

**Ο Εκπαιδευτικός ως Φορέας Αλλαγής. Ανάπτυξη
ενός Διαδικτυακού Περιβάλλοντος
Προβληματοκεντρικής Μάθησης στην Περιοχή
της Αγωγής Υγείας**

Διδακτορική Διατριβή

Νικόλαος Δόβρος

Επιβλέπων καθηγητής: Μακράκης Βασίλειος

Μάρτιος, 2012

Μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής:

Μακράκης Βασίλειος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ζόγκζα Βασιλική, Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

Καρασαββίδης Ηλίας, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κωστούλα Νέλλη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κούτρας Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μαυρικάκη Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τὰ πάντα ρεῖ καὶ οὐδὲν μένει

Περίληψη

Τονίζοντας την ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο που εκπαιδεύονται οι μαθητές, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της νέας εποχής της πληροφορίας και της τεχνολογίας, νέες καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Η διαδικτυακή μάθηση και η προβληματοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης είναι παραδείγματα τέτοιων προσεγγίσεων, οι οποίες θεωρούνται ότι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχημένη ένταξή τους στη νέα πραγματικότητα.

Τελικός σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος, το οποίο θα παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία για την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων νέας γενιάς, που θα επιτρέψουν την αναδιαμόρφωση της οικολογίας της τάξης και την κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών του παραδοσιακού μαθήματος, για τη δημιουργία μιας ανοιχτής, ψηφιακής τάξης, με γνωστικό άξονα της Αγωγή Υγείας και την Βιώσιμη Ανάπτυξη. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση των προϋποθέσεων και προαπαιτούμενων για τη δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος, η πειραματική αξιοποίησή του και η αξιολόγηση της επίδρασής του στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό προσπαθήσαμε να αποτιμήσουμε τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση τέτοιων διαδικτυακών μαθησιακών πρακτικών.

Μεθοδολογικά η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είχε τα τυπικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, ενσωματώνοντας ποσοτικά δεδομένα, σε συγκεκριμένο σημείο της έρευνας, έτσι ώστε να διασταυρώσουμε τις αρχικές μας θεωρήσεις όσον αφορά απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας. Η όλη διαδικασία υλοποιήθηκε μέσα από μια έρευνα δράσης συμμετοχικού χαρακτήρα, μέσα από τρεις διαδοχικούς κύκλους, αναστοχασμού, δράσης και επαναπροσδιορισμού. Ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2008 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2011.

Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος τριών διαστάσεων, μιας διάστασης που παρέχει ένα περιβάλλον δημιουργίας και υλοποίησης ανοιχτών, διαδικτυακών μαθησιακών ενοτήτων, μιας διάστασης παροχής στήριξης στον εκπαιδευτικό και μιας διάστασης παροχής ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, προς αξιοποίηση από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το περιβάλλον απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό συγκεκριμένων φιλοσοφικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών όσο και από πλευράς μαθητών καθώς και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες σχεδιασμού μαθησιακών ενοτήτων. Οι κύριοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αφορούν την κατάρτισή τους, πάνω σε θέματα σχεδιασμού και αξιοποίησης τέτοιων προσεγγίσεων και την επίδραση που, ενδεχομένως, έχουν στις πρακτικές τους και στις δυνατότητες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-έννοιες κλειδιά: Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι, Διαδικτυακή μάθηση, Αγωγή Υγείας, Βιώσιμη Ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί ως φορείς αλλαγής, προβληματοκεντρική μάθηση.

The teacher as a change agent; A development of an online Problem-based Learning environment for Health Education.

Abstract

With the call for a change in the way students are educated in order to meet the demands of an information and technology mediated society, new innovative teaching methods are under investigation. E-learning and Problem-based learning are methods believed to offer the necessary skills needed to empower students in order to succeed.

The ultimate aim of this study was to construct an online learning environment, for Health Education and Education for Sustainable Development lessons, which would afford the necessary tools to teachers and pupils, in order to reconstruct the ecology of the classroom, towards more open learning procedures, that could alter the boundaries of the traditional classroom, in terms of space and time.

Methodologically, our project holds the typical characteristics of qualitative research, integrating quantitative elements, in order to triangulate data and broaden the perspective of our inquiry. It was developed through a participatory action research procedure, through three consecutive cycles of reflection, action and reorientation. It was initiated at January, 2008 and was fulfilled at June, 2011.

The final result was a three level online environment; a level that offers the environment and the tools to author and utilize lesson sequences, a level that would scaffold teachers and a level that would offer open educational resources for teachers and pupils.

Utilizing such learning perspectives, demands a reorientation towards open learning and procedure-centred pedagogical beliefs, both from teachers and pupils. Moreover teachers have to get involved into procedures of planning and constructing their own lesson units, according to the prerequisites of their classroom, the cultural context in which they act and the available resources offered in a knowledge-based society. The main concerns that were expressed, include concerns that correspond to their readiness to comply to the necessary technical skills, the impact of the new paradigm to their practices and the chances of collaboration with other educators.

Keywords: E-learning, Open educational resources, health education, problem-based learning, sustainable development, teachers as agents of change.

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την βοήθεια και την συμπαράσταση και την βοήθεια ορισμένων προσώπων, τα οποία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους και συμπαραστάτες μου, σε όλη σχεδόν την πορεία, την Πόπη Κασσωτάκη, τη Δώρα Νιαουνάκη, τη Χριστίνα Τζομπανάκη, τη Χρύσα Γαλανάκη, τη Σοφία Πετρική και την Άννα Τζουγανάκη.

Επίσης, πώς να μην αναφερθώ στους Σχολικούς Συμβούλους, με τους οποίους συνεργάστηκα, σε συγκεκριμένα σημεία της εργασίας μου, τη Πηνελόπη Ξαρχή και τον Αντώνη Μπερκούτη.

Δε θα ξεχάσω τη συνεργασία μου με τις/τους συναδέλφους Τσιραντωνάκη Σμαράγδη, Γιώργο Τερζή, Χατζηγιάννου Νίκο, Στέλιο Μιχελάκη και Γκερτσάκη Νίκο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για την εμπιστοσύνη και τη στήριξη τους.

Δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω την σύζυγό μου Σοφία, καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, για την ηθική αλλά και όχι μόνο βοήθεια που μου προσέφερε, με τις απόψεις της, τις διορθώσεις της αλλά και την υπομονή της όλο αυτό το διάστημα. Επίσης, ευχαριστώ τα παιδιά μου Ελένη και Κατερίνα, που με ανέχθηκαν και με στήριξαν σε μια δύσκολη εποχή.

Τέλος, αφήνω τελευταίο τον επόπτη καθηγητή μου κ. Βασίλειο Μακράκη, Καθηγητή, ο οποίος με καθοδήγησε όλο αυτό το διάστημα με εκπληκτική μαεστρία. Για άλλη μια φορά θα πρέπει να ομολογήσω ότι ο τρόπος με τον οποίο με στήριξε, αφήνοντας με τότε να κολυπήσω σε βαθιά νερά, προσφέροντάς μου, όμως, ένα χέρι βοήθειας όποτε έχανα τον προσανατολισμό μου και τότε να πατώ πάνω σε στέρεες βάσεις, έτσι ώστε να παίρνω ανάσες και δύναμη για να συνεχίσω, ήταν καθοριστικός για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Η συνεισφορά του τόσο για την γενικότερη πνευματική μου ανάπτυξη, η οποία μου άνοιξε νέους ορίζοντες φιλοσοφικής και παιδαγωγικής θεώρησης για θέματα των σχέσεων νέων τεχνολογιών και ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο και τη δημιουργία ενός φιλοσοφικού πλαισίου που θα με οδηγήσει στην αλλαγή και τον επαναπροσδιορισμό της όλης μου πορείας ήταν μοναδική.

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2012

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Ευχαριστίες	iv
Κατάλογος Σχημάτων.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	ix
Κατάλογος Εικόνων	x
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	x
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	1
1.1. Η προβληματική της έρευνας.....	1
1.2. Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	6
1.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	7
1.4. Η δομή της διατριβής.....	8
B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
2. Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής.....	10
2.1. Θεωρητική προσέγγιση	10
2.2. Καινοτομία και εκπαιδευτική αλλαγή.....	12
2.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής αλλαγής.....	14
2.4. Η προσωπική θεωρία ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής.....	24
2.5. Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	27
3. Διαδικτυακή μάθηση.....	31
3.1. Νέες τεχνολογίες και προβληματοκεντρική μάθηση.....	31
3.2. Μοντέλα διαδικτυακής μάθησης.....	34
3.3. Ανοιχτή-ψηφιακή τάξη, ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης.....	40
4. Προβληματοκεντρική μάθηση και διδασκαλία.....	44
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	44
4.2. Μοντέλα ανάπτυξης.....	49
4.3. Πλαίσια στήριξης (Scaffolding).....	54
4.4. Προς μια χειραφετική διδασκαλία και μάθηση.....	56
5. Η Αγωγή Υγείας στο σημερινό σχολείο.....	58
5.1. Εισαγωγή.....	58
5.2. Θεωρητικά και Διδακτικά μοντέλα.....	62
5.2.1. Το μοντέλο των Πεποιθήσεων (Health Belief Theory).....	62
5.2.2. Το μοντέλο της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour).....	63

5.2.3.	Το Δια-θεωρητικό μοντέλο αλλαγής της συμπεριφοράς (Transtheoretical model).....	64
5.2.4.	Το Κοινωνικο-Γνωστικό μοντέλο.....	65
5.2.5.	Το μοντέλο της κοινωνικο-οικολογικής προσέγγισης.....	65
5.2.6.	Διδακτικά μοντέλα σχολικής αγωγής υγείας.....	66
5.3.	Αγωγή Υγείας και Βιώσιμη Ανάπτυξη.....	67
5.4.	Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών.....	70
Γ.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	71
6.	Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	71
6.1.	Εισαγωγή.....	71
6.2.	Πολλαπλές ερευνητικές προσεγγίσεις.....	73
6.2.1.	Ποιοτική-Ποσοτική έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες.....	73
6.2.2.	Συνδυαστικοί μέθοδοι έρευνας στην κοινωνική έρευνα.....	75
6.3.	Έρευνα Δράσης-γεφυρώνοντας το χάσμα.....	80
6.3.1.	Ορισμός-φιλοσοφία.....	80
6.3.2.	Εκφάνσεις της έρευνας δράσης.....	81
6.4.	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	82
6.5.	Τα Στάδια υλοποίησης της έρευνας.....	84
Δ.	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
7.	Προπαρασκευαστική φάση.....	87
7.1.	Πρώτη απόπειρα ανάπτυξης διαδικτυακού περιβάλλοντος.....	87
7.2.	Δημιουργία ερευνητικής ομάδας.....	91
7.2.1.	Σχηματισμός ομάδας.....	91
7.2.2.	Οικοδόμηση συνεργατικού πλαισίου.....	92
7.2.3.	Προσδιορισμός αρχικής κατάστασης.....	93
8.	Πρώτος κύκλος έρευνας δράσης: Αναστοχασμός.....	96
8.1.	Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτική πράξη.....	96
8.2.	Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας-Προβληματοκεντρική μάθηση.....	98
8.3.	Η Αγωγή Υγείας στο σημερινό σχολείο.....	103
9.	Δεύτερος κύκλος: Από τη θεωρία στην πράξη.....	105
9.1.	Διαδικτυακή πλατφόρμα μάθησης.....	106
9.2.	Το LAMS.....	107
9.3.	Επιμόρφωση- Σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων.....	110
9.4.	Υλοποίηση-αξιολόγηση διδακτικών σεναρίων.....	111
9.4.1.	Διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.....	111
9.4.2.	Διδακτική παρέμβαση στο δημοτικό.....	116

9.5. Τελική προσέγγιση διαδικτυακού περιβάλλοντος.....	121
10. Τρίτος κύκλος: Διάχυση – τριγωνοποίηση δεδομένων	122
10.1. Διάχυση της διαδικτυακής πλατφόρμας.....	123
10.2. Ανησυχίες-προβληματισμοί των εκπαιδευτικών.....	124
10.2.1. Προβληματισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.....	126
10.2.2. Προβληματισμοί εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων.....	136
Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	148
11. Ένα ατέρμονο οδοιπορικό αλλαγών	148
Ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης.....	148
Επίδραση του περιβάλλοντος στον εκπαιδευτικό - προβληματισμοί.....	150
Η σχέση του αναλυτικού προγράμματος.....	151
Επίδραση του περιβάλλοντος στους μαθητές.....	152
Διαδικτυακή μάθηση και Αγωγή Υγείας.....	154
Μελλοντικές προτάσεις.....	155
ΣΤ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	156
12.1. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	156
12.2. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	164
Ζ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	168
1η εστιασμένη συζήτηση	168
2η εστιασμένη συζήτηση.....	181
3η εστιασμένη συζήτηση.....	201
4η εστιασμένη συζήτηση.....	206
5η εστιασμένη συζήτηση.....	216
Σχέδιο αυτοβιογραφικής αφήγησης	227
Σχέδιο πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης σε δημοτικό σχολείο	229
Σχέδιο πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης σε νηπιαγωγείο.....	233
Ερωτηματολόγιο αποτύπωσης προβληματισμών/ανησυχιών νηπιαγωγών.....	236
Α. Δημογραφικά στοιχεία.....	236
Β. Προβληματισμοί - Επίπεδο Ανησυχίας/ενδιαφέροντος.....	236
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης	240
Α. Δημογραφικά στοιχεία.....	240
Β. Προβληματισμοί - Επίπεδο Ανησυχίας/ενδιαφέροντος.....	240
Γ. Χρήση	242

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Τα 3 στάδια της αλλαγής (Lewin)	15
Σχήμα 2. Τα πέντε στάδια διάχυσης της καινοτομίας (Rogers)	16
Σχήμα 3. Παράγοντες αλλαγής κατά τη φάση της μύησης (Fullan)	18
Σχήμα 4. Παράγοντες αλλαγής κατά τη φάση της εφαρμογής (Fullan)	19
Σχήμα 5. Μοντέλο Havelock & Zlotolow.	20
Σχήμα 6. Οι διαστάσεις του μοντέλου CBAM	21
Σχήμα 7. Τα στάδια των ανησυχιών στο μοντέλο CBAM	22
Σχήμα 8. Αλληλεπίδραση φορέων μάθησης	31
Σχήμα 9. Φάσμα δύο διαστάσεων, προσέγγισης της διαδικτυακής μάθησης	36
Σχήμα 10. Μοντέλο ADDIE	37
Σχήμα 11. Μοντέλο πέντε σταδίων (Salmon, 2000)	38
Σχήμα 12. Μοντέλο μεικτής μάθησης (Anderson, 2004: 49)	39
Σχήμα 13. Μοντέλο τριών διαστάσεων, διαδικτυακής μάθησης (Sela, 2010)	41
Σχήμα 14. Οι παράμετροι της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Pilling-Cormick, 1997)	57
Σχήμα 15. Health Belief Model (http://change.comminit.com/en/node/27096)	63
Σχήμα 16. Μοντέλο της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991)	63
Σχήμα 17. Το Δια-θεωρητικό μοντέλο	64
Σχήμα 18. Το Κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο	65
Σχήμα 19. Αρχές βιώσιμης ανάπτυξης και πεδίο δράσης, WHO, 1997	68
Σχήμα 20. Υγεία και ανάπτυξη για ένα βιώσιμο μέλλον	69
Σχήμα 21. Τριγωνοποίηση ερευνητών	79
Σχήμα 22. Τριγωνοποίηση δεδομένων	80
Σχήμα 23. Ερευνητική πορεία της εργασίας	85
Σχήμα 24. Τελική μορφή διαδικτυακού περιβάλλοντος	122

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης	39
Πίνακας 2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Προβληματοκεντρικής Μάθησης ..	47
Πίνακας 3. Επιστημολογικές/Οντολογικές προσεγγίσεις	72
Πίνακας 4. Πλαίσιο ενεργειών και ερευνητικών εργαλείων της εργασίας	86
Πίνακας 5. Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach alpha (α), ερωτηματολογίου νηπιαγωγών	127
Πίνακας 6. Κατανομή συχνότητας διδακτικής εμπειρίας νηπιαγωγών	127
Πίνακας 7. Κατανομή συχνότητας σπουδών νηπιαγωγών	128
Πίνακας 8. Ανάλυση διακύμανσης μέσω των τιμών προφίλ νηπιαγωγών με βάση τα έτη υπηρεσίας	129
Πίνακας 9. Ανάλυση διακύμανσης μέσω των τιμών προφίλ νηπιαγωγών με βάση τις σπουδές τους	131
Πίνακας 10. Box's Test of Equality of Covariance Matrices, (Σπουδές) X (Χρόνια Υπηρεσίας)	135
Πίνακας 11. Έλεγχος πολυμεταβλητής ανάλυσης (Χρόνια υπηρεσίας) X (Σπουδές) Νηπιαγωγών	136
Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα	137
Πίνακας 13. Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha, ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων	137
Πίνακας 14. Κατανομή εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά περιοχή σχολείου που υπηρετούν	138
Πίνακας 15. Κατανομή εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά έτη υπηρεσίας	138
Πίνακας 16. Σπουδές εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων	138
Πίνακας 17. Post-hoc test, ανά έτη υπηρεσίας	141
Πίνακας 18. Levene test στις μεταβλητές των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δημοτικού	142
Πίνακας 19. Σύγκριση των μέσων τιμών των ετών υπηρεσίας για κάθε στάδιο ανησυχιών	142
Πίνακας 20. Ποσοστιαίες φορτίσεις ανησυχιών κάθε σταδίου, ανά έτη υπηρεσίας	143
Πίνακας 21. Ποσοστιαία φόρτιση μέσω των τιμών προβληματισμών ανά επίπεδο σπουδών	144
Πίνακας 22. Ποσοστιαία φόρτιση ανησυχιών εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο χρήσης πρακτικών διαδικτυακής μάθησης (κατά δήλωσή τους)	146
Πίνακας 23. Επίπεδα Χρήσης Διαδικτυακής μάθησης (σύμφωνα με δήλωση των ερωτώμενων)	147

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Περιβάλλον MOODLE	88
Εικόνα 2. Ηλεκτρονικό μάθημα στο MOODLE	89
Εικόνα 3. Το περιβάλλον JOOMLA	90
Εικόνα 4. Πρόταση Προβληματοκεντρικής προσέγγισης επτά σταδίων	102
Εικόνα 5. Το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου στο LAMS	108
Εικόνα 6. Το περιβάλλον του Συγγραφέα στο LAMS	109
Εικόνα 7. Το περιβάλλον Εποπτείας στο LAMS	109
Εικόνα 8. Διδακτική παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο	112
Εικόνα 9. Αρχική σελίδα ηλεκτρονικού portfolio στο LAMS	118
Εικόνα 10. Προφίλ εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο Στάδιο 1	125
Εικόνα 11. Προφίλ εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο Στάδιο 6	126

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Μέσο προφίλ ανησυχιών/προβληματισμών νηπιαγωγών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας	129
Διάγραμμα 2. Μέσο προφίλ ανησυχιών/προβληματισμών νηπιαγωγών με βάση τις σπουδές τους	131
Διάγραμμα 3. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 0	133
Διάγραμμα 4. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 1	133
Διάγραμμα 5. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 2	133
Διάγραμμα 6. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 3	134
Διάγραμμα 7. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 4	134
Διάγραμμα 8. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 5	134
Διάγραμμα 9. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 6	135
Διάγραμμα 10. Μέσο ποσοστιαίο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων	139
Διάγραμμα 11. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά φύλλο	140

Διάγραμμα 12. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	141
Διάγραμμα 13. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών ανάλογα με τις σπουδές τους.....	144
Διάγραμμα 14. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών ανά περιοχή εργασίας.....	145
Διάγραμμα 15. Προφίλ ανησυχιών εκπαιδευτικών ανά επίπεδο χρήσης πρακτικών διαδικτυακής μάθησης (κατά δήλωσή τους)	147

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Η προβληματική της έρευνας

Το σχολείο ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος ενός τόπου ή μιας χώρας καλείται να υπηρετήσει πολλούς, δύσκολα προσδιοριζόμενους και συχνά αντιφατικούς, σκοπούς και μέσα σε αυτό το πλαίσιο να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και άλλων ομάδων κοινωνικής πίεσης, οι οποίες, σε πλείστες των περιπτώσεων, δεν συμπίπτουν και πολύ συχνά αλληλοαναιρούνται. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός καλείται να πάρει αποφάσεις, οι οποίες απορρέουν από την φιλοσοφικο-πολιτική του κοσμοθεωρία και αντικατοπτρίζουν το προσωπικό του όραμα σχετικά με το ρόλο του και τη στάση του απέναντι σε ένα, παρά τις μεγαλόστομες διακηρύξεις περί του αντιθέτου, κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα. Επί της ουσίας, επί χρόνια καλείται να υλοποιήσει τις κάθε λογής «εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», επεξεργαζόμενος τα διδακτικά περιεχόμενα αποσπασματικά με βάση, κυρίως, το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα διασύνδεσης των μερών σε ένα όλο και να λαμβάνει υπόψη την ρέουσα και συχνά «κραυγάζουσα» επικαιρότητα. Μια επικαιρότητα που αναδεικνύει πλήθος προβλημάτων, τα οποία με το χρόνο γίνονται σοβαρότερα και, εάν δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα, θα οδηγήσουν την κοινωνία στην αυτοκαταστροφή της. Προβλήματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ φύλλων και τάξεων, η εκμετάλλευση, η ανεργία, η εγκληματικότητα, η μόλυνση, οι ψυχικές ασθένειες, η κακοποίηση και το δικαίωμα στη μόρφωση και την υγεία αποτελούν θέματα που το σχολείο δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο.

Οι νέες τεχνολογίες έχουν παρακινήσει πολλούς ερευνητές να εξετάσουν τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που, ενδεχομένως, έχουν στο τομέα της παιδείας. Η εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική πράξη αναμενόταν να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση και μια ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η κοινωνία προσδοκούσε ότι οι μαθητές θα μάθαιναν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά με τη χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ). Αυτό που είναι σίγουρο, είναι ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, όπως έχει επικρατήσει να λέγονται, με τη ραγδαία ανάπτυξη και εξάπλωσή τους, εισέβαλαν δυναμικά στη ζωή μας, δημιουργώντας αναταραχή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η συμπεριφοριστική αντίληψη της χρησιμοποίησης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική πράξη, άμεση απόρροια των απόψεων του B. F. Skinner για την προγραμματισμένη διδασκαλία, στα μέσα του περασμένου αιώνα, πολύ γρήγορα έγινε αντικείμενο έντονων κριτικών. Η νέα αυτή καινοτομία συνοδεύτηκε από φωνές σκεπτικισμού (Clark, 1983; Davis, Hirschl & Stack, 1997; Μαυρογιώργος, 2001), ενώ άλλοι ερευνητές εξέφρασαν μια οπτιμιστική νότα (Kozma, 1991; Papert, 1993; Wallace, 1997; Εμβαλωτής, 2002;) τονίζοντας ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να δώσουν ελπίδες και μια νέα δυναμική στην διδακτική πράξη. Από την εποχή της διδακτικής μηχανής του Skinner, της πρώτης προσπάθειας ένταξης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, έχει κυλήσει πολύ νερό στο αυλάκι. Παρόλο που η κοινωνία δείχνει να πιέζει προς την

άμεση ένταξη των Η/Υ στο σχολείο και η πολιτεία δείχνει να έχει την βούληση να το κάνει, οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή διστάζουν να αποδεχθούν μια τέτοια καινοτομία.

Σήμερα, είναι γεγονός ότι τα μέχρι στιγμής ερευνητικά αποτελέσματα δε παρέχουν ασφαλή συμπεράσματα, σχετικά με το κατά πόσο οι νέες τεχνολογίες μπορούν επιδράσουν θετικά στο μαθησιακό δυναμικό των μαθητών. Η προσέγγιση της κάθετης ένταξης των Η/Υ στην εκπαιδευτική πράξη, όπου ο Η/Υ εισήχθη ως αντικείμενο μάθησης και όχι ως εργαλείο προώθησης μαθησιακών δεξιοτήτων, δε φαίνεται να ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Hawkrigde,1990; Makrakis, 1998; Καρασαββίδης, 2001). Όμως, ο κόσμος έχει αλλάξει και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να παραμένει προσηλωμένο σε πρακτικές του παρελθόντος. Τα μηνύματα των καιρών πρέπει να ληφθούν υπόψη και να μην επαναληφθούν λάθη και ασάφειες. Καθώς μεταβάλλονται οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και οι πεποιθήσεις μας, σχετικά με τις πρακτικές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής ανάπτυξης, μεταβάλλονται και οι ρόλοι που παίζουν τα πολιτισμικά εργαλεία και τα κοινωνικά υπο-συστήματα που λειτουργούν μέσα στην νέα πραγματικότητα (Goddard, 2002). Αυτό που κυριαρχούσε μέχρι πριν από λίγο, εξακολουθεί, όπως φαίνεται, να υπάρχει και στο σημερινό ελληνικό σχολείο και αντί οι Η/Υ να χρησιμοποιούνται για την προώθηση ενός υψηλού επιπέδου, συνεργατικής φύσης, μάθημα, χρησιμοποιούνταν για “να διδάξουν το εαυτό τους” (Budín, 1999). Σύμφωνα με τις νέες κοινωνικο-επικοδομιστικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, οι ΤΠΕ μεταβάλλουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επίσης και την εν γένει θεώρησή μας για τα αντικείμενα της μάθησης. *«Η λογική των πολυγραμματισμών, κυρίαρχη αντίληψη στο χώρο της σύγχρονης θεώρησης της Εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι οι ΤΠΕ δε διαμορφώνουν απλώς ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο αλλά ότι διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη και για το αντικείμενο της εκπαίδευσης – για παράδειγμα ο μαθητής δεν αρκεί να μπορεί μόνο να κατανοεί τον έντυπο λόγο και να παράγει γραπτό λόγο με συγκεκριμένες προδιαγραφές, αλλά επιπλέον και να κατανοεί τον πολυτροπικό ψηφιακό λόγο και να παράγει επίσης κείμενα στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (τεχνολογικά και κοινωνικά περιβάλλοντα). Οι μαθητές θα πρέπει επιπλέον να μάθουν να χρησιμοποιούν με ορθό και ασφαλή τρόπο τα νέα ψηφιακά μέσα και οι εκπαιδευτικοί να τους το διδάξουν»* (Δαγδiléλης κ.α., 2007: 13).

Η εξάπλωση του διαδικτύου, με την ανάπτυξη των εργαλείων νέας γενιάς (WEB 2.0), συνετέλεσε στη δημιουργία μιας νέας ηπείρου, της έκτης, στον πλανήτη μας, με 2.095.006.005 καταγεγραμμένους χρήστες περίπου (<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, 31-03-2011) και έχει εξελιχθεί σε παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο που ξεσηκώνει ενθουσιασμό αλλά και διαμάχες. Οι νέες τεχνολογίες του διαδικτύου, οδηγούν σε νέου είδους εκπαιδευτικές εφαρμογές και πρακτικές σε όλα τα επίπεδα, από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Δια Βίου Εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο μνημόνιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Προς την Ευρώπη της Γνώσης» (2002:4): *«Η εισβολή του διαδικτύου στη ζωή μας είναι μια αλλαγή, εξίσου σημαντική με τη βιομηχανική επανάσταση του 18ου και του 19ου αιώνα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι τεχνολογίες των πληροφοριών και το διαδίκτυο μεταμόρφωσαν τον τρόπο με τον οποίο οι*

επιχειρήσεις λειτουργούν, οι σπουδαστές σπουδάζουν και οι ερευνητές ερευνούν, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι κυβερνήσεις παρέχουν υπηρεσίες στους πολίτες τους». Οι νέες δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο στην προώθηση ενός συνεργατικού πλαισίου μάθησης που υπερβαίνει τα χωροχρονικά όρια της συμβατικής τάξης, αποτέλεσε το κίνητρο εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Η μετανεωτερική πραγματικότητα της σχετικότητας και της αλληλένδετης παγκόσμιας οικονομίας, η οποία διαδραματίζεται πλέον μέσα από blogs, wikis, νευρωνικά δίκτυα και κυβερνο-πολιτισμικά συγκείμενα (cyber-cultures), δεν αφήνει πολλά περιθώρια. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να αγνοεί και να απορρίπτει πλέον την διαδικτυακή επανάσταση. Αυτό που χρειάζεται είναι να διακρίνουμε τις θετικές και τις αρνητικές συνέπειες, τόσο της ενσωμάτωσης όσο και του αποκλεισμού των νέων τεχνολογιών. Το ζήτημα δεν είναι αν θα πρέπει να ενσωματωθούν οι νέες τεχνολογίες στις πρακτικές της σχολικής τάξης αλλά να κατανοήσουμε πώς μπορούν οι διαδικτυακές τεχνολογίες να ενσωματωθούν στη σημερινή τάξη και πώς θα διαμορφώσουμε τη σχολική πραγματικότητα και τις παιδαγωγικές μας προσεγγίσεις (διδακτικός σχεδιασμός, επιλογή μέσων, πρακτικών και μορφές αξιολόγησης) έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας του 21^{ου} αιώνα. Το Μάρτιο του 2010, το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων δημοσίευσε το όραμα της πολιτείας για ένα νέο ανοιχτό ψηφιακό σχολείο. Πέρα από τις όποιες θέσεις και αντιθέσεις μας, θα ήταν ενδιαφέρον ένας εννοιολογικός προσδιορισμός των φράσεων «ανοιχτό σχολείο» και «ψηφιακό σχολείο». Πώς ορίζουμε εννοιολογικά το ανοιχτό σχολείο; Σε αντιδιαστολή του κλειστού σχολείου θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία. Ποιες πρακτικές οδηγούν σε αυτό το άνοιγμα προς την κοινωνία; Επίσης, ποιο σχολείο ορίζεται ως ψηφιακό; Αρκεί η ανάρτηση των διδακτικών εγχειριδίων σε έναν κεντρικό ιστότοπο και η προμήθεια φορητών Η/Υ για να δικαιολογηθεί ο χαρακτηρισμός «ψηφιακό σχολείο»; Θα σταθούμε, ιδιαίτερα, σε έναν από τους επτά άξονες που εξήγγειλε η Υπουργός «**Μάθημα χωρίς σύνορα με ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο**», όπου μεταξύ άλλων, σκιαγραφείται το παρακάτω πλαίσιο υλοποίησης:

«Ανάπτυξη ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με τη μορφή μιας ενιαίας ψηφιακής εκπαιδευτικής βιβλιοθήκης. Όλα τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία, σχέδια μαθημάτων για τους εκπαιδευτικούς και ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές για τους μαθητές για κάθε μάθημα, σε κάθε τάξη στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και στο Δημοτικό ψηφιοποιούνται. Δυνατότητα πρόσβασης στο ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο και από το σπίτι ώστε οι μαθητές, να μελετούν, να εκπονούν και να παραδίδουν τις εργασίες τους ηλεκτρονικά. Ενσωμάτωση στην ψηφιακή βιβλιοθήκη και ψηφιακή τηλεόραση, των βέλτιστων παραδόσεων για κάθε μάθημα και υπάρχοντος ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον παροχή δυνατότητας στο μαθητή να ενημερώνεται με ανακοινώσεις για γεγονότα του σχολείου. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί ψηφιακά να αναθέτει εργασίες για το μάθημα, να αξιολογεί την γνώση με διαγωνίσματα, να παρακολουθεί και να βαθμολογεί τις εργασίες».

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται, ίσως, ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχημένη ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, καθώς οι αντιλήψεις του επηρεάζουν τη διαδικασία της ενσωμάτωσης του Η/Υ στην εκπαιδευτική πράξη (Drenoyianni, 1998; Μακράκης, 2000; Smith & Throne, 2007). Έχουν διερευνηθεί οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Avril, 2003; Pierce & Ball, 2009; Vanderlinde & van Braak, 2011), όπου πολλοί από αυτούς εκφράζουν φόβους και αντιρρήσεις, γιατί αντιλαμβάνονται ότι κάποια πράγματα αλλάζουν και δεν μπορούν να χειριστούν αυτή την αλλαγή. Οι νεοεισερχόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης, αισθάνονται ανήσυχοι αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών (Stornes, 1998: 89). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο μάθημα απαιτεί την υιοθέτηση καινοτόμων μοντέλων εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής δεν αποτελεί απλώς το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο, σε συνεργασία με τις μαθητικές ομάδες και τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών. Αναδιαμορφώνοντας το διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να διεκπεραιώνουν μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων έξω από τα χωροχρονικά όρια της σχολικής τάξης, επικεντρώνοντας στη διερευνητική φύση της μαθησιακής διαδικασίας και δίνοντας έμφαση σε διαθεματικές/διεπιστημονικές διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης και να δημιουργήσει αναβαθμισμένες ποιοτικά κοινότητες μάθησης. Τα χαρακτηριστικά της νέας, **ανοιχτής**, τάξης είναι η κατάργηση των τεσσάρων τοίχων που οριοθετούν το χώρο μάθησης, ο συνδυασμός της πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακής επικοινωνίας (face to face plus online communication) και ο συνδυασμός πολλαπλών μέσων διδασκαλίας (διδακτικά μέσα, πολυμέσα, πολλαπλοί τρόποι επικοινωνίας, πραγματικός και εικονικός κόσμος). Σύμφωνα με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία (Center for Applied Research in Educational Technology), μια διαδικτυακή ένωση οργανισμών για την προώθηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η νέα τεχνολογία μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, που έχουν σχέση με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις καθημερινές σχολικές πρακτικές, με την ανάδειξη συνεργατικών πλαισίων, την παροχή διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τους και την εκχώρηση ρόλων στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθητικές ομάδες (Smith & Throne, 2007).

Τελευταία, υπάρχει έντονη κινητικότητα σχετικά με την ανάγκη εγκαθίδρυσης διδακτικών/μαθησιακών πλαισίων που στηρίζονται στην προβληματοκεντρική διδασκαλία και μάθηση (problem-based learning). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει έναν περισσότερο ενεργό και μετασχηματιστικό ρόλο. Η συνεχής ανάπτυξη και πρόσβαση στις διαδικτυακές μαθησιακές τεχνολογίες δημιουργεί νέες προοπτικές ανάπτυξης της προβληματοκεντρικής μάθησης και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής. Αν και έχουν εκπονηθεί μελέτες, που δείχνουν τα οφέλη των διαδικτυακών μαθησιακών τεχνολογιών, ιδιαίτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο συνδυασμός των νέων τεχνολογιών με την προβληματοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής,

αποτελεί μια σημαντική ερευνητική πρόκληση στην προσπάθεια προώθησης της έννοιας της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης θα πρέπει να είναι μέρος ενός ολοκληρωμένου σχολικού πλάνου, που επιδιώκει την αλλαγή της μαθησιακής κουλτούρας και τη δημιουργία **περιβαλλόντων μάθησης**. Περιβαλλόντων μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης. Συστήματα, δηλαδή, ανοικτού τύπου, όπου το διδακτικό περιεχόμενο μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή. Μια τέτοια προσέγγιση επιτρέπει τη δυνατότητα δημιουργίας διδακτικών σεναρίων υποστηρίζοντας διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις και ευνοώντας την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου. Τα περιβάλλοντα αυτά μπορούν να υποστηρίξουν την επίλυση προβλημάτων και ευνοούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Ο θεματικός άξονας εφαρμογής της παρούσας διατριβής είναι η Αγωγή Υγείας. Τα υπερμεσικά περιβάλλοντα του διαδικτύου προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πληροφοριακών αναφορών και περιβάλλοντος αναζήτησης, αξιολόγησης και οργάνωσης πληροφοριών, μετασχηματίζοντας την οικολογία της σχολικής τάξης και τα μαθησιακά περιβάλλοντα σε προβληματοκεντρικά. Η υιοθέτηση της εποικοδομιστικής προσέγγισης των υπερμεσικών τεχνολογιών, προϋποθέτει την αναγνώριση ότι, μάθηση σημαίνει κατασκευή της γνώσης, η οποία ως διαδικασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και την κατασκευή νοήματος. Η γνώση παύει να θεωρείται αντικειμενική, με συνέπεια η κατάκτηση της να καθίσταται αντικείμενο διαπροσωπικής διαπραγμάτευσης (Καρασαββίδης, 2001). Τον Μάρτιο του 2002, μια έρευνα του Ερευνητικού Κέντρου Αμερικανικής Ζωής και Εκκλησιαστικού Διαδικτύου, κατέδειξε ότι το 62% των χρηστών του διαδικτύου (περίπου 73 εκατομμύρια) έχει χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών για θέματα υγείας (Wyatt et. al, 2005). Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι, σε έρευνα 4500 ενηλίκων σε Ευρώπη και Η.Π.Α. το 57% αναζήτησε πληροφορίες για θέματα υγείας στο διαδίκτυο, συγκρινόμενο με το 76% οι οποίοι συμβουλευτήκαν ιατρό, το 73% απευθύνθηκαν στα ΜΜΕ και 53% σε φίλους και συγγενείς. Σε θέματα υγείας όπου πολύ συχνά η κοινή γνώση διαπλέκεται με την επιστημονική γνώση, εξαιτίας του γεγονότος ότι ο μαθητής μεταφέρει στο σχολείο θεωρίες και πεποιθήσεις που έχει ακούσει από πολλαπλές πηγές, είναι σημαντική η αποσαφήνιση της ποιότητας αλλά και της αξιοπιστίας των πηγών ενημέρωσης. Ο απώτερος εκπαιδευτικός στόχος ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας είναι η προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών. Έτσι, εξοπλίζοντας τους μαθητές με ένα αυξημένο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης σχετικά με τον εαυτό τους, την οικογένεια τους και το στενό τους κοινωνικό περιβάλλον και παρέχοντας τους εμπειρίες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων, συνεισφέρουμε στην αναβάθμιση του γνωστικού και συναισθηματικού τους δυναμικού.

Η Επιτροπή για την Υγεία και το Περιβάλλον του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας που συλήθη το 1990, τόνισε την σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης υπογραμμίζοντας χαρακτηριστικά «Ο άνθρωπος αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος της βιώσιμης ανάπτυξης και έχει κάθε

δικαίωμα σε μια υγιεινή και παραγωγική ζωή η οποία βρίσκεται σε αρμονία με τη φύση» (von Schirnding, 2002).

Το νέο πλαίσιο Αγωγής Υγείας της πρωτοβουλίας FRESH (Focusing Resources on Effective School Health) της UNESCO αναγνωρίζει:

1. ότι τα προβλήματα υγείας οφείλονται σε μια ποικιλία παραγόντων,
2. ότι για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων απαιτείται η λήψη προληπτικών, αλλά και θεραπευτικών μέτρων και
3. ότι τα άτομα μπορούν, κατά το μάλλον ή ήττον, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν αυτούς τους παράγοντες.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω προβληματική είναι αναγκαία μια διδακτική προσέγγιση που καλλιεργεί και αναπτύσσει στους μαθητές δεξιότητες, που κάνουν το άτομο ικανό να προσαρμόζεται, να συμπεριφέρεται θετικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής, δηλαδή, *δεξιότητες ζωής*.

1.2. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος προβληματοκεντρικής μάθησης για την διαπραγμάτευση θεματικών ενοτήτων στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας, με την βοήθεια των εργαλείων της διαδικτυακής τεχνολογίας. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι:

1. Η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης της διαδικτυακής μάθησης, σε θέματα Αγωγής Υγείας, με σκοπό τη δημιουργία ενός ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα πραγματοποιείται ως επέκταση της χωροχρονικής διάστασης του τυπικού μαθήματος του σχολείου.
2. Η διερεύνηση δημιουργίας υποστηρικτικών διαδικτυακών περιβαλλόντων, προβληματοκεντρικής μάθησης, τα οποία θα αποτελέσουν πλαίσια στήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών.
3. Η καταγραφή των προβληματισμών/ανησυχιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση της διαδικτυακής τεχνολογίας στο σημερινό ελληνικό σχολείο.
4. Η διερεύνηση της επίδρασης της προσέγγισης αυτής στους μαθητές. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση του επιπέδου του συνεργατικού και επικοινωνιακού πλαισίου, ο βαθμός εμπλοκής και κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και οι προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαφορές που βίωσαν σε σχέση με την παραδοσιακή εκδοχή του καθημερινού μαθήματος.
5. Η καταγραφή της επίδρασης του υλικού που είχε δημιουργηθεί, στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Μέσα από το οδοιπορικό της έρευνας, μιας έρευνας δράσης συμμετοχικού χαρακτήρα και στα πλαίσια των επί μέρους δράσεων, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο;
- Διαφέρουν οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών ως προς τη φύση και τα στάδια ανάπτυξής τους σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου που υπηρετούν και του προφίλ τους;
- Ποια η επίδραση του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος στις αντιλήψεις και κατ' επέκταση στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν ανοιχτές διαδικτυακές μαθησιακές προσεγγίσεις στο καθημερινό μάθημα.

1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα ευελπιστεί να ρίξει φως στο υπάρχον πλαίσιο ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, για θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την Αγωγή Υγείας. Αν και έχει γίνει προσπάθεια αξιοποίησης πολλαπλών ερευνητικών προσεγγίσεων, ο βασικός άξονας της έρευνας βασίζεται στην ποιοτική έρευνα. Ο αρχικός μας σχεδιασμός ήταν η λειτουργία παράλληλων συμμετοχικών ομάδων έρευνας δράσης σε κάθε πόλη της Κρήτης. Δυστυχώς, δεν μπορέσαμε να ανταπεξέλθουμε το οικονομικό κόστος μιας τέτοιας προσπάθειας, χωρίς να παραγνωρίζουμε τις αντικειμενικές δυσκολίες της συνεχούς μετακίνησης από Νομό σε Νομό. Τελικά το όλο οδοιπορικό διεξήχθη στο Νομό Χανίων. Τα πορίσματα αντανακλούν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη δράση και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις. Άλλωστε, η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και νορμών δεν ανταποκρίνεται στο φιλοσοφικό πλαίσιο του ερευνητή.

Μέσα από την κατανόηση των προσωπικών θεωριών των εμπλεκομένων και των πεποιθήσεων τους σχετικά με το τι είδους πολίτες θέλουν να διαμορφώσουν, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις καταστάσεις και τα νοήματα που διαπλέκονται μέσα στη σχολική τάξη και τις διεργασίες που συμβαίνουν κατά την υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Σημαντική παράμετρος του ερευνητικού πλαισίου αποτέλεσε η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις του κάθε συμμετέχοντα στην ερευνητική διαδικασία. Τόσο ο Mezirow (1997) όσο και οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) συμφωνούν ότι η αναδόμηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική προϋπόθεση και αφετηρία, για να μπορέσουν να επιτελέσουν τον ρόλο τους ως φορείς αλλαγής. Αυτό απαιτεί συνεχή προσπάθεια, εμπύχωση, προσήλωση στο στόχο και υπομονή. Υπήρχαν απώλειες αλλά και κέρδη. Ο πυρήνας της ομάδας πορεύθηκε συμπαγής, αλλά υπήρξε μια αποχώρηση αλλά και μια νέα προσχώρηση στην πρώτη ομάδα.

Το θέμα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, σε ό,τι αφορά τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και των αρχικών αντιλήψεων που υπάρχουν σχετικά με τη διαδικτυακή τεχνολογία στην τάξη, προσπαθήσαμε να το διασφαλίσουμε αφ' ενός με την επανάληψη της δράσης με μια τρίτη ομάδα, η οποία δεν επικεντρώθηκε στο θεματικό άξονα της αγωγής υγείας. Διατηρήθηκε όμως η παιδαγωγική προσέγγιση της προβληματοκεντρικής

μάθησης, με σκοπό την άντληση νέων δεδομένων και τη διασταύρωσή τους με τις ερμηνείες και θεωρήσεις που είχαν εξαχθεί από την πρώτη φάση. Επιπλέον στο τομέα αυτό προσπαθήσαμε να εμβαθύνουμε αποκομίζοντας ποσοτικά δεδομένα, με τη διαμοίραση ενός ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα διασταυρώθηκαν με τα ποιοτικά ευρήματα των ερευνών δράσης. Το δείγμα, όμως, ήταν και πάλι από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Χανίων.

Όσον αφορά τα θέματα της προβληματοκεντρικής διδακτικής θεώρησης και της υλοποίησης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας, η έρευνα ακολούθησε μια καθαρά ποιοτική προσέγγιση. Οι εκφορές λόγου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ομάδες, οι διδακτικές τους πρακτικές και ο τρόπος που προσπάθησαν να επιλύσουν τα όποια προβλήματα αποτέλεσαν σημεία διαλόγου, αντιπαράθεσης και αλληλεπίδρασης με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Καταλήγοντας επαναλαμβάνουμε ότι θα επιθυμούσαμε να επεκτείνουμε το πεδίο έρευνας σε μεγαλύτερο γεωγραφικό πλάτος και σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Γι αυτό το λόγο, αφήνουμε το παράθυρο της γνώσης ανοιχτό, ευελπιστώντας ότι τα ευρήματα της έρευνας και το υλικό που έχει δημιουργηθεί και που είναι προσβάσιμο για κάθε ενδιαφερόμενο, θα αποτελέσουν ερέθισμα για μια βαθύτερη και πιο γενικευμένη έρευνα στο πεδίο της διαδικτυακής μάθησης στο θεματικό άξονα της Αγωγής Υγείας στο σχολείο.

1.4. Η δομή της διατριβής

Στο **πρώτο μέρος** της παρούσας διατριβής παρουσιάζεται το γενικότερο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε τους *προβληματισμούς*, τις ανησυχίες και τα κίνητρα που μας οδήγησαν στη διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας. Παρουσιάζεται το σκεπτικό μας και οι αρχικές μας πεποιθήσεις, σχετικά με το πώς βιώνουμε εμείς την ένταξη των νέων τεχνολογιών στο σημερινό σχολείο. Σκιαγραφούμε το πώς αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο εμπλοκής των διδακτικών του προσεγγίσεων. Εισάγεται η έννοια της προβληματοκεντρικής μάθησης και πώς όλα αυτά σχετίζονται με την Αγωγή Υγείας, διαμορφώνοντας το σκεπτικό μας για την αναγκαιότητα της έρευνας. Αποτυπώνεται ο *σκοπός*, οι *επιμέρους στόχοι* και τα *ερωτήματα* προς απάντηση. Αν και η έρευνα απομύζησε μεγάλο μέρος της ενέργειάς μας και μας απορρόφησε ιδιαίτερα, δεν υπερτιμούμε τα πορίσματα αλλά ούτε τα υπερτιμούμε. Εκφράζουμε τους *περιορισμούς* της και ελπίζουμε αυτή η προσπάθεια να συμβάλει, έστω και λίγο, στον προβληματισμό, για το πώς μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ανοιχτού περιβάλλοντος προβληματοκεντρικής μάθησης, που δεν διαδραματίζεται, αποκλειστικά, στους τέσσερις τοίχους της τάξης ή τα χωροχρονικά πλαίσια τους σημερινού σχολείου.

Στο **δεύτερο μέρος** επιχειρείται μια αναδίφηση στη διεθνή και ξένη βιβλιογραφία, έτσι ώστε να προσδιοριστεί με σαφήνεια το υπό διαπραγμάτευση πρόβλημα. Αποσαφηνίζονται οι, σχετικές με το θέμα μας, έννοιες αντιπαραβάλλοντας, διαλεκτικά, τις επικρατούσες απόψεις, θεωρίες και γενικεύσεις. Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζουμε το θέμα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα

κοινωνικής αλλαγής στην τάξη και αντιπαραθέτουμε τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής όπως αποτυπώνονται στη βιβλιογραφία. Κατά την άποψή μας, αλλαγή χωρίς καινοτόμες παρεμβάσεις δεν μπορεί να νοηθεί, γι' αυτό και το θέμα αυτό προσεγγίζεται ως ξεχωριστό υποκεφάλαιο. Η σημασία των προσωπικών ενοράσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική πράξη και το πώς αυτές οι ενοράσεις μετασχηματίζονται στο πλαίσιο υιοθέτησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αποτελούν το αντικείμενο των δύο επόμενων υποκεφαλαίων. Στο τρίτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα σύγχρονα μοντέλα διαδικτυακής μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία ανοιχτών περιβαλλόντων διαδικτυακής μάθησης και πώς αυτά μπορεί να συνεισφέρουν στη δημιουργία τάξεων, οι οποίες ανοίγονται προς την κοινωνία, με όχημα το διαδίκτυο, ανοιχτών, δηλαδή, ψηφιακών τάξεων. Το τέταρτο υποκεφάλαιο επιχειρεί έναν εννοιολογικό προσδιορισμό της προβληματοκεντρικής μάθησης και διδασκαλίας, πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και πώς μπορεί να συμβάλλει στη χειραφέτηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την εξάρτησή τους από το βιβλίο και το μαθησιακό πλαίσιο. Είναι εκ των ων ουκ άνευ ότι τέτοια περιβάλλοντα απαιτούν την υιοθέτηση εποικοδομιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την παροχή πλαισίων στήριξης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στο πέμπτο υποκεφάλαιο επιχειρούμε έναν επαναπροσδιορισμό της σχολικής Αγωγής Υγείας, αντιπαραβάλλοντας τα υπάρχοντα διδακτικά μοντέλα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Εισάγουμε την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης και προβληματιζόμαστε πάνω στο θέμα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε μια περιοχή που έχει ως κύριο άξονα τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στο **τρίτο μέρος** παρουσιάζουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Επιχειρούμε μια σύντομη παρουσίαση και έναν προβληματισμό σχετικά με τις συνδυαστικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Σκιαγραφούμε το περίγραμμα της έρευνας δράσης που υιοθετήσαμε και εκθέτουμε τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο, αυτού του μέρους, αφηγούμαστε το όραμά μας για τη δημιουργία ενός ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης και αποτυπώνουμε τα στάδια υλοποίησης της έρευνας.

Το **τέταρτο μέρος** περιλαμβάνει το οδοιπορικό της έρευνας δράσης, από την προπαρασκευαστική φάση μέχρι την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Είναι μια αφήγηση του τρόπου δημιουργίας των συνεργασιών, τη δημιουργία πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού, την εφαρμογή και αξιολόγησή του, μέχρι τη διάχυση της δράσης και τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, που βοήθησαν στη πλατύτερη διερεύνηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Τέλος, στο **πέμπτο μέρος**, γίνεται ο απολογισμός του οδοιπορικού, καταγράφονται τα συμπεράσματα και προτείνονται μελλοντικές δράσεις, που, ενδεχομένως θα πρόσθεταν ένα ακόμη λιθαράκι στο οικοδόμημα της γνώσης, σχετικά με την υιοθέτηση ανοιχτών διαδικτυακών μαθησιακών προσεγγίσεων στην Αγωγή Υγείας.

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2. Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής

2.1. Θεωρητική προσέγγιση

Σύμφωνα με την Ηρακλείτεια φιλοσοφία, αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τη φύση γύρω μας, θα δούμε ότι ζωή σημαίνει κίνηση και αλλαγή. Τίποτα δεν είναι τώρα όπως ήταν πριν ένα δευτερόλεπτο, ούτε και θα είναι το ίδιο σε λίγο. Τίποτε δεν είναι σταθερό. «Δεν μπορείς να μπεις δύο φορές στο ίδιο ποτάμι». Το ποτάμι άλλαξε, το ίδιο αλλάζουμε κι εμείς. Η αλλαγή είναι μια αναγκαιότητα η οποία προέρχεται από την αντίδραση στις εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές ανακατατάξεις. Έχει της ρίζες της σε, ενδεχόμενη, δυσaréσκεια σχετικά με τις δομές, τη λειτουργία ή την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 έως και σήμερα η διαχείριση της αλλαγής αλλά και της αντίστασης στην αλλαγή, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον επιστημόνων από το χώρο της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας αλλά και των επιστημών αγωγής (Rogers, 1962; Rogers & Shoemaker, 1971; Havelock & Zlotolow, 1995; Hargreaves, 1998). Ο ορισμός της αλλαγής δεν είναι μονοδιάστατος.

Σύμφωνα με τους Altrichter & Elliot (2000) η έννοια της αλλαγής εξαρτάται από τη σκοπιά που την εξετάζουμε και την ερμηνεία που της δίνουμε. Η αλλαγή μπορεί να αναφέρεται είτε ως διαδικασία είτε ως προϊόν, αν και η σχέση είναι αλληλένδετη, γεγονός που κάνει πολύ δύσκολο το διαχωρισμό τους. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία της αλλαγής στα άτομα και τις ομάδες, τόσο στο επίπεδο του οργανισμού (σχολική μονάδα) όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (σχέσεων). Επιχειρώντας μια εννοιολογική προσέγγιση διαπιστώνουμε ότι, το ρήμα *αλλάζω* μπορεί να ερμηνεύεται ανάλογα με τη μεταβατικότητα του ή όχι. Στην πρώτη περίπτωση υποθέτουμε ότι το άτομο, το θεσμικό πλαίσιο (νόμοι, διατάξεις, εγκύκλιοι) ή τα υποσυστήματα αναπτύσσουν στρατηγικές που οδηγούν σε αλλαγή. Στη δεύτερη περίπτωση η αλλαγή είναι προϊόν εσωτερικών διεργασιών των υποσυστημάτων (π.χ. το σχολείο, ως οργανισμός, αλλάζει). Η διαδικασία αυτή διαδραματίζεται μέσω των φορέων αλλαγής (agents of change) ή υλοποιείται μέσα από την αναδόμηση των δομικών μερών του συστήματος (δημογραφικά χαρακτηριστικά, πολιτισμικές αλλαγές κλπ). Μια, άλλη, χαρακτηριστική ιδιότητα τη αλλαγής συνδέεται με την εμπρόθετη ενέργεια των ατόμων. Έτσι η αλλαγή μπορεί να συνδέεται με εμπρόθετες δράσεις (επιθυμώ αλλαγή και γι' αυτό αναπτύσσω δράσεις) ή με δράσεις που συντελούνται χωρίς πρόθεση ή χωρίς συνείδηση των επιπτώσεών τους (αλλαγές λόγω πολιτισμικών ανακατανομών). Στην πρώτη περίπτωση τα άτομα είναι ενήμερα για τη διαδικασία ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα άτομα αποκτούν επίγνωση της αλλαγής όταν πλέον έχει υλοποιηθεί σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα ο κοινωνικός ιστός των σχολείων έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια με την έλευση οικονομικών μεταναστών, που αποτελούν πλέον το 15% του μαθητικού δυναμικού των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι κοινωνικο-πολιτισμικές παράμετροι, που συνεισφέρουν στην απαίτηση για αλλαγή, καθορίζουν και το πλαίσιο υλοποίησης. Έτσι, η επίσημη πολιτεία μπορεί να απαιτεί αλλαγές προς ένα πιο ενιαίο και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ενώ, από την άλλη, η εκπαιδευτική κοινότητα να ζητά περισσότερες δυνατότητες αυτοδιαχείρισης. Οι γονείς, από τη δική τους πλευρά, ζητούν αλλαγές σε σχέση με το βαθμό ενεργής εμπλοκής τους στα εκπαιδευτικά πράγματα (Κούτρας & Νάστου, 2010) ενώ ο χώρος της οικονομικής αγοράς θα επιθυμούσε περισσότερο χώρο στο τομέα της συμμετοχής του σε θέματα κατάρτισης. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι ενδογενώς συνδεδεμένη με τις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία. Όμως, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να λειτουργεί ως *a priori* εργαλείο κοινωνικής αλλαγής, στην πράξη λειτουργεί ως *a posteriori* εργαλείο ή, πολλές φορές, ο ρόλος της παραμένει ανενεργός. Μπορεί να αποτελέσει εργαλείο, που προάγει την ενσωμάτωση της νέας γενιάς στη λογική του υπάρχοντος συστήματος, λειτουργώντας κομφορμιστικά ή να αποτελέσει πεδίο άσκησης δημοκρατικών θεσμών, που απελευθερώνουν το άτομο από προκαταλήψεις και στερεότυπα, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να εργασθούν κριτικά και δημιουργικά με την πραγματικότητα και να ανακαλύψουν τρόπους συμμετοχής στον μετασχηματισμό του κοινωνικού τους περιγύρου (Freire, 1970: 34). Ο Durkheim ήταν από τους πρώτους που υποστήριξε ότι η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί, μόνο αν πρώτα μετασχηματιστεί η ίδια η κοινωνία και ότι η εκπαίδευση είναι απλά η αντανάκλαση, το είδωλο, της κοινωνίας, την μιμείται και την αναπαράγει, δεν τη δημιουργεί. Όμως, η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με τις παραδοσιακές θεωρήσεις, εμπεριέχει αντιφάσεις, μιας και ενώ προσανατολίζεται στην ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, η ίδια η κοινωνία τείνει, εκ φύσεως, προς την αλλαγή και το μετασχηματισμό. Οι ανθρωπιστικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται και τονίζουν ότι κοινωνικοποίηση δε σημαίνει αντιστοιχία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, αλλά αντιστοιχία ανάμεσα στο άτομο και σε μια πραγματικά ανθρώπινη κοινωνία (Γκότοβος, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση γίνεται πρωτογενής φορέας κοινωνικής αλλαγής, παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγάλη. Σύμφωνα με τους Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκη (2006) η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός βρίσκεται σε διαρκή διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και τον πολιτισμό και απαιτεί εκπαιδευτικούς που στοχάζονται πάνω στη φύση αυτής της διαλεκτικής σχέσης, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την κοινωνία μέσα στην οποία οι σημερινοί μαθητές μορφώνονται, τις κοινωνικές επιδράσεις των διδακτικών επιλογών και πρακτικών, την οριοθέτηση των σκοπών της εκπαίδευσης και την κατεύθυνση που μπορεί να έχει η χρησιμοποιούμενη γνώση.

Η πεμπτουσία της εκπαιδευτικής αλλαγής έγκειται στην προώθηση του νέου, του καινοτόμου. Αφορά αλλαγές στην οικολογία της τάξης, του σχολείου, στις δομές τους αλλά σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών (Fullan, 2007: 7). Οι αλλαγές αυτές αφορούν μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, νέες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις ή προώθηση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιεί σημαντικά το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι πρακτικές που υιοθετεί μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός

αλλαγής, εφόσον η εκπαίδευση των μαθητών, στην οποία συμβάλλει και την οποία επηρεάζει, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους κάνουν ικανούς να συμμετέχουν, να δρουν και να ενεργούν, ως ατομικότητες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kyriazis & Korres, 2002).

Η αλληλεπιδραστική φύση των νέων τεχνολογιών και η δυνατότητες που παρέχουν για μεταφορά πληροφοριών με πολλαπλές μορφές, αποτελούν μια πρώτης τάξης ευκαιρία για μια επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας της τάξης. Αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα απαιτούν μαθητές που αλληλεπιδρούν. Αν συμφωνήσουμε ότι ο ενεργός μαθητής έχει πλεονέκτημα απέναντι στον παθητικό μαθητή, μπορούμε να δεχθούμε ότι τα αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος (Montelpare & Williams, 2000). Ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει μια σειριακή διαδρομή, από την εξερεύνηση των πηγών μέχρι την εκπλήρωση επιμέρους διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων. Αποκτά έναν ενεργό ρόλο στην λήψη αποφάσεων, που έχει σχέση με την επιλογή των πόρων, τη σειρά που θα εξετασθούν και τη σχέση που θα διαμορφώσουν το νοητικό του πλαίσιο. Επιτρέποντας στον μαθητή να επιλέξει εναλλακτικά μονοπάτια, μέσα από τις συνδέσεις και τους κόμβους μιας υπερμεσικής εφαρμογής, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να μετασχηματισθεί μέσα από τις πρότερες εμπειρίες του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του (Hazzan, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο μοντέλο είναι διπλός. Αναλαμβάνει την ευθύνη της καθοδήγησης του μαθητή στην πρόσβαση πληροφοριών και να τις χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο που θα του επιτρέψουν τις μετασχηματίσει σε γνώσεις. Επιπλέον, πρέπει να αποτελέσει μοχλό αναδόμησης των προκαταλήψεων και των στρεβλώσεων που έχει ο μαθητής, σχετικά με τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και την κατασκευή της γνώσης, διαδικασία που έχει εγχαραχθεί από τις παραδοσιακές μαθησιακές μεθόδους (Bramall, 2000).

Τα εργαλεία των νέων διαδικτυακών τεχνολογιών (WEB 2.0) προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στην αναδιαμόρφωση του διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, δίνοντας τη δυνατότητα της υπέρβασης των χωροχρονικών ορίων του σημερινού μαθήματος. Αναδιαμορφώνοντας το διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να διεκπεραιώσουν ένα μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων έξω από τα χωροχρονικά όρια της σχολικής τάξης, επικεντρώνοντας στη διερευνητική φύση της μαθησιακής διαδικασίας και δίνοντας έμφαση σε διαθεματικές/διεπιστημονικές διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί δημιουργήσει αναβαθμισμένες ποιοτικά κοινότητες μάθησης. Τα χαρακτηριστικά της νέας αυτής, ανοιχτής, τάξης είναι η απεξάρτηση από τον χώρο και τον χρόνο, ο συνδυασμός της πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακής επικοινωνίας (face to face plus online communication) και ο συνδυασμός πολλαπλών μέσων διδασκαλίας (διδακτικά μέσα, πολυμέσα, πολλαπλοί τρόποι επικοινωνίας, πραγματικός και εικονικός κόσμος).

2.2. Καινοτομία και εκπαιδευτική αλλαγή

Καινοτομία και αλλαγή είναι δύο έννοιες, που αν και δεν είναι συνώνυμες έχουν στενή συνάφεια μεταξύ τους. Αλλαγή συμβαίνει σε κάθε έκφραση αυτού του

κόσμου. Τα λουλούδια ανθίζουν και μετά μαραίνονται και πέφτουν. Ο καιρός αλλάζει συνεχώς, η μέρα διαδέχεται τη νύχτα, οι εποχές εναλλάσσονται. Η καινοτομία είναι το εργαλείο, το οποίο θα οδηγήσει σε μια σκόπιμη αλλαγή της δομής ή της λειτουργίας ενός οργανισμού. Ο όρος *αλλαγή* αναφέρεται σε όλο το φάσμα της διαδικασίας, από την ανακάλυψη του νέου μέχρι την εγκαθίδρυση της. Η καινοτομία, από την άλλη, αφορά συγκεκριμένες πρακτικές και παράγοντες που θα επιφέρουν την αλλαγή.

Επιχειρώντας μια αποσαφήνιση του όρου «καινοτομία», ο Barnett ορίζει την καινοτομία ως κάθε σκέψη, συμπεριφορά ή αντικείμενο που είναι νέο, λόγω της ποιοτικής διαφορετικότητας του από τις υφιστάμενες δομές (αναφορά στο Pellegrin, 1966: 1). Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στην ανακάλυψη του νέου ή στο συνδυασμό υπάρχοντων δομών για τη δημιουργία ενός νέου προϊόντος, μιας νέας εφαρμογής ή αντίληψης. Οι Rogers & Shoemaker (αναφορά στο Hall & Loucks, 1978:4) μετατοπίζουν το κέντρο βάρους στον άνθρωπο, τονίζοντας ότι, η καινοτομία είναι μια ιδέα, μια πρακτική ή ένα αντικείμενο που ερμηνεύεται ως νέο από το άτομο. Λίγο έχει σημασία εάν η ιδέα είναι αντικειμενικά νέα, με την έννοια της χρονικής εμφάνισης. Η υποκειμενικά αντιληφθείσα νεότητα της ιδέας (ή της πρακτικής), είναι αυτό που προσδιορίζει την αντίδραση του ατόμου απέναντι στην ιδέα. Εάν η ιδέα ερμηνεύεται ως νέα από το άτομο, τότε αυτή αποτελεί καινοτομία.

Σύμφωνα με το Fullan (2007: 30) «...η δυσκολία της εκπαιδευτικής αλλαγής έγκειται στο γεγονός ότι δεν είναι μια μονοσήμαντη οντότητα, ακόμη και στο απλούστερο επίπεδο της ενσωμάτωσης μιας καινοτομίας στη σχολική τάξη. Η όποια καινοτομία, περιλαμβάνει, τουλάχιστον, τρεις διαστάσεις, που επηρεάζουν την επιτυχημένη υιοθέτηση και εφαρμογή της: α) την, ενδεχόμενη, χρήση νέων ή τροποποιημένων **πηγών και μέσων διδασκαλίας και μάθησης** (μέσα διδασκαλίας, νέα μαθησιακά εργαλεία, π.χ. νέες τεχνολογίες κλπ), β) την, ενδεχόμενη, χρήση **νέων διδακτικών προσεγγίσεων** (διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες) και γ) την, ενδεχόμενη, αναθεώρηση των **παιδαγωγικών πεποιθήσεων** (παιδαγωγικές αντιλήψεις, προσωπικές θεωρίες κλπ)». Κάθε άτομο μπορεί να υιοθετήσει μία ή και περισσότερες διαστάσεις. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει εργαλεία της νέας τεχνολογίας χωρίς, όμως, να τροποποιήσει τις διδακτικές του στρατηγικές. Ή θα μπορούσε να τροποποιήσει τις διδακτικές του μεθόδους με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, χωρίς, όμως, να μετασχηματίσει το προσωπικό του όραμα, σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη νέα εποχή. Βέβαια, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τρία επιπλέον σημεία (διλλήματα), που σηματοδοτούν τη διαδικασία υιοθέτησης μιας καινοτομίας από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό:

- Ποιος αποφασίζει για την αναγκαιότητα της, όποιας, καινοτομίας. Ακολουθείται το ιεραρχικό μοντέλο από την κορυφή και προς τα κάτω ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη και την ελευθερία της απόφασης;
- Η, όποια, προτεινόμενη καινοτομία εφαρμόζεται ως έχει ή υιοθετείται το πολυπαραγοντικό-εξελικτικό μοντέλο, όπου κάθε καινοτομία υπόκειται σε μια σειρά προσαρμογές, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων;

- Πώς καθορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι της ενσωμάτωσης μιας καινοτομίας; Σε τι επίπεδο και πως αλληλεπιδρούν οι τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις της καινοτομίας.

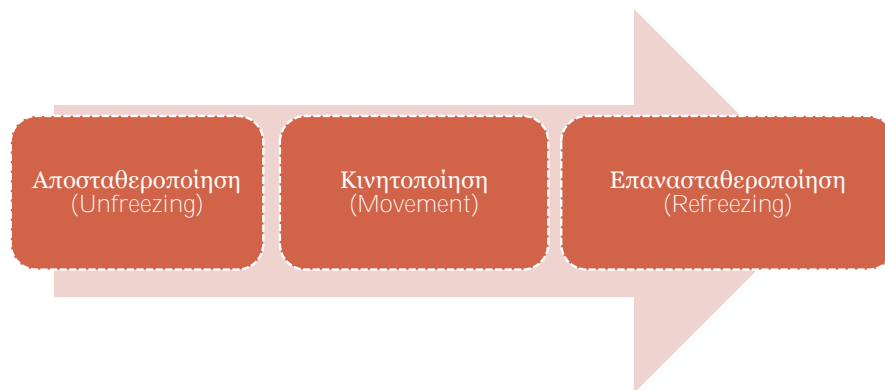
Η εισαγωγή των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην εκπαίδευση ως τεχνολογική καινοτομία, εμφανίζεται αρκετά προβληματική στην εφαρμογή της, παρόλο που έχει εισαχθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Ενώ σχεδόν όλα τα σχολεία διαθέτουν Η/Υ ή ακόμα και εργαστήριο Η/Υ, εντούτοις μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών τον χρησιμοποιούν ως μέσο διδασκαλίας και τον έχουν αποδεχτεί ως χρήσιμο εργαλείο στις διδακτικές τους πρακτικές. Στην εισηγητική του έκθεση της συνάντησης των υπουργών του ΟΟΣΑ με θέμα τη φύση των νέων εργαλείων στην εκπαιδευτική πολιτική, το 2000, στην Κοπεγχάγη, ο Hargreaves (2000) αναφέρει ότι, τα σχολεία, όπως τα ξέραμε μέχρι σήμερα, είναι δημιουργήματα της βιομηχανικής κοινωνίας και θα χρειαστεί να αλλάξουν. Το ερώτημα είναι, πώς το εκπαιδευτικό σύστημα και το ίδιο το σχολείο θα αλλάξει, για να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, να ενταχθούν στη νέα οικονομία της γνώσης. Οι κοινωνίες πλέον θα βασίζονται σε τρεις θεμέλιους λίθους, την ικανότητα να είναι δημιουργικές, να μετασχηματίζουν μια δημιουργική ιδέα σε καινοτομία και να την προωθούν στην αγορά αποτελεσματικά. Οι άνθρωποι, πλέον, εμπλέκονται στη δια βίου εκπαίδευση, καθώς η γνώση και οι δεξιότητές τους θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνονται. Θα πρέπει να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν τις δημιουργικές ή καινοτομικές ικανότητές τους μέσα σε ασταθή περιβάλλοντα, όπου η γνώση αλλάζει και ανανεώνεται με γοργούς ρυθμούς.

Ως βασικότερη αιτία για την επιτυχημένη ή όχι ενσωμάτωση των Η/Υ στην εκπαίδευση, εμφανίζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, οι αντιλήψεις του και ο ρόλος που καλείται να αναλάβει στην καινοτομική εφαρμογή του προγράμματος. Από τη φύση τους οι άνθρωποι, και ειδικά οι εκπαιδευτικοί, εμφανίζονται διστακτικοί στο να δεχτούν οποιαδήποτε αλλαγή στο χώρο της δουλειάς τους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αρχική φάση της εφαρμογής της καινοτομίας, όπου οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να βιώνουν το καινούριο, προσδίνοντας νόημα και μια δική τους σημασία. Τόσο ο Fullan (2007) όσο και οι Klein & Knight (2005) διαχωρίζουν την υιοθέτηση από την ενσωμάτωση της εφαρμογής. Η *υιοθέτηση της καινοτομίας* (adoption) αφορά την απόφαση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή. Η ενσωμάτωση της καινοτομίας (implementation) είναι η μεταβατική περίοδος, κατά την οποία, τα άτομα, αποκτάνε τις απαραίτητες δεξιότητες και διαμορφώνουν τις κατάλληλες πεποιθήσεις για την χρήση της καινοτομίας. Αποτελεί, δηλαδή, το κρίσιμο κατώφλι, ανάμεσα στην απόφαση και στην ενσωμάτωση της καινοτομίας στην καθημερινή ρουτίνα των πρακτικών του εκπαιδευτικού.

2.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής αλλαγής

Μια πρώτη προσέγγιση περιγραφής της διαδικασίας της αλλαγής έγινε από τον Kurt Lewin (1951), σύμφωνα με τον οποίο η αλλαγή είναι μία ροή σταδίων, κατά την οποία εναλλάσσονται περίοδοι σταθερότητας με περιόδους ραγδαίας αλλαγής. Τα στάδια αλλαγής του Lewin (Σχήμα 1) είναι:

- **Αποσταθεροποίηση (Unfreezing).** Σύμφωνα με τον Lewin η ανθρώπινη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μια κατάσταση φαινομενικής ισορροπίας (quasi-equilibrium) η οποία στηρίζει ένα ισχυρό πλέγμα αντίστασης σε οτιδήποτε επιχειρεί να τη διαταράξει. Κατά το στάδιο της αποσταθεροποίησης επιχειρούνται τα πρώτα βήματα της αλλαγής. Επσημαίνεται η αναγκαιότητά της και αποφασίζεται η δραστηριοποίηση προς αυτήν την κατεύθυνση. Για να επιτευχθεί η αλλαγή, είναι απαραίτητη η αποσταθεροποίηση των σύνθετων ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες αποτελούν την πρώτη γραμμή άμυνας έναντι κάθε παράγοντα που επιχειρεί αυτή την αποσταθεροποίηση.
- **Κινητοποίηση-Δράση (Movement).** Κατά το στάδιο αυτό επιτυγχάνεται η μεταβολή των στοιχείων αυτών που ανθίστανται στην αλλαγή. Το άτομο συνειδητοποιεί τι ακριβώς περιλαμβάνει η νέα συμπεριφορά και δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον για την επίτευξη της αλλαγής.
- **Επανασταθεροποίηση (Refreezing).** Το άτομο ενσωματώνει τα νέα στοιχεία και εδραιώνεται η νέα συμπεριφορά στο νοητικό πλαίσιο. Η αλλαγή επιτυγχάνεται με τυπικούς και άτυπους μηχανισμούς (επικοινωνία-πολιτική).



Σχήμα 1. Τα 3 στάδια της αλλαγής (Lewin)

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο Rogers (1962) έδωσε έμφαση στο ρόλο και τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Σύμφωνα με το συγγραφέα (αναφορά στο Ellsworth, 2000: 51) τα κύρια χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν την υιοθέτηση μιας καινοτομίας είναι:

- **Το συγκριτικό πλεονέκτημα**, το κατά πόσο, δηλαδή, η καινοτομία προσφέρει στη βελτίωση των συνθηκών και του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καινοτομία θα μπορούσε ενδεχομένως να διευκολύνει την εργασία των εκπαιδευτικών ή θα μπορούσε να προσφέρει μεγαλύτερη ευχέρεια αυτό-οργάνωσης ή να αυξήσει το κύρος και συνεπώς την αυτοπεποίθησή τους. Ο Rogers αναγνωρίζει έξι υπο-παράγοντες που σχετίζονται με τον παράγοντα του συγκριτικού πλεονεκτήματος μιας καινοτομίας.
 - ✦ Η οικονομική ωφέλεια της καινοτομίας.
 - ✦ Το μειωμένο αρχικό κόστος.
 - ✦ Η μειωμένη αίσθηση δυσκολίας.

- ✦ Το κοινωνικό πρεστίζ.
- ✦ Η Αποδοτικότητα.
- ✦ Η άμεση επιβράβευση.
- **Η Συνάφεια** της καινοτομίας με τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα πιστεύω του εκπαιδευτικού. Η συνάφεια, δηλαδή, του θεωρητικού πλαισίου, από το οποίο εμφορείται η καινοτομία, με τη φιλοσοφία και το παιδαγωγικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού.
- **Η πολυπλοκότητα** της καινοτομίας.
- **Η δυνατότητα πειραματισμού** της καινοτομίας. Εάν υπάρχει δυνατότητα δοκιμής της καινοτομίας σε πειραματικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός, ενδεχομένως, να δώσει χρόνο σε αυτή πριν την υιοθετήσει ή την απορρίψει.
- **Η δυνατότητα παρατήρησης** της εφαρμογής της καινοτομίας από άλλους εκπαιδευτικούς. Συνδέεται άμεσα με τον προηγούμενο παράγοντα, δίνοντας κατά κάποιον τρόπο στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δοκιμάσει εμμέσως την καινοτομία, παρατηρώντας τη διαδικασία όταν υλοποιείται από κάποιον άλλο συνάδελφο.

Σε μεταγενέστερη εργασία του ο Rogers (1995) διατυπώνει τα πέντε στάδια διάχυσης της καινοτομίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πέντε κανάλια επικοινωνίας (Σχήμα 2). Κατά το συγγραφέα η διάχυση είναι μια διαδικασία, μέσα από την οποία, η καινοτομία διαδίδεται δια μέσω των επικοινωνιακών καναλιών των μελών μιας κοινωνίας. Τα κανάλια αυτά είναι:

- **Η Αναγνώριση (Knowledge).** Κατά τη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώση για τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και τα πλεονεκτήματα που, πιθανόν, να προσφέρει.
- **Η Πειθώ (Persuasion).** Μέσα από τη γνωριμία με την καινοτομία ο εκπαιδευτικός πείθεται για τη σημαντικότητα της. Σε αυτή τη φάση συμμετέχουν τα έξι χαρακτηριστικά του συγκριτικού πλεονεκτήματος της καινοτομίας.
- **Η Απόφαση (Decision).** Λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες της προηγούμενης φάσης ο εκπαιδευτικός ή θα αποδεχθεί την καινοτομία ή θα την απορρίψει.
- **Η Εφαρμογή (Implementation).** Σε περίπτωση που την απορρίψει θα την υλοποιήσει.
- **Η Επιβεβαίωση (Confirmation).** Εάν η υλοποίηση της καινοτομίας έχει θετικά αποτελέσματα, η καινοτομία εγκαθίσταται στις πρακτικές του εκπαιδευτικού, ο οποίος την υιοθετεί αυτούσια ή μέσα από τροποποιήσεις, ελεγκτάσεις ή προσαρμογές.



Σχήμα 2. Τα πέντε στάδια διάχυσης της καινοτομίας (Rogers).

Ο Fullan στο έργο του “The new meaning of educational change”, το οποίο πρωτοεκδόθηκε το 1982, εισαγάγει την έννοια των παραγόντων εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι παράγοντες που συμμετέχουν στην διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση είναι α) ο εκπαιδευτικός, β) η Διεύθυνση του σχολείου, γ) ο μαθητής, δ) η Κεντρική Διοίκηση (Υπουργείο, Περιφέρεια κλπ), ε) ο Σχολικός Σύμβουλος και στ) η τοπική κοινωνία. Σύμφωνα με τον Fullan (2007) η αλλαγή είναι μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τις φάσεις:

- της μύησης (Initiation), που περιλαμβάνει τις διαδικασίες της απόφασης υιοθέτησης μιας καινοτομίας ή/και τις διαδικασίες που συνδέονται με την αλλαγή,
- της εφαρμογής (Implementation), που περιλαμβάνει τις πρώτες εμπειρίες/πεποιθήσεις από την υλοποίηση της καινοτομίας
- της συνέχειας (continuation), που αφορά τις αποφάσεις για την εγκαθίδρυση της καινοτομίας στις διδακτικές πρακτικές ή στην απόρριψή της και
- του αποτελέσματος (outcome), που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις των παραπάνω φάσεων με τις διδακτικές πρακτικές και τα εμπλεκόμενα μέρη (μαθητές, εκπαιδευτικοί κλπ).

Ο Fullan διατυπώνει, πλέον, πως η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός που εμφανίζεται ολοκληρωμένο. Κάθε φάση επηρεάζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδίδουν τη δική τους σημασία στην επιτυχημένη ή όχι διάχυση μιας καινοτομίας. Η φάση της μύησης ή κινητοποίησης ή υιοθέτησης επηρεάζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Σχήμα 3):

- **Η ύπαρξη και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας.** Είναι γεγονός ότι οι καινοτόμες προτάσεις βρίθουν. Αυτό που θα πρέπει να εξετασθεί είναι το φιλοσοφικό και αξιακό πλαίσιο, από το οποίο εμφορούνται καθώς επίσης και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της.
- **Η προσβασιμότητα της καινοτομίας.** Κάθε καινοτομία συνοδεύεται από ένα σώμα γνώσης, που αφορούν την υλοποίησή της. Εάν το γνωστικό πλαίσιο είναι άμεσα προσβάσιμο από τους ενδιαφερόμενους, αυτό διευκολύνει την υιοθέτηση της καινοτομίας. Το γνωστικό πλαίσιο μπορεί να αφορά τεχνογνωσία, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, πρακτικά ζητήματα, περιεχόμενα κλπ.
- **Υποστήριξη από την Κεντρική Διοίκηση.** Εάν η Κεντρική Διοίκηση (Υπουργεία, Περιφερειακές Διευθύνσεις κλπ) είναι θετικά διακείμενη απέναντι στην καινοτομία ή όχι.
- **Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.** Η στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία είναι μείζονος σημασίας, για την διάχυση της καινοτομίας.
- **Εξωτερικοί παράγοντες.** Παράγοντες όπως η οικονομικές συνθήκες, το δημοτικό συμβούλιο, οι τοπικές επιχειρήσεις, μπορεί να παίξουν ένα ρόλο στις αποφάσεις των ενδιαφερομένων.
- **Πιέσεις της τοπικής κοινωνίας.** Η οικογένεια, η εκκλησία, οι ενοριακές αρχές, ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργούν καταλυτικά στη διάχυση ή όχι της καινοτομίας.

- **Η οικονομική πολιτική**, είτε του σχολείου ή της πολιτείας, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τεχνολογικές καινοτομίες είναι παράγοντες που θα παίξουν το δικό τους ρόλο.
- **Η επίλυση προβλημάτων**, κυρίως γραφειοκρατικής φύσεως είναι, επίσης παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση μιας καινοτομίας.



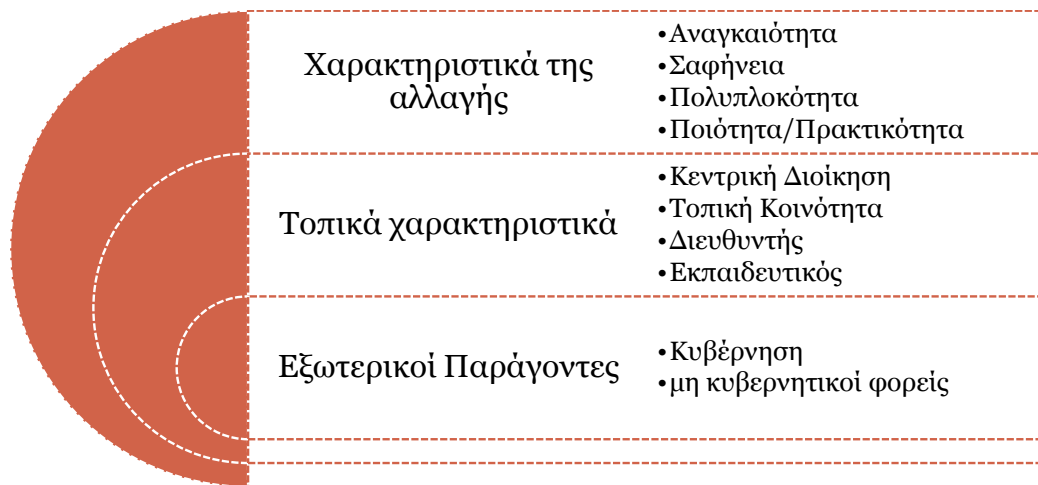
Σχήμα 3. Παράγοντες αλλαγής κατά τη φάση της μύησης (Fullan)

Το στάδιο της εφαρμογής επηρεάζεται από εννιά κρίσιμους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί οργανώνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τα χαρακτηριστικά της αλλαγής:
 - ✦ Η αναγκαιότητα της καινοτομίας.
 - ✦ Η σαφήνεια της καινοτομίας.
 - ✦ Η πολυπλοκότητα της καινοτομίας.
 - ✦ Η ποιότητα/η πρακτικότητά της.
- Τοπικά χαρακτηριστικά:
 - ✦ Η Κεντρική Διοίκηση (Υπουργείο, Περιφέρεια κλπ).
 - ✦ Η Τοπική κοινότητα.
 - ✦ Ο/Η Διευθυντής/ντρια.
 - ✦ Ο/Η εκπαιδευτικός.
- Εξωτερικοί παράγοντες:
 - ✦ Η κυβέρνηση και
 - ✦ Μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη φάση της συνέχειας σχετίζονται με το εάν η καινοτομία α) έχει ενσωματωθεί στις δομές του σχολικού περιβάλλοντος (πολιτική, προϋπολογισμός, αναλυτικό πρόγραμμα κλπ) β) έχει δημιουργηθεί ένα ανθρώπινο δυναμικό (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι) το οποίο να έχει αποκτήσει τεχνογνωσία, γραφειοκρατικές δεξιότητες, δεξιότητες αξιολόγησης που σχετίζεται με

την αλλαγή και γ) έχει σχηματισθεί ένα πλαίσιο υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους στη σχολική μονάδα.



Σχήμα 4. Παράγοντες αλλαγής κατά τη φάση της εφαρμογής (Fullan)

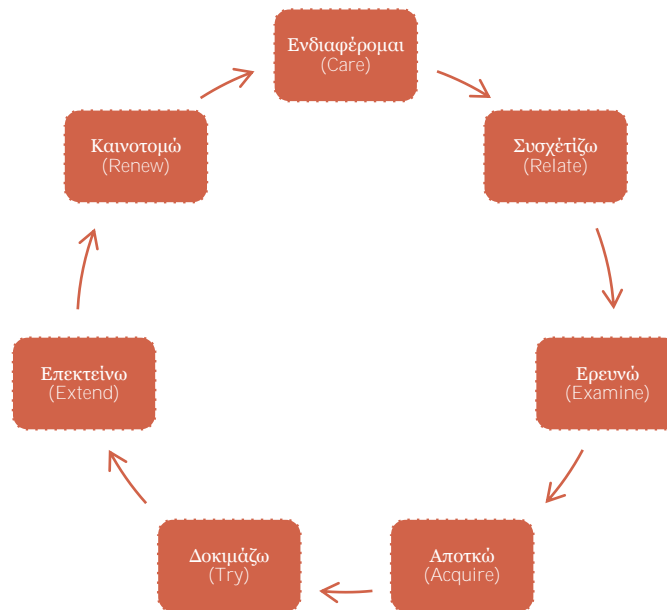
Οι Havelock & Zlotolow (1995) διατυπώνουν ένα άλλο μοντέλο, βασισμένο κι αυτό στους παράγοντες αλλαγής, αλλά υιοθετώντας την έννοια των ανησυχιών/προβληματισμών (concerns) που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Η προσέγγιση αυτή αποτελείται από μια κυκλική διαδικασία επτά σταδίων, που διαμορφώνουν το μοντέλο C-R-E-A-T-E-R (Care-Relate-Examine-Acquire-Try-Extend-Renew).

Ο παράγοντας αλλαγής διαμορφώνει διαφορετικού τύπου ανησυχίες/προβληματισμούς ανάλογα με τη φάση της υιοθέτησης της καινοτομίας. Τα στάδια περιλαμβάνουν τις παρακάτω φάσεις (Σχήμα 5):

- Του ενδιαφέροντος (Care).
- Της συσχέτισης της καινοτομίας με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν (Relate).
- Της Διερεύνησης της καινοτομίας (Examine).
- Της απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων (Acquire).
- Της δοκιμής της καινοτομίας (Try)
- Της επέκτασης της καινοτομίας (Extend). Στο στάδιο αυτό βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που, μέσα από την πειραματική δοκιμή της καινοτομίας, έχουν πεισθεί για τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει και έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται, επιχειρούν το μετασχηματισμό των καθημερινών τους πρακτικών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καινοτομίας.
- Της καινοτομίας (Renew).

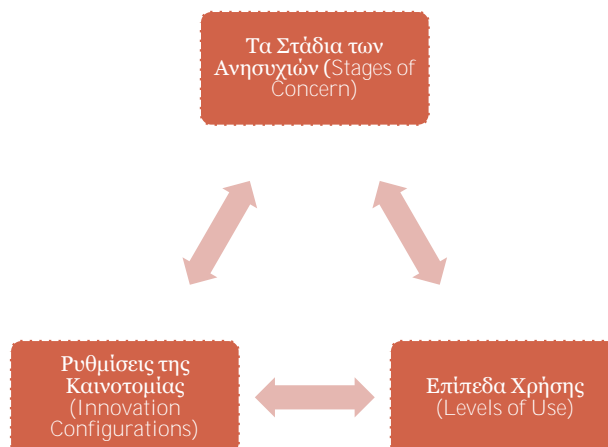
Κάθε στάδιο μπορεί να μελετηθεί ξεχωριστά, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι κυριότεροι παράγοντες που αφορούν την εφαρμογή της καινοτομίας. Η ολιστική, όμως, επισκόπηση όλων των σταδίων, μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις διεργασίες που απαιτούνται για την μεταπήδηση στο επόμενο στάδιο. Ο τρόπος με τον οποίο αρθρώνονται οι επιμέρους ανησυχίες του κάθε σταδίου, εισάγουν μια

συνολική περιγραφή του παράγοντα αλλαγής, εάν είναι προσκολλημένος στο περιεχόμενο (resource linker), εάν δίνει έμφαση στη διαδικασία (process helper), εάν δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (problem solver) ή εάν συμβάλει στο μετασχηματισμό της τάξης (catalyst).



Σχήμα 5. Μοντέλο Havelock & Zlotolow.

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 μέσα από μια πιλοτική έρευνα, που διήρκησε 10 χρόνια, στο Πανεπιστήμιο του Τέξας, στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education), διαμορφώθηκε το μοντέλο CBAM (Concerns Based Adoption Model) το πιο γνωστό και ολοκληρωμένο μοντέλο αποτίμησης, περιγραφής και ερμηνείας της διαδικασίας της αλλαγής, όπως βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διαδικασία υιοθέτησης μιας καινοτομίας, από τους Hall, Wallace & Dossett (1973). Οι ερευνητές ανέπτυξαν και αξιολόγησαν τρία διαγνωστικά εργαλεία, που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, τα Στάδια των Ανησυχιών, SoC (Stages of Concern), τα Επίπεδα Χρήσης της Καινοτομίας LoU (Levels of Use) και οι Επιμέρους Προσαρμογές της καινοτομίας IC (Innovation Configurations).



Σχήμα 6. Οι διαστάσεις του μοντέλου CBAM

Οι βασικές αρχές του μοντέλου μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω (Hord et al, 1987):

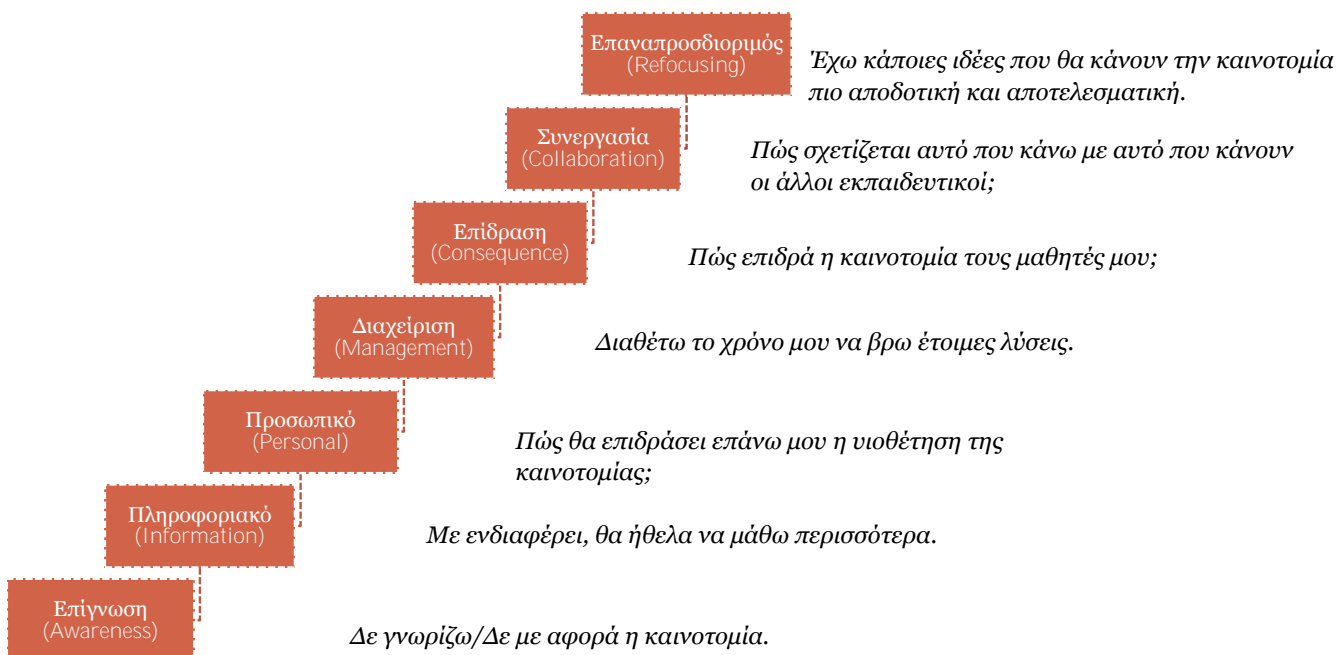
- **Η αλλαγή είναι μια διαδικασία, όχι ένα γεγονός.** Η αλλαγή είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα στο χρόνο, ο οποίος δεν μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί.
- **Η αλλαγή επιτυγχάνεται από τα άτομα.** Η αλλαγή επηρεάζει τα άτομα και συνεπώς ο ρόλος τους είναι κυρίαρχος στην επίτευξη ή όχι της καινοτομίας. Συνεπώς, η όποια παρέμβαση, οφείλει να επικεντρώνεται στα άτομα πρωτίστως και όχι στο περιεχόμενο και τις πηγές.
- **Η αλλαγή είναι μια προσωπική εμπειρία.** Κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει με διαφορετικό τρόπο την αλλαγή. Μια επιτυχημένη αλλαγή προϋποθέτει τη διάγνωση των αναγκών, των στάσεων και των οραμάτων των ατόμων που εμπλέκονται και κυρίως του παράγοντα αλλαγής.
- **Η αλλαγή εμπλέκει αναπτυξιακές διαδικασίες.** Κάθε αλλαγή απαιτεί την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και στάσεων, την εκμάθηση νέων γνωστικών σχημάτων και νέων πρακτικών.
- **Η αλλαγή γίνεται αντιληπτή μέσω λειτουργικών δομών.** Οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την αλλαγή με τις συνέπειες που θα επιφέρει η υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Οι συνέπειες αυτές αφορούν τις πρακτικές τους, τη διαχείριση της τάξης, τις ανάγκες των μαθητών, την προετοιμασία που ενδεχομένως να χρειαστεί, το επικοινωνιακό πλαίσιο κλπ.
- **Η αλλαγή θα πρέπει να εστιάσει στα άτομα, την καινοτομία και το συγκεκριμένο.** Αναδεικνύεται η σχέση της καινοτομίας με τα άτομα, το αναλυτικό πρόγραμμα και το συγκεκριμένο της τάξης (σχέσεις, υλικά, εξοπλισμός κλπ).

Τα στάδια των ανησυχιών (Stages of Concern).

Σύμφωνα με τους Hall, George και Rutherford (1977) οι εκπαιδευτικοί βιώνουν διαφορετικά στάδια ανησυχιών κατά την υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Η έννοια των ανησυχιών των εκπαιδευτικών εισήχθη από τη Fuller (1969) περί τα τέλη της δεκαετίας του '60, η οποία διερεύνησε τις ανησυχίες/προβληματισμούς των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Η Fuller πρότεινε μια ιεραρχική

ταξινόμηση των ανησυχιών σε τρία αναπτυξιακά στάδια: ανησυχίες για τον εαυτό (self), ανησυχίες για το έργο (task) και ανησυχίες για τις επιπτώσεις της καινοτομίας (consequence). Οι ανησυχίες για τον εαυτό αφορούν τα αισθήματα άγχους των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καινοτομίας. Οι ανησυχίες για το έργο αναφέρονται στις τροποποιήσεις και τους μετασχηματισμούς των διδακτικών πρακτικών, που απαιτούνται για την εισαγωγή της καινοτομίας, όπως η διαχείριση της τάξης, ο χειρισμός των μαθησιακών πόρων, η οργάνωση του μαθήματος κλπ. Τέλος, οι ανησυχίες ως προς τις πιθανές επιπτώσεις της καινοτομίας, σχετίζονται με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της καινοτομίας στους μαθητές.

Τα στάδια των ανησυχιών περιγράφουν το συναισθηματικό πλαίσιο της διαδικασίας υλοποίησης μιας καινοτομίας. Οι εμπνευστές του Μοντέλου θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν διαδοχικά από κάθε στάδιο κατά την υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Έτσι, στα αρχικά στάδια της υιοθέτησης μιας καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πληροφορίες που συνδέονται με την καινοτομία. Μόλις ξεπεράσουν τις ανησυχίες που αφορούν την κατάκτηση μιας επαρκούς γνώσης για το αντικείμενο, αναφύονται προβληματισμοί σχετικά με την επίδραση της καινοτομίας στις διδακτικές τους πρακτικές. Εκφράζονται, δηλαδή, προβληματισμοί σχετικά με την επάρκεια τους να υλοποιήσουν την καινοτομία και τον αντίκτυπο που θα έχει η καινοτομία στην εικόνα τους. Έτσι περνάνε διαδοχικά από τους προβληματισμούς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, στους προβληματισμούς/ανησυχίες σχετικά με την επίδραση της καινοτομίας στους μαθητές για να καταλήξουν σε προβληματισμούς που αφορούν τις δυνατότητες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή φορείς ή ακόμα και στις δυνατότητες αναδιαμόρφωσης συγκεκριμένων παραμέτρων της καινοτομίας έτσι ώστε να γίνει πιο λειτουργική και αποδοτική (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Τα στάδια των ανησυχιών στο μοντέλο CBAM

Σύμφωνα με νεώτερες μελέτες (Anderson, 1997) τα στάδια των ανησυχιών δεν αποτελούν ιεραρχικές δομές, αλλά εκφράζουν το βαθμό συναισθηματικής φόρτισης, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους εφαρμογής μιας καινοτομίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Van den Berg και Ros (1999) έδειξαν ότι στα αρχικά στάδια εισαγωγής της καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κυρίως προσωπικές ανησυχίες. Στο στάδιο της υλοποίησης της καινοτομίας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση εμπλοκή στην καινοτομία, εκφράζουν κυρίως ανησυχίες ως προς τη διαχείρισή της, ενώ στο στάδιο της εγκαθίδρυσης της καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ανησυχίες σχετικά με τις συνέπειές της στους μαθητές, εντοπίζοντας χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν, έτσι ώστε η καινοτομία να καταστεί πιο λειτουργική.

Τα Επίπεδα Χρήσης (Levels of Use).

Τα επίπεδα χρήσης μιας καινοτομίας είναι ένα εργαλείο που δεν ασχολείται με στάσεις, συναισθήματα και πεποιθήσεις, ούτε με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας καινοτομίας. Αποτιμά οκτώ προφίλ χρήσης μιας καινοτομίας. Κάθε προφίλ περιγράφει διαφορετικές διαμορφώσεις ενεργειών και συσχετιζόμενων αντιλήψεων σχετικά με την καινοτομία. «*Τα Επίπεδα Χρήσης είναι διακριτές καταστάσεις που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς, παρατηρήσιμους, τύπους συμπεριφοράς και πλαίσια, μιας καινοτομίας, όπως εκφράζονται από τα άτομο ή τις ομάδες. Αυτοί οι τύποι χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του χρήστη, όσον αφορά την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την διαφορετική χρήση της καινοτομίας*» (Hall, Dirksen & George, 2008: 6). Τα οκτώ επίπεδα είναι:

Επίπεδο 0. Μη χρήση (Nonuse): Ο χρήστης έχει ελάχιστη γνώση σχετικά με την καινοτομία ή αγνοεί την ύπαρξή της, δεν εμπλέκεται στην καινοτομία και δεν κάνει καμία ενέργεια για να εμπλακεί σε αυτή.

Επίπεδο I. Προσανατολισμός (Orientation): Ο χρήστης έχει γνώση της καινοτομίας, αναζητεί πληροφορίες για αυτήν, ενδιαφέρεται και προσανατολίζεται στην πειραματική εφαρμογή της.

Επίπεδο II. Προετοιμασία (Preparation): Ο χρήστης είναι στο στάδιο της πειραματικής εφαρμογής της καινοτομίας και προετοιμάζεται για την υλοποίησή της.

Επίπεδο III Μηχανικής Χρήση (Mechanical Use): Ο χρήστης επικεντρώνεται στην κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της καινοτομίας. Πειραματίζεται έτσι ώστε να καταφέρει να εξοικειωθεί στην καινοτομία, η χρήση της οποίας είναι μάλλον επιφανειακή και συχνά αποσπασματική.

Επίπεδο IVA. Τυλοποίηση (Routine): Η χρήση της καινοτομίας έχει σταθεροποιηθεί. Ελάχιστες αλλαγές γίνονται και η υλοποίησή της δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία. Ενέργειες για τροποποιήσεις ή μετασχηματισμό της καινοτομίας δεν γίνονται.

Επίπεδο IVB. Ελεξεργασία (Refinement): Ο χρήστης τροποποιεί την καινοτομία, έτσι ώστε να αυξήσει την επίδρασή της στους αποδέκτες και να την κάνει πιο αποδοτική

Επίπεδο V. Ενσωμάτωση (Integration): Ο χρήστης ενσωματώνει την καινοτομία, πλήρως, στις πρακτικές του και εμπλέκει τους συναδέλφους του έτσι ώστε να επιτύχει την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή της.

Επίπεδο VI. Ανανέωση Renewal: Ο χρήστης επαναπροσδιορίζει την καινοτομία, εισαγάγει τροποποιήσεις, εναλλακτικές προσεγγίσεις. Επιχειρεί, δηλαδή, μια καινοτομία της καινοτομίας.

Επιμέρους Προσαρμογές (Innovation Configurations).

Η έννοια των Επιμέρους Προσαρμογών μιας καινοτομίας, ανέκυψε από την εκπόνηση μιας έρευνας, όπου συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι μια καινοτομία δεν υλοποιείται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι λειτουργικές νόρμες μιας καινοτομίας και το αποτέλεσμα της υλοποίησής της, από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί νόμιζαν ότι χρησιμοποιούσαν την καινοτομία (Hord et. al, 2006). Οι ερευνητές της ομάδας CBAM, παρατήρησαν ότι τα άτομα χρησιμοποιούσαν μέρη μιας καινοτομίας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Το πολλαπλό πλαίσιο των επιμέρους χαρακτηριστικών υλοποίησης μιας καινοτομίας ορίζεται ως «Προσαρμογές της καινοτομίας» και μέσα από αυτή τη διαδικασία προτείνεται μια μεθοδολογία για την αποτύπωση των επιμέρους χαρακτηριστικών χρήσης της καινοτομίας, η οποία ορίζεται Χάρτης των Προσαρμογών της Καινοτομίας (IC Map). Οι επιμέρους Προσαρμογές δεν είναι σαφώς προσδιορισμένες και μπορεί να αφορούν τα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο χρήστης, τις πηγές, τη διαχείριση της τάξης ή των ομάδων, τον τρόπο αξιολόγησης κλπ.

2.4. Η προσωπική θεωρία ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής

Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (2002:36) κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, είτε με τη μορφή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ή με τη μορφή πρότασης για καινοτομία, επιδρούν, σε μεγάλο βαθμό, πρωτίστως, στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια ιδιόρρυθμη κατάσταση, όπου παίζουν το ρόλο του υποκειμένου και του αντικειμένου της αλλαγής. Εισέρχονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού των πεποιθήσεών τους, των αντιλήψεών τους και των πρακτικών τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στο φιλοσοφικό πλαίσιο και τις ανάγκες της αλλαγής. Μέσα από τη μαθητική και διδακτική του εμπειρία, ο εκπαιδευτικός, αναπτύσσει μια, λανθάνουσα συνήθως, προσωπική γνώση και θεωρία, για τη διδασκαλία και το σχολείο, οι οποία διαμορφώνει τη προσωπική του θεωρία (Ματσαγγούρας, 1999: 211). Κάθε προσπάθεια αλλαγής εμπλέκει, ενεργά, μια σειρά από διαδικασίες, που απαιτούν την διερεύνηση οντολογικών και επιστημονικών θεωρήσεων, αξιών και πεποιθήσεων, εμπειρίας και κοινωνικού συγκειμένου και ανταγωνιστικών θεάσεων του κόσμου. Σε δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός εξοπλίζεται με τα κατάλληλα εφόδια, που θα του επιτρέψουν να συνεργασθεί με τον εαυτό του, να ηγηθεί μιας προσπάθειας μεταγλώττισης των προοπτικών, αντιλήψεων και στόχων, σχετικά με το πώς οραματίζεται τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η εξερεύνηση αρχικά των αυτο-αντιλήψεών των εκπαιδευτικών, που έχουν

συστηματικά ενσφηνωθεί, υπό την μορφή νοητικών πλαισίων, θεάσεων του κόσμου, αξιών και εμπειριών και η εν συνεχεία διερεύνηση νέων αντιλήψεων, η σύνθεση νέων πληροφοριακών σχημάτων και η ενσωμάτωσή τους σε ένα ευρύτερο προσωπικό και επαγγελματικό πλαίσιο, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης και διαπραγμάτευσης θεμάτων που αφορούν την μάθηση, την κοινωνική ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Οι οποιεσδήποτε φιλοσοφικές και οντολογικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, δίνουν το στίγμα τους τόσο στις προσωπικές τους επιδιώξεις και πρακτικές, όσο και στη γενικότερη θέαση που διαμορφώνουν για τον κόσμο. Έτσι, εάν διάκειται θετικά προς την κυριαρχούσα, μέχρι πρότινος, νεωτερική φιλοσοφία, όπου η πραγματικότητα και η αλήθεια τοποθετούνται στα πλαίσια ενός κλειστού και αυστηρά καθορισμένου συστήματος, και ερμηνεύονται με κανόνες αιτίου – αιτιατού, τότε η οποιαδήποτε επιθυμητή αλλαγή επέρχεται μέσα από μια γραμμική και μετρήσιμη αξιολογική διαδικασία της (κοινωνικής) θέσης, της κυριαρχίας και της ανάπτυξης. Εάν, αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός εμφορείται από το εκκολλαπτόμενο μετανεωτερικό παράδειγμα, το πλαίσιο κατανόησης της αλλαγής τόσο στο φυσικό όσο και στον κοινωνικό κόσμο, συν-διαμορφώνεται μέσα από έννοιες όπως αλληλεπίδραση, ανισορροπία και ισότητα (Ettling, 2006). Σύμφωνα με τον Freire, η σχολική τάξη αποτελεί εγγενώς μια πολιτική αρένα, ένας χώρος όπου είτε αναπαράγονται επικρατούσες θεωρίες και ιεραρχικά σχήματα ή ένας χώρος ελευθερίας, όπου δοκιμάζονται ιδεολογίες που αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διαχείριση της κοινωνικής ισχύος. Ο Freire οραματίστηκε μια χειραφετική παιδαγωγική και μια υπαρξιακή θεωρία, όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα, τα οποία αναστοχάζονται και δρουν πάνω στις προσωπικές μετασχηματιστικές τους θεάσεις για έναν κόσμο ισότητας και δικαιοσύνης και όχι ως αντικείμενα πάνω στα οποία εφαρμόζεται μια μέθοδος. Σε αντίθεση με την προσωπική μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1997), τον Freire απασχολούσε ο κοινωνικός μετασχηματισμός, απομυθοποιώντας τις θεωρίες περί της υπάρχουσας πραγματικότητας και αφυπνίζοντας κριτικά τις συνειδήσεις των ανθρώπων, έτσι ώστε να αντιληφθούν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις της εποχής και να αναλάβουν δράση εναντίων όλων εκείνων των στοιχείων που δρουν καταπιεστικά. Όπως ακριβώς και ο Mezirow, ο Freire αντιλαμβάνεται τον κριτικό στοχασμό μέσα από προβληματοκεντρικές και διαλογικές διαδικασίες, θεωρώντας τον ως κομβικό παράγοντα για τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Τόσο ο Mezirow (1997) όσο και οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) συμφωνούν ότι η αναδόμηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική προϋπόθεση και αφετηρία, για να μπορέσουν να επιτελέσουν τον ρόλο τους ως φορείς αλλαγής. Μέσα από την κατανόηση των προσωπικών τους θεωριών και των πεποιθήσεων τους σχετικά με το τι είδους πολίτες θέλουν να διαμορφώσουν, έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν τις καταστάσεις και τα νοήματα που διαπλέκονται μέσα στη σχολική τάξη και να βελτιώσουν τη διδακτική τους ικανότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τις προβληματικές καταστάσεις, συσχετίζουν τα στοιχεία της υπάρχουσας πραγματικότητας με τις εμπειρίες τους και υλοποιούν τις επιλογές τους. Η αναδομιστική αυτή προσέγγιση συνδυαζόμενη με ένα χειραφετικό ενδιαφέρον και μια κριτική στάση οδηγεί στην ανάληψη δράσης. Σύμφωνα με τον Brookfield (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκη, 2006: 219) ένας αποτελεσματικός τρόπος αναδόμησης της διδακτικής πράξης είναι η

θέαση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τις αυτοβιογραφίες μας, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συναδέλφων μας, τη θέαση μέσα από τα μάτια των μαθητών μας και τις θεωρητικές μας γνώσεις. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, στόχος δεν είναι απλά η ερμηνεία του τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, αλλά τι μπορεί να γίνει έτσι ώστε να μετασηματιστεί η θεωρία σε ανάληψη δράσης, για την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στη κοινωνία και τον μετασηματισμό της κοινωνίας, σε μια κοινωνία όπου τα άτομα αναλαμβάνουν δράση για το περιβάλλον, την υγεία, τις κοινωνικές ανισότητες και την εκμετάλλευση. Η αλλαγή είναι μια διαδικασία που επιβάλλεται από την βάση της κοινωνικής ομάδας, τα ίδια τα άτομα, και διαχέεται προς τα πάνω (τις δομές και τις σχέσεις των κοινωνικών συνιστωσών). Σύμφωνα με τον Fullan (1993) οι δυνατότητες εκπαιδευτικής αλλαγής προϋποθέτουν τέσσερις παραμέτρους: α) μια προσωπική ενόραση για τον κόσμο (personal vision-building), β) ερευνητική προδιάθεση (inquiry), γ) βαθιά γνώση (mastery) και δ) συνεργασία (collaboration). Οι παράμετροι αυτοί είναι στενά συνδεδεμένοι με τις αντιστοιχίες κοινωνικές παραμέτρους σε θεσμικό επίπεδο δηλ. η ύπαρξη α) κοινού οραματισμού (shared vision-building), β) ενός οργανωτικού πλαισίου δομών, νορμών και πρακτικών έρευνας, γ) ανάπτυξη αυξημένων δεξιοτήτων και γνώσεων ανάμεσα στα μέλη και δ) μια κουλτούρα συνεργατικών πλαισίων.

Η δημιουργία μιας *προσωπικής ενόρασης*, αφορά τη διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό του λόγου, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα. «Τι προσπαθώ να συνεισφέρω σε αυτό το χώρο;». Οι λόγοι ποικίλουν ανάλογα με τις εμπειρίες και τη κοσμοθεωρία του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά στους περισσότερους ενυπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή. Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαμορφώνεται ένα όραμα για το μέλλον. Το να βγει προς τα έξω το όραμα αυτό, να αρθρωθεί μέσα από το λόγο του εκπαιδευτικού, εμπλέκει διαδικασίες κριτικού στοχασμού σχετικά με τις αμφιβολίες του, όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου και τις αμφιβολίες του σχετικά με την αποδοτικότητά του.

Η *ερευνητική προδιάθεση*, σημαίνει ότι η διαμόρφωση δράσεων και προσωπικών στόχων δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία αλλά μια αέναη προσπάθεια προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού της προσωπικής μας ενόρασης. Η ερευνητική προδιάθεση είναι μηχανισμός αυτο-ανανέωσης και ζωντάνιας, η βασική παράμετρος που καθιστά τους εκπαιδευτικούς φορείς αλλαγής, μέσα από διαδικασίες δια βίου μάθησης, έτσι ώστε με τη σειρά τους να κινητοποιήσουν τους μαθητές να γίνουν κι αυτοί δια βίου μαθητευόμενοι (life-long learners).

Μέσα από τη *βαθιά γνώση* ο εκπαιδευτικός αποκτά τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται για την επιτυχημένη αλλαγή. Αφορά τόσο την αρχική εκπαίδευση που έχει δεχθεί όσο και την ενεργό εμπλοκή του σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Πέρα από την ανάδειξη νέων ιδεών και καινοτομιών, θα πρέπει να αποκτηθεί η κατάλληλη γνώση και οι κατάλληλες δεξιότητες για εφαρμοσθούν.

Σύμφωνα με τους Fullan and Hargreaves (Hargreaves, 1998: 222), υπάρχει οροφή στο πόσο μπορεί να μάθει ο καθένας και πόσο μπορεί να εξελιχθεί, όταν η γνώση που αποκομίζεται παραμένει στη σφαίρα της ατομικότητας. Η ικανότητα *συνεργασίας* και διαμοίρασης της κοινής εμπειρίας μέσα από κοινότητες πρακτικής, αποτελεί προαπαιτούμενο, για την όποια επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σημερινό μετανεωτερικό πλαίσιο.

2.5. Μετασχηματίζουσα μάθηση

Σύμφωνα με τον Mezirow η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς (Mezirow, 2003). Ως πλαίσια αναφοράς ορίζονται οι δομές των υποθέσεων μέσω των οποίων κατανοούμε την εμπειρία μας. Τα πλαίσια αναφοράς διαμορφώνουν και οριοθετούν, επιλεκτικά, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τα γνωστικά σχήματα και τα συναισθήματα μας και με αυτόν τον τρόπο κατευθύνουν τις πράξεις και τις συμπεριφορές μας. Περικλείουν τα γνωστικά, βουλητικά και συναισθηματικά συστατικά της προσωπικότητας μας και έχουν δύο διαστάσεις, τις *στρατηγικές αναστοχασμού* (habits of mind) και τις *εκδοχές* (points of view). Ο Mezirow θεωρεί ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις διαμορφώνονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η δράση και η ενσωμάτωση των γνωστικών δομών (Fleischer, 2006). Στα μετέπειτα χρόνια, της ενηλικίωσης, περιορίζουν τις αντιληπτικές δομές, τη δυνατότητα ενσωμάτωσης νέων γνωστικών σχημάτων και τη δράση του ατόμου, εκτός εάν υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μετασχηματισμού αυτών των σημασιολογικών προοπτικών (perspective meanings) σε ποιο περίπλοκα και διαφοροποιημένα σχήματα. Μια τέτοια μετασχηματιστική διαδικασία απαιτεί έναν κριτικό αναστοχασμό του ατόμου πάνω στα δεδομένα της εμπειρίας του, μια διαδικασία που θα του επιτρέψει να επεκτείνει τις βασικές αρχές με τις οποίες κατανοεί την πραγματικότητα. Οι σημασιολογικοί μετασχηματισμοί αποτελούν τις «δομές των παραδοχών» μέσω των οποίων φιλτράρονται οι εμπειρίες του ατόμου και αποκτούν νόημα και υπόσταση. Είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των αρχών που το άτομο θεωρεί δεδομένες και συναποτελούν το περίγραμμα των πλαισίων αναφοράς για την ερμηνεία της κατανόησης και της εμπειρίας του. Με λίγα λόγια οι σημασιολογικές προοπτικές διαμορφώνουν το πλαίσιο της δράσης του ατόμου στον κόσμο του.

Αν και πολλοί συμφωνούν ότι η θεωρία, η έρευνα και η πρακτική οφείλουν να συνδυασθούν και συνυφανθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηριχθεί ένας τύπος κοινωνίας και σχολείου, ο οποίος δε θα περιθωριοποιεί αλλά θα εκτιμά πρακτικές κοινωνικού μετασχηματισμού, λίγα είναι τα παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων όπου αναδεικνύεται αυτή η τάση. Οι Rodriguez & Berryman (2002) κατηγοριοποιούν τις μορφές αντίστασης που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών σε δύο τύπους, την αντίσταση προς την παιδαγωγική αλλαγή και την αντίσταση προς την ιδεολογική αλλαγή. Η αντίσταση προς την παιδαγωγική αλλαγή αφορά την αντίθεσή τους σε μαθητοκεντρικά, προβληματοκεντρικά διδακτικά πλαίσια και εποικοδομιστικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Η αντίσταση προς την ιδεολογική αλλαγή έχει τις ρίζες της στην αντίθεση προς το θεωρητικό πλαίσιο, που θέλει τη διδακτική πράξη όχημα εγκαθίδρυσης κοινωνικής δικαιοσύνης, όχημα που θα οδηγήσει τους μαθητές στην προσωπική τους ενδυνάμωση και την ανάληψη μετασχηματιστικής δράσης. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι τόσο ο ριζοσπαστικός όσο και ο κοινωνικός εποικοδομισμός περιφρονούν ζητήματα κυριαρχίας και πώς αυτά επηρεάζουν την διδασκαλία και μάθηση. Προτείνουν ένα μοντέλο κοινωνικο-μετασχηματιστικού εποικοδομισμού το οποίο συγχωνεύει διαδικασίες πολύ-πολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικού εποικοδομισμού. Ο κοινωνικο-μετασχηματιστικός εποικοδομισμός διαχέεται στις διδακτικές/μαθησιακές διαδικασίες με προβληματισμούς που αναδεικνύουν τη σημασία ζητημάτων όπως αυτά της κυριαρχίας, της ισότητας και

του γένους (φύλλο – gender) αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν το τι θα διδαχθεί και πώς. Αναλύει και ερμηνεύει πώς τα ζητήματα κυριαρχίας διαποτίζουν τους ιστορικούς, θεσμικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς κώδικες που διαμεσολαβούν τη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, όσο πιο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές στο πώς αυτοί οι κώδικες λειτουργούν για να διατηρήσουν το status quo, τόσο πιο προετοιμασμένοι θα είναι για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αναδύονται στα πλαίσια μιας κοινωνικά μετασχηματιστικής διδακτικής πράξης.

Βέβαια, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση ενέχει κινδύνους, ως προς την φιλοσοφική και συναισθηματική ανασφάλεια που μπορεί να προκληθεί, μιας και δοκιμάζει κομφορμιστικές αντιλήψεις και ιδεολογίες και ανατρέπει αντιλήψεις που έχουν εγκαθιδρυθεί, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την αυτό-εικόνα των εκπαιδευτικών και τη συνοχή της κοινωνίας. Γι αυτό το λόγο χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός και εσωτερική πειθαρχία. Αυτό που επιδιώκεται αρχικά, είναι η σύνθεση μιας ολοκληρωμένης φιλοσοφικής θέασης σχετικά με ζητήματα που αφορούν δημοκρατικές διαδικασίες και ζητήματα αυτό-προσδιορισμού, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, κοινωνικού αποκλεισμού, ζητήματα που αφορούν το μέλλον του ανθρώπου. Αναζητούνται απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων όπως:

- Ποιος είναι ο βασικός σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιόν υπηρετεί και εξυπηρετεί ο θεσμός της εκπαίδευσης;
- Πώς έχουν διαμορφωθεί και εξελιχθεί ιστορικά θέματα που αφορούν τον έλεγχο και την πολιτισμική κυριαρχία;
- Έχουν νόημα θέματα θεσμικής, πολιτισμικής και προσωπικής καταπίεσης στη σημερινή μετανεωτερική εποχή;
- Ποιοι είναι οι ρόλοι και τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι ιθύνοντες γύρω από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα;

Από την άλλη, ανακύπτει και μια σειρά ηθικών ζητημάτων που σχετίζονται άμεσα με την κατεύθυνση της διδακτικής δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων όπως:

- Έχει ο εκπαιδευτικός το δικαίωμα να ζητήσει από τους μαθητές να επανεξετάσουν και να αναδιαμορφώσουν τις βασικές τους θεωρήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Δικαιολογείται ο εκπαιδευτικός να θέτει διλήμματα που επανεξετάζουν την προσωπική ζωή και την ζώσα πραγματικότητα του μαθητή;
- Έχουν οι εκπαιδευτικοί την εξειδίκευση και τις ικανότητες να εμπλακούν σε μια τέτοια περιπέτεια;

Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο να σκεφτούν, να στοχαστούν, να αποκτήσουν πρόσβαση, να αποφασίσουν και (πιθανόν) να αλλάξουν τις δομές και τα στερεότυπα. Εκθέτοντας τους μαθητές σε πληροφορίες και ιδέες, οι οποίες θα προκαλέσουν μια μορφή αντίστασης και ωθώντας τους να επεκτείνουν τα ιδεολογικά τους σχήματα πέρα από κομφορμιστικές αντιλήψεις, συμβάλουμε στην έναρξη μιας

μετασχηματίζουσας μάθησης όπου ηγεμονικές δομές και ιδεολογίες δοκιμάζονται (Brown, 2004).

Η υιοθέτηση μιας κριτικής, μετασχηματίζουσας παιδαγωγικής απαιτεί την ανάληψη ρόλων που δεν σχετίζονται απλά με την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών των μαθητών. Μέσα από ένα ευρύ πλαίσιο ρόλων, μεθόδων και τεχνικών, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, θέτοντάς τους ερωτήματα που αφορούν τόσο τις προσδοκίες όσο και τις πεποιθήσεις τους. Είναι αναγκαία μια στόχευση σε αλλαγές, που αφορούν τις αξίες και τις συμπεριφορές, έτσι ώστε να μπορέσει η ελληνική εκπαίδευση να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες μιας αιεφόρου κοινωνίας. Η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει από μεταβιβαστική σε μετασχηματιστική (Μαυρικάκη, 2011). Η μάθηση που επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό είναι μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, όπου τίθενται υπό αμφισβήτηση και δοκιμασία παγιωμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες. Η αλλαγή δεν αποτελεί *ad hoc* διαδικασία, αλλά η ανάδειξη των πηγών, οι οποίες οδήγησαν στη διαμόρφωση των νοητικών πλαισίων αναφοράς και η εξέτασή τους υπό το πρίσμα της διαλεκτικής αντιπαράθεσης, οδηγεί στην απόρριψη, αναμόρφωση ή ενίσχυση των δομών τους. Οι στρεβλώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι αποτέλεσμα βαθιά εγχαραγμένων θεωρήσεων, γενικεύσεων και παραστάσεων της εμπειρίας, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που κατανοούν τον κόσμο και την μορφή δράσης που αναλαμβάνουν. Σύμφωνα με την Delpit (1995) στην πραγματικότητα δεν αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα μέσω των αισθητηρίων οργάνων αλλά μέσα από τις πεποιθήσεις μας. Η εσωτερική μας τόλμη να κοιτάξουμε και να αντιμετωπίσουμε ειλικρινά τις στρεβλώσεις μας και τα μειονεκτήματά μας, είναι απαραίτητο συστατικό για μια αποτελεσματική εργασία στο σχολείο και την κοινότητα. Προγράμματα κριτικού αναστοχασμού που προάγουν την οικοδόμηση μιας διαδικασίας στοχασμού, διαλογικής αντιπαράθεσης και πολιτικής πράξης συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση διαδικασιών κοινωνικού μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τους Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκη (2006) η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός βρίσκεται σε διαρκή διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και τον πολιτισμό και απαιτεί εκπαιδευτικούς που στοχάζονται πάνω στη φύση αυτής της διαλεκτικής σχέσης, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την κοινωνία μέσα στην οποία οι σημερινοί μαθητές μορφώνονται, τις κοινωνικές επιδράσεις των διδακτικών επιλογών και πρακτικών, τις επιλογές των σκοπών της εκπαίδευσης και την κατεύθυνση που έχει η χρησιμοποιούμενη γνώση. Με αυτή την έννοια ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία αναζήτησης της ουσίας της εκπαιδευτικής πράξης, μία μέθοδος για να κατανοήσουμε την πολυσύνθετη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης και μια πρακτική αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει απαντήσεις σε μια σειρά διλήμματα που άπτονται:

1. της επιστημολογίας του Αναλυτικού Προγράμματος π.χ. η γνώση αντιμετωπίζεται ως δεδομένη ή ως κάτι που ζητείται, η σχολική γνώση ως περιεχόμενο ή ως διαδικασία και τέλος η σχολική γνώση ως βιωματική διαδικασία ή ως επιστημονική γνώση.
2. των κοινωνικό-κεντρικών επιδιώξεων του Αναλυτικού Προγράμματος π.χ. η εκπαίδευση ως θεσμός πολιτιστικής μεταβίβασης ή ως θεσμός κοινωνικού μετασχηματισμού

3. της διαδικασίας της μάθησης π.χ. ως ατομική ή ως συλλογική διεργασία, ως εξωτερικής ή ως εσωτερικής κινητοποίησης.

Σύμφωνα με τους Pearson & Somekh (2006) η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να υποβιβασθεί σε μια σειρά ποσοτικών μεταβλητών, ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων μαθησιακών συμπεριφορών αλλά περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία, ως ένα βαθμό, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις μετασχηματίζουσας μάθησης.

- Μαθαίνοντας δημιουργικά: συμμετοχή, πειραματισμός, επίλυση προβλημάτων
- Μαθαίνοντας ως ενεργοί πολίτες: αυτόνομα, αναλαμβάνοντας υπεύθυνα την προσωπική τους μαθησιακή διαδικασία
- Συμμετέχοντας διανοητικά με ιδέες και λύσεις: χρησιμοποιώντας δεξιότητες σκέψης, αναστοχασμός πάνω σε ιδέες και έννοιες
- Αναστοχαζόμενοι πάνω στην προσωπική τους μαθησιακή διαδικασία: αποτιμώντας τις μαθησιακές τους στρατηγικές μέσα από μεταγνωστικές διαδικασίες.

Η διδασκαλία νοείται ως μια κοινωνικά μετασχηματίζουσα πράξη και το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μέσο που θα οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή. Το όλο πλαίσιο αναπτύσσεται μέσα από τέσσερα αλληλοσυνδεόμενα χαρακτηριστικά: *διαλογική αντιπαράθεση, αυθεντικές δραστηριότητες, μετάγνωση και αναστοχασμός.*

Η *διαλογική αντιπαράθεση* νοείται ως μια διαδικασία που υπερβαίνει τα πλαίσια της απλής αντιπαράθεσης ιδεών. Εμπλέκει διαδικασίες κατανόησης του πώς ο λόγος – ή η ομιλούσα συνείδηση - κάθε μέλους συνεισφέρει στην ροή της συζήτησης και στη δημιουργία νοήματος που έχει σχέση με το περιεχόμενο της συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο ο διάλογος υπερβαίνει την απλή κατανόηση του περιεχομένου της συζήτησης, και ελεγκτείται στην κατανόηση του γιατί και ποιοι είναι οι λόγοι που αρθρώνονται τα συγκεκριμένα περιεχόμενα.

Οι *αυθεντικές δραστηριότητες* επικεντρώνουν διαδικασίες που διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους οι πρακτικές που υιοθετούνται, ενθαρρύνουν του μαθητές να συνειδητοποιήσουν τους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν και θα τους καταστήσουν παράγοντες αλλαγής.

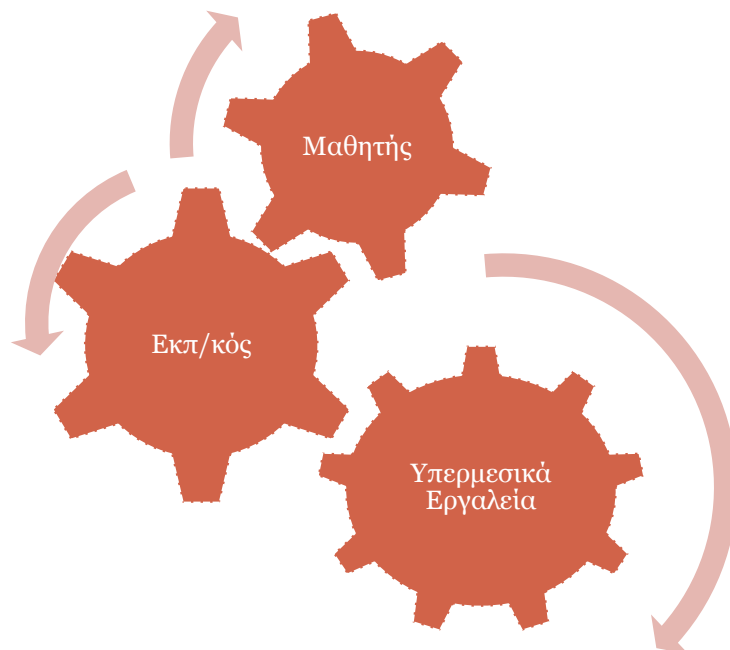
Η *μετάγνωση* περιλαμβάνει το πλαίσιο των γνωστικών δεξιοτήτων και αντιληπτικών ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αποκτήσουν ίδια αντίληψη και έλεγχο πάνω στις μαθησιακές διαδικασίες και επιλογές που κάνουν. Τίθενται ερωτήματα όπως «Γιατί μαθαίνω αυτές τις έννοιες με αυτόν τον τρόπο; Τι δυνατότητες επιλογής και ελέγχου έχω;» και «με ποια μέθοδο θα έχω τα καλύτερα αποτελέσματα;».

Ο *αναστοχασμός* είναι μια κριτική διαδικασία με την οποία εξερευνούμε πώς η κοινωνική, ιδεολογική και ακαδημαϊκή μας τοποθέτηση επηρεάζει τις πεποιθήσεις μας για το ποιες πρέπει να είναι οι μαθησιακές προτεραιότητες που προωθούμε και πώς μπορούμε να ενσωματώσουμε τη νέα γνώση ώστε να επιφέρουμε κοινωνική αλλαγή.

3. Διαδικτυακή μάθηση.

3.1. Νέες τεχνολογίες και προβληματοκεντρική μάθηση

Έχοντας ως αφετηρία το θεωρητικό πλαίσιο, πως ο μαθητής και ο διδακτικός στόχος δεν μπορούν να νοηθούν ως στοιχεία αποκομμένα από τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, για να φθάσει στην επίτευξη του στόχου (Pearson & Somekh, 2006), υιοθετούμε την άποψη ότι οι διαδικτυακές τεχνολογίες έχουν τη δυνατότητα να δώσουν μια εναλλακτική πνοή στην συγγραφή διδακτικών ενοτήτων, με τη διαμεσολάβηση εργαλείων και εναλλακτικών πηγών που στοχεύουν σε μια προβληματοκεντρική προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας, στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου, είναι μια μηχανική διαδικασία, μέσα από την οποία το πλήθος των πηγών, των διδακτικών επιλογών και των στόχων είναι εκ των προτέρων οριοθετημένα από το γενικότερο θεσπισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αυτομάτως υπαγόμενα στην αποκλειστική δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η προβληματοκεντρική μάθηση και διδασκαλία με τη χρήση της υπερμεσικής τεχνολογίας, προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας μετασχηματίζουσας παιδαγωγικής, όπου ο διδακτικός στόχος επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων, του μαθητή, του εκπαιδευτικού και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, οι οποίοι προσφέρουν δυνατότητες νοητικής ενδυνάμωσης και χειραφέτησης (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Αλληλεπίδραση φορέων μάθησης

Σύμφωνα με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία (Center for Applied Research in Educational Technology) η νέα τεχνολογία μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών όταν συντρέχουν οι παρακάτω έξι παράγοντες (Smith & Throne, 2007):

1. Η τεχνολογία ενσωματώνεται στα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.
2. Παρέχονται δυνατότητες συνεργατικής δραστηριότητας.
3. Προσφέρονται δυνατότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και παρέχοντας ανατροφοδότηση τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό.
4. Η τεχνολογία εντάσσεται στις τυπικές, καθημερινές δραστηριότητες της διδακτική πράξης και δεν αποτελεί σποραδικό ή αποσπασματικό τρόπο εφαρμογής
5. Δίνεται τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν στη σχεδίαση και την εφαρμογή μαθησιακών εργασιών (projects), τόσο στα στενά πλαίσια ενός διδακτικού αντικειμένου όσο στην εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων που υπερβαίνουν τα στενά πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.
6. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει θετική στάση, υποστηρίζει και προωθεί τη χρήση της νέας τεχνολογίας.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα όταν εντάσσεται στο φιλοσοφικό πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού. Οι πρακτικές που υιοθετούνται, τα πλαίσια συνεργασίας και οι πόροι που διατίθενται επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να γίνουν εταίροι στο γενικότερο πλαίσιο της οργάνωσης, επίλυσης και αξιολόγησης μαθησιακών προβληματικών καταστάσεων. Πολλές έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές αποδέχονται ευχάριστα και προτιμούν να εμπλέκονται σε αυθεντικά πλαίσια και σε συνεργατικά περιβάλλοντα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως αυτές του διαδικτύου. Δικιά μας προηγούμενη εργασία (Δόβρος & Μακράκης, 2006) υπερμεσικής εφαρμογής, στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας με μαθητές Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, κατέδειξε ότι αυτό που επέδρασε ευχάριστα στους μαθητές, ήταν, η διαπραγμάτευση ενοτήτων με τη βοήθεια Η/Υ και το συνεργατικό, ερευνητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε. Μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα οι μαθητές, οι μαθητικές ομάδες, ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευτικοί πόροι αποτελούν όλοι πηγή πληροφόρησης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Παρόμοιες δραστηριότητες και εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια ανάπτυξης του υπερμεσικού εργαλείου σχεδιασμού και εφαρμογής ενοτήτων προβληματοκεντρικής μάθησης FRAP (Form for the Recording of the Analysis of Problems) (Stewart et al., 2007). Η αποτίμηση της εφαρμογής, μέσα από μια σειρά μελετών περίπτωσης, ήταν ιδιαίτερα θετική, τονίζοντας την ευελιξία της εφαρμογής και την θετική αποδοχή της από τους μαθητές. Η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους τους μαθητές να σχεδιάσουν και να καταγράψουν την πορεία και τις μαθησιακές δραστηριότητες που θα ακολουθήσει η ομάδα ενώ τα εργαλεία, που χρησιμεύουν ως πλαίσιο στήριξης, βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες ανάλυσης της μαθησιακής πορείας που ακολουθούν για την επίλυση των προβλημάτων.

Η εφαρμογή ModelsCreator, η οποία εντάσσεται στην κατηγορία του λογισμικού μοντελοποίησης, είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση η οποία επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή γνωστικών μοντέλων, τη διερεύνηση αυτών των μοντέλων, και την αξιολόγησή τους (http://www.ecedu.upatras.gr/modelscreator/index_en.htm). Η διδακτική προσέγγιση παίρνει τη μορφή δημιουργίας ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης, όπου οι μαθητές παροτρύνονται να εργασθούν συνεργατικά οικοδομώντας εξωτερικές αναπαραστάσεις του φυσικού τους περιβάλλοντος (Komis, Ergazaki & Zogza, 2007).

Παρά το ραγδαίο εξοπλισμό των περισσότερων σχολικών μονάδων με εργαστήρια Η/Υ, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην μαθησιακή διαδικασία δεν φαίνεται να είναι αρκετά διαδεδομένη. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της Μασαχουσέτης στις ΗΠΑ (Russell et al., 2003) σε μαθητές της Ε τάξης έδειξε ότι:

- Οι μαθητές χρησιμοποιούν Η/Υ στο σπίτι περισσότερο απ' ό,τι στο σχολείο.
- Οι μαθητές της Ε' τάξης χρησιμοποιούν τους Η/Υ περισσότερο από τους μεγαλύτερους μαθητές των σχολείων.
- Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι μαθητές στο σχολείο χρησιμοποιούν περισσότερο τους Η/Υ απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί.

Οι κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των Η/Υ στην τάξη είναι:

- Η χρήση τους στην οικογένεια, οι δεξιότητες που έχουν και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.
- Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.
- Το επίπεδο της τεχνολογικής δεξιότητας των μαθητών.
- Οι πεποιθήσεις της Διεύθυνσης του σχολείου σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.
- Η έμφαση που δίνει η Διεύθυνση στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Οι λόγοι που οι νέες τεχνολογίες δεν βρίσκουν μεγάλη απήχηση ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα αφορούν τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας, περιορισμένο εξοπλισμό, έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση και μπορούν να διακριθούν σε ενδογενείς και εξωγενείς. Οι ενδογενείς παρεμποδιστικοί παράγοντες αφορούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή αξία της χρήσης των νέων τεχνολογιών, την προθυμία τους να εκσυγχρονιστούν και οι γενικότερες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις ενώ οι εξωγενείς αφορούν την επάρκεια σε τεχνολογικό εξοπλισμό, δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο κλπ. (Park et al., 2005).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις δυνατότητες αξιοποίησης εργαλείων του διαδικτύου, για τη δημιουργία ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, στα πλαίσια της ανοιχτής τάξης και των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων. Στα επόμενα κεφάλαια επιχειρείται μια αποδελτίωση της βιβλιογραφίας στα μοντέλα διαδικτυακής μάθησης, το παιδαγωγικό μοντέλο της ανοιχτής ψηφιακής τάξης και τη δημιουργία ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων.

3.2. Μοντέλα διαδικτυακής μάθησης.

Το διαδίκτυο έχει εισέλθει σε όλους τους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του σημερινού κόσμου. Δεδομένου του αντίκτυπού του στις πολλαπλές ανθρώπινες δραστηριότητες, έχει τεθεί το ζήτημα της διδακτικής αξιοποίησής του. Σήμερα σχεδόν το σύνολο των ελληνικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτει, μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), σύνδεση στο διαδίκτυο, είτε ευρυζωνική ή απλή. Εντούτοις, η χρήση του διαδικτύου στο σχολείο είναι από περιορισμένη έως ανύπαρκτη (Ασλανίδου & Οικονόμου, 2006). Οι μαθητές στην Ελλάδα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο από τους φίλους και το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον και όχι από το σχολείο. Όπου χρησιμοποιείται (στο σχολείο) παίρνει τη μορφή, κυρίως, της άντλησης πληροφοριών ή δεδομένων, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης και οργάνωσης των πληροφοριών, επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών κλπ.

Είναι γεγονός ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν επαλήθευσαν πολλές από τις μεγάλες προσδοκίες που υπήρχαν σχετικά με την επίδραση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία (Καρασαββίδης, 2001). Σύμφωνα με τον Summers (1996) η χρησιμότητα του διαδικτύου έγκειται στις αυξημένες ευκαιρίες πρόσβασης στην πληροφορία και συνεπώς στη δυνατότητα μετασχηματισμού της πληροφορίας σε γνώση. Ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζεται από το διαδίκτυο, παρέχει ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία αύξησης της μετασχηματιστικής διάστασης της γνώσης (Jamieson, Kajs & Agee, 1996), η οποία λαμβάνει χώρα α) στον τομέα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, όπου οι μαθητές διαμορφώνουν υποθέσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις παρατηρήσεις που κάνουν μέσω των πολιτισμικών εργαλείων της εποχής, β) στον τομέα της επικοινωνίας, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν και προσδίδουν νόημα στις πράξεις τους και γ) στον τομέα της χειραφέτησης, όπου οι μαθητές αποδεσμεύονται από τους περιορισμούς της οικοδόμησης της γνώσης, σε ότι αφορά το χώρο, χρόνο και το ρυθμό οικοδόμησης της γνώσης.

Η διαδικτυακή μάθηση έχει ταυτισθεί με την ηλεκτρονική μάθηση. Η ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται ως κάθε μορφή μάθησης και διδασκαλίας που υποστηρίζεται από ψηφιακά μέσα, η οποία έχει ως σκοπό την οικοδόμηση γνώσεων, με σημείο αναφοράς την ατομική εμπειρία, πρακτική και πρότερη γνώση του μαθητευόμενου (Tavangarian, 2004). Η διαδικτυακή μάθηση είναι έννοια υποκείμενη της ηλεκτρονικής μάθησης και περιλαμβάνει την μορφή της ηλεκτρονικής μάθησης, που υποστηρίζεται από εργαλεία και τεχνικές του διαδικτύου (Jolliffe, 2003). Τα εργαλεία και οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό, λογισμικό και εργαλεία που βασίζονται στο Διαδίκτυο όπως οι ιστοχώροι (URLs), ιστολόγια (blogs), χώροι συζητήσεων, βιντεοδιαλέξεις (webcasts), εκπαιδευτικά παιχνίδια (educational games), συστήματα διαχείρισης περιεχομένου (Content Management Systems, CMS) ή μάθησης (Learning Management Systems, LMS), προσομοιώσεις (simulations), περιβάλλοντα διαδικτυακής συνεργασίας (Computer Supported Cooperative Learning, CSCL), περιβάλλοντα τηλεδιασκέψεων, ή εικονικών σχολείων (Virtual Schools) κλπ (Ρώσσιου, 2010). Πρακτικές που υιοθετούνται είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education), η εκπαίδευση στην παραδοσιακή τάξη με χρήση

διαδικτυακών εργαλείων και η νέα μορφή που αναδύεται και είναι γνωστή σήμερα ως υβριδική ή μεικτή μάθηση (blended learning) για την οποία θα αναφερθούμε σε επόμενη παράγραφο αυτού του υποκεφαλαίου. Οι προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί είναι πολλαπλές, με τις κύριες διαφορές να εστιάζονται στο σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο επικοινωνίας, στη λειτουργία μέσω ομάδας ή ατομικά και στον διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο, από το οποίο εμφορείται ο εκπαιδευτικός. Οι πρακτικές που υιοθετούνται κινούνται σε ένα φάσμα, από την απλή αναζήτηση πληροφοριακών δεδομένων που έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο, έως την υλοποίηση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Οι Baumgartner & Payr (1998) επιχειρούν την παρακάτω ταξινόμηση των διαδικτυακών εφαρμογών/δραστηριοτήτων:

- **Αναζητώ - Μαθαίνω πληροφορίες /ανάκληση-απομνημόνευση:** Κάθε εφαρμογή ή μαθησιακή δραστηριότητα, που έχει ως στόχο τη μεταφορά/μεταβίβαση περιεχομένου μάθησης μέσω του διαδικτύου. Η κύρια δραστηριότητα του χρήστη έγκειται στην πλοήγηση σε σελίδες του διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριακού υλικού.
- **Εφαρμόζω - αξιολογώ γνώσεις/εφαρμογή-αντιγραφή:** Η χρήση εργαλείων αξιολόγησης γνώσεων-δεξιοτήτων-στάσεων. Αφορά τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων αξιολόγησης (τεστ- ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής-ανίχνευση στάσεων κλπ) σε συνδυασμό με την παροχή δυνατοτήτων αναζήτησης πληροφοριών.
- **Επίλυση προβλημάτων/αποφασίζω-επιλέγω:** Προσφορά δομημένων δραστηριοτήτων, που δίνουν τη δυνατότητα στο χρήστη να επιλέξει (μέσα από οργανωμένα βήματα) την πορεία μάθησης και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι ιστοαναζητήσεις (webquests), οι προσομοιωτές μάθησης, πολυμεσικές εφαρμογές κλπ.
- **Gestalt προσέγγιση της γνώσης/εξερευνώ-κατανοώ:** Ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και προσομοιώσεις, που χρησιμοποιούν πολλαπλά διαδικτυακά εργαλεία (e-mail, ιστοσελίδες, διαγνωστικά τεστ, ψηφιακά μέσα απεικόνισης κλπ) για την υποστήριξη της μάθησης.
- **Σύνθετες αυθεντικές προσεγγίσεις/συνεργατικά πλαίσια μάθησης:** Αφορούν τη χρήση των σύγχρονων εργαλείων του διαδικτύου (WEB 2.0), τα οποία προωθούν τη συνεργατική προσέγγιση μάθησης και τη διαπραγμάτευση εννοιών, αποδεσμεύοντας τη μάθηση από τα χωροχρονικά πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου (virtual classroom-Learning Management Systems κλπ).

Το κύριο χαρακτηριστικό της προσέγγισης του μαθήματος με την υποστήριξη του διαδικτύου αφορά την, ανά πάσα στιγμή, διάθεση πληροφοριακών σχημάτων, μαθησιακών εργαλείων και συνεργατικών δραστηριοτήτων. Δυο βασικές διαστάσεις μιας διδακτικής προσέγγισης είναι το πλαίσιο αλληλεπίδρασης και η παιδαγωγική προσέγγιση. Το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μπορεί να κινείται από την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση έως την αμιγή εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ το παιδαγωγικό πλαίσιο εκτείνεται από την υιοθέτηση προσεγγίσεων γνωστικο-συμπεριφοριστικού τύπου έως τις σύγχρονες τάσεις της κοινωνικο-επικοινωνιακής προσέγγισης (Σχήμα 9). Είναι κοινός τόπος πλέον ότι, η μάθηση είναι μια κοινωνικο-επικοινωνιακή διαδικασία και συνεπώς απαιτούνται συνεργατικά πλαίσια μάθησης, τα οποία εκμεταλλεύονται τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων πολιτισμικών

εργαλείων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποτινάξει το ρόλο του «σοφού στη σκηνή» και να μετασχηματιστεί σε ρόλο «συντονιστή στο περιθώριο», δίνοντας χώρο αυτονομίας και αυτορρύθμισης στις μαθητικές ομάδες.



Σχήμα 9. Φάσμα δύο διαστάσεων, προσέγγισης της διαδικτυακής μάθησης

Έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από μοντέλα σχεδιασμού διαδικτυακής μάθησης ως εννοιολογικά, διαχειριστικά και επικοινωνιακά εργαλεία ανάλυσης, σχεδιασμού, δημιουργίας και αξιολόγησης μιας δομημένης μαθησιακής διαδικασίας (Gustafson, 2002). Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα είναι το ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) η προέλευση του οποίου δεν είναι σαφώς καθορισμένη.

Τα βήματα που ακολουθούνται στο μοντέλο αυτό είναι (Σχήμα 10):

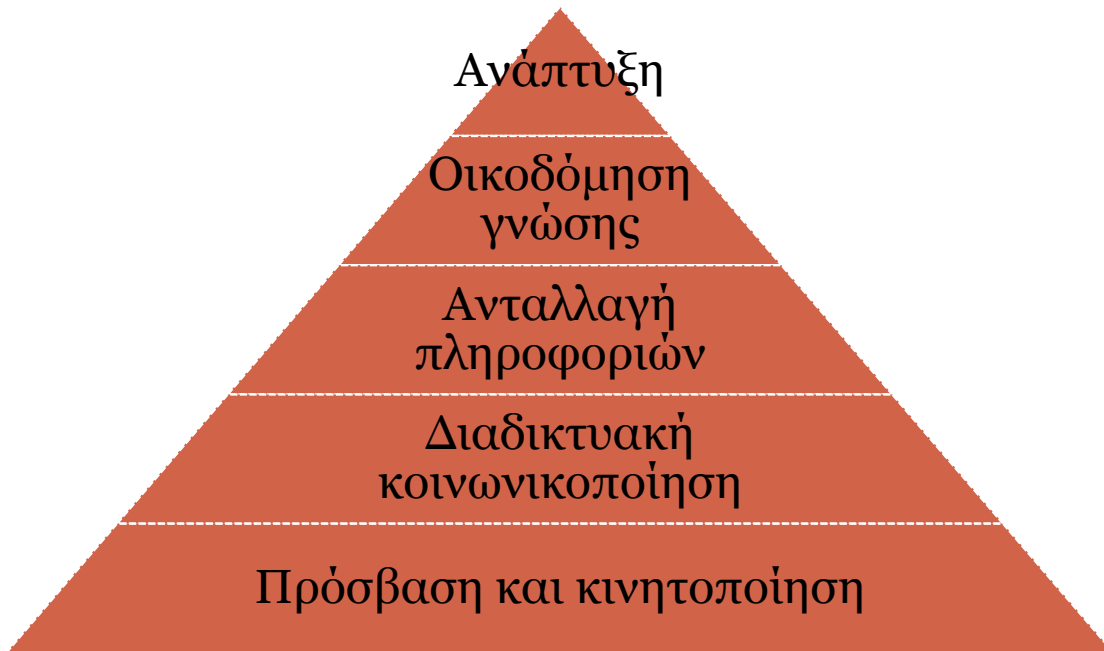
1. Ανάλυση αρχικής κατάστασης. Οριοθέτηση του προβλήματος, καθορισμός στόχων, αποτίμηση αρχικής κατάστασης. Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει ο εκπαιδευτικός είναι
 - a. Ποιο το προφίλ της τάξης;
 - b. Τι δεξιότητες θα καλλιεργηθούν;
 - c. Ποιο είναι το παιδαγωγικό πλαίσιο που θα υιοθετηθεί;
 - d. Ποιος ο χρόνος ολοκλήρωσης της διαδικασίας;
2. Σχεδιασμός της παρέμβασης. Δομημένη και ιεραρχημένη χρονικά κατανομή των στρατηγικών που υιοθετούνται, των δραστηριοτήτων και των πόρων που θα χρησιμοποιηθούν.
3. Ανάπτυξη περιβάλλοντος μάθησης. Αφορά δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, πολυμεσικών πόρων, διαγνωστικών εργαλείων και εργαλείων αξιολόγησης, που θα χρησιμοποιηθούν.
4. Υλοποίηση. Αφορά την υλοποίηση της παρέμβασης όπως έχει σχεδιασθεί κατά τις προηγούμενες φάσεις. Αξιολόγηση. Αφορά την αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος.



Σχήμα 10. Μοντέλο ADDIE

Ο Salmon (2000) εισάγει ένα μοντέλο πέντε σταδίων, που έχει σκοπό την αύξηση της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής των μετεχόντων στο διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον (Salmon, 2000). Το μοντέλο εστιάζει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια (Σχήμα 11):

1. **Πρόσβαση και κινητοποίηση.** Καλωσόρισμα και ενθάρρυνση για συμμετοχή στη δράση. Αναπτύσσονται οι πρώτες δεξιότητες χρήσης των εργαλείων ανοιχτής μάθησης (τηλεδιασκέψεις, εργαλεία επικοινωνίας, ανταλλαγής πόρων κλπ).
2. **Διαδικτυακή κοινωνικοποίηση.** Οικοδομούνται συνεργασίες, ανταλλάσσονται πληροφορίες ανάμεσα στα μέλη, δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας.
3. **Ανταλλαγή πληροφοριών.** Διαχείριση του περιεχομένου του μαθήματος, αναπτύσσονται στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών και διαμοιράζονται νέα περιεχόμενα.
4. **Οικοδόμηση γνώσης.** Συσχετίζονται γνωστικά σχήματα, παροτρύνονται οι μετέχοντες στην οικοδόμηση της γνώσης.
5. **Ανάπτυξη.** Οι μετέχοντες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας και αξιοποιούν τα εργαλεία της πλατφόρμας για την περάτωση της μαθησιακής διαδικασίας.



Σχήμα 11. Μοντέλο πέντε σταδίων (Salmon, 2000)

Τελευταία, έχει κερδίσει έδαφος η μεικτή ή υβριδική προσέγγιση (blended learning), η οποία επιχειρεί να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της πρόσωπο με πρόσωπο και της ανοικτής, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πίνακας 1). Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει αδυναμίες, κυρίως στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Rogers, 2001; Lisewski & Joyce, 2003; Heinze & Procter, 2004; Karasavvidis, 2008). Σύμφωνα με τον Graham (2006) τα υπερμεσικά εργαλεία έθεταν περιορισμούς στη φύση των διδακτικών μεθόδων του μαθησιακού περιβάλλοντος. Γι αυτό το λόγο, κυριαρχούσε η αλληλεπίδραση μαθητή-εργαλείου, σε αντίθεση με την κυριαρχία της αλληλεπίδρασης μαθητή-μαθητή στην πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση. Η ραγδαία εξέλιξη των νέων διαδικτυακών τεχνολογιών επέτρεψε την αύξηση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, δια μέσω των τεχνολογιών αυτών.

Το μοντέλο της μεικτής μάθησης συνδυάζει πρακτικές της πρόσωπο με πρόσωπο και της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης, τόσο στο επίπεδο των μαθητών όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών. Ο όρος περιλαμβάνει συγχωνεύσεις των παρακάτω παραμέτρων (Oliver & Trigwell, 2005):

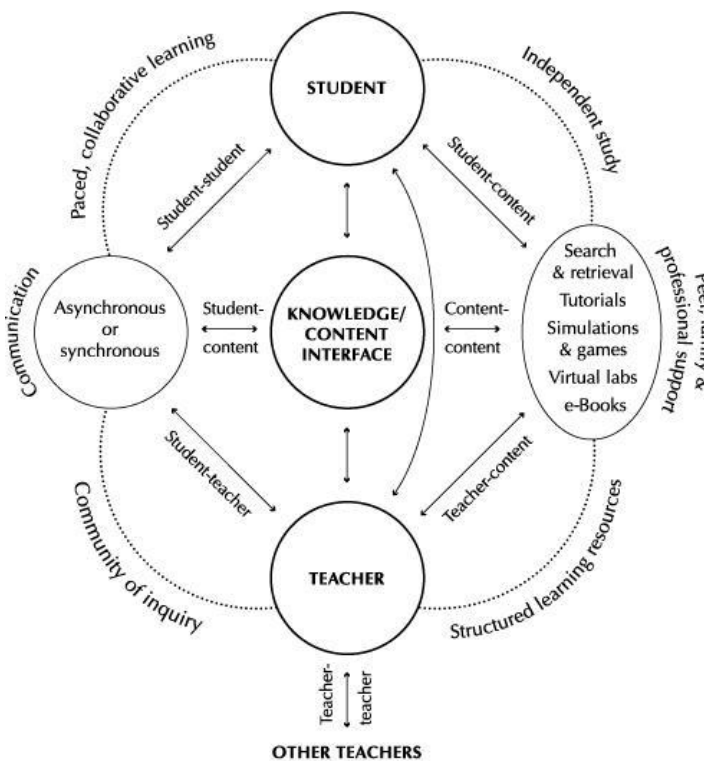
1. Στο επίπεδο της χρήσης διαδικτυακών και πρόσωπο με πρόσωπο μαθησιακών πρακτικών.
2. Στο επίπεδο της χρήσης διαφορετικών εργαλείων μάθησης.
3. Στο επίπεδο χρήσης διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Η μεικτή μάθηση προσφέρει δυνατότητες καλλιέργειας αναστοχασμού, διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας, αύξηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών και διεύρυνση των χωροχρονικών ορίων της παραδοσιακής τάξης (Karasavvidis, 2008).

Πίνακας 1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης

A/A	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
1.	Άμεσα προσβάσιμη, επεκτάσιμη και προσαρμόσιμη	Περιορισμένη ευελιξία στο χειρισμό των περιεχομένων
2.	Πιο οικονομική	Προβλήματα ευρυζωνικότητας και προσαρμογής στα πολλαπλά τεχνολογικά standards (browser, software compatibility)
3.	Έντονα διερευνητική και συνεργατική	Ανάγκη τεχνολογικής κατάρτισης
4.	Μπορεί να υλοποιηθεί σε πολλαπλά λειτουργικά συστήματα	Πιθανή ανάγκη για εγκατάσταση νέων λογισμικών
5.	Διαμοίραση πόρων σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευόμενων	Δυσκολίες στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση
6.	Απελευθέρωση των χωροχρονικών δεσμεύσεων του μαθήματος	Έλλειψη δια ζώσης επικοινωνίας
7.	Εύκολη επιμόρφωση, τεχνολογική υποστήριξη μέσω online διαδικασιών	Ανάγκη κατάρτισης εκπαιδευτών
8.	Ανταποκρίνεται στους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων	
9.	Προσαρμογή πολλαπλών μαθησιακών στυλ	

Συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία και την αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης. Περιβάλλοντα όπου η γνώση που οικοδομείται από τα μέλη, τοποθετείται στο κέντρο ενός πλέγματος αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το επικοινωνιακό πλαίσιο και τα υποστηρικτικά διαδικτυακά εργαλεία (Σχήμα 12).



Σχήμα 12. Μοντέλο μεικτής μάθησης (Anderson, 2004: 49).

3.3. Ανοιχτή-ψηφιακή τάξη, ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ολοκληρώνεται μέσα από τη διαμεσολάβηση των εργαλείων και των συμβόλων της εκάστοτε εποχής. Τα διαμεσολαβητικά εργαλεία διαμορφώνουν το τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα άτομα και ως εκ τούτου, επιδρούν στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών και θεωρήσεων που υιοθετούνται (Motteram & Sharma, 2009). Οι μαθητές σήμερα έχουν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο για να αναζητήσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες με συνομηλίκους ή με τον εκπαιδευτικό, να αναρτήσουν εργασίες, μεταφέροντας, έτσι, μέρος της μαθησιακής διαδικασίας εκτός των τεσσάρων τοίχων της τάξης, κι όλα αυτά μέσα σε συνεργατικά πλαίσια (Ayala, 2009). Ο μαθητής αναζητώντας πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο και επικοινωνώντας με συνομηλίκους, συμμετέχει σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, διαμορφώνοντας το δικό του μαθησιακό πλαίσιο, με τους δικούς του ρυθμούς, τις δικές του νοηματοδοτήσεις και το δικό του προσωπικό στυλ. Η πλοήγηση στο διαδίκτυο δεν μπορεί να νοηθεί ως μια απλή διαδικασία άντλησης πληροφοριακών σχημάτων αλλά μια διαδικασία κατανόησης και αλληλεπίδρασης. Σήμερα, πλέον, δεν μιλάμε για διασύνδεση πληροφοριών αλλά για διασύνδεση ανθρώπων και ανθρώπινων κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν νέους ρόλους, που αντιπαρατίθεται με τον εκπαιδευτικό της συμμόρφωσης και το τεχνικό ενδιαφέρον για τη γνώση (Μακράκης, 2004).

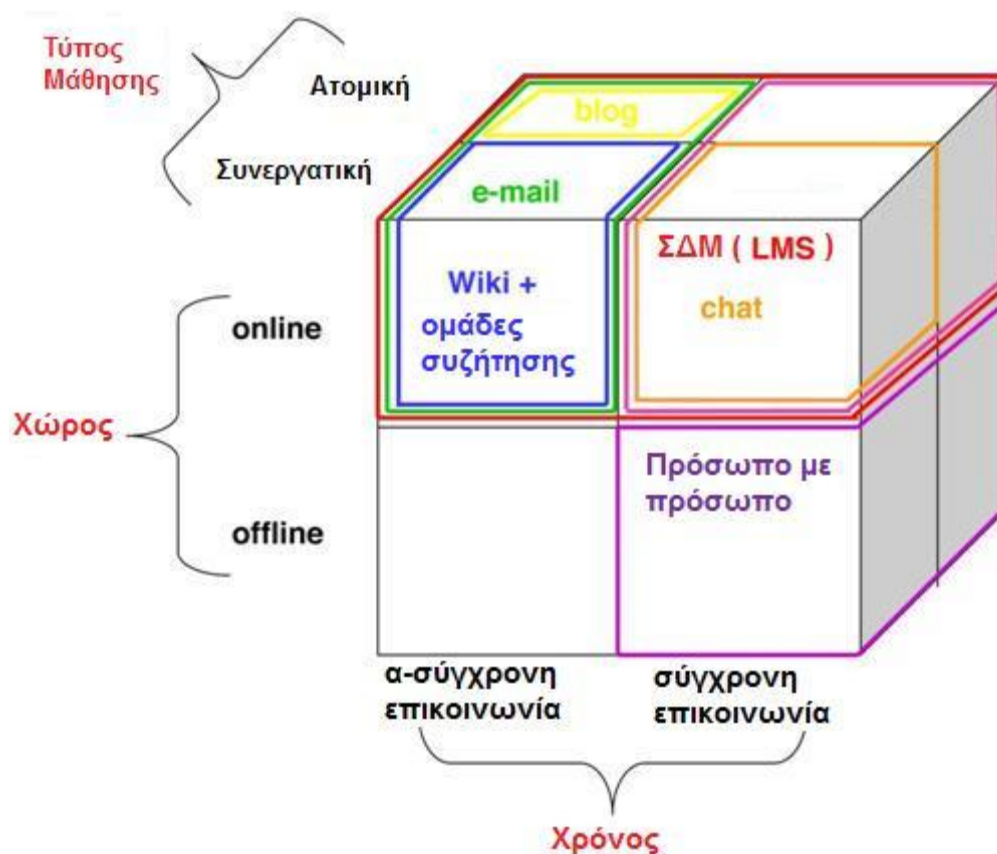
Πέρα από έναν αριθμό καινοτόμων προσπαθειών, το σημερινό σχολείο εξακολουθεί να υιοθετεί πρακτικές του παρελθόντος αδιαφορώντας για όλα όσα βιώνουν οι μαθητές. Λίγοι οργανισμοί έχουν αλλάξει τόσο λίγο σε σχέση με το παρελθόν όσο έχει αλλάξει η εκπαίδευση (Gardner, 2000). Φαίνεται πως η ανελαστική οργανωτική δομή του σημερινού σχολείου διατηρεί μια κρυφή, αλλά σαφή επίδραση στις ενδογενείς απελευθερωτικές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών (Cuban, 1993), τέτοια που ουσιαστικά αποκλείει τη χρήση τους. Σύμφωνα με τον Αντίαν (2000), τα δύο κύρια χαρακτηριστικά αυτής της ανελαστικής δομής είναι ο χωρο-συγκεντρωτισμός και η αυστηρή ιεραρχία. Με τον όρο «χωρο-συγκεντρωτισμός» νοείται η απόλυτη κυριαρχία της ενότητας χρόνος-χώρος του σχολείου. Σύμφωνα με αυτήν είναι αδιανόητη η μάθηση έξω από τα οριοθετημένα πλαίσια της σχολικής τάξης, τόσο σε ότι αφορά το χρόνο, όσο και τον χώρο μέσα στον οποίο διαδραματίζεται η μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές συγκεντρώνονται στον ίδιο χώρο (σχολική αίθουσα), το ίδιο χρονικό διάστημα (διδακτικό έτος), κατανεμημένοι σε ομάδες ίδιας ηλικίας (σχολική τάξη) και πραγματεύονται το ίδιο διδακτικό αντικείμενο ανά ώρα διδασκαλίας (γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά κλπ). Με τον όρο αυστηρή ιεραρχία αναφερόμαστε στο χαρακτηριστικό της σχολικής τάξης, όπου η μαθησιακή πορεία και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι καθορισμένα αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό.

Αναδιαμορφώνοντας το διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να διεκπεραιώνουν μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων έξω από τα χωρο-χρονικά όρια της σχολικής τάξης, επικεντρώνοντας στη διερευνητική φύση της μαθησιακής διαδικασίας και δίνοντας έμφαση σε διαθεματικές/διεπιστημονικές διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης και να δημιουργήσει αναβαθμισμένες ποιοτικά κοινότητες μάθησης. Τα χαρακτηριστικά της νέας,

ανοιχτής, τάξης είναι η απεξάρτηση από τον χώρο και τον χρόνο, ο συνδυασμός της πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακής επικοινωνίας (face to face plus online communication) και ο συνδυασμός πολλαπλών μέσων διδασκαλίας (διδακτικά μέσα, πολυμέσα, πολλαπλοί τρόποι επικοινωνίας, πραγματικός και εικονικός κόσμος).

Η ανάπτυξη των διαδικτυακών εργαλείων νέας γενιάς (WEB 2.0) δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη μετάβαση από τον παθητικό χρήστη στον ενεργό χρήστη. Τα εργαλεία του WEB 2.0 προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία σε τέτοιο βαθμό, που είναι αδιανόητη η συνεργατική φύση της διδασκαλίας, με τη χρήση αυτών των εργαλείων (Karasavvidis, 2011). Τέτοια εργαλεία είναι τα wikis, τα blogs, οι ομάδες συζήτησης, τα chats κλπ, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μορφές αμιγούς διαδικτυακής μάθησης (εξ αποστάσεως) ή μέσα από μεικτές πρακτικές διαδικτυακής μάθησης, μέσα από σύγχρονα ή α-σύγχρονα πλαίσια αλληλεπίδρασης (Σχήμα 13).

Η ανάπτυξη διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, στα οποία δίνεται, στους εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων, στα πλαίσια του κοινωνικού εποικοδομισμού, ενσωματώνει τη φιλοσοφία της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης με την αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων.



Σχήμα 13. Μοντέλο τριών διαστάσεων, διαδικτυακής μάθησης (Sela, 2010)

Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι το Web-based Integrated Science Environment (WISE), του Πανεπιστημίου του Berkeley (<http://www.encorewiki.org/download/attachments/11961270/SlottaWISE2004.pdf>). Η φιλοσοφία του περιβάλλοντος αυτού, απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από τις συμβάσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αναλαμβάνοντας ρόλο υποστηρικτικό και όχι ηγεμονικό στο μαθησιακό πλαίσιο. Οι πόροι χρησιμοποιούνται και επιλέγονται ανάλογα με τη δυνατότητα που προσφέρουν στην δημιουργία ενός πλαισίου στήριξης για τους μαθητές.

Σε μια άλλη έρευνα του Πανεπιστημίου του Manchester, αναπτύχθηκε και αξιολογήθηκε ένα διαδικτυακό περιβάλλον προβληματοκεντρικής μάθησης με τίτλο Pedagogy E-Learning Recourses (PERLS, Pearson & Somekh, 2006) σε μαθητές των οποίων η ηλικία συμβαδίζει με μαθητές των τελευταίων τάξεων του ελληνικού δημοτικού σχολείου και σε μαθητές κολεγίων, όπου, στα πλαίσια των μαθητικών τάξεων του δημοτικού, διαπιστώθηκε:

- μια αλλαγή στην ποιότητα των σχέσεων και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με μειωμένη ανάγκη παρέμβασης στις διαδικασίες διαχείρισης ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων,
- η συχνότητα λεκτικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού σχεδόν εξαλείφθηκε,
- ο εκπαιδευτικός έπαψε να αποτελεί αποκλειστική πηγή και διάυλο πληροφοριών,
- αυξημένο επίπεδο ενεργού εμπλοκής των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Στο δε επίπεδο των μαθητών των κολεγίων, αυτά που τονίσθηκαν ιδιαίτερα ήταν η αναδιανομή και η ανάληψη νέων ρόλων από τα μέλη του μαθησιακού πλαισίου και η αυξημένη κινητοποίηση των μαθητών.

Μέσα σε τέτοια ανοιχτά περιβάλλοντα δίνεται η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και αναδιανομής του ρόλου του, μιας και αποκτάει μια παιδαγωγική ελευθερία, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην επιλογή των πόρων που θα χρησιμοποιήσει. Δημιουργούνται με αυτό τον τρόπο κοινότητες μάθησης, όπου τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν ιδέες και πόρους, να τις αξιολογήσουν παρέχοντας ιδέες, κρίσεις και απόψεις σχετικά με το μαθησιακό πλαίσιο. Αποκτά, ο εκπαιδευτικός, μια ολοκληρωμένη αντίληψη για τη θέση του στο παιδαγωγικό πλαίσιο και τον τρόπο που αυτό εμπλέκεται στη διαμόρφωση πολιτών με κριτική στάση απέναντι στα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου.

Τα ευρήματα των ερευνών των Gossman et al. (2007), στις οποίες εφήρμοσαν σενάρια προβληματοκεντρικής μάθησης με την βοήθεια της νέας τεχνολογίας, καταδεικνύουν ότι:

- τα επίπεδα της ενεργής εμπλοκής των μαθητών αυξήθηκαν με την ενασχόλησή τους με τέτοια πλαίσια, γεγονός που προωθεί δραστηριότητες κριτικής σκέψης,
- οι μαθητές βρίσκουν πιο ευχάριστες τις μαθησιακές διαδικασίες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, γεγονός που συμπίπτει και με δικά μας ευρήματα (Δόβρος & Μακράκης, 2006),

- Η βελτίωση της γνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι μεγαλύτερη με τη χρήση προβληματοκεντρικών διαδικασιών σε σχέση με τη χρήση άμεσων διδακτικών δραστηριοτήτων (tutoring) ή καθοδηγούμενης διδακτικής πρακτικής (guided approach).

Μια πιλοτική προσέγγιση μιας τέτοιας προσπάθειας, σε μαθητές ηλικίας 11-19 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ferguson et. al., 2009), κατέδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Ξεπεράσθηκαν οι χωρο-χρονικοί περιορισμοί της τάξης, επιτρέποντας στους μαθητές να συνεισφέρουν σημαντικά και να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία.
- Κινητοποίησε τους μαθητές να καταθέσουν τις απόψεις τους, ιδιαίτερα όταν διατηρούνταν η ανωνυμία τους από τους λοιπούς συμμαθητές.
- Αύξησε το βαθμό αυτοπεποίθησης στους μαθητές, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους καθώς επίσης και την αίσθηση αυτοπροσδιορισμού σε ό,τι αφορά αυτό που μάθαιναν.
- Οι γραπτές καταθέσεις των συμμαθητών παρείχαν ένα ισχυρό πλαίσιο στήριξης και ένα επιπλέον κίνητρο συμμετοχής στην επικοινωνία.
- Επέτρεψε την υιοθέτηση πολλαπλών μαθησιακών προσεγγίσεων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα.
- Άλλαξε την οικολογία της σχολικής τάξης, μετατρέποντας το μαθησιακό πλαίσιο σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, όπου κάθε μαθητική δραστηριότητα τύγγανε δυναμικής υποστήριξης, τόσο από την ομάδα όσο και από τον εκπαιδευτικό.

Η ανάπτυξη των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems - LMS), τα οποία περιλαμβάνουν συνδέσεις, δυνατότητες παρουσίασης πληροφοριών (ή πακέτων πληροφοριών), διαδικτυακής συνεργασίας, διανομή εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένα στις ανάγκες των χρηστών, διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών, παρέχοντας δωρεάν (στις περισσότερες περιπτώσεις) ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα Σ.Δ.Μ. παρέχουν:

1. Σχέδια μαθημάτων και δυνατότητες παρακολούθησης της προόδου των μαθητών. Επιτρέπεται η πλοήγηση στις σελίδες των μαθημάτων, η εμφάνιση παραδειγμάτων, ηχητικών και εικονικών πόρων, δυνατότητα κράτησης σημειώσεων, επικοινωνίας σύγχρονης και ασύγχρονης, σχολιασμός, παρουσίαση εργασιών κλπ.
2. Συνεργασία σε επίπεδο ενδο-ομαδικό και δια-ομαδικό, με συμμετοχή σε συζητήσεις και ανταλλαγή μηνυμάτων.
3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου.
4. Κατασκευή και οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων από τον ίδιο το χρήστη.

Τα πιο γνωστά Σ.Δ.Μ., τα οποία παρέχονται δωρεάν στους ενδιαφερόμενους (Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα-ΕΛ/ΛΑΚ) είναι τα εξής:

- Moodle (<http://moodle.org>).
- LAMS.
(<http://wiki.lamsfoundation.org/pages/viewpage.action?sessionId=76D157B89B71473C1BD76F3C72EA5386?pageId=3212722>)

- Sakai (http://en.wikipedia.org/wiki/Sakai_CLE).
- aTutor (<http://en.wikipedia.org/wiki/ATutor>).
- Claroline (<http://en.wikipedia.org/wiki/Claroline>).

Η διαδικτυακή πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της δικής μας ερευνητικής παρέμβασης ήταν το περιβάλλον LAMS. Το LAMS αναλύεται εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στην ανάλυση του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης της παρούσας εργασίας.

4. Προβληματοκεντρική μάθηση και διδασκαλία

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Στο παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, γνώση θεωρείται το τελικό προϊόν της επιστημονικής έρευνας, το οποίο μεταβιβάζεται μέσα από μια ορθολογική, σειριακά οργανωμένη διαδικασία, χωρίς δυνατότητες κριτικού στοχασμού, πειραματισμού, διερεύνησης και αμφισβήτησης. Η σύγχρονη έκφανση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας εισάγει διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων με τη διαφορά ότι τα προβλήματα που δίδονται, εντάσσονται σε κλειστά, ορθολογιστικά πλαίσια, με αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης και αφορούν κυρίως πληροφοριακές γνώσεις συγκεκριμένου τμήματος του αναλυτικού προγράμματος, όπου σπανίως υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων. Πρόκειται για μια διαδικασία που «διευκολύνει» το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μιας και η αποτίμηση και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας είναι απλή και μονοδιάστατη. Στην πραγματικότητα, όμως, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος στην καθημερινή ζωή, δεν είναι δομημένα και, συνήθως, δεν υπάρχει μία οδός προς τη λύση αλλά πλήθος εναλλακτικών διόδων και λύσεων. Στην προβληματοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας εξίσου σημαντικές, αν όχι σημαντικότερες, με τις γνώσεις που αποκτά ο μαθητής στο σχολείο, είναι οι δεξιότητες οικοδόμησης της γνώσης. Στα πλαίσια της προβληματοκεντρικής μάθησης οι μαθητές καλούνται να ορίσουν το πρόβλημα ή τις προβληματικές καταστάσεις, να αναγνωρίσουν κενά στο γνωστικό τους πλαίσιο, να συλλέξουν σχετικές πληροφορίες και να προτείνουν λύσεις.

Από την δική τους πλευρά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παραμερίσουν παραδοσιακές πρακτικές στα πλαίσια των οποίων είτε τα γνωστικά αντικείμενα ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα του μαθησιακού/διδασκτικού πλαισίου (teacher-centered learning, content-centered learning), υιοθετώντας ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα, προσπαθώντας να φέρουν σε επαφή τις μαθητικές ομάδες με σενάρια και ημι-δομημένες καταστάσεις από την καθημερινή ζωή ή την κραυγάζουσα επικαιρότητα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, συμβουλεύει και προτείνει υποθέσεις, συμμετέχοντας και αυτός ενεργά στο διδασκτικό πλαίσιο. Στην προβληματοκεντρική μάθηση και διδασκαλία οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή αποκτούν νέα μορφή. Ο εκπαιδευτικός χωρίς να αποποιείται τον παραδοσιακό του ρόλο, του καθοδηγητή, ενσωματώνεται και ο ίδιος στο παιχνίδι της αναζήτησης και γίνεται συνοδοιπόρος της διαδικασίας μάθησης, πλάι στους μαθητές, μαθαίνοντας κι αυτός από αυτούς. Έχει μια συνεχή και σαφή εικόνα του όλου πλαισίου της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, των μαθητικών ομάδων και της προβληματικής κατάστασης. Αυτό συνεπάγεται μετά-διαδικαστικές δεξιότητες της μεθόδου (meta-PBL) όπου ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται σχετικά με

την ποιότητα του όλου δυναμικού πλαισίου και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν, συσχετίζουν και κατανοούν το γνωστικό πλαίσιο και πώς οδηγούνται στην επίλυση του προβλήματος (Peterson, 2004).

Η διδασκαλία που επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων ή προβληματικών καταστάσεων ξεκινά με την εισαγωγή ενός «δεν ξέρω» ή μιας προβληματικής κατάστασης, μιας κατάστασης, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζει ένα ερώτημα, στο οποίο δεν είναι σε θέση να δώσει μια ικανοποιητική απάντηση. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι, για να υπάρχει μια προβληματική κατάσταση θα πρέπει να βιώνεται ως τέτοια από τον μαθητή και αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση παραμέτρων, που έχουν σχέση με αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια και τις ιδιαίτερες ανησυχίες και προβληματισμούς που βιώνει η σημερινή νεολαία. Το πρόβλημα ή η προβληματική κατάσταση θα αποτελέσει εφελκυστικό για έρευνα, αναζήτηση πληροφοριών, αναστοχασμό σχετικά με θεωρητικά πλαίσια, σχέσεις, νόρμες και πρακτικές, ομαδικές προσδοκίες και πολιτισμικές αναθεωρήσεις. Οι Torp & Sage (2002: 14) ορίζουν την προβληματοκεντρική μάθηση ως «ένα διδακτικό σύστημα και μια ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος που αναπτύσσει, ταυτοχρόνως, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και γνωστικές ικανότητες, με το να τοποθετεί τους μαθητές ως ενεργητικούς μετόχους στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, φέρνοντάς τους αντιμετώπους με ημιδομημένα προβλήματα που αντανάκλουν προβλήματα της καθημερινότητας». Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες, να τις αξιολογήσουν, να τις εφαρμόσουν στην διαδικασία επίλυσης, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν και αναπτύσσονται.

Το πρόβλημα από τη φύση του είναι είτε προσωπικού είτε κοινωνικού χαρακτήρα (Bigge, 1982: 464) Τα προβλήματα προσωπικού χαρακτήρα κατέχουν κυρίαρχη θέση στο ζωτικό χώρο των μαθητών, ενώ τα προβλήματα κοινωνικού χαρακτήρα αντιπροσωπεύουν τις κοινωνικές ανάγκες που υπάρχουν σε μια κοινωνία, μια περιοχή ή ένα έθνος. Υπάρχουν μια σειρά από επίπονα κοινωνικά προβλήματα, που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει, με κατάλληλους χειρισμούς, και να δώσει έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές, να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη δική τους δυνατότητα παρέμβασης, για μια καλύτερη, δικαιότερη και ασφαλέστερη κοινωνία. Το κεντρικό και παράλληλα κρίσιμο ερώτημα της προβληματοκεντρικής διδασκαλίας είναι το πώς θα δώσουμε κίνητρα στους μαθητές, για να μελετήσουν σοβαρά και με συνεπή και συστηματικό τρόπο, προβλήματα όπως η πείνα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η φτώχεια, η έλλειψη πόσιμου νερού, η εξαθλίωση του τρίτου κόσμου κλπ.

Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τη σκοπιμότητα της μελέτης προβλημάτων, στα οποία έχουν προσωπική συμμετοχή και ενυπάρχει μια σχετική συναισθηματική φόρτιση. Αντίθετα, εάν ζητηθεί από τους μαθητές να εμπλακούν σε μια διαδικασία επίλυσης μη αυθεντικών προβληματικών καταστάσεων τότε, είτε το πρόβλημα ή η προβληματική κατάσταση θα μείνει χωρίς απάντηση ή λύση, είτε θα αντιμετωπίσουν την όλη διαδικασία ως μάθημα, το οποίο θα πρέπει να μάθουν ή ως ανάθεση μιας εργασίας, στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης. Με την κατάλληλη προκαταρκτική συζήτηση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις κατάλληλες ψυχολογικές συνθήκες, που θα προβληματίσουν τους μαθητές και θα τους ωθήσουν να βιώσουν ως πρόβλημα μια σειρά από ζητήματα, που πιθανόν να αντιμετωπίσουν ως πολίτες του σήμερα και του αύριο.

Σύμφωνα με τον Barrows (2002) τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προβληματοκεντρικού μαθησιακού πλαισίου είναι:

- Τα προβλήματα παρουσιάζονται στο μαθητή σε αυθεντικά πλαίσια, ως ανεπίλυτες καταστάσεις, σε ημιδομημένα περιβάλλοντα, όπως θα εμφανιζόταν στην πραγματική ζωή τους ως πολίτες του κόσμου. Εισάγονται, δηλαδή, προσομοιώσεις προβληματικών καταστάσεων, που επιτρέπουν ελεύθερη διερεύνηση, μέσα από διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών, κατανόησης καταστάσεων και νοηματοδότησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο πρόβλημα, τη διαδικασία επίλυσης και τα άτομα που εμπλέκονται.
- Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας, επιλέγοντας οι ίδιοι τις πηγές πληροφόρησης, την πορεία επίλυσης του προβλήματος ή της προβληματικής κατάστασης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην παροχή ενός πλαισίου στήριξης, που θα διευκολύνει τους μαθητές. Σε περιπτώσεις που παρατηρείται στασιμότητα ή άγχος, βοηθάει στην εστίαση του προβλήματος, καθοδηγεί την όλη πορεία και οδηγεί, με αυτό τον τρόπο, προς ένα χειραφετικό πλαίσιο μάθησης.
- Τα προβλήματα που επιλέγονται, πρέπει να είναι αντίστοιχα με το ζωτικό χώρο των μαθητών. Θα αντιπροσωπεύουν καταστάσεις που, ενδεχομένως, θα συναντήσουν οι μαθητές άμεσα ή στο μέλλον.

Οι Kumar & Natarajan (2007) επιχειρώντας μια ανασκόπηση των πολλαπλών ορισμών της μεθόδου καταγράφουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά των επί μέρους ερευνητών:

- Η προβληματοκεντρική μάθηση ξεκινάει με ένα πρόβλημα ή ένα ερώτημα προς απάντηση.
- Ο χειρισμός του προβλήματος απαιτεί την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών και την ενσωμάτωση πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων.
- Η προβληματοκεντρική μάθηση είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια και όπου η κοινωνική διαπραγμάτευση νοήματος, είναι προαπαιτούμενο χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της προσπάθειας επίλυσης του προβλήματος.
- Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά.
- Η όλη διαδικασία απαιτεί αναστοχασμό, μια σημαντική μεταγνωστική παράμετρος της μεθόδου.
- Απαιτείται αλλαγή στο ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν ρόλο γνωστικού “εκγυμναστή”, ατόμων δηλαδή που καθοδηγούν, διευκολύνουν, παρακινούν και υποστηρίζουν την μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Peterson (2004) οι μαθητές πρέπει, κατ’ αρχήν, να ορίσουν το πρόβλημα και να καταγράψουν τι ξέρουν, τι δεν ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν. Στη συνέχεια να κατανοήσουν τη φύση του προβλήματος, έτσι ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν και να καταγράψουν τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα τους βοηθήσουν στη χάραξη της πορείας που θα ακολουθήσουν. Απαιτείται δηλαδή η

άμεση και ενεργή εμπλοκή των μαθητών τόσο στην αναγνώριση του προβλήματος όσο και στον καθορισμό των παραμέτρων που θα τους οδηγήσει στην επίλυση. Ο κάθε μαθητής ή μαθητική ομάδα «κατασκευάζει» τον χώρο του προβλήματος, αναπαριστά δηλαδή τις πολλαπλές καταστάσεις του προβλήματος, τις αναγνωρίζει και αποφασίζει ποιες παραμέτρους, ποια πορεία και ποιες διαδικασίες θα εφαρμόσει προκειμένου να μεταβεί από μια κατάσταση σε άλλη, φθάνοντας στο τελικό στάδιο της επίλυσης του προβλήματος.

Η προβληματοκεντρική διδασκαλία και μάθηση παρέχει στον μαθητή, τη δυνατότητα να αναπτύξει δεξιότητες αναγνώρισης και λύσης προβληματικών καταστάσεων, αναστοχασμού πάνω στις προσωπικές του μαθησιακές διαδικασίες και βαθιάς κατανόησης του πεδίου μάθησης, με το οποίο ασχολείται (Williams, Pedersen & Liu, 1998). Οι μαθητές μέσα σε ένα περιβάλλον προβληματικής γνώσης καλούνται να διερευνήσουν από κοινού αντικείμενα, ιδέες και συναισθήματα που, επί του προκειμένου στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας, αφορούν την υγεία τους. Έτσι προωθείται μια μαθησιακή διαδικασία έρευνας και στοχασμού, μετατρέποντας την τάξη σε μια κοινότητα έρευνας, όπου ο κάθε μαθητής οικοδομεί τη γνώση και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του με βάση, τόσο τις δικές του εμπειρίες και σημασιολογικές αποχρώσεις, όσο και αυτές των συμμαθητών του. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία αναδεικνύεται η σημασία της έρευνας, των πολλαπλών ερμηνειών, του διαλόγου και του σεβασμού της γνώμης του άλλου.

Η αποτελεσματικότητα και η υπεροχή της προβληματοκεντρικής μεθόδου έναντι άλλων μεθόδων αποτέλεσε πεδίο έρευνας πολλών ερευνητών, χωρίς να στοιχειοθετείται ένα επαρκές αποδεικτικό υλικό. Συγκριτικές έρευνες μεταξύ παραδοσιακών και προβληματοκεντρικών πλαισίων δείχνουν ότι, με την προβληματοκεντρική μάθηση οι μαθητές μαθαίνουν ποσοτικά ελαφρώς λιγότερη ποσότητα περιεχομένων, αλλά έχουν καλύτερα μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως διατήρηση των γνώσεων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και πιο εύκολη ανάσυρση των γνωστικών περιεχομένων (Smith, 2005, Gossman P, Steward et.al., 2007). Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν πιο βαθιά γνώση του αντικειμένου, λόγω της καλύτερης κατανόησης του γνωστικού πλαισίου και λόγω του γεγονότος ότι οι γνώσεις αποκτούνται για άμεση πρακτική εφαρμογή, στα πλαίσια επίλυσης ενός προβλήματος ή μιας προβληματικής κατάστασης. Ο Rhem (1998) αναφέρει ότι στην προβληματοκεντρική μάθηση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην δημιουργία νοήματος (meaning-making) και όχι στην συλλογή πληροφοριών, καταλήγοντας στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών περιεχομένων, ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (knowledge – social skills). Αυτό που ίσως αποτελεί το κυριότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες μάθησης, ανάλογους με αυτούς που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην μελλοντική τους ζωή, ως πολίτες που προσπαθούν να κατανοήσουν και όχι απλά να συσσωρεύσουν γνώσεις προς εφαρμογή. Ο πίνακας που ακολουθεί παραθέτει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την υιοθέτηση και την ενσωμάτωση της προβληματοκεντρικής μάθησης στην τάξη (Smith, 2005).

Πίνακας 2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Προβληματοκεντρικής Μάθησης

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.	Η αρχική κατάσταση αμηχανίας που επιφέρει σε μαθητές, λόγω του ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης που παρέχει.

Βελτιώνει την ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης πληροφοριών.	Απαιτεί σημαντικό χρόνο για προετοιμασία.
Αυξάνει το επίπεδο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου	Ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
Εστιάζει σε περιεχόμενα που έχουν πρακτικό ενδιαφέρον.	Είναι μια αργή διαδικασία εκμάθησης περιεχομένων δηλωτικής γνώσης.
Αναπτύσσει μια διαθεματική προσέγγιση και μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία.	Δεν προσφέρει υψηλούς βαθμούς αξιολόγησης σε περιπτώσεις που επιζητείται απλή απομνημόνευση γνωστικών περιεχομένων.
Πρωθεί διαδικασίες σκέψης.	
Αναπτύσσει συνεργατικά πλαίσια και κοινωνικές δεξιότητες.	
Αναπτύσσει δια βίου γνωστικές δεξιότητες.	
Κινητοποιεί τους μαθητές.	

Οι Torp & Sage (2002) επιχειρώντας μια ευρεία ερευνητική προσέγγιση, εκπόνησαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στην εφαρμογή της προβληματοκεντρικής μάθησης. Κατά τη διάρκεια ενός ετήσιου επιμορφωτικού κύκλου, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στη σχεδίαση και εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων και ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε περιβάλλοντα προβληματοκεντρικής μάθησης. Από την εφαρμογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Η προβληματοκεντρική μάθηση αποτέλεσε ένα ισχυρό πλαίσιο κινητοποίησης των μαθητών, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και βαθιάς κατανόησης συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων, που συνδέονταν με τις προβληματικές καταστάσεις.
2. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μια απροσδόκητη εμβριθής κατανόηση γνωστικών περιεχομένων, από πλευράς μαθητών, όταν τα προς εξέταση περιεχόμενα ήταν περιορισμένης έκτασης και ενταγμένα σε αυθεντικά πλαίσια.
3. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν και προσάρμοσαν σταδιακά την αλλαγή του ρόλου τους, από παρόχου περιεχομένων και δραστηριοτήτων σε “γνωστικού εκγυμναστή”. Η αλλαγή αυτή στο ρόλο των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιήθηκε χωρίς προβλήματα τα κυριότερα εκ των οποίων ήταν:
 - Η ανάγκη για υποστήριξη από ομάδα εκπαιδευτικών (παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος) για τη σχεδίαση και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου
 - Ανάγκη για θετική υποστήριξη από τη διεύθυνση και το προσωπικό των σχολείων
 - Ανάγκη για επαρκή χρόνο για σχεδίαση και συνεργασία
 - Δυσκολία στην αποδοχή και εφαρμογή ενός διαφορετικού πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο δεν είχε καμιά σχέση με την ευκολία που προσέφερε το παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο με τους καθορισμένους ρόλους, το αυστηρά δομημένο διδακτικό περιβάλλον και την ευκολία που

προσέδιδε το προσανατολισμένο στα διδακτικά περιεχόμενα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου η ύλη ήταν εύκολα προσβάσιμη και εύκολα αξιολογήσιμη με ορατά ποσοτικά εργαλεία.

Σε μια άλλη παρόμοια ερευνητική εργασία εφαρμογής προβληματοκεντρικής μάθησης, σε μαθητές ηλικίας 11-14 ετών, με τη βοήθεια της νέας τεχνολογίας οι Brinkerhoff & Glazewski (2000) διατύπωσαν την ανάγκη για παροχή υποστηρικτικών πλαισίων στήριξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις μαθητικές ομάδες.

4.2. Μοντέλα ανάπτυξης

Ο Bigge (1982: 458) εισαγάγει τον όρο «συλλογιστική μέθοδος διδασκαλίας» (reflective teaching) η οποία επικεντρώνεται στην αμοιβαία αναζήτηση δασκάλου-μαθητή, κατά την οποία προβάλλονται και επιλύονται πραγματικά προβλήματα. Στις συλλογιστικά εργαζόμενες τάξεις η διδασκαλία ξεκινά με την εισαγωγή ενός «δεν ξέρω» ή μιας προβληματικής κατάστασης, μιας κατάστασης δηλαδή, όπου οι μαθητές δεν μπορούν να δώσουν μια ικανοποιητική ερμηνεία και απάντηση. Σύμφωνα με το συγγραφέα, όταν ένα άτομο συλλογίζεται, στρέφει τις σκέψεις του προς μια ιδέα που προϋπάρχει ή προς ένα αντικείμενο γνώσης, που θεωρείται ότι είναι έγκυρο ως προς ένα βαθμό. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία-μάθηση αποτελεί μια προσεκτική κριτική εξέταση της ιδέας ή του υποθετικού αντικειμένου μάθησης, υπό το φως αποδεικτικών στοιχείων εμπειρικής προέλευσης ή στοιχείων που μπορούν να ελεγχθούν δοκιμαστικά. Το θεωρητικό πλαίσιο αντανακλά την πεποίθηση ότι οι μαθητές μελετούν και μαθαίνουν καλύτερα, όταν αναζητούν τόσο τη διανοητική, όσο και τη συναισθηματική σχέση, που έχουν αυτά που μαθαίνουν, με διάφορες απόψεις της ζωής τους. Η μάθηση στο συλλογιστικό επίπεδο επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την εφαρμογή της ψυχολογίας του γνωστικού πεδίου, όπως έχει αναλυθεί από τον Kurt Lewin. Η διδασκαλία-μάθηση συνίσταται στη διερευνητική και πειραματική αναδόμηση, τόσο από μέρους των μαθητών, όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών, των αντίστοιχων ζωτικών τους χώρων, ώστε να προσθέτουν σε αυτούς τους χώρους νόημα και, με αυτό τον τρόπο, να αυξάνουν την ικανότητά τους, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, στο να κατευθύνουν την πορεία και το περιεχόμενο των μελλοντικών τους ζωτικών χώρων. Ο ζωτικός χώρος (life space) αποτελεί βασική έννοια της θεωρίας του Lewin και περιλαμβάνει όσα χρειάζεται να γνωρίζει κανείς, για να μπορέσει να κατανοήσει μια συμπεριφορά ή μια ψυχολογική κατάσταση. Η έννοια, δηλαδή, του ζωτικού χώρου συμπεριλαμβάνει το εξεταζόμενο άτομο και το ψυχολογικό του περιβάλλον. Η κατανόηση επιτυγχάνεται, όταν οι μαθητές φτάνουν στο σημείο, να καταλάβουν, πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά και με τρόπο που να τους κινεί το ενδιαφέρον, ένα πλέγμα επαληθευμένων ιδεών καθώς και τα γεγονότα που τις στηρίζουν. Όταν ένα άτομο κατανοεί πραγματικά κάτι, τότε είναι σε θέση να ολοκληρώνει τις παρακάτω διεργασίες:

- Να το διατυπώσει με δικά του λόγια.
- Να δίνει ένα παράδειγμα.
- Να αναγνωρίζει το θεωρητικό πλαίσιο κάτω από διαφορετικές καταστάσεις.
- Να διακρίνει τις συμπεριφορές που εκφράζουν ή που δεν εκφράζουν τις καταστάσεις.

- Να διακρίνει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην κατάσταση αυτή και σε γενικεύσεις της θεωρίας.
- Να προβλέπει τις συνέπειες της εφαρμογής της κατάστασης.

Το μοντέλο του Bigge (1982) εμπεριέχει την ανάδειξη προβλημάτων (problem raising) και την επίλυση προβλημάτων (problem solving).

1. **Ανάδειξη του προβλήματος.** Μια πολύ σημαντική παράμετρος της μεθόδου είναι ότι το πρόβλημα ή η προβληματική κατάσταση θα πρέπει να ορίζεται ως τέτοια από τους μαθητές. Δεν ορίζονται όλες οι καταστάσεις ως προβληματικές *per se*. Κάτι που για κάποιον είναι πρόβλημα δεν είναι απαραίτητο να ορίζεται έτσι από όλους. Ένα πρόβλημα εμφανίζεται όταν εμφανίζεται στη σκέψη του μαθητή ένα είδος δυσαρέσκειας ή αμφιβολίας, που αναφέρεται σε κάποια άποψη γνώσεων, διαθέσεων ή αξιών που είναι παρούσες στον ψυχικό του κόσμο. Σε μια τέτοια περίπτωση εμφανίζονται μία ή περισσότερες, ανταγωνιζόμενες μεταξύ τους, εναλλακτικές ιδέες, διαθέσεις ή αξίες. Εξ ορισμού όλα τα προβλήματα έχουν αντιπαραθετικό χαρακτήρα (διλήμματα) και ο χαρακτήρας αυτός συνεπάγεται είτε διαπροσωπική είτε ενδοπροσωπική σύγκρουση. Διαπροσωπική σύγκρουση εμφανίζεται όταν άτομα ή ομάδες υποστηρίζουν ιδέες που βρίσκονται σε έντονη αντίθεση με αντίστοιχες ιδέες άλλων ομάδων ή προσώπων. Όταν, όμως, ένα μαθητής συνειδητοποιήσει ασυμβίβαστα χαρακτηριστικά μιας άποψης του, τότε ξεκινάει μέσα του ένα εσωτερικός αγώνας ενδοπροσωπικής σύγκρουσης. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της προβληματοκεντρικής μάθησης, θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να εκθέσουν με κριτικό τρόπο τις διάφορες αντίθετες απόψεις που εμφανίζονται στη σκέψη τους και στις πρακτικές τους ενέργειες.
2. **Επίλυση προβλήματος.** Η επίλυση προβλημάτων συνίσταται στην διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων που διατυπώνονται ως πιθανές διόδους επίλυσης ενός προβλήματος ή μιας προβληματικής κατάστασης. Περιλαμβάνει τέσσερα στάδια τα οποία αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενες απόψεις και όχι διαδοχικά στάδια της προβληματοκεντρικής μάθησης.
 - ο **Διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων.** Κατά τη διάρκεια της προβληματοκεντρικής μάθησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν όσο πιο πολλές υποθέσεις μπορούν, για να έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις πιθανές ασυμβατότητες της σκέψης.
 - ο **Συναγωγή λογικών συνεπειών των υποθέσεων.** Παράλληλα με την διατύπωση υποθέσεων οι μαθητές καλούνται να αναδείξουν τις συνέπειες από την συναγωγή κάθε υπόθεσης, αναλογιζόμενοι την ορθότητα ή την ευστάθεια της κάθε υπόθεσης.
 - ο **Εξέταση των υποθέσεων υπό το φως των ενδείξεων.** Μέσα από την προώθηση μιας διερευνητικής, αμοιβαίας συνεργασίας εξετάζονται όλες οι σχετικές ενδείξεις, πληροφοριακά στοιχεία, πειραματικά ευρήματα.
 - ο **Εξαγωγή συμπερασμάτων.** Είναι, ίσως, η πιο δύσκολη φάση της διαδικασίας και αποσκοπεί στην αποδοχή μιας κοινής συναίνεσης για την διεξαγωγή κάποιου συμπεράσματος. Ακόμα, όμως, κι αν διατυπώνονται ενστάσεις ή διαφορετικές γνώμες, ο εκπαιδευτικός δεν

πιέζει προς την εύρεση μια μοναδικής αλήθειας, αλλά αναδεικνύει την σχετικότητα και πολλαπλότητα της πραγματικότητας. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται ότι η πόρτα της γνώσης αφήνεται ξεκλειδωτή ή ακόμα και μισάνοιχτη.

Σύμφωνα με το ψυχολογικό μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών, η λύση προβλημάτων ορίζεται ως η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα έργο του περιβάλλοντος, δηλαδή του προβλήματος, και του λύτη (Κολιάδης, 2002: 521). Το μοντέλο δίνει ιδιαίτερη σημασία στο **βασικό χώρο** και στο **χώρο του προβλήματος**.

Ο **βασικός χώρος του προβλήματος** περιλαμβάνει τις γνώσεις και τα γεγονότα, που καθορίζουν μια συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία τοποθετείται το πρόβλημα και αναφέρονται στις παρακάτω περιοχές:

- Η αρχική κατάσταση του προβλήματος, δηλαδή ένα σύνολο στοιχείων που προσδιορίζουν τη συγκεκριμένη κατάσταση που τοποθετείται το πρόβλημα.
- Ο τελικός στόχος του προβλήματος.
- Οι επιτρεπόμενοι χειρισμοί, δηλαδή, ενέργειες που πρέπει να κάνει το άτομο, για να επιλύσει το πρόβλημα.
- Οι περιορισμοί των χειρισμών, η γνώση των παραγόντων που προωθούν ή εμποδίζουν την επίλυση.

Ο **χώρος του προβλήματος** περιλαμβάνει τη νοητική αναπαράσταση του προβλήματος, δηλαδή την ανάλυση της δομής και το σχεδιασμό των ενεργειών, που επιτρέπουν στο άτομο να εξετάζει τις διάφορες καταστάσεις του προβλήματος, να τις αναγνωρίζει και να αποφασίζει ποιες νοητικές εκτελεστικές ενέργειες (χειρισμοί) θα ακολουθεί για να λύσει το πρόβλημα.

Οι Bridges & Hallinger (1995) περιγράφουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου η οποία περνάει από οκτώ φάσεις.

1. **Εισαγωγή-Καθορισμός θεματικών αξόνων.** Κατά τη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός διερευνά και προσπαθεί να διατυπώσει τους τρόπους σύνδεσης των προτέρων γνώσεων των μαθητών, με τους γενικούς θεματικούς άξονες ενός πιθανού προβλήματος ή μιας προβληματικής κατάστασης. Διατυπώνονται οι σχέσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται το πρόβλημα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την παρακίνηση της περιέργειας των μαθητών. Κατά τη φάση αυτή διασαφηνίζονται το πώς και το γιατί οι συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες είναι σημαντικοί για την εν γένει μορφωτική διαδικασία των μαθητών σε αυτή την ηλικία και γιατί οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις προσδίδουν μορφωτική αξία για την ένταξη στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.
2. **Διατύπωση του προβλήματος.** Το σημείο εκκίνησης ενός προγράμματος προβληματοκεντρικής μάθησης είναι η παρουσίαση του προβλήματος προς τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί και θα διατυπωθεί είναι κομβικό σημείο, όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στην όλη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της επιλογής του προβλήματος θα πρέπει να λάβουμε υπόψη εάν το πρόβλημα θα έχει κάποια επίδραση στις στάσεις των μαθητών. Θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό των ρόλων και των

περιεχομένων που οι μαθητές αντιμετωπίζουν ή που πιθανόν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Γίνεται προσπάθεια διατύπωσης σεναρίων που περιλαμβάνουν υπο-προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές ή το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον και συνεπώς υπάρχει ένα αρχικό απόθεμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Κατά τη διατύπωση του σεναρίου ακολουθούνται οι παρακάτω προτροπές:

- Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή, σαφής, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να καταλάβουν το περιεχόμενο μέσα στο οποίο εντάσσεται το πρόβλημα αλλά και τι ακριβώς ζητείται από αυτούς/ές να πράξουν.
 - Δώστε χαρακτηρισμούς σε πρόσωπα και γεγονότα. Θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα σενάριο, το οποίο θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών δημιουργώντας ένα κλίμα αυθεντικότητας και αμεσότητας. Π.χ. ο κύριος Σταύρος θέλει να προσλάβει για την επιχείρησή του δύο άτομα τα οποία... ή η πόλη των Χανίων δεν έχει ποδηλατόδρομους για να μπορούν τα παιδιά αλλά και οι μεγάλοι να μετακινούνται με ασφάλεια...
 - Προσπαθούμε να τονίσουμε την σημαντικότητα αλλά και να αναδείξουμε την επιτακτική ανάγκη επίλυσης του προβλήματος. Έτσι θα μπορέσουμε να δώσουμε μια πιο άμεση σχέση του προβλήματος με ζητήματα που αφορούν χρόνο και πηγές.
 - Χρησιμοποιούμε ζωντανή γλώσσα, τόσο στη διατύπωση του σεναρίου, όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται το πρόβλημα.
3. **Επί μέρους στόχοι του προγράμματος.** Το πρόβλημα εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρακτικής. Θέτοντας τους θεματικούς άξονες καθορίζουμε το γενικότερο γνωστικό πεδίο ενασχόλησης. Συνεπώς, αν και η προβληματοκεντρική μάθηση είναι μια ανοιχτή διαδικασία, η όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση των επιμέρους σκοπών και στόχων του προγράμματος, θα μας αποτρέψει από το να πελαγοδρομούμε στο χάος της αβεβαιότητας, που ίσως αντιμετωπίσουμε κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας. Το τι είδους γνώσεις, ποιες δεξιότητες και στάσεις αναμένουμε να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης της προβληματικής κατάστασης, είναι κρίσιμα ερωτήματα προς απάντηση κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος.
4. **Καθορισμός πηγών περιεχομένων.** Αν και απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, από πλευράς μαθητών, σχετικά με τις πηγές από τις οποίες θα αντλήσουν τα περιεχόμενα, τα οποία θα τους βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος, είναι δόκιμο να υπάρχει πρόβλεψη για το βασικό γνωστικό πλαίσιο και την άμεση χορήγηση ενδεικτικών πηγών όταν βέβαια ζητηθούν ή όταν διαπιστωθεί ότι δεν μπορούν οι μαθητές από μόνοι τους να αναζητήσουν. Οι πηγές αυτές θα αποτελέσουν ένα γνωστικό πλαίσιο στήριξης που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα.
5. **Καθορισμός τελικού προϊόντος.** Το θεωρητικό τέλος της όλης διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός τελικού προϊόντος. Αυτό μπορεί να

είναι ένα συγκεκριμένο γραπτό προϊόν, μια κατασκευή, ένα σχέδιο ή εκπλήρωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Είναι σημαντική η αποσαφήνιση του τι ακριβώς ζητάμε από τις μαθητικές ομάδες να ολοκληρώσουν, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, για να μην εκληφθεί η όλη διαδικασία ως ένα ακόμη μάθημα το οποίο εστιάζει στην απομνημόνευση συγκεκριμένων γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούμε αυθεντικό περιβάλλον μάθησης και κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών.

6. **Μεταγνωστικές ερωτήσεις καθοδήγησης.** Στα εποικοδομιστικά μαθησιακά πλαίσια είναι σημαντική η παροχή πλαισίων στήριξης, που θα διευκολύνουν και θα καθοδηγούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι ερωτήσεις καθοδήγησης βοηθούν τους μαθητές να οδηγηθούν μόνοι τους στην επίλυση του προβλήματος, επαναφέροντάς τους στη σωστή πορεία σε περίπτωση που έχουν “χαθεί” ή μειώνοντας το αίσθημα ανασφάλειας που πιθανόν να βιώσουν. Οι ερωτήσεις αυτές κατευθύνουν τους μαθητές προς τους βασικούς άξονες που θα χρειαστεί να αναζητήσουν, βοηθούν στην τακτοποίηση της σκέψης των μαθητών έτσι ώστε να προσανατολίσουν και να κατευθύνουν τις διαδικασίες σκέψης και κινητοποιούν ή διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών προς εναλλακτικές πηγές ή διαδρομές.
7. **Ζητήματα Αξιολόγησης.** Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε επιμορφωτικού προγράμματος και καθορίζει εάν, τόσο η διαδικασία, όσο και οι επιμέρους σκοποί και στόχοι, έχουν επιτευχθεί και σε πιο βαθμό. Αξιολογούνται τόσο το γνωστικό περιεχόμενο όσο και οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών ως προς τη διαδικασία, τη συνεργασία και το αποτέλεσμα. Στόχος της αξιολόγησης είναι:
 - Η ανάδειξη των σημαντικότερων γνωστικών περιεχομένων, των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και ο βαθμός πρόσκτησης συγκεκριμένων περιεχομένων.
 - Η προώθηση της μεταφοράς και εφαρμογής γνωστικών περιεχομένων και δεξιοτήτων.
 - Η προαγωγή του αναστοχασμού και της επανα-θεώρησης των παραμέτρων του προγράμματος.
 - Η καλλιέργεια της διερεύνησης συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών.
 - Η συμμετοχή και συνεισφορά των μελών της ομάδας στην επίτευξη των στόχων.

Η επιτυχημένη αξιολόγηση οδηγεί προς τη μάθηση, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών πλαισίων καθοριστικές είναι οι απαντήσεις στα ερωτήματα του πώς θα αξιολογηθεί η ομάδα, τι θα αξιολογήσουμε και ποιος θα την αξιολογήσει; Είναι δόκιμο να δώσουμε τη δυνατότητα και στους ίδιους του μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία της ομάδας, τη συνεισφορά των μελών, την προσωπική τους επίδοση αλλά και την ίδια διαδικασία του προγράμματος. Το τελευταίο μάλιστα είναι στρατηγικής σημασίας για την επιτυχία του προγράμματος μιας και δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης των ελλείψεων, με

σκοπό την βελτίωση του προγράμματος και την αποφυγή επανάληψής τους. Σε γενικές γραμμές αξιολογούνται:

- Το γνωστικό περιεχόμενο.
 - Η κριτική ικανότητα, η δημιουργική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών.
 - Η συμμετοχή και η συνεισφορά μελών της ομάδας.
 - Η προσωπική επίδοση και η προσωπική συνεισφορά στην ομάδα.
 - Το αποτέλεσμα της επίλυσης της προβληματοκεντρικής κατάστασης (το τελικό προϊόν).
 - Η διαδικασία και η πορεία του προγράμματος.
 - Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καλλιέργεια των στάσεων που έχουμε θέσει ως στόχους.
8. **Χρονικοί περιορισμοί.** Ο καθορισμός συγκεκριμένων χρονικών οροσήμων, χωρίς βέβαια την αυστηρή τήρησή τους, επιτρέπει σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να διατηρούν την αίσθηση ελέγχου της διαδικασίας και διασφαλίζει ότι το πρόγραμμα θα λάβει ένα τέλος.

4.3. Πλαίσια στήριξης (Scaffolding)

Κατά τη διάρκεια μιας προβληματοκεντρικής μαθησιακής ενότητας, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να εντοπίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά μιας προβληματικής κατάστασης, να οργανώσουν τις ενέργειές τους και να οδηγηθούν στη λήψη αποφάσεων. Οι μαθησιακές προσεγγίσεις τέτοιων ανοιχτών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπως η προβληματοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, απαιτούν την παροχή πλαισίων στήριξης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι Kirschner, Sweller, and Clark (2006) αναφέρουν ότι η επιτυχημένη καθοδήγηση μιας προβληματοκεντρικής διδασκαλίας εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος στηρίζει (scaffold) τις ενέργειες των μαθητών με στρατηγικές όπως είναι η παροχή υποδείξεων και βοηθητικών στοιχείων καθώς και ερωτήσεων που κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών, εκμαιεύουν ερμηνείες και αναλύουν τη ροή των σκέψεών τους. Ο έννοια της παροχής στήριξης (scaffolding) πρωτο-εισήχθη από τους Wood, Bruner & Ross (1974), ως η διαδικασία εκγύμνασης (tutoring) ή παροχής βοήθειας στους μαθητές, με σκοπό την καθοδήγησή τους στο να αποκτήσουν τα απαραίτητα νοητικά εργαλεία, που θα τους βοηθήσουν να οδηγηθούν στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης. Πρόκειται για παροχή υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές ή άλλων πηγών και εργαλείων, που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ολοκληρώσει με επιτυχία μια εργασία, χωρίς την οποία δε θα ήταν δυνατόν να την ολοκληρώσουν από μόνοι τους. Είναι μια διαδικασία παροχής (Belland, Glazewski & Richardson, 2008, Hannafin, 1999):

- a) **Εννοιολογικών εργαλείων.** Τα εννοιολογικά πλαίσια στήριξης καθοδηγούν τους μαθητές στο τι να σκεφτούν ή τι να υποθέσουν. Βοηθούν στην αποσαφήνιση των παρανοήσεων και την τακτοποίηση της σκέψης των μαθητών. Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και τα πλαίσια

συναισθηματικής στήριξης (emotional scaffolding) (Rosiek, 2003) που αφορούν τη χρήση αναλογιών, μεταφορών, και διηγήσεων, τα οποία στοχεύουν στην συναισθηματική απόκριση των μαθητών, έτσι ώστε να τους ενθαρρύνουν στη διερεύνηση των στόχων μιας μαθησιακής ενότητας.

- b) **Μεταγνωστικών εργαλείων.** Παροχή καθοδήγησης στο πώς να σκεφτούν οι μαθητές για να οδηγηθούν στην επίλυση της προβληματικής κατάστασης.
- c) **Διαδικαστικών εργαλείων.** Παροχή βοήθειας σχετικά με το τι εργαλεία και πηγές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν.
- d) **Στρατηγικών εργαλείων.** Προτάσεις εναλλακτικών προσεγγίσεων, σχεδιασμών, αναλύσεων και αξιολογήσεων των δεδομένων καθώς και στρατηγικών λήψεων αποφάσεων.

Σύμφωνα με τους Brush & Saye (2002), πλαίσια στήριξης μπορούν να αποτελέσουν ενέργειες των εκπαιδευτικών, εργαλεία, στρατηγικές και καθοδηγούμενες δραστηριότητες (guides), τα οποία υποστηρίζουν τον μαθητή στην προσπάθειά του να αποκτήσει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης. Οι συγγραφείς διαχωρίζουν τα εργαλεία πλαισίων στήριξης σε: **εργαλεία άμεσης υποστήριξης (soft scaffolds)** και **προσχεδιασμένα υποστηρικτικά εργαλεία (hard scaffolds)**. Τα **εργαλεία άμεσης υποστήριξης** περιλαμβάνουν όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια διαπραγμάτευσης του υπό επίλυση προβλήματος, οι οποίες αποσκοπούν στην καθοδήγηση, ενθάρρυνση και διευκόλυνση των μαθητών, να βρουν προσωπικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος, όπως οι βοηθητικές ερωτήσεις καθοδήγησης, οι νύξεις, οι συμβουλές, οι προτροπές κλπ. Τα **προσχεδιασμένα υποστηρικτικά εργαλεία** περιλαμβάνουν όλα τα, εκ των προτέρων, σχεδιασμένα εργαλεία, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τον ίδιο σκοπό (καθοδήγηση, ενημέρωση, αποσαφήνιση κλπ) και είναι ενσωματωμένα σε μια ενότητα πολυμεσικών εφαρμογών ή χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα προσχεδιασμένα υποστηρικτικά εργαλεία μπορούν να διαχωριστούν με τη σειρά τους σε **εννοιολογικά** και **στρατηγικά εργαλεία (conceptual and strategic scaffolds)** (Simons & Klein, 2006). Τα εννοιολογικά εργαλεία καθοδηγούν τους μαθητές προς ιδέες και προβληματισμούς που θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους κατά τη διάρκεια εύρεσης τρόπων επίλυσης του προβλήματος, π.χ. η προσφορά κουμπιών ανατροφοδότησης σε μια πολυμεσική εφαρμογή. Τα στρατηγικά εργαλεία παρέχουν πληροφορίες, συμβουλές και εργαλεία ανάλυσης στους μαθητές, π.χ. βίντεο, σενάρια, πληροφοριακά σχήματα, οργανογράμματα, νοητικά εργαλεία όπως εννοιολογικοί χάρτες, γραφικές παραστάσεις κλπ.

Στην εργασία των Brush & Saye (2002), διερευνήθηκε και αποτιμήθηκε θετικά η αποτελεσματικότητα και η επάρκεια τέτοιων υπερμεσικών εργαλείων στήριξης, στα πλαίσια εφαρμογής προβληματοκεντρικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

- e) Αλληλεπιδραστικές αφηγήσεις.
- f) Προτεινόμενες πηγές πληροφόρησης.
- g) Πλάνο καθοδήγησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- h) Διαδικτυακές εφαρμογές ιστορικού καταγραφής εργασιών (journals).
- i) Προσχεδιασμένα πλάνα παρουσίασης των εργασιών (storyboard templates).

4.4. Προς μια χειραφετική διδασκαλία και μάθηση

Η ανάδειξη προβλημάτων είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αναδιαμορφώνουν τις απόψεις τους ή τις γνωστικές τους δομές, προκειμένου να τις κάνουν πιο κατάλληλες και περισσότερο αρμονικές, μέσα από μια διαδικασία μετασχηματισμού των νοητικών πλαισίων. Υπό αυτό τον όρο η προβληματοκεντρική και η μετασχηματίζουσα μάθηση ταυτίζονται. Η διαφορά επικεντρώνεται στον στόχο, όπου η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ως σκοπό τον μετασχηματισμό της καθημερινής διδακτικής πρακτικής προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας μαθησιακής κοινότητας διαλόγου, αντιπαράθεσης και χειραφέτησης, σε αντίθεση με την προβληματοκεντρική μάθηση όπου η χειραφέτηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά απόρροια του δημοκρατικού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η υιοθέτηση πρακτικών και διεργασιών προβληματοκεντρικής μάθησης συνοδεύεται από την πεποίθηση ότι αναπτύσσονται μια σειρά από δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τίθεται όμως το ερώτημα εάν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν γενικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες είναι ανεξάρτητες των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος ή εάν το άτομο μαθαίνει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα οποία όμως εντάσσονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια (π.χ. επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, απάντηση ιστορικών ζητημάτων, γλωσσικών ή κοινωνικών προβλημάτων κλπ). Το ερώτημα συμβαδίζει με το ζήτημα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και συγκεκριμένα εάν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα ή να διαχέονται μέσα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η προβληματοκεντρική διδακτική προσέγγιση οδηγεί, αναπόφευκτα, σε διεργασίες κριτικής διερεύνησης και αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης. Ο Chambers (1988) θεωρεί ότι μαθαίνουμε και σκεπτόμαστε μέσα σε συγκεκριμένες μορφές γνωστικών πεδίων και τις εννοιολογικές αρχές που ακολουθούν. Τα κάθε είδους επιστημονικά πεδία δεν αποτελούν αυθαίρετες κατασκευές, αλλά ουσιαστικά περιεχόμενα σκέψης που έχουν αναπτυχθεί μέσα από μια ενδελεχή, προσεκτική και κριτική διανοητική διερεύνηση χιλιάδων ετών. Συνεπώς η δεξιότητες σκέψης μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο επιστημολογικό πλαίσιο των περιεχομένων που διαπραγματεύονται. Μιλάμε συνεπώς για μαθηματική σκέψη, για ιστορικό τρόπο σκέψης κ.λπ. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Smith (2005), σύμφωνα με τον οποίο η εφαρμογή διαδικασιών που έχουν σχέση με την επίλυση προβλημάτων, την υποθετικο-επαγωγική διδασκαλία και την ευρετική μέθοδο σχετίζονται άμεσα και εξαρτώνται από το γνωστικό απόθεμα του μαθητή σε σχέση με το αντικείμενο που διαπραγματεύεται. Από την άλλη ο Paul (1989) διαχωρίζει την κριτική σκέψη ως μια ιδιαίτερη λειτουργία που προσεγγίζει το σύνολο της επιστημονικής γνώσης. Η κριτική σκέψη, αναφέρει, αφορά την παραγωγή δεξιοτήτων σκέψης και την αξιολόγηση αυτών των διαδικασιών σκέψης. Αφορά διαδικασίες σκέψης για την σκέψη, έτσι ώστε να αποκτήσουμε πιο βαθιά, αποτελεσματική, ξεκάθαρη και ακριβής ικανότητα διαχείρισης των πληροφοριών. Σκεπτόμαστε κριτικά όταν έχουμε να επιλύσουμε ένα πρόβλημα ή μια προβληματική κατάσταση. Η διαδικασία εύρεσης τρόπου ή τρόπων να επιλύσουμε ένα πρόβλημα είναι η κριτική σκέψη (Paul, 1989). Επιπλέον, λόγω του ότι η κριτική σκέψη αποτελεί μοναδικό προϊόν της αυτο-δομημένης μας εμπειρίας, των ιδεών μας, και του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, αποτελεί διαδικασία εσωτερικής δημιουργίας νέων γνωστικών σχημάτων και δομών.

Εμπλέκει επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργατικά πλαίσια μάθησης, δημιουργική χρήση του νου και ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Είναι γεγονός, ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και υπό το πρίσμα της ανάγκης ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για δημιουργική και αυτόνομη ένταξη στις συνθήκες της σημερινής μετανεωτερικής εποχής, των πολύπλοκων και μεταβαλλόμενων κοινωνικών σχέσεων, υπάρχει έδαφος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και σαφώς το γνωστικό απόθεμα και η εμπειρία είναι τα απαραίτητα συστατικά που θα μας οδηγήσουν σε μια πιο αποτελεσματική λύση. Κατά τη δική μας άποψη, η προβληματοκεντρική μάθηση δε διδάσκει διαδικασίες επίλυσης *per se*, ούτε επικεντρώνεται αποκλειστικά στο περιεχόμενο. Η προβληματοκεντρική μάθηση χρησιμοποιεί το πρόβλημα ως όχημα γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης. Πέρα από την συνεργατική μάθηση, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων, που είναι προαπαιτούμενες παράμετροι εφαρμογής της προβληματοκεντρικής μάθησης, στο όλο πλαίσιο εμπλέκονται διαδικασίες τόσο γνωστικής ανάπτυξης όσο και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσα από αυτοκατευθυνόμενες διεργασίες. Η αυτοκατευθυνόμενη προσέγγιση της μεθόδου εμπεριέχει μια χειραφετική διάσταση. Σύμφωνα με την Pilling-Cormick (1997) η αυτοκατευθυνόμενη προσέγγιση της μάθησης αφορά τη παροχή, προς τους μαθητές, ευκαιριών επιλογής πηγών πληροφόρησης, εργαλείων μάθησης και μέρους του ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα τα άτομα στοχάζονται πάνω στις ανάγκες και τις υποθέσεις τους και σχεδιάζουν το δικό τους μαθησιακό πλαίσιο. Εάν οι θεωρήσεις τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία αλλάξουν, τότε η διαδικασία αποκτά μια μετασχηματίζουσα διάσταση.



Σχήμα 14. Οι παράμετροι της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Pilling-Cormick, 1997)

Η μετασχηματίζουσα και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση διαπλέκονται και ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει και τις δύο προσεγγίσεις. Οι παράμετροι της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι α) ο έλεγχος, β) η αλληλεπίδραση μαθητή-

μαθητευόμενου και γ) οι παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση (Σχήμα 14). Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές μπορούν να κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, επιδρά σε όλες τις παραμέτρους της μάθησης γι' αυτό και η παράμετρος του ελέγχου τοποθετείται εκτός του κύκλου. Το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο μαθητή-εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιτυχία της μεθόδου. Μαθητές που έχουν μια θετική ή αρνητική προδιάθεση απέναντι σε αυτό-καθοδηγούμενες πρακτικές επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο υποστήριξης του εκπαιδευτικού και αντιστρόφως η θετική στάση του εκπαιδευτικού επιδρά τις προδιαθέσεις των μαθητών. Όσον αφορά το βαθμό ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, αυτός επηρεάζεται από α) τους κοινωνικούς περιορισμούς (πολιτισμικοί παράγοντες, αντιλήψεις κοινωνικών φορέων κλπ), β) τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (κτηριακή υποδομή, διαθέσιμοι πόροι, ανάγκες των μαθητών κλπ), γ) τα χαρακτηριστικά του μαθητή και δ) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και το υποστηρικτικό πλαίσιο. Εάν λοιπόν η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σημαίνει κάτι, είναι ότι ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας, της επιλογής πόρων και της αξιολόγησης περνά στα άτομα που πασχίζουν να μάθουν κάτι. Έννοιες όπως προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνικός μετασχηματισμός και χειραφέτηση αντανακλούν τη θεώρηση αυτή, ιδιαίτερα σε τομείς όπως είναι η Αγωγή Υγείας και η Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006: 64, Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2005).

5. Η Αγωγή Υγείας στο σημερινό σχολείο

5.1. Εισαγωγή

Από τα τέλη του 1960 η Αγωγή Υγείας άρχισε να οργανώνεται στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, καταβάλλοντας μια προσπάθεια για έγκυρη ενημέρωση και καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και στην λήψη υπευθύνων αποφάσεων που σχετίζονται με την υγεία μας (Σώκου, 1999). Έτσι, άρχισε να εντάσσεται δειλά-δειλά στον χώρο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ελληνικού σχολείου από τα τέλη του 1997, στην αρχή ως επιμέρους θεματικός άξονας του μαθήματος της σχολικής ζωής και πρόσφατα ως αυτόνομη εκπαιδευτική καινοτομία, στα πλαίσια των καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων, καλύπτοντας έναν ευαίσθητο χώρο, αυτόν της αγωγής σε θέματα υγείας. Οι λόγοι ήταν κυρίως η παγκόσμια ανησυχία εξαιτίας των αυξημένων κρουσμάτων ψυχικής και σωματικής δυσλειτουργίας, ανάμεσα στον νεαρό πληθυσμό και η επίδραση της υγείας (σωματικής και ψυχικής) στην νοητική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών.

Το σχολείο αποτελεί το φυσικό χώρο μάθησης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Ο μαθητής μέσα από την συμμετοχή του στην σχολική ζωή διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει στάσεις, αξίες, συμπεριφορές (Markham & Aveyard, 2003), κάτι που είναι παραδεκτό πως δεν μπορεί να γίνει μέσα από την διδαχή και την καθ' έδρας διδασκαλία. Αν αναλογιστεί κανείς το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχονται σήμερα τα παιδιά, από τη νηπιακή ακόμα ηλικία, μέσα από τα τηλεοπτικά προγράμματα κινουμένων σχεδίων αλλά και από το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, μπορεί να αντιληφθεί ότι η εκπαίδευση για την κατανόηση του φυσικού και βιολογικού κόσμου δεν μπορεί παρά να αρχίζει από πολύ νωρίς. Στο ίδιο

συμπέρασμα καταλήγει κανείς αναλογιζόμενος πόσο κρίσιμη είναι ειδικά για το σύγχρονο άνθρωπο η έγκαιρη ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών, καθώς και συμπεριφορών που προάγουν την υγεία μας (Ζόγκτζα, 2007). Ο ενστερνισμός αξιών και η εγχάραξη θετικής στάσης ανάγεται στον συναισθηματικό τομέα και συντελείται μέσα από ανάλογα βιώματα και συναισθηματικές καταστάσεις από πολύ μικρή ηλικία. Τι είναι καλό και τι κακό διαμορφώνεται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης μέσα στην οικογένεια, ερμηνεύοντας τις αντιδράσεις των μεγάλων και τις προσδοκίες των γονιών (πρωτογενής κοινωνικός φορέας). Έτσι με βάση αυτές τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες το παιδί διαμορφώνει αρχικά την συμπεριφορά του (πρωταρχική κοινωνική στερέωση) και αργότερα αξιώνει από τους άλλους να συμπεριφέρονται με ανάλογο τρόπο (δευτερογενής κοινωνική στερέωση). Το σχολείο, ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, έχει τη δυνατότητα να επεξεργασθεί, εκ νέου, το σύνολο των ιδεολογιών και των αντιλήψεων του παιδιού και έτσι να τροποποιήσει ή να προσθέσει νέες αξίες (Πυργιωτάκης, 1999). Η Σχολική Αγωγή Υγείας μπορεί να πάρει είτε μια άτυπη μορφή ή μια πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα με στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, μέσα. Στόχος της τυποποιημένης διδακτικής διαδικασίας είναι να αποκαταστήσει παρερμηνείες, να συμπληρώσει γνωστικά σχήματα, να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει πρακτικά ζητήματα που απορρέουν από την άτυπη μορφή Αγωγής Υγείας (Leger, 2000). Το σχολικό σύστημα βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την διαδικασία της Αγωγής Υγείας και για τρεις επιπλέον λόγους (Modolo, χχ):

1. Τα παιδιά βρίσκονται σε ηλικία διαμόρφωσης της προσωπικότητας, που είναι κρίσιμη για την απόκτηση της κατάλληλης ισορροπίας για την υγεία. Η Αγωγή Υγείας μπορεί να βοηθήσει το παιδί (και τον έφηβο) να αποκτήσει αντίληψη και γνώση του εαυτού του και του σώματός του.
2. Αυτή η ηλικία είναι κρίσιμη για την διαμόρφωση συμπεριφορών και συνηθειών που μπορεί να επηρεάσουν την υγεία.
3. Η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από την εγκατάσταση μεθόδου μάθησης, που θα βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει προβλήματα που συνεπάγονται από την συμμετοχή του στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη (2001: 30) αποδίδουν τα εξής χαρακτηριστικά στη σχολική αγωγή υγείας:

- Είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας.
- Είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιεί επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν την δυνατότητα στον άνθρωπο να αποφασίσει και να ενεργήσει συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία του. Αποβλέπει δηλ στην παροχή κριτηρίων για την λήψη αποφάσεων.
- Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία με πολλές παραμέτρους (πνευματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές) που οδηγούν στην κατανόηση της υπευθυνότητας του ατόμου, για την λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την ευημερία του ίδιου, της οικογένειάς του ή και του κοινωνικού του συνόλου.

- Σε μια απλοποιημένη εκδοχή περιλαμβάνει το σύνολο των επιρροών που καθορίζουν τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά σε σχέση με την υγεία.

Οι Κουρμούση & Κούτρας (2011) ορίζουν τις κατευθύνσεις της Αγωγής Υγείας στο σχολείο οι οποίες είναι η προαγωγή:

- **Της φυσικής υγείας**, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επιλέγουν υγιείς τρόπους διαβίωσης και να αναπτύξουν δεξιότητες αντίστασης στους παράγοντες που απειλούν την υγεία τους.
- **Της κοινωνικής υγείας**, καθοδηγώντας τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικών σχέσεων (συνεργασίας, αποφυγής συγκρούσεων, ενσυναίσθησης κλπ) και
- **Της συναισθηματικής ή ψυχικής υγείας**, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων.

Σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν αποτελεί μια αποκλειστικά σχολική δραστηριότητα και δεν θα πρέπει να εξαντλεί τους πόρους και τους στόχους της στο σχολείο, αλλά θα πρέπει να εξαπλώνεται και προς άλλους φορείς και θεσμούς όπως η οικογένεια, η τοπική κοινωνία και η πολιτεία. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ενισχύεται από τον προσεκτικό και πολυεπίπεδο σχεδιασμό, ώστε να εμπλέκουν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και από τον εμπλουτισμό τους με εκδηλώσεις και δραστηριότητες που ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε κοινωνικά και πολιτιστικά ενδιαφέροντα, δίνοντάς τους παράλληλα την ευκαιρία να εκφράσουν τον εαυτό τους, να συνεργαστούν και να έρθουν σε επαφή με την κοινότητα (Ηλιοπούλου κ.α., 2010).

Η παραδοσιακή μορφή της σχολικής Αγωγής Υγείας είχε μια γνωσιοκεντρική προσέγγιση, μιας και διακατεχόταν από την αντίληψη ότι η γνώση οδηγεί, αυτόματα, στη σωστή δράση (Αθανασίου, 2007: 16). Όσο, δηλαδή, πιο καταρτισμένο είναι το άτομο, τόσο πιο υγιεινός θα είναι και ο τρόπος ζωής του. Στο Ελληνικό Δημοτικό σχολείο, η Αγωγή Υγείας, έχει αποκτήσει μια συγκεκριμένη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα τα τελευταία χρόνια. Παλαιότερα δινόταν η δυνατότητα στον δάσκαλο να εφαρμόσει προγράμματα Αγωγής Υγείας και Καταναλωτή, Κυκλοφοριακής Αγωγής και άλλα στα πλαίσια του μαθήματος της Σχολικής Ζωής (Φ12/756/Γ1/901/8-9-1997, ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Στην πράξη, η ώρα της Σχολικής Ζωής αφιερωνόταν στην κάλυψη κενών άλλων μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά κλπ) ή θεωρούταν ως ελεύθερη ώρα παιχνιδιού. Θεματικοί άξονες γύρω από την Αγωγή Υγείας διαπραγματεύονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια κυρίως της Μελέτης Περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την Φ.11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, τονίζεται η ανάγκη να οριστούν οι βασικοί Άξονες περιεχομένου Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα Αναλυτικά Προγράμματα και συνοπτικές οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών. Η Αγωγή Υγείας ορίζεται, πλέον, ως μια δραστηριότητα που στοχεύει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της είναι *“η προάσπιση, βελτίωση και προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών, αφενός με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος αυτών”*. Επιμέρους στόχοι της Αγωγής Υγείας ορίζονται:

- Η προάσπιση και προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και κοινωνικής ευεξίας
- Η αναβάθμιση της σχολικής ζωής – σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα.
- Πρόληψη του αποκλεισμού νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων και διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση.
- Μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Αγωγής Υγείας (ΦΕΚ 304B/13-03-2003), "*...σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους...*

...Γενικοί στόχοι της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας. Η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση. Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης."

Οι επιμέρους γνωστικοί άξονες που τίθενται ανά σχολική τάξη είναι:

- Διαπροσωπικές σχέσεις-Ψυχική υγεία Πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών.
- Κατανάλωση και υγεία.
- Σεξουαλική Αγωγή-διαφυλικές σχέσεις .
- Φυσική άσκηση και υγεία.
- Κυκλοφοριακή Αγωγή-ατυχήματα.
- Περιβάλλον και υγεία.
- Εθελοντισμός.
- Αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.

Μέρος των ανωτέρω περιεχομένων είναι ενσωματωμένα στη διδακτέα ύλη πολλών μαθημάτων, όπως αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Αν και χρήσιμες, οι αναφορές θεμάτων Αγωγής Υγείας στα επιμέρους αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος έχουν το μειονέκτημα ότι, οι πληροφορίες δίνονται αποσπασματικά και χωρίς συνοχή, όντας υποταγμένες στις ανάγκες και τις πρακτικές του μαθήματος μέσω του οποίου προωθούνται (Ματσαγγούρας, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι η σκόπιμη διαπραγμάτευση θεμάτων όπως η διατροφή, η ασφάλεια, η σωματική ανάπτυξη, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και η συναισθηματική υγεία, στα πλαίσια μιας σειράς μαθημάτων Αγωγής Υγείας, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο γνωστικό και μεταγνωστικό των μαθητών σε σχέση με την διαπραγμάτευση των ίδιων αντικειμένων, ενταγμένων όμως στην καθημερινή πρακτική των εκάστοτε σχολικών μαθημάτων (Brooks, 1988). Από την άλλη, η μορφή της διάχυσης θεματολογίας της Αγωγής Υγείας στα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, συγκεντρώνει πλεονεκτήματα που αποτυπώνονται σε θέματα οικονομίας της διδακτέας ύλης, η θεματολογία αναδεικνύεται αβίαστα και αυθόρμητα, καθώς επίσης και στο γεγονός

της άμεσης διασύνδεσης των στόχων του μαθήματος, που αποτέλεσε σημείο εκκίνησης και του project μικρής κλίμακας που επιχειρείται να υλοποιηθεί.

5.2. Θεωρητικά και Διδακτικά μοντέλα

Τα θεωρητικά μοντέλα Αγωγής Υγείας βασίστηκαν στις θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα αλλαγής συμπεριφοράς (Parcel, 1984). Οι πρώτες προσεγγίσεις, βασισμένες στο συμπεριφορισμό και το γνωστικό συμπεριφορισμό, στόχευαν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα από παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ομάδες ή κοινότητες. Μέσα από την ερμηνεία του γιατί της συμπεριφοράς των ατόμων επιχειρούσαν την τροποποίησή της.

5.2.1. Το μοντέλο των Πεποιθήσεων (*Health Belief Theory*).

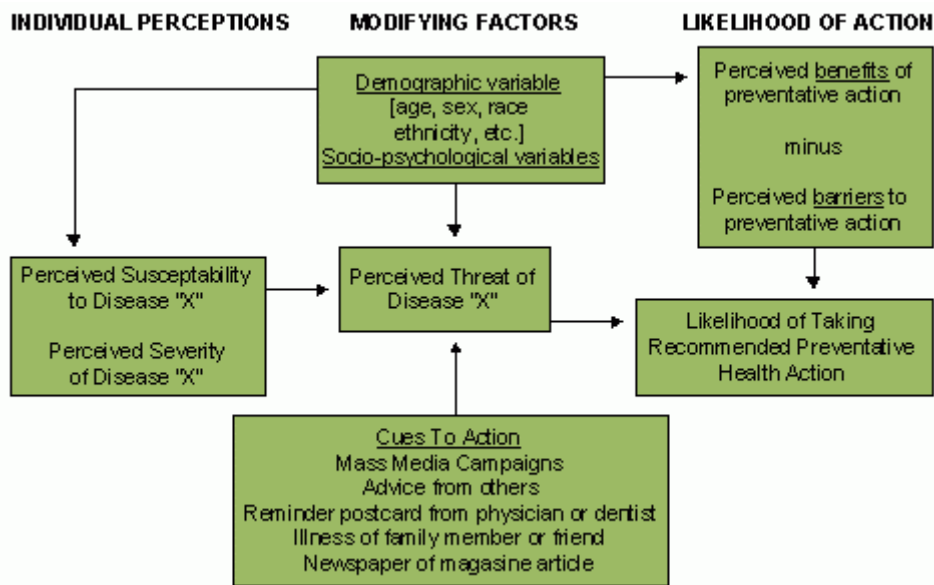
Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να ερμηνεύσει και να προβλέψει συμπεριφορές, δίνοντας έμφαση στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων (Parcel, 1984; Gilbert & Sawyer, 2000: 60; Δαρβίρη, 2007: 70). Επηρεάστηκε από τη θεωρία των κινήτρων του Lewin (aspiration theory), ενώ οι βασικές αρχές του μοντέλου είναι (Conner & Norman, 2005: 28):

- Οι πεποιθήσεις προσφέρουν μια διασύνδεση ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά.
- Αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και αποκτώνται μέσα από την πρωτογενή κοινωνικοποίηση.
- Οι πεποιθήσεις διαφέρουν από άτομο σε άτομο, ακόμη και εάν προέρχονται από κοινό πολιτισμικό συγκείμενο.
- Μέσα από ένα οργανωμένο πλαίσιο πειθούς μπορούν να τροποποιηθούν και να οδηγήσουν σε τροποποίηση συμπεριφοράς, προς ένα πιο υγιές πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Πεποιθήσεων, η στάση και η συμπεριφορά του ατόμου, σχετικά με ζητήματα υγείας, εξαρτάται από το πόσο ευάλωτο αισθάνεται το άτομο από μια ασθένεια καθώς και από το όφελος ή το κόστος που προκύπτει από την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν μια συμπεριφορά υγείας είναι (Σχήμα 15):

- Ο αντιλαμβανόμενος βαθμός δεκτικότητας (perceived susceptibility), το πόσο, δηλαδή, ευάλωτο αισθάνεται ότι είναι το άτομο απέναντι σε κάποιο κίνδυνο.
- Η αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα (perceived severity). Αφορά το βαθμό σοβαρότητας που αποδίδει το άτομο σε μια κατάσταση. Μαζί με τον αντιλαμβανόμενο βαθμό δεκτικότητας συν-διαμορφώνουν το βαθμό κινδύνου που νιώνει το άτομο.
- Τα αντιλαμβανόμενα οφέλη (perceived benefits), τη σημασία, δηλαδή, που αποδίδει το άτομο στα πιθανά οφέλη από την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς.
- Αντιλαμβανόμενα εμπόδια (perceived barriers). Αφορά το κόστος, που πιστεύει το άτομο, θα προκύψει από την απόρριψη μιας συμπεριφοράς και την υιοθέτηση μιας νέας.
- Μηνύματα ενεργοποίησης της δράσης (cues to action). Αφορούν γεγονότα και ενέργειες που κινητοποιούν το άτομο να ενσωματώσει μια συμπεριφορά.

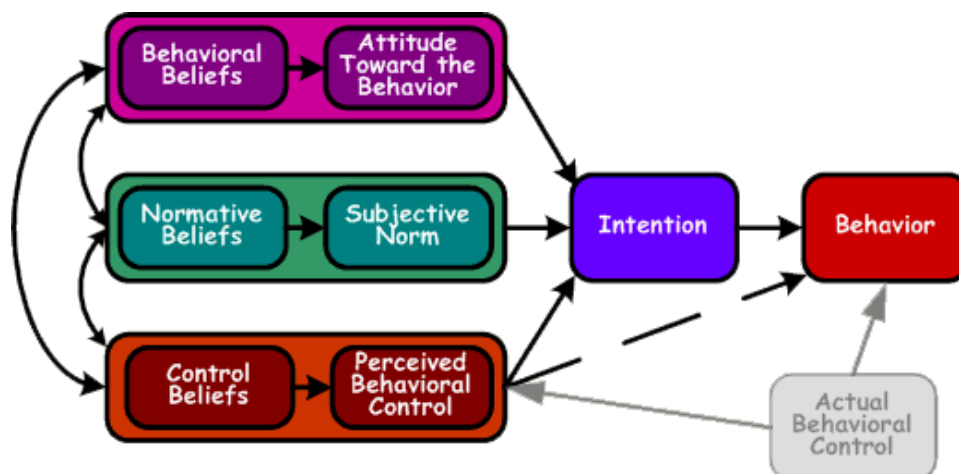
Αυτά μπορεί είναι εσωτερικά (αντίληψη πόνου, συναισθήματα κλπ) ή εξωτερικά (ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, το γιατρό κλπ).



Σχήμα 15. Health Belief Model (<http://change.comminit.com/en/node/27096>)

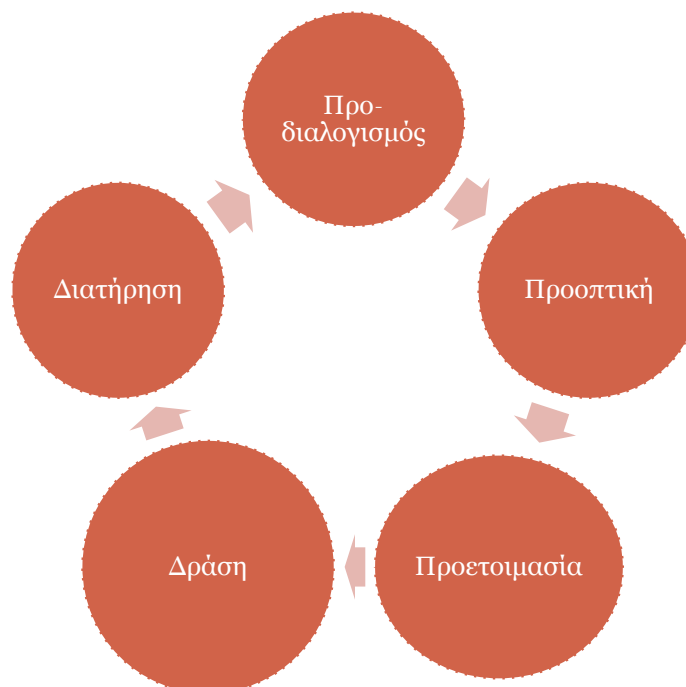
5.2.2. Το μοντέλο της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)

Το μοντέλο αυτό (Σχήμα 16), το οποίο αποτελεί επέκταση της Θεωρίας της Έλλογης Δράσης (Theory of Reasoned Action) αναπτύχθηκε από το Fishbein (Δαρβίρη, 2007) και υποθέτει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από τις προθέσεις του. Αυτές οι προθέσεις, με τη σειρά τους, αποτελούν τις λειτουργικές νόρμες για την υιοθέτηση, ή όχι, της συμπεριφοράς. Ο καλύτερος τρόπος για να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι η καταγραφή των προθέσεων. Ως πρόθεση ορίζεται η γνωστική αναπαράσταση της ετοιμότητας του ατόμου να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η πρόθεση καθορίζεται από τρεις παράγοντες: α) τη στάση του ατόμου προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, β) τις υποκειμενικές νόρμες (το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τις κοινωνικές πιέσεις ή τι κοινωνικό ενδιαφέρον, για υιοθέτηση ή όχι μιας συμπεριφοράς) και γ) τον αντιλαμβανόμενο βαθμό ελέγχου (ο βαθμός δυσκολίας ή ο βαθμός ικανότητας, που αντιλαμβάνεται το άτομο ότι έχει, για την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς).



5.2.3. Το Δια-θεωρητικό μοντέλο αλλαγής της συμπεριφοράς (Transtheoretical model).

Το μοντέλο αυτό, το οποίο ονομάζεται και μοντέλο σταδίων αλλαγής συμπεριφοράς, προέρχεται από τις εργασίες των Prochaska και DiClemente και περιγράφει μια διαδικασία πέντε σταδίων της διαδικασίας αλλαγής μιας συμπεριφοράς. Βασική αρχή του μοντέλου είναι ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς δεν είναι ένα φαινόμενο αλλά ενυπάρχει σε ένα συνεχές, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι στην αλληλουχία γεγονότων μέσα από διακριτά στάδια.



Σχήμα 17. Το Δια-θεωρητικό μοντέλο

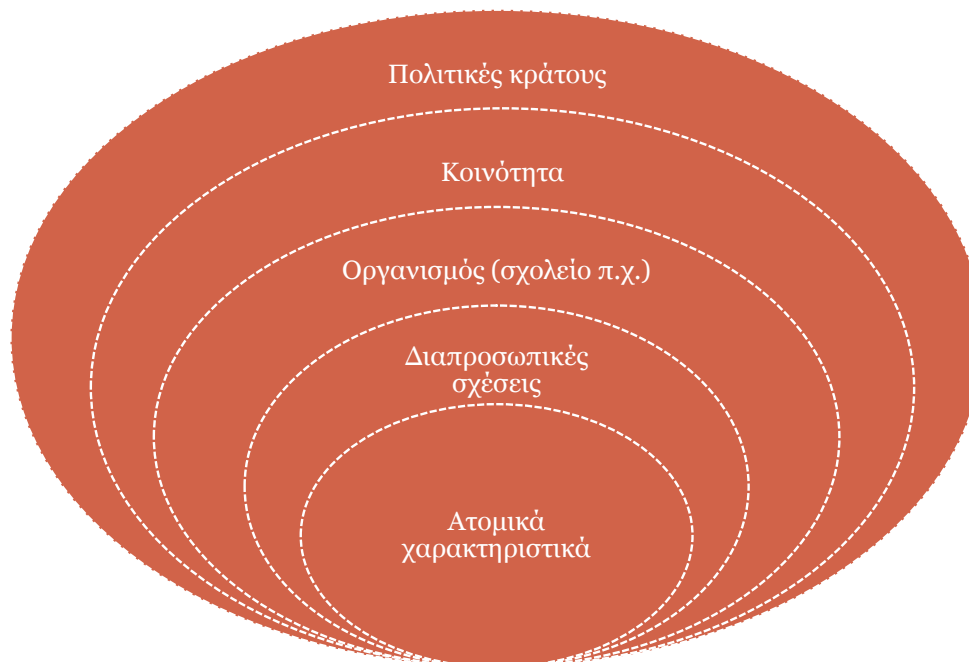
Τα πέντε στάδια του μοντέλου είναι (Σχήμα 17):

- i. Το στάδιο του προ-διαλογισμού (*pre-contemplation stage*), όπου το άτομο είτε δε γνωρίζει τους κινδύνους από την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς ή τους γνωρίζει αλλά δεν διατίθεται να αλλάξει συμπεριφορά.
- ii. Το στάδιο προοπτικής της αλλαγής (*contemplation stage*), όπου το άτομο εξετάζει την προοπτική αλλαγής μιας συμπεριφοράς.
- iii. Το στάδιο της προετοιμασίας (*preparation stage*), όπου το άτομο σχεδιάζει την αλλαγή της συμπεριφοράς.
- iv. Το στάδιο δράσης (*action stage*), όπου το άτομο αρχίζει την υλοποίηση των δράσεων για αλλαγή και
- v. Το στάδιο διατήρησης της αλλαγής (*maintenance stage*), όπου το άτομο λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα για τη διατήρηση της αλλαγής.

5.2.4. Το Κοινωνικο-Γνωστικό μοντέλο

Το μοντέλο της Κοινωνικής Γνωστικής Θεωρίας έχει τις ρίζες της στις εργασίες του Bandura (1977a; 1977b; 2005) πάνω στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία μάθησης, ενσωματώνοντας γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές και κοινωνικές διαστάσεις. Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι α) η γνώση του ατόμου σχετικά με τα πιθανά οφέλη ή τους κινδύνους μιας συμπεριφοράς, β) η αντιληφθείσα αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου, δηλαδή το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να αποκτήσει τον έλεγχο πάνω στη συμπεριφορά του, γ) η προσδοκίες του ατόμου και της κοινωνίας, δ) οι στόχοι που τίθενται από το άτομο και την κοινωνία και ε) τα εμπόδια και οι διευκολύνσεις (*facilitators*) που βιώνει το άτομο σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς.

5.2.5. Το μοντέλο της κοινωνικο-οικολογικής προσέγγισης



Σχήμα 18. Το Κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο

Η προσέγγιση αυτή υιοθετεί μια πολυδιάστατη εφαρμογή παρέμβασης και αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1977). Τα άτομα δεν είναι απομονωμένα από το χώρο που δρουν, εργάζονται, συναναστρέφονται και κοινωνικοποιούνται, επομένως, οι παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς δεν είναι μονοδιάστατοι, αλλά, αντίθετα, έχουν μια πολυπλοκότητα και εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύουν και αλληλεπιδρούν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι (Σχήμα 18):

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως προσωπικότητα, επίπεδο γνώσεων, στάσεις κλπ,
2. οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη των άτυπων και τυπικών ομάδων και δίνουν το στίγμα τους στη δημιουργία της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας,
3. πολιτικές και λειτουργικές νόρμες των οργανισμών μέσα στο οποίο δρα το άτομο,
4. το δίκτυο αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια των τοπικών κοινωνιών και
5. οι πολιτικές που υλοποιεί το επίσημο κράτος

5.2.6. Διδακτικά μοντέλα σχολικής αγωγής υγείας

Γνωσιοκεντρικό μοντέλο.

Το μοντέλο αυτό, το οποίο στηρίζεται στην πληροφόρηση, πρεσβεύει τη θεώρηση ότι εφόσον οι μαθητές κατανοήσουν τις αρνητικές συνέπειες κάποιων συμπεριφορών υγείας, μπορούν να λάβουν ορθολογικές αποφάσεις και να υιοθετήσουν υγιείς συμπεριφορές (Δαρβίρη, 2007: 186). Τα προγράμματα αγωγής υγείας που εφαρμόστηκαν τα πρώτα χρόνια υλοποίησης, βασίστηκαν σε αυτό το μοντέλο, το οποίο εμφανίζει σημαντικές αδυναμίες, μιας και αγνοεί τις εσωτερικές διεργασίες ερμηνείας των ατόμων και χαρακτηρίζεται από το δασκαλοκεντρικό και βερμπαλιστικό πλαίσιο μάθησης.

Συμπεριφοριστικά μοντέλα.

Ο πυρήνας των μοντέλων αυτών, εντοπίζεται στην εκπαίδευση των μαθητών για αποφυγή των πιέσεων των κοινωνικών ομάδων πίεσης (κυρίως των συνομηλίκων) σε ανεπιθύμητες και επικίνδυνες συμπεριφορές, μέσα από τη δημιουργία περιβαλλόντων υποστήριξης.

Προγράμματα που βασίζονται στο συναίσθημα.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι αξίες και τα συναισθήματα, παράλληλα με τη γνώση, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης, των δεξιοτήτων διαπροσωπικών σχέσεων.

Μοντέλα προσωπικής ενδυνάμωσης.

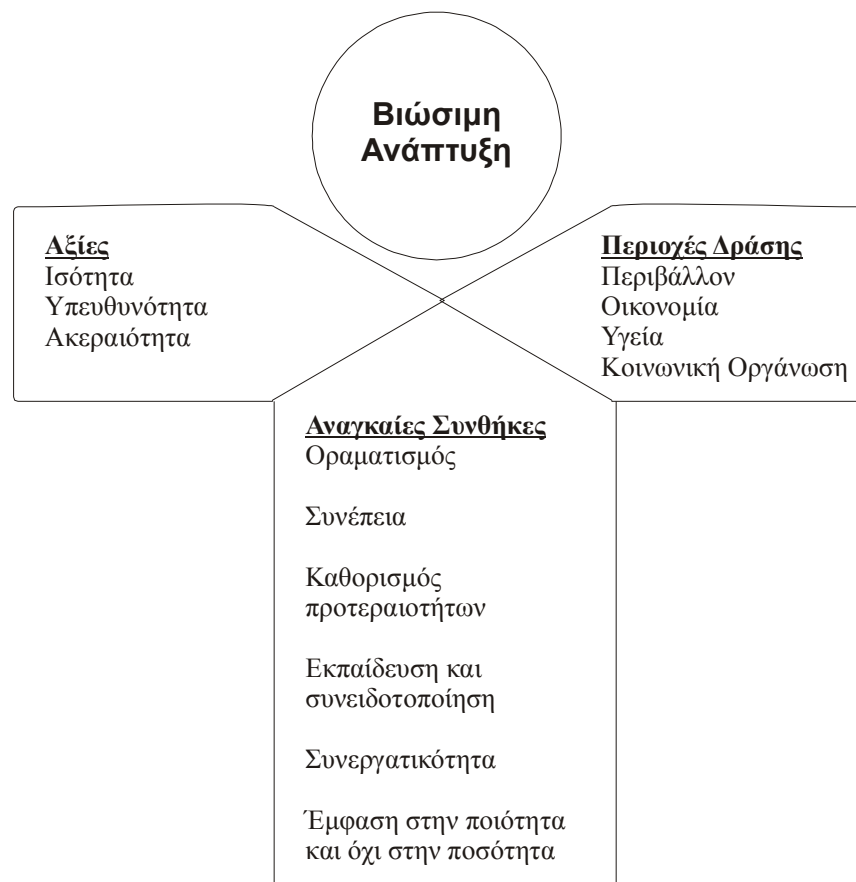
Τα μοντέλα αυτά προσπαθούν να εξοπλίσουν τον μαθητή με δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αξιολόγησης δεδομένων και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Μέσα από τη διαπραγμάτευση θεματικών ενοτήτων οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν δράση και υπευθυνότητα, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

5.3. Αγωγή Υγείας και Βιώσιμη Ανάπτυξη

Ο όρος “βιώσιμη ανάπτυξη” είναι ένας όρος ελάχιστα κατανοητός με πολύ σοβαρό ερμηνευτικό έλλειμμα, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, τόσο όσον αφορά την ίδια την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, όσο και στις διαδικασίες υλοποίησής της. Ο Dobson (1996) έχει εντοπίσει τριακόσιους ορισμούς για τον όρο αυτό. Ο όρος γεννά πολύ περισσότερα ερωτήματα από όσα μπορεί να απαντήσει (Lehr, 2000: 17), αφού κρυμμένες κάτω απ’ αυτόν είναι παραδοχές σχετικά με την οικονομική ανάπτυξη, την τεχνολογία, τη δημοκρατία, τη συμμετοχή του κοινού και τις ανθρώπινες αξίες. Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης έχει δεχθεί διάφορες κριτικές που αντανακλούν ποικίλες ιδεολογικές απόψεις, θέσεις και παραδοχές. Ενσωματώνει ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής εξέλιξης και περιβαλλοντικής προστασίας. Αυτό που έχει τονισθεί είναι η ανάγκη ενσωμάτωσης θεωρήσεων που έχουν σχέση με τις ανάγκες των τωρινών και μελλοντικών γενεών και πώς αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η πορεία προς ένα βιώσιμο μέλλον απαιτεί την ανακατασκευή εννοιών που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαχείριση της ετερότητας, της κοινωνικής ισότητας και των προτύπων εξουσίας (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Είναι μια διαδικασία, κατά την οποία οι τοπικές κοινωνίες και οι πολίτες προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην οικολογική και την οικονομική ανάπτυξη, αποδίδοντας δικαιοσύνη στα πλαίσια τοπικών και παγκόσμιων συμφερόντων. Στην καθημερινή πράξη αυτό σημαίνει διαπραγμάτευση μιας σειράς διλημάτων, που έχουν σχέση με πολύπλοκες κοινωνικές δομές και υιοθέτηση αποφάσεων κάτω από αβέβαιες συνθήκες. Συνεπώς η βιώσιμη ανάπτυξη θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια κοινωνική μαθησιακή διαδικασία για αλλαγή και μετασχηματισμό υπαρχουσών προκαταλήψεων. Η επίλυση πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων απαιτεί ένα διεπιστημονικό μαθησιακό πλαίσιο, όπου διαφορετικές προσεγγίσεις επίλυσης συνενώνονται σε μια κοινή μαθησιακή διαδικασία και η νέα γνώση δοκιμάζεται και διαμοιράζεται μέσα σε αλληλεπιδραστικά συνεργατικά πλαίσια. Οι van Dam-Mieras & Rikers (2007) θεωρούν ως βασικά κλειδιά αυτής της προσπάθειας τις καινοτόμες παρεμβάσεις και την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι καινοτόμες παρεμβάσεις βασίζονται στην ανάπτυξη δικτύων, που θα αποτελέσουν πυρήνες γνώσης και προβληματισμού, τα δε μαθησιακά περιβάλλοντα επικεντρώνονται σε προβληματοκεντρικές προσεγγίσεις, αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια, συνεργατικές δραστηριότητες που εμφορούνται από το εποικοδομιστικό παράδειγμα. Απαιτείται διαπολιτισμική συνεργασία, όπου τα άτομα προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό, οικονομικό και επιστημονικό υπόβαθρο.

Σήμερα, είναι παραδεκτό ότι η βιώσιμη ανάπτυξη δεν περιορίζεται σε περιβαλλοντικές συνιστώσες, αλλά ενσωματώνει έννοιες, στρατηγικές και δράσεις, που αφορούν την υγεία, την ποιότητα ζωής και την ισότητα (τόσο τη δια-φυλετική όσο και τη ενδο-φυλετική), κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις που έχουν σχέση με την ανθρώπινη ευημερία (Tilbury and Wortman, 2004). Εξάλλου, όπως αναφέρει η Καλαϊτζιδάκη (2011) «τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα και ζητήματα δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία, αντιθέτως είναι άμεση συνέπεια των κοινωνικών και αναπτυξιακών επιλογών σε ατομικό, συλλογικό και εθνικό επίπεδο». Σκοπός της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον είναι η δημιουργία ατόμων με κριτική σκέψη, που μπορούν να διακρίνουν τις βαθύτερες σχέσεις των φαινομένων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους

Henderson and Tilbury (2004) στα πλαίσια της εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη θα πρέπει τα άτομα να αναπτύσσουν ικανότητες συμμετοχής και δράσης και να είναι κατάλληλα πληροφορημένα, έτσι ώστε να είναι ικανά να παίρνουν αποφάσεις και να δρομολογούν αλλαγές για ένα βιώσιμο κόσμο. Η Vargas (2000) συμπληρώνει ότι θα πρέπει να στοχεύσουμε στη δημιουργία ατόμων, που να διακρίνονται από ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Κι όλα αυτά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και μέσα από μια ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση των φαινομένων. Στο Σχήμα 19 αποτυπώνεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με το αξιακό πλαίσιο, τις δράσεις αλλά και τις αναγκαίες συνθήκες για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης (WHO, 1997).

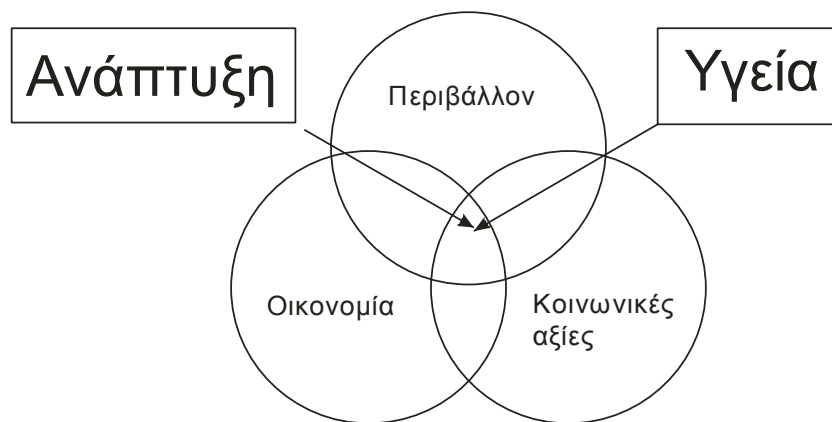


Σχήμα 19. Αρχές βιώσιμης ανάπτυξης και πεδίο δράσης, WHO, 1997

Υγεία και βιώσιμη ανάπτυξη είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Η Agenda 21, το πρόγραμμα δράσης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την βιώσιμη ανάπτυξη (συνάντηση κορυφής των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη το 1993), αποτελεί ένα πλαίσιο που επικεντρώνεται σε οικονομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικο-δημογραφικούς τομείς και τομείς υγείας. Η Ευρωπαϊκή στρατηγική για την υγεία παρέχει λεπτομερείς οδηγίες για δράση, προσανατολισμένη προς την προαγωγή της υγείας, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ανάληψη δράσης σε τοπικό επίπεδο. Γενικά στην Agenda 21 υπάρχουν πάνω από 200 αναφορές για την υγεία, σε περιοχές που ξεκινούν από την ύπαρξη υποδομών μέχρι την ανάγκη ένταξης δράσεων στην εκπαίδευση και την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Στην παράγραφο 6.3, αναφέρεται:

"Η υγεία εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ικανότητα να διαχειριστούμε, με επιτυχία, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του φυσικού, νοητικού, βιολογικού και κοινωνικο/οικονομικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική ανάπτυξη δεν είναι δυνατή χωρίς έναν υγιή πληθυσμό, παρ' όλα αυτά οι περισσότερες αναπτυξιακές δράσεις επιδρούν στο περιβάλλον σε τέτοιο βαθμό που είτε προκαλούν ή επιδεινώνουν τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζει ο σημερινός κόσμος."

Η ποιότητα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος αποτελούν κυρίαρχες διαστάσεις της υγείας. Οι κυρίαρχοι δείκτες κινδύνου για τις πιο σοβαρές ασθένειες έχουν άμεση σχέση τόσο με ποικίλα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και με παράγοντες που έχουν σχέση με τη διαμόρφωση συμπεριφορών και επιλογής τρόπων ζωής (lifestyles). Συνεπώς η υγεία ορίζεται σε σχέση με όλα τα περιβαλλοντικά και ανθρώπινα χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των ατόμων και τις παρεπόμενες σχέσεις ανάμεσα σε αυτά (Σχήμα 20).



Σχήμα 20. Υγεία και ανάπτυξη για ένα βιώσιμο μέλλον

Το νέο πλαίσιο Αγωγής Υγείας της πρωτοβουλίας FRESH (Focusing Resources on Effective School Health) της UNESCO αναγνωρίζει:

1. ότι τα προβλήματα υγείας οφείλονται σε μια ποικιλία παραγόντων,
2. ότι για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων απαιτείται η λήψη προληπτικών, αλλά και θεραπευτικών μέτρων και
3. ότι τα άτομα μπορούν, κατά το μάλλον ή ήττον, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν αυτούς τους παράγοντες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση που καλλιεργεί και αναπτύσσει στους μαθητές δεξιότητες που κάνουν το άτομο ικανό να προσαρμόζεται, να συμπεριφέρεται θετικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής, δηλαδή *δεξιότητες ζωής* (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Η υγεία έχει τις ρίζες της στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τις αλληλεπιδράσεις του με το ανθρωπογενές και το φυσικό του περιβάλλον, ενώ το όλο πλαίσιο περιλαμβάνει ανάπτυξη εννοιών όπως:

- **Αλληλο-εξάρτηση.** Οι άνθρωποι, το περιβάλλον και οι πρακτικές που ακολουθούνται είναι αλληλένδετοι παράγοντες τόσο σε τοπικό όσο και σε οικουμενικό επίπεδο και αυτό επιδρά στην υγεία.

- **Πολιτειότητα και ανάληψη ευθύνης.** Η αναγνώριση του πόσο σημαντική είναι η ανάληψη προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, για τη δημιουργία ενός καλύτερου και βιώσιμου, για όλους, κόσμου.
- **Ανάγκες και δικαιώματα.** Η κατανόηση των δικαιωμάτων και των αναγκών του καθενός ξεχωριστά αλλά ταυτοχρόνως και των συνεπειών, των δικαιωμάτων και των αναγκών αυτών, απέναντι στις επερχόμενες γενιές.
- **Ποικιλομορφία.** Σεβασμός και αποδοχή τόσο της ανθρώπινης ποικιλομορφίας (πολιτισμικής, κοινωνικής και οικονομικής) όσο και της βιοποικιλότητας του κόσμου που μας περιβάλλει.
- **Βιώσιμη αλλαγή.** Αναγνώριση ότι οι πλουτοπαραγωγικές πηγές της γης δεν είναι ανεξάντλητες και ότι αυτό επιδρά στον τρόπο ζωής των κοινωνιών.
- **Ποιότητα ζωής.** Αναγνώριση ότι οι παγκόσμια ισότητα και δικαιοσύνη αποτελούν ουσιώδεις χαρακτηριστικά της βιωσιμότητας.
- **Αβεβαιότητα και πρόληψη.** Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος πιθανών προσεγγίσεων προς τη βιωσιμότητα και την τοπική και οικουμενική πολιτειότητα. Επιπλέον ο κόσμος συνεχώς μεταβάλλεται και γι' αυτό απαιτούνται ευέλικτες δράσεις και συνεχής μόρφωση, κατάρτιση και εγρήγορση.
- **Αξίες και πεποιθήσεις.** Απαιτείται η καλλιέργεια στάσης σεβασμού και αλληλεγγύης απέναντι στις λιγότερο ανεπτυγμένες, οικονομικά, περιοχές, καθώς επίσης και ένας στοχασμός σχετικά με τις επιδράσεις που ασκούν αυτές οι περιοχές στις υπόλοιπες κοινωνίες.
- **Επίλυση συγκρούσεων.** Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συγκρούσεις παρεμποδίζουν την ανάπτυξη με βιώσιμο τρόπο και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ειρηνικής διευθέτησης των διαφορών.

5.4. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών

Με την διάδοση των πολυμεσικών εργαλείων, έχει αρχίσει μια προσπάθεια εκπόνησης εκπαιδευτικών εφαρμογών, που διαπραγματεύονται επιμέρους αντικείμενα της Αγωγής Υγείας (Lieberman, 1992; Yawn, 2000; Hewwit, 2001; Γρηγορίου, 2001; Geiger, 2002; Soto Mas, 2003a). Σκοπός των εφαρμογών είναι να εκμεταλλευτούν την έλξη που ασκούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα υπερμεσικά εργαλεία στους μαθητές, τις δυνατότητες που αυτοί προσφέρουν στην αυτόνομη μάθηση, τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και φαντασίας των μαθητών. Έρευνες δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και συνεπώς αυξημένη εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, όταν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας υποστηρίζονται από πολυμεσικές εφαρμογές ή διαδικτυακό (Block, et. al, 2000; Oenema, Brug and Lechner, 2001; Soto Mas, 2003a; 2003b). Τα υπερμεσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ειδικότερα του διαδικτύου, προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πληροφοριακών αναφορών και περιβαλλόντων αναζήτησης, αξιολόγησης και οργάνωσης πληροφοριών, μετασχηματίζοντας την οικολογία της σχολικής τάξης και τα μαθησιακά περιβάλλοντα σε προβληματοκεντρικά. Τα νέα εργαλεία του διαδικτύου προσφέρουν πληθώρα καναλιών επικοινωνίας, τα οποία μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό πλαίσιο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και καλλιέργειας δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων που

σχετίζονται με θέματα υγείας (Bull, McFarlane and King, 2001; Stout, Villegas and Kim, 2001).

Το Μάρτιο του 2002, μια έρευνα του Ερευνητικού Κέντρου Αμερικανικής Ζωής και Εκκλησιαστικού Διαδικτύου, κατέδειξε ότι το 62% των χρηστών του διαδικτύου (περίπου 73 εκατομμύρια) έχει χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών για θέματα υγείας (Wyatt et al, 2005). Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι, σε έρευνα 4500 ενηλίκων σε Ευρώπη και Η.Π.Α. το 57% αναζήτησε πληροφορίες για θέματα υγείας στο διαδίκτυο, συγκρινόμενο με το 76% οι οποίοι συμβουλευτήκαν ιατρό, το 73% απευθύνθηκαν στα ΜΜΕ και 53% σε φίλους και συγγενείς. Οι Stout, Villegas and Kim (2001) αναφέρουν ότι υπάρχουν πάνω από 100.000 διαδικτυακές ιστοσελίδες με περιεχόμενο την υγεία, ενώ αναφορές δείχνουν ότι πάνω από τους μισούς χρήστες του διαδικτύου έχουν αναζητήσει πληροφορίες υγείας στο διαδίκτυο.

Η αξιοποίησή, όμως, του διαδικτύου και των εργαλείων της νέας τεχνολογίας απαιτούν ουσιαστικές αλλαγές στη φύση της διδασκαλίας και της σχολικής κουλτούρας, ειδικότερα όταν διαπραγματευόμαστε ενότητες Αγωγής Υγείας, που έχουν απώτερο σκοπό την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών. Κεντρική θέση κατέχει η εποικοδομιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν την δική τους πραγματικότητα, συσχετίζοντας και ερμηνεύοντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε μαθησιακές δραστηριότητες, συνεργατικού τύπου, που τους επιτρέπουν να αναζητούν πληροφορίες, οι οποίες, μέσα από ένα πλέγμα μη γραμμικών συνδέσεων, επιτρέπουν τον μετασχηματισμό πολλαπλών πληροφοριών σε γνώση. Έννοιες όπως πολλαπλότητα συμβολικών αναπαραστάσεων, αυθεντική μάθηση, συνεργατική δραστηριότητα, διαθεματική, ολιστική προσέγγιση αποτελούν μοχλό στοχαστικής, κριτικής και δημιουργικής μάθησης. Από την άλλη, σημείο στοχασμού και προβληματισμού αποτελεί η επιρροή που ασκούν οι νέες τεχνολογίες και τα υπερμέσα στην κοινή κατανόηση του κόσμου (social understanding) και τις συσχετιζόμενες πρακτικές που ακολουθούνται, καθώς επίσης και το πώς οι κοινότητες επιλέγουν, ασκούν κριτική ή αποδέχονται τις γνωστικές αναπαραστάσεις, που αφορούν θέματα υγείας (Hodgetts & Chamberlain, 2003). Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών είναι πολύπλοκος και δεν εξαντλείται στην απλή μεταβίβαση πληροφοριακών αναπαραστάσεων. Προσφέρουν έδαφος για κοινή εμπλοκή σε συλλογικές πρακτικές, που προωθούν τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν, μέσα από κοινωνικά δίκτυα που υποστηρίζουν αυτή τη διαδικασία.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

6. Μεθοδολογική Προσέγγιση

6.1. Εισαγωγή

Τα οντολογικά ζητήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, εξετάζουν τις θεμελιώδεις αρχές, από τις οποίες διακατέχονται οι ερευνητές, σχετικά με την «ύπαρξη» και του φύση του «Είναι». Τα βασικά ερωτήματα της οντολογίας είναι αυτά που αφορούν την ύπαρξη, δηλαδή, τι είναι η ύπαρξη και τι σημαίνει υπάρχω, τι είναι φυσικό αντικείμενο και πόσοι τύποι φυσικών αντικειμένων υπάρχουν, τι

σημαίνει ιδιότητα του όντος και ποιες οι σχέσεις της ύπαρξης με τα υπόλοιπα όντα. Στις κοινωνικές επιστήμες το ερώτημα διατυπώνεται, σχετικά με το ποια είναι η φύση των κοινωνικών φαινομένων και πώς μπορούμε να αντλήσουμε γνώσεις για αυτά; Δύο είναι οι βασικές, αντιμαχόμενες θεωρήσεις. Από τη μια, ο θετικισμός και ο επιστημονικός ρεαλισμός, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει ένας πραγματικός κόσμος, ο οποίος είναι ανεξάρτητος από εμάς και από τη γνώση που έχουμε για αυτόν (θετικισμός-επιστημονικός ρεαλισμός). Από την άλλη ο σχετικισμός και ο νομιναλισμός, σύμφωνα με τις οποίες ο κόσμος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος και γίνεται αντιληπτός μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και το νόημα που προσδίδουν τα άτομα, η έννοια, δηλαδή, του πραγματικού κόσμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η επιστημολογική θεώρηση του ερευνητή βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις οντολογικές του πεποιθήσεις. Η επιστημολογία αφορά τη φύση της επιστημονικής γνώσης καθώς και πώς αυτή παράγεται (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επιστημολογικές/Οντολογικές προσεγγίσεις

Θετικισμός-Επιστημονικός ρεαλισμός	Σχετικισμός-Κοινστρουκτουβισμός
<p>Η αντικειμενική γνώση (τα γεγονότα) προέρχεται από την άμεση εμπειρία ή την παρατήρηση και είναι το μόνο είδος γνώσης το οποίο είναι διαθέσιμο στην επιστήμη. Οι θεωρητικές οντότητες απορρίπτονται. Ο ερευνητής είναι παρατηρητής και χρησιμοποιεί τις μεθόδους των φυσικών επιστημών.</p> <p>Η επιστήμη είναι διαχωρισμένη από αξιολογικές κρίσεις (αξίες)</p> <p>Η επιστήμη βασίζεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα με την χρήση αυστηρών κανόνων και διαδικασιών και είναι θεμελιωδώς διαφορετική από την κοινή λογική.</p> <p>Όλες οι επιστημονικές προτάσεις βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα (facts) και οι επιστημονικές υποθέσεις ελέγχονται σε σχέση με τα εμπειρικά δεδομένα (facts).</p> <p>Ο σκοπός της επιστήμης είναι η ανάπτυξη καθολικών αιτιακών νόμων.</p> <p>Αιτιακή σχέση σημαίνει εύρεση εμπειρικών κανονικοτήτων (empirical regularities) ή συνεχών συμπτώσεων (constant conjunctions).</p> <p>Εξήγηση – ερμηνεία ενός γεγονότος σημαίνει την συσχέτιση του με έναν γενικό νόμο.</p> <p>Είναι δυνατή η μεταφορά των υποθέσεων και των μεθόδων των φυσικών επιστημών στις κοινωνικές</p>	<p>Η γνώση του κόσμου είναι προσωπική και υποκειμενική. Απαιτεί την ενεργό ανάμειξη του ερευνητή στο θέμα και απόρριψη των μεθόδων των φυσικών επιστημών.</p> <p>Η κοινωνική πραγματικότητα είναι προϊόν ατομικής συνείδησης.</p> <p>Οι επιστημονικές θεωρίες και η επιστημονική γνώση δεν βρίσκεται σε προνομιακό επίπεδο σε σχέση με άλλες μορφές γνώσης.</p> <p>Δεν υπάρχουν ορθολογικά κριτήρια για την επιλογή μεταξύ διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων και ερμηνειών. Οι ηθικές, οι αισθητικές ή οι πολιτισμικές αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο για την επιλογή αυτή.</p> <p>Η ιδέα ότι υπάρχει αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα η οποία είναι ανεξάρτητη από τις αναπαραστάσεις (interpretations) και τις θεωρητικές αντιλήψεις για αυτήν απορρίπτεται.</p> <p>Δίνεται σημαντική έμφαση στον ρόλο της γλώσσας σαν πεδίο κατασκευής και αναπαραστάσης του κόσμου.</p> <p>Δίνεται έμφαση στην σπουδαιότητα του υποκειμενικού νοήματος της εμπειρίας (experience) και της συμπεριφοράς.</p> <p>Η ερευνητική διαδικασία γίνεται αντιληπτή ως μια πορεία σχηματισμού υποθέσεων εργασίας. Η θεωρητικές προτάσεις προκύπτουν από τα δεδομένα</p>

επιστήμες.	και δεν διατυπώνονται a priori.
------------	---------------------------------

Η επιλογή του μεθοδολογικού πλαισίου, απορρέει από τις οντολογικές και επιστημολογικές αντιλήψεις των ερευνητών και καθορίζει τα εργαλεία αλλά και τον τρόπο με τον οποία αυτά θα χρησιμοποιηθούν (Μακράκης, 2005). Αυτό σημαίνει ότι όταν επιλέγουμε μια ερευνητική προσέγγιση, αυτή εμπεριέχει κάποιες βαθύτερες παραδοχές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρ' όλα αυτά, οφείλουμε να δεχτούμε ότι όλες οι μέθοδοι έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και συνεπώς καμία ερευνητική προσέγγιση δεν μπορεί να περιγράψει, να εξηγήσει, να ερμηνεύσει πόσο μάλλον να προβλέψει ένα κοινωνικό φαινόμενο, αφ' εαυτού. Τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι εμπειρικές, με την έννοια ότι στηρίζονται σε δεδομένα της εμπειρικής πραγματικότητας (Μακράκης, 1998). Οι υποθέσεις επαληθεύονται ή απορρίπτονται μέσα από τα δεδομένα της εμπειρίας, με την ευρεία έννοια της λέξης, μιας και εμπειρία είναι οτιδήποτε παρατηρήσιμο, ανεξάρτητα αν αυτό καταγράφεται μέσα από αριθμούς, μια περιγραφή ή μια αφήγηση.

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε, από τον ερευνητή, είχε τα τυπικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, ενσωματώνοντας ποσοτικά δεδομένα, σε συγκεκριμένο σημείο της έρευνας, έτσι ώστε να διασταυρώσουμε τις αρχικές μας θεωρήσεις όσον αφορά απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας. Η επιλογή αυτή έγινε λόγω της κοινωνικής φύσης του διερευνώμενου προβλήματος, δεχόμενοι την πολυπλοκότητα της φύσης των κοινωνικών φαινομένων, ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων σε καίρια σημεία της έρευνας, πιστεύουμε ότι μπορεί να μας δώσει μια ολιστική ματιά και να ρίξει φως στα προβλήματα της ενσωμάτωσης των διαδικτυακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό, ανακύπτουν μια σειρά από ζητήματα που αφορούν τις συνδυαστικές μεθόδους έρευνας, κάτι που επιχειρείται στα επόμενα υπο-κεφάλαια.

6.2. Πολλαπλές ερευνητικές προσεγγίσεις

6.2.1. Ποιοτική-Ποσοτική έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες

Παραδοσιακά οι ποιοτικές και οι ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις υιοθετούνταν από ερευνητές με, εκ διαμέτρου, αντίθετες πεποιθήσεις και φάνταζε αδιανόητος ο ισχυρισμός, ότι θα μπορούσε να υπάρξει κάποια σύνθεση ή συμβατότητα μεταξύ των δύο προσεγγίσεων (Smith & Heshusius, 1986; Lincoln & Guba, 2000). Σύμφωνα με τον Cupchik (2001) το να οικοδομηθούν γέφυρες ανάμεσα στα δύο αυτά δίπολα, ανάγεται σε μια υπερβατική διανοητική δράση, όπου γίνεται προσπάθεια αναζήτησης κοινών σημείων εκεί που δεσπόζουν αξιοσημείωτες διαφορές.

Οι ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις υλοποιούν πειραματικές διαδικασίες ελέγχου υποθέσεων, δίνοντας έμφαση σε μετρήσιμα δεδομένα και στις παρεπόμενες ποσοτικές τους σχέσεις, έτσι ώστε να εξαχθούν αιτιοκρατικές συσχετίσεις και γενικευμένες θεωρίες. Ο ερευνητής προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από την ερευνητική διαδικασία, κρατώντας μια ουδετερότητα από τις προσωπικές του αντιλήψεις και στάσεις. Γενικά, η ποσοτική έρευνα εμφορείται από το θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο ο κόσμος αποτελείται από

παρατηρήσιμα γεγονότα, που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, ενώ ο ισχυρισμός ότι, τα κοινωνικά φαινόμενα ενυπάρχουν μέσα σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, όπου οι μεταβλητές μπορούν να ταυτοποιηθούν και οι σχέσεις τους μπορούν να αναλυθούν ποσοτικά, παρουσιάζεται προβληματικός. Σύμφωνα με τον Golafshani (2003) στην ποσοτική έρευνα α) δίδεται έμφαση στα δεδομένα και τις αιτίες της συμπεριφοράς, β) ο χαρακτήρας των δεδομένων αντλείται με τη μορφή μεταβλητών, που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να υπολογισθούν στατιστικά, γ) η μαθηματική ανάλυση είναι το μέσο ανάλυσης των μεταβλητών και δ) το τελικό αποτέλεσμα εκφράζεται μέσα από στατιστικές εφαρμογές.

Από την άλλη, οι ποιοτικές προσεγγίσεις υλοποιούνται μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία όπου α) το πρόβλημα και το πλαίσιο αναφοράς της έρευνας δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένο, β) επιχειρείται μια αρχική ανίχνευση και συλλογή δεδομένων, η οποία καθοδηγεί τη συγκεκριμενοποίηση του πλαισίου αναφοράς της έρευνας, γ) η πορεία της έρευνας καθορίζεται και επανακαθορίζεται, καθώς εξελίσσεται η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και γ) τα αποτελέσματα της διαδικασίας διατυπώνονται ως περιγραφές, που απορρέουν μέσα από την εξωτερίκευση των νοημάτων που αποδίδουν τα δρώντα πρόσωπα στο υπό διερεύνηση κοινωνικό φαινόμενο (Μακράκης, 1998). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, κατοικούμε σε έναν κόσμο προσωπικό και κοινωνικό συγχρόνως, ο οποίος γίνεται αντιληπτός μέσω των σχέσεων. Ο κόσμος αυτός, οποίος είναι πολύπλοκος και καλειδοσκοπικός (γίνεται, δηλαδή, αντιληπτός με διαφορετικές οπτικές γωνίες), αναδομείται διαρκώς μέσα από την επικοινωνία και τα εργαλεία της (αφηγήσεις, θεωρίες, συζητήσεις), την «κοινή δράση» και τις συλλογικές μνήμες (Gergen, 1997). Πρωταρχική πηγή νοήματος είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και όχι ο ατομικός νους. Ο Gergen υποστηρίζει ότι, η γνώση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη δράση, τη συλλογικότητα και την κοινωνική συμβίωση και αλληλεπίδραση. Ο άνθρωπος συγκροτεί, σε κάποιο βαθμό, την ταυτότητά του, στην προσπάθεια να κατανοήσει τον εαυτό του, να τον δει «μέσα από τα μάτια του άλλου». Κάθε παρατήρηση του κόσμου μας είναι αναπόφευκτα διαποτισμένη από τις προϋπάρχουσες παραδοχές μας και, σε σημαντικό βαθμό, καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουμε να τον εξετάσουμε.

Ο Maxwell (2010) πιστεύει ότι, η σημαντικότερη διαφοροποίηση των δύο μεθόδων βρίσκεται στα χαρακτηριστικά των «διανοητικών μοντέλων» (mental models), από τα οποία εμφορούνται οι ερευνητές, μια διαφοροποίηση που δεν είναι αντίστοιχη, αλλά σχετίζεται ουσιαστικά με τη χρήση των αριθμών και αφορά τον προσδιορισμό του υπαρκτού κόσμου, από τη μία, με όρους μεταβλητών και των συσχετίσεων μεταξύ τους και, από την άλλη, με όρους γεγονότων και διαδικασιών. Ο Mohr (1982) υιοθετεί την προαναφερθείσα λογική και προτείνει τους όρους «θεωρία της διακύμανσης» (variance theory) και «θεωρία των διαδικασιών» (process theory) για τις ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις αντίστοιχα. Παρόμοιες προσεγγίσεις προτείνουν οι Huston (2005) και Ragin (1987), οι οποίοι εισηγούνται τους όρους variable-oriented και process-oriented, person-oriented ή case-oriented.

Η «θεωρία της διακύμανσης» δίνει έμφαση στις μεταβλητές και τις συσχετίσεις που παρατηρούνται μεταξύ τους. Βασίζεται στην ανάλυση της συνεισφοράς, που έχουν οι διαφορές των τιμών, επιλεγμένων μεταβλητών, στις διαφορές τιμών εξαρτώμενων μεταβλητών. Η σύγκριση των διαφορών των συνθηκών, οι οποίες προσδιορίζουν ένα κοινωνικό φαινόμενο ή των

χαρακτηριστικών των ομάδων, στις οποίες αποδίδεται μια αιτιοκρατική σχέση (από τις υποθέσεις της έρευνας) ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες (μεταβλητές) κρατούνται σταθεροί ή/και ελεγμένοι, αποτελεί το κομβικό σημείο επεξήγησης και κατανόησης του μοντέλου, το οποίο περιλαμβάνει πειραματικές πρακτικές ή συσχετιστικούς σχεδιασμούς, ποσοτική καταγραφή και στατιστική ανάλυση.

Από την άλλη, η «θεωρία των διαδικασιών» δίνει έμφαση στα γεγονότα και τις διαδικασίες που τα διασυνδέει. Το πλαίσιο κατανόησης των υποθέσεων βασίζεται στην ανάλυση, του πώς επιδρούν κάποια γεγονότα σε κάποια άλλα (έμφαση στη διαδικασία). Στηρίζεται, περισσότερο, στην τοπική ανάλυση (συγκεκριμένων ατόμων, γεγονότων ή καταστάσεων) παρά στην εξαγωγή γενικεύσεων. Διαχειρίζεται το «πώς» και το «γιατί», παρά το «εάν συμβαίνει αυτό τότε...» και το «σε ποιο βαθμό...». Σύμφωνα με τον Maxwell (2010) ερευνητές, που υιοθετούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας, χρησιμοποιούν, συχνά, τη λογική των μεταβλητών, αλλά ο θεωρητικός προσανατολισμός και η εστίαση του ενδιαφέροντος, είναι προς συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις και πώς αυτά διασυνδέονται. Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και πώς αυτή οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα (output). Συνεπώς, αν και οι ερευνητές, που εμφορούνται από τη θεωρία των διαδικασιών, χρησιμοποιούν τη λογική των μεταβλητών, ο προσανατολισμός τους παραμένει προς την άντληση γνώσης, που απορρέει από το όλον του υπό διερεύνηση κοινωνικού φαινομένου (contextual knowledge) και πώς οι μεταβλητές αυτές αλληλεπιδρούν μέσα στο συγκεκριμένο του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου (Brady & Collier, 2004: 275).

6.2.2. Συνδυαστικοί μέθοδοι έρευνας στην κοινωνική έρευνα

Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων ευνοεί την υιοθέτηση συνδυαστικών ερευνητικών παραδειγμάτων (Green, Caracelli & Graham, 1989; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Woolley, 2009; Hesse-Biber, 2010; Tashakkori & Teddlie, 2010). Παρά τις διαφορές των ποιοτικών και των ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, σε οντολογικό και σε επιστημολογικό επίπεδο, έχει καταγραφεί η ανάγκη, αν όχι για μια σύνθεση, αλλά τουλάχιστον για μια σύγκλιση και συμφιλίωση των δύο παραδειγμάτων, δίνοντας έμφαση στα κοινά τους σημεία και όχι στις διαφορές. Σύμφωνα με τον Onwuegbuzie (2004) ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, δίνει τη δυνατότητα για πιο ευέλικτες και ολιστικές ερευνητικές πρακτικές. Επί πλέον, εφαρμόζοντας μια πραγματιστική προσέγγιση (συνδυασμός των δύο πρακτικών) οι ερευνητές μπορούν να εστιάσουν στις μικρο-σκοπικές λεπτομέρειες κοινωνικών φαινομένων ή να αποκτήσουν μια πιο ευρεία ματιά του υπό έρευνα αντικειμένου.

«...η έρευνα απαρτίζεται από υποκειμενικές ενώσεις και αντιλήψεις, οι οποίες σαν φωτογραφικά στιγμιότυπα επιχειρούν να απεικονίσουν την πραγματικότητα. Αυτό όμως δεν αρκεί για να αποδείξει ότι πίσω από όλα αυτά δεν υπάρχει μια αλήθεια ανεξάρτητη από τις προσωπικές μας απόψεις γι' αυτήν. Σκοπός της ερευνητικής μεθοδολογίας είτε ποσοτικής είτε ποιοτικής είναι να απεικονίσει την πραγματικότητα όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται. Ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία είναι απλώς δύο ερευνητικά εργαλεία με τον ίδιο σκοπό. Η αξιολόγησή τους μπορεί να διαφοροποιείται στα σημεία που διαφέρουν και να είναι κοινοί τους τομείς που η μία άπτεται

της άλλης. Για παράδειγμα, δεν έχει νόημα να επιζητούμε γενίκευση από ποιοτικά δεδομένα ούτε καν να έχουμε προγνωστικές προσδοκίες από αυτά, εφόσον τα δεδομένα έχουν ως κύριο σκοπό να κατανοήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε νατουραλιστικά πλαίσια.» (Παπάνης και Ρόντος, 2007).

Σε μια προσπάθεια σύγκλισης, μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε κατά των βασικών αρχών του θετικισμού λέγοντας ότι, εάν λάβουμε υπόψη τις τελευταίες θεωρήσεις της κβαντικής φυσικής, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Heisenberg, σύμφωνα με τις οποίες τα φαινόμενα μετασχηματίζονται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της μέτρησης, τότε μπορούμε να εικάσουμε ότι τα αποτελέσματα των μετρήσεων μιας ποσοτικής έρευνας δεν είναι ανεξάρτητα από τις δράσεις του ερευνητή. Ο ερευνητής ενεργεί μέσα στον κόσμο της κοινωνικής πραγματικότητας, και σε κάθε στάδιο της πορείας της έρευνας, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτή. Από την άλλη, η κοινωνική τάξη πραγμάτων, όπως εκδηλώνεται μέσα από τις αλληλοεξαρτώμενες και στοχευμένες δράσεις των μελών μιας κοινωνίας, ενυπάρχει ανεξάρτητα από την κοινωνική έρευνα (Beach, 1990). Συνεπώς, η ερμηνεία και η νοηματοδότηση της πραγματικότητας, καθώς και τα παρεπόμενα κοινωνικά φαινόμενα, όπως οικοδομούνται από τα άτομα και τις κοινότητες, δεν εξαρτώνται από τη δράση των ερευνητών. Η όποια προσπάθεια σύγκλισης μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εξάλειψη των αυθαίρετων περιορισμών και θεωρήσεων που απομονώνουν τη μία προσέγγιση από την άλλη.

Η αντιπαράθεση του αντικειμενικού γεγονότος με την υποκειμενική άποψη είναι κάτι που απασχολεί ερευνητές και επιστήμονες και αφορά την αιτιακή σχέση του *έξω κόσμου* με τον *εαυτό* (Cupchik, 2001). Μια πραγματιστική προσέγγιση υπαγορεύει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους δύο κόσμους. Υποθέσεις που αναφύουν στον έξω κόσμο διασυνδέονται με τον εσωτερικό κόσμο των ατόμων. Εν συντομία, τα όρια ανάμεσα στον εξωτερικό και το εσωτερικό είναι παραπλανητικές κατασκευές και στοιχειοθετούν υπέρ μιας διχοτομικής προσέγγισης ανάμεσα στα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου και τη συσχετιζόμενη γνώση που αποκτάμε για αυτόν μέσω των αισθητηρίων οργάνων. Η διχοτόμηση αυτή, όμως, δεν μπορεί να γενικευτεί στον κόσμο του νου και της καρδιάς. Ο κόσμος είναι πολύ-επίπεδος και οι αλληλεπιδραστικές δομές του διαλέγονται ταυτόχρονα και πολυσύνθετα. Τα φαινόμενα του κόσμου (φυσικά ή κοινωνικά) είναι επεισόδια, που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικά συγκείμενα και αποκτούν νόημα (μερικώς ή ολικώς) μόνο όταν ερμηνεύονται και τοποθετούνται μέσα στο δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο. Τα φυσικά φαινόμενα μπορεί να ενυπάρχουν ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων, αλλά αποκτούν μια θέση στον συνειδητό κόσμο, μόνο όταν εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής διάδρασης, όταν γίνουν αντιληπτά και νοηματοδοτηθούν από τα άτομα και τις ομάδες, όταν δηλαδή ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό υπόβαθρο. Από την άλλη, τα κοινωνικά φαινόμενα είναι συγκεκριμένα γεγονότα, τα οποία, όμως, γίνονται αντιληπτά δι-υποκειμενικά και ορίζονται ως έτσι. Ένα κοινωνικό φαινόμενο *γεννάται* όταν επαναλαμβανόμενα επεισόδια παρατηρούνται δι-υποκειμενικά από ένα υπο-πληθυσμό μιας κοινότητας και αποκτήσουν ένα κοινό νόημα. Εν κατακλείδι, τα φαινόμενα είναι επεισόδια που ξεδιπλώνονται και επανεμφανίζονται στη ροή του χρόνου και αποκτούν νόημα, μόνο όταν εντάσσονται σε πολιτισμικά συγκείμενα.

Μεθοδολογικά οι δύο προσεγγίσεις αποδομούν την κοινωνική πραγματικότητα. Ως ένα βαθμό η ροή των γεγονότων κατακερματίζεται και τα επιμέρους επεισόδια αποτελούν αντικείμενα ή υποκείμενα της έρευνας. Και τα δύο

παραδείγματα χειρίζονται δεδομένα, με αποτέλεσμα τη διάσπαση των γεγονότων και τη επιλεκτική εστίαση σε συγκεκριμένες ενέργειες, εκφορές λόγων ή συμπεριφορών των ατόμων ή των ομάδων. Το εκάστοτε κοινωνικό φαινόμενο γίνεται το αντικείμενο ή το υποκείμενο της ερευνητικής δράσης, γεγονός που, εκ των ων ουκ άνευ, οδηγεί σε φαινόμενα στρέβλωσης (bias). Αυτός ο κατακερματισμός συμβαίνει είτε από τον αποστασιοποιημένο ή από τον εμπλεκόμενο στη διαδικασία ερευνητή. Στο εργαστήριο, αφ' ενός, η επιλογή συγκεκριμένων επεισοδίων ή γεγονότων, είναι μια διαδικασία μεταχείρισης (με τον έναν ή τον άλλο τρόπο) των δεδομένων, αφ' ετέρου, σε μια διαδικασία συνέντευξης (π.χ.) τα δεδομένα οριοθετούνται από το πλαίσιο της συνέντευξης και τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτήσεις εκφέρονται. Με άλλα λόγια τα φαινομενικά *ακατέργαστα δεδομένα* διαμορφώνονται από τον ίδιο τον ερευνητή. Επί πλέον, και η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση συνεισφέρουν, η κάθε μια με τον τρόπο τους, σε μια πιο ολοκληρωμένη ερευνητική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα είναι πιο ολιστική, εξετάζοντας τα φαινόμενα ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα και αναζητώντας πλαίσια, που δρουν μέσα στα όρια της εκάστοτε κατάστασης. Αυτή η προσπάθεια εμπεριέχει την εξαντλητική ενσωμάτωση των στιγμιότυπων μιας κατάστασης, έτσι ώστε να ερμηνεύσει την αλληλεξάρτησή τους και την επίδραση των επιμέρους συστατικών στο όλον αλλά και μεταξύ τους. Εμπεριέχει δηλαδή τόσο αναλυτικές όσο και συνθετικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τους Green, Caracelli & Graham (2003) οι λόγοι που σηματοδοτούν προς την υιοθέτηση μεικτών ερευνητικών πρακτικών κατηγοριοποιούνται ως εξής:

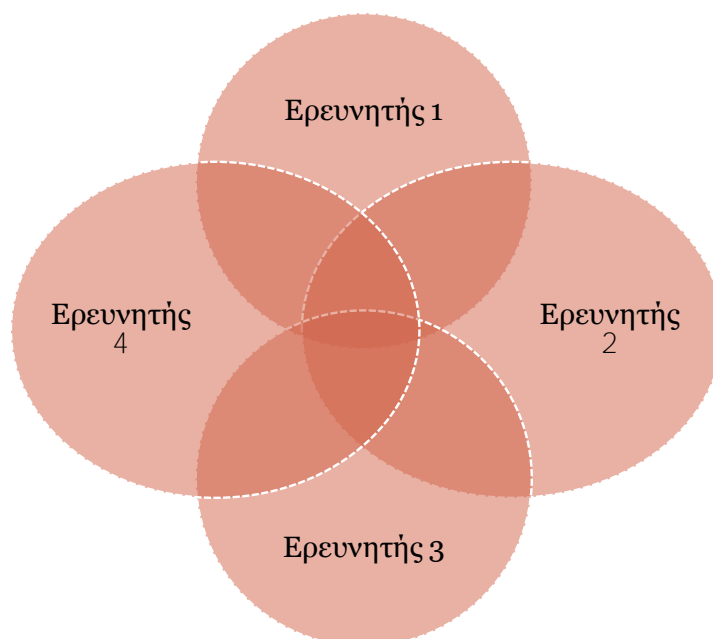
- **Τριγωνοποίηση (triangulation).** Αναζητώντας συγκλίσεις και συνεργασίες στα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων που εξετάζουν το ίδιο φαινόμενο.
- **Συμπληρωματικότητα (complementarity).** Αναζητώντας μια πιο λεπτομερή επεξεργασία, παρουσίαση και αποσαφήνιση των δεδομένων, εξετάζοντας τα αποτελέσματα μέσα από διαφορετικές μεθοδολογίες.
- **Μεθοδολογική ανάπτυξη (development).** Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα μιας μεθόδου για αντλήσουν πληροφορίες για μια άλλη μέθοδο. Έτσι τα αποτελέσματα της πρώτης μεθόδου οδηγούν στη διαμόρφωση του πλαισίου της δεύτερης προσέγγισης.
- **Μύηση (initiation).** Ανακαλύπτοντας παράδοξα και αντιφάσεις που οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό του υπό διερεύνηση προβλήματος.
- **Διεύρυνση (expansion).** Αναζητώντας τρόπους διεύρυνσης της έρευνας, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και δεδομένων.

Η παρούσα εργασία υιοθετεί την προσέγγιση της τριγωνοποίησης, προσπαθώντας να διασταυρώσουμε και να συμπληρώσουμε τα αποτελέσματα των εστιασμένων συζητήσεων και παρατηρήσεων, των πρώτων φάσεων της ερευνητικής πορείας, συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα από ένα μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών. Ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος είναι αυτός της «τριγωνοποίησης», ο οποίος προτάθηκε από τον Denzin (2009) και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην πολλαπλή χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αλλά και στη υιοθέτηση περισσότερων του ενός τύπου δεδομένων. Ο συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων βοηθά στην πλατύτερη και εκ βαθέων ανάλυση και ερμηνεία των φαινομένων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι πολύπλοκα και

πολυδιάστατα, η υιοθέτηση μιας και μόνο ερευνητικής μεθοδολογίας καθιστά δύσκολη την εξήγηση και την κατανόησή τους. Επιλέγοντας λοιπόν την πολλαπλή, διαλεκτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, διασφαλίζουμε, κατά το δυνατόν, την άρνηση κάθε μορφής δογματισμού, αρκεί αυτή η διαλεκτική σχέση να μην περιορίζεται σε διακοσμητικό και ευκαιριακό ρόλο. Ο Denzin (2009: 301) ήταν ο πρώτος υποστηρικτής της υιοθέτησης της τριγωνοποίησης στην κοινωνική έρευνα. Σύμφωνα με τον Denzin υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις της τριγωνοποίησης.

1. **Τριγωνοποίηση μεθόδων.** Η τριγωνοποίηση μπορεί να πάρει τη μορφή του συνδυασμού διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες διερευνούν το αυτό πρόβλημα ή μπορεί να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μεθοδικές στρατηγικές μέσα στα πλαίσια μιας μεθοδολογικής προσέγγισης.
2. **Τριγωνοποίηση ερευνητών.** Η εμπλοκή δύο ή περισσότερων ερευνητών, ο οποίοι διερευνούν το πρόβλημα, ο καθένας από τη δική του σκοπιά. Οι ερευνητές μπορεί να εφαρμόζουν τις ίδιες διαδικασίες ή μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις.
3. **Τριγωνοποίηση δεδομένων.** Η χρήση διαφορετικών δεδομένων σε μια μέθοδο. Τα δεδομένα μπορεί να διαφέρουν ως προς το χρόνο, το χώρο ή τα άτομα.
4. **Θεωρητική τριγωνοποίηση.** Αφορά την εξέταση των ίδιων δεδομένων μέσα από πολλαπλές θεωρητικές μεθοδολογικές παραδοχές.

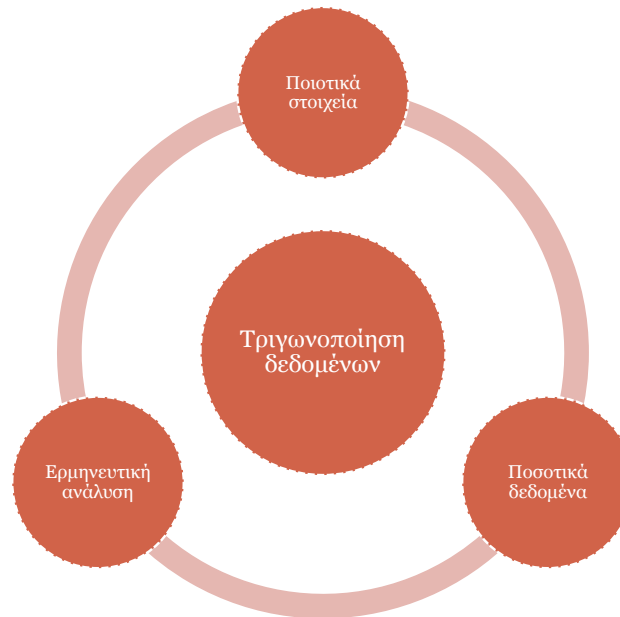
Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε μια σύνθετη προσέγγιση τριγωνοποίησης. Αφενός, τριγωνοποίηση ερευνητών, όπου οι αντιλήψεις και οι προτάσεις του κάθε μέλους της ερευνητικής ομάδας, έτυχε εξαντλητικής διερεύνησης, αντιπαράθεσης και σύνθεσης. Όπως αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο το ερευνητικό οδοιπορικό πορεύτηκε μέσα από έρευνα δράσης, συμμετοχικού χαρακτήρα, όπου οι αντιλήψεις και τα ευρήματα του κάθε μέλους της ομάδας, έγινε αντικείμενο μελέτης, σύγκρισης και αντιπαράθεσης. Τα ευρήματα αποτελούν μια σύνθεση των μελών της ομάδας (Σχήμα 21) χωρίς να αποσκοπούμε στην αποτύπωση μιας και μοναδικής έκφανσης της αλήθειας. Κάθε προσέγγιση εξετάστηκε κάτω από το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο.



Σχήμα 21. Τριγωνοποίηση ερευνητών

Αφετέρου, η τριγωνοποίηση δεδομένων, σύμφωνα με την οποία συλλέχθηκαν δεδομένα από διαφορετικές πηγές (Σχήμα 22) τόσο ως προς το χρόνο και τα άτομα, όσο και ως προς το είδος των δεδομένων (ερωτηματολόγιο) έτσι ώστε να απαντηθεί το ένα ερώτημα της έρευνας, σχετικά με τη διερεύνηση των ανησυχιών/προβληματισμών των εκπαιδευτικών, κατά την υιοθέτηση της διαδικτυακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό έγινε κατά την τρίτη φάση του ερευνητικού οδοιπορικού, όπου έγινε μια προσπάθεια συλλογής δεδομένων από ένα ευρύτερο αριθμό εκπαιδευτικών του Νομού Χανίων.

Η ερευνητική πορεία εξελίχθηκε μέσα από μια έρευνα δράσης συμμετοχικού χαρακτήρα, η οποία ολοκληρώθηκε μέσα από τρία διαδοχικά στάδια. Ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2009, με τη συμμετοχή επτά εκπαιδευτικών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης. Η ομάδα πορεύθηκε συμπαγής κατά το πρώτο στάδιο του οδοιπορικού της. Κατά το δεύτερο στάδιο δημιουργήθηκαν δύο παράλληλες υποομάδες, οι οποίες πραγματοποιούσαν συναντήσεις ανατροφοδότησης και επαναπροσδιορισμού, μέχρι την ολοκλήρωση του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των επί μέρους παρεμβάσεων. Σημαντική παράμετρος του ερευνητικού πλαισίου αποτελεί η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις του κάθε συμμετέχοντα στην ερευνητική διαδικασία.



Σχήμα 22. Τριγωνοποίηση δεδομένων

6.3. Έρευνα Δράσης-γεφυρώνοντας το χάσμα

6.3.1. Ορισμός-φιλοσοφία

Σύμφωνα με τους Bradbury & Reason (2003) η έρευνα δράσης μπορεί να θεωρηθεί μια οικογένεια ερευνητικών πρακτικών και προσεγγίσεων, οι οποίες προσπαθούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική και ανθρωπιστική έρευνα, κάνοντας έρευνα **με** υποκείμενα και όχι **πάνω** σε υποκείμενα. Με την έρευνα δράσης δίνεται έμφαση στην κοινωνική φύση της εμπειρίας και της δράσης. Μπορεί να οριστεί ως μια ερευνητική προσέγγιση, που βασίζεται στην συνεργατική σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο τα ίδια τα υποκείμενα γίνονται συν-ερευνητές και συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, η οποία αφορά την προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος (ή μιας προβληματικής κατάστασης) και της παραγωγής συγκεκριμένης γνώσης που αφορά το υπό διερεύνηση πρόβλημα (Coghlan, 2003). Αναπτύχθηκε κυρίως μέσα από τις εργασίες του Kurt Lewin και των συνεργατών του, σύμφωνα με τις οποίες, οι ερευνητικές προσεγγίσεις περιελάμβαναν μια κυκλική διαδικασία η οποία ξεκινούσε από την κοινή (απ' όλους τους εμπλεκόμενους της έρευνας) διάγνωση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης που χρήζει αλλαγή, τον σχεδιασμό, την ανάληψη δράσης και ακολούθως, αφού ληφθούν υπόψη τα νέα δεδομένα, την επανάληψη του κύκλου, μέχρι να φτάσουν οι εμπλεκόμενοι στην επιδιόρθωση της προβληματικής κατάστασης ή στον σχηματισμό ενός σώματος γνώσης ή μιας θεωρίας (στο Adelman, 1993). Ο Lewin, επιχειρηματολογώντας υπέρ της νέας αυτής ερευνητικής προσέγγισης, τόνισε ότι τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να λυθούν μέσα σε ελεγχόμενα, εργαστηριακά περιβάλλοντα. Αντί να απομονώνονται μεμονωμένα φαινόμενα και να μεταφέρονται σε ποσοτικές μεταβλητές φυσικές δραστηριότητες και αντιδράσεις, θα έπρεπε να θεωρηθεί το όλο σύστημα ως ένα ενιαίο φυσικό περιβάλλον (μορφολογική - gestalt προσέγγιση) και να συνεξετάζονται όλες οι παράμετροι που συμμετέχουν στην δόμηση του νοήματος και στην διαμόρφωση των αξιών και κοινωνικών συμπεριφορών (Dickens & Watkins, 1999). Έτσι, ενώ το ποσοτικό ερευνητικό

παράδειγμα υποβαθμίζει τα κοινωνικά φαινόμενα σε μεταβλητές με σκοπό την πρόβλεψη μελλοντικών συμπεριφορών, το εναλλακτικό αυτό ερευνητικό παράδειγμα, που αποτελεί μέρος των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, περιγράφει το τι και το πώς ολιστικά, μέσα σε φυσικά περιβάλλοντα προσπαθώντας να ερμηνεύσει συμπεριφορές και κοινωνικά φαινόμενα. Κεντρική θέση έχει η θεώρηση ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν είναι στατικός και μηχανιστικός, αλλά δυναμικός και μεταβαλλόμενος. Συμπυκνώνεται και επανα-οριοθετείται συνεχώς από τα συμβολικά συστήματα τις σκέψης και της γλώσσας, μέσα από τα οποία οι άνθρωποι διαμορφώνουν το φυσικό και κοινωνικό τους σύμπαν.

Η έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και να δώσει απαντήσεις και λύσεις στην αυξανόμενη δυσανασχέτηση εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών και όλων όσων ασχολούνται με κοινωνικές ομάδες, οι οποίοι διαμαρτύρονται ότι η θεωρητική γνώση της ακαδημαϊκής κοινότητας έχει περιορισμένη σχέση με τις καθημερινές πρακτικές τους. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα ενυπάρχει σε ένα ευμετάβλητο, δυναμικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται και λειτουργεί υπό τις επιδράσεις των εννοιολογικών και σημασιολογικών δομών και τις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων με το περιβάλλον τους. Συνεπώς ο διαχωρισμός ερευνητή και ερευνούμενου είναι ίσως μια παγίδα που μπορεί να στερήσει από τον ερευνητή σημαντικές πληροφορίες. Δύσκολα μπορεί να αποκοπεί ο ερευνητής από το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο των προσωπικών του θεωριών, των υποθέσεων και προσδοκιών του και των ενεργειών των υποκειμένων. Η προβληματική της μεθόδου αναγνωρίζει ότι, οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι επαγγελματίες, οι οποίοι επιτελούν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την επιτυχία των σκοπών και των στόχων της δουλειάς τους καθώς επίσης και στην επιλογή των μέσων που θα χρησιμοποιήσουν. Ξεκινάει από την πεποίθηση ότι η διαδικασία κατανόησης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης πρέπει να ξεκινήσει από τα έσω, από τον αναστοχασμό των ίδιων των εμπλεκόμενων (των εκπαιδευτικών) πάνω στις δικές τους εμπειρίες και πρακτικές (Zeichner, 1993). Αντιδρά, δηλαδή, στις μεταρρυθμίσεις που ξεκινούν από την κορυφή για να καταλήξουν στη βάση (top-down reforms).

6.3.2. Εκφάνσεις της έρευνας δράσης

Ανάλογα με τις επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές του ερευνητή η έρευνα δράσης μπορεί να πάρει μια κατεύθυνση τεχνική, πρακτική ή χειραφετική (Φραγκάκη, 2008). Στην τεχνικού χαρακτήρα έρευνα δράσης ο ερευνητής επιχειρεί την επαλήθευση και την παραγωγή γενικευμένου τύπου γνώσης, μέσα από μια διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες (μαθητές και εκπαιδευτικοί) αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα και όχι ως ισότιμα μέλη στις αποφάσεις και δράσεις της ομάδας (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Αντίθετα, στην πρακτικού χαρακτήρα έρευνα δράσης όλα τα εμπλεκόμενα μέλη συμμετέχουν ισότιμα στην ερευνητική διαδικασία, ενώ ο ερευνητής δρα ουσιαστικά ως μέντορας και συντονιστής, ως *κριτικός φίλος*, καθοδηγώντας την ερευνητική διαδικασία μέσα από ένα πλαίσιο διαλεκτικής επικοινωνίας. Στη συμμετοχική έρευνα δράσης όλα τα μέρη συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του ερευνητικού σχεδίου. Αποτελεί μια εναλλακτική ερευνητική πρόταση, απαραίτητη για την πρόοδο, ένα σύνολο από στάσεις και αξίες που δίνουν νόημα στην παιδαγωγική πρακτική. Η έκφραση αυτή της έρευνας δράσης έχει ένα έντονα δημοκρατικό προφίλ και προωθεί

την κοινωνική δικαιοσύνη με την ικανοποίηση τριών κυρίως συνθηκών: α) αποδέχεται ότι δεν υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και μία μόνο απόλυτη αλήθεια, β) δίνει αξία και φωνή σε όλους τους συμμετέχοντες και προωθεί το διάλογο μεταξύ αυτών και της κοινωνίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι όλοι ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινότητα, γ) εστιάζει, αναδεικνύει και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τις τυχόν θεσμικές ανισότητες και αδικίες που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκη & Αμπαρτζάκη, 2009). Επεκτείνοντας τις πρακτικές και τη φιλοσοφία της πρακτικού ενδιαφέροντος έρευνας δράσης, η χειραφετική έρευνα δράσης πάει ένα επίπεδο πιο πέρα, αναλύοντας τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες και στοχεύοντας στον μετασχηματισμό του παρόντος, δημιουργώντας ένα καλύτερο αύριο, όσον αφορά τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις του αυριανού πολίτη, αποτελεί με λίγα λόγια μοχλός αλλαγής.

Κατά την διαδικασία απόφασης σχετικά με την επιλογή της μορφής που θα υιοθετηθεί, ανακύπτουν μια σειρά ερωτήματα όπως, τι είδους αλλαγή επιδιώκει να επιφέρει η έρευνα δράσης; Προσανατολίζεται προς τη βελτίωση του διδακτικού πλαισίου, προς την αλλαγή των ίδιων των μαθητών ή προς μια ολοκληρωμένη αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου, περιλαμβάνοντας το σύνολο των συνιστωσών του αλληλεπιδραστικού πλέγματος; Σύμφωνα με τον Zeichner (1993) η έρευνα δράσης έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγή α) στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ποιότητα διδασκαλίας, β) στον έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας, γ) στο θεσμικό πλαίσιο της τάξης και δ) στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο. Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι ποιο είναι το εννοιολογικό πλαίσιο της αλλαγής που οραματίζεται ο εκπαιδευτικός δηλαδή, τι είδους αλλαγή επιδιώκει να επιφέρει, σε ποιους τομείς και κάτω από ποιες προϋποθέσεις.

6.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία μορφή εφαρμοσμένης έρευνας, η οποία έχει ως κύριο σκοπό την παραγωγή γνώσης χρήσιμης για δράση και αλλαγή. Μια τέτοια μορφή έρευνας είναι ανοικτή στη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας ερευνητικών εργαλείων. Βασιζόμενοι στις βασικές αρχές της Θεμελιακής Θεωρίας (Grounded Theory) χρησιμοποιήσαμε ποικίλες μεθόδους και πηγές συλλογής δεδομένων, όπως ημερολόγια καταγραφής συμβάντων, εστιασμένες συζητήσεις (focus groups), αυτοβιογραφίες, memos, ερωτηματολόγια, portfolio κλπ. Όσον αφορά το επίπεδο ανάλυσης, αξιοποιήθηκε η σύνθεση των συμμετεχόντων στην ερευνητική ομάδα, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι βασικές αρχές της Θεμελιακής Θεωρίας, στην οποία στηριχθήκαμε για την ανάλυση των δεδομένων συνοψίζονται ως ακολούθως (Corbin & Strauss, 1990):

1. **Η συλλογή δεδομένων και η ερευνητική διαδικασία αποτελούν μια αλληλένδετη ενότητα.** Στη Θεμελιακή Θεωρία η ανάλυση των δεδομένων ξεκινάει με την καταγραφή των πρώτων στοιχείων. Τα πρώτα ίχνη δεδομένων, οι πρώρες ενδείξεις, αποτελούν απαραίτητα συστατικά για την περαιτέρω πορεία της έρευνας.
2. **Οι έννοιες αποτελούν βασικές μονάδες ανάλυσης.** Τα περιστατικά, τα επεισόδια, τα γεγονότα και η αλληλεπίδραση ενσωματώνονται στο εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας και αποτελούν ενδεχόμενοι δείκτες των κοινωνικών φαινομένων.

3. **Η επιλογή της ερευνητικής ομάδας βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών της έρευνας.** Η επιλογή βασίζεται στη συνάφεια των μελών με το εννοιολογικό πλαίσιο και το υπό διερεύνηση κοινωνικό φαινόμενο.
4. **Οι διαφοροποιήσεις των εκφάνσεων ενός φαινομένου αποτελεί κεντρικό σημείο της ανάλυσης των δεδομένων.**
5. **Η διαδικασία ενσωματώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.** Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την αποδόμηση του κοινωνικού φαινομένου σε φάσεις ή στάδια και τη στοχευμένη ανάλυση της δράσης και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών εκδοχών εμφάνισης του φαινομένου.
6. **Η ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο της Θεμελιακής Θεωρίας γίνεται μέσα από συνεργατικές πρακτικές.** Η επέκταση της ανάλυσης μέσα από τα μάτια πολλαπλών μελών μιας ερευνητικής ομάδας, προσφέρει μια πλούσια ενδοσκόπηση και ένα ευρύ αναλυτικό πλαίσιο του φαινομένου.

Αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής πορείας είναι τα ακόλουθα (Πίνακας 4):

Κατά τον πρώτο κύκλο, χρησιμοποιήθηκαν αυτοβιογραφικές προσεγγίσεις, καταγεγραμμένα πρακτικά των εστιασμένων συζητήσεων των μελών της ομάδας, ημερολόγια καταγραφής, καταγραφή συμβάντων, αναλύσεων και διαλογικών επεισοδίων (memos) και η αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης των μελών.

Κατά το δεύτερο κύκλο, η συλλογή περιελάμβανε, την αποθήκευση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μεταξύ των μελών της ομάδας, η καταγραφή της διαλεκτικής αντιπαράθεσης των εκφορών λόγου των μελών της ομάδας, κλειδες παρατήρησης και τα ηλεκτρονικά portfolio των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν στη διαπραγμάτευση του διδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε και οι ομαδικές συζητήσεις με τους μαθητές.

Κατά τον τρίτο κύκλο, πέρα από την ποιοτική καταγραφή των εκφορών λόγου των ατόμων που συμμετείχαν στη διαδικασία διάχυσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των σταδίων των ανησυχιών (Stages of Concern Questionnaire (SoCQ)), για την αποτύπωση των προβληματισμών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την ενσωμάτωση της διαδικτυακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο του μοντέλου καταγραφής των προβληματισμών/ανησυχιών CBAM που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση μια καινοτομίας (κεφάλαιο 2.3) των Hall, George & Rutherford (1977).

Η ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων, εξελίχθηκε μέσα από μια διπλή διαδικασία και αφορούσε, αρχικά, τη ερμηνευτική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, σε δεύτερο στάδιο την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του διανεμημένου ερωτηματολογίου και σε τρίτο στάδιο τη σύγκριση και σύνθεση των δύο προσεγγίσεων. Επιχειρήθηκε μια αυθεντική αξιολόγηση διαμορφωτικού χαρακτήρα, δηλαδή δεν έγινε με ιδιαίτερα κριτήρια ή τεστ, αλλά μέσα στο φυσικό περιβάλλον δράσης των εμπλεκόμενων (ερευνητών, μαθητών, εκπαιδευτικών).

6.5. Τα Στάδια υλοποίησης της έρευνας

Όπως έχουμε προαναφέρει, το μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε ήταν μια έρευνα δράσης συμμετοχικού χαρακτήρα και ολοκληρώθηκε μέσα από τρία στάδια. Κάθε στάδιο διαπραγματεύθηκε μια περιοχή του επιστητού και οι προβληματισμοί, οι θεωρητικές παραδοχές και η πρακτική γνώση, αποτέλεσε σημείο εκκίνησης για το επόμενο στάδιο. Ο αναστοχασμός και η έμφαση στη σημαντικότητα της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως συν-ερευνητές, η έμφαση στη συμμετοχική δράση των συν-ερευνητών για εκπαιδευτική καινοτομία και αλλαγή και η ανάδειξη των «γενικευμένων» τάσεων και παραδοχών αποτελούν το γενικότερο κατευθυντήριο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας, αναδεικνύοντας την κοινωνική φύση της εμπειρίας και της δράσης. Προηγήθηκε μια προπαρασκευαστική φάση, η οποία εντάσσεται μέσα στις δράσεις του πρώτου κύκλου, αλλά για λόγους περιγραφικής ακρίβειας παρατίθεται ως ξεχωριστή ενότητα, όπου έγιναν οι πρώτες διερευνητικές επαφές για τη δημιουργία της ερευνητικής ομάδας και ακολούθησαν τρεις κύκλοι αναστοχασμού και δράσης (Σχήμα 23). Κατά τον πρώτο κύκλο επιχειρήθηκε μια εσωτερική αναδίφηση στις πεποιθήσεις και τις παραδοχές των μελών πάνω σε έννοιες που άπτονται της έρευνας. Κατά το δεύτερο στάδιο σχεδιάστηκαν, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις και κατά το τρίτο στάδιο έγινε μια προσπάθεια διάχυσης της μεθοδολογίας και διασταύρωσης των δεδομένων με ποσοτικές προσεγγίσεις.

Αναλυτικά η ερευνητική πορεία της εργασίας ολοκληρώθηκε μέσα από τις ακόλουθες φάσεις:

Προπαρασκευαστική φάση.

- Δημιουργία ερευνητικής ομάδος.
- Καθορισμός κριτηρίων.
- Καταγραφή αρχικής κατάστασης.
- Επιλογή διαδικτυακών εργαλείων.
- Οικοδόμηση συνεργατικών πλαισίων.

Α' Κύκλος.

- Ανάδειξη οντολογικών-φιλοσοφικών παραδοχών.
- Διαπραγμάτευση εννοιολογικού πλαισίου.
- Προβληματισμός-ανταλλαγή απόψεων-κριτική θεώρηση.

Β' Κύκλος.

- Σχεδιασμός διδακτικών πρακτικών.
- Υλοποίηση παραδειγμάτων.
- Αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης.

Γ' Κύκλος.

- Διάχυση περιβάλλοντος μάθησης.
- Ανάπτυξη νέων παραδειγμάτων καλής πρακτικής.
- Ποσοτική διερεύνηση προβληματισμών εκπαιδευτικών.
- Καταγραφή συμπερασμάτων.



Σχήμα 23. Ερευνητική πορεία της εργασίας

Πίνακας 4. Πλαίσιο ενεργειών και ερευνητικών εργαλείων της εργασίας

	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ-ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Εννοιολογική αποσαφήνιση • Αναστοχασμός • Προβληματισμός • Οικοδόμηση Συνεργατικού Πλαισίου 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχική επιλογή λογισμικού • Επιλογή μελών ομάδας • Πραγματοποίηση εστιασμένων συζητήσεων • Διαλογική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας 	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοβιογραφική αφήγηση • Καταγραφή εστιασμένων συζητήσεων-ερμηνευτική ανάλυση • Κωδικοποίηση διαλογικών συζητήσεων-συσχέτιση με τις εστιασμένες συζητήσεις
ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη • Ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας • Δημιουργία διδακτικών σεναρίων • Υλοποίηση • Αξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας • Σχεδιασμός μαθησιακών ενοτήτων • Υλοποίηση στην τάξη • Αξιολόγηση μαθήματος σε επίπεδο τάξης • Αξιολόγηση επίδρασης της προσέγγισης στον εκπαιδευτικό 	<ul style="list-style-type: none"> • Ημερολόγιο συμβάντων • Καταγραφή πορείας μαθήματος • Καταγραφή απόψεων μαθητών • Αξιολόγηση μέσα από e-portfolio • Αξιολόγηση μέσα από ανοιχτή εστιασμένη συζήτηση
ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Διάχυση μαθησιακού περιβάλλοντος 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση χρήσης της μαθησιακής πλατφόρμας από εκπαιδευτικούς • Εμπλουτισμός -Σχεδίαση νέων διδακτικών σεναρίων • Καταγραφή προβληματισμών/ανησυχιών εκπαιδευτικών μέσω του ερωτηματολογίου SoCQ • Συσχέτιση αποτελεσμάτων, τριγωνοποίηση δεδομένων 	<ul style="list-style-type: none"> • Ημερολόγιο συμβάντων • Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών • Διανομή ερωτηματολογίου • Ανάλυση μέσα από στατιστικό λογισμικό • Συσχέτιση-ερμηνεία

Δ. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7. Προπαρασκευαστική φάση.

7.1. Πρώτη απόπειρα ανάπτυξης διαδικτυακού περιβάλλοντος

Κατά την προπαρασκευαστική φάση του οδοιπορικού μας επιχειρήσαμε να κάνουμε μια πρώτη επιλογή του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης που θα αναπτύξουμε. Διερευνήσαμε εργαλεία που θα μας βοηθούσαν να υλοποιήσουμε το στόχο μας. Τα κριτήρια που, αρχικά, τέθηκαν ήταν:

- Η παροχή δυνατοτήτων σχεδιασμού αυτόνομων διδακτικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός της πράξης να σχεδιάσει και να οικοδομήσει το δικό του διδακτικό σενάριο, λαμβάνοντας υπόψη το προσωπικό του στυλ, τις ανάγκες της τάξης και τις έτοιμες πηγές και πόρους που υπάρχουν στο διαδίκτυο.
- Προτεραιότητα δόθηκε στην επιλογή εργαλείων και λογισμικού ανοιχτού κώδικα, τα οποία υποστηρίζονται από μια μεγάλη κοινότητα πανεπιστημιακών ερευνητών.
- Η ευκολία στη χρήση.
- Η παροχή συνεχούς υποστήριξης και αναβάθμισης.
- Η χρήση τους να εμφορείται από τις εποικοδομιστικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις.
- Η αξιοποίηση των εργαλείων της νέας γενιάς διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0, με δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social networking).
- Να παρέχεται δυνατότητα δημιουργίας ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, δίνοντας έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση του υλικού, που δημιουργείται.

Οι πλατφόρμες που αρχικά επελέγησαν ήταν το Moodle και το Joomla, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία του ελεύθερου λογισμικού/λογισμικού ανοιχτού κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ). Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε μπορεί να διαχωριστεί σε δύο μεγάλες τοπολογικές ενότητες, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί πόροι αλληλοσυνδέονται πολυεπίπεδα μεταξύ τους.

Από τη μία, δημιουργείται ένα χώρος όπου παρέχονται έτοιμα εργαλεία, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ή στις ομάδες των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν δικές τους διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες, ανάλογα με τις ανάγκες και τον τρόπο προσέγγισης της μαθησιακής ενότητας και πάντα στα πλαίσια της εποικοδομιστικής προσέγγισης της μάθησης.

Από την άλλη, δημιουργείται ένας χώρος όπου μπορούν να αναρτώνται πληροφοριακά σχήματα, άρθρα, προσομοιώσεις, αλληλεπιδραστικά κείμενα και οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει υλικό προς διαπραγμάτευση και το οποίο θα έχει την δυνατότητα της επαναχρησιμοποίησης και της προσαρμογής, στα πλαίσια διαφορετικών θεματικών αξόνων και στα οποία θα είναι δυνατή η πρόσβαση από κάθε ενδιαφερόμενο (μαθητή, εκπαιδευτικό, γονέα, πολίτη).

Για τις ανάγκες της πρώτης τοπολογίας επιλέχθηκε, αρχικά, το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) που ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems). Η κατηγορία αυτή των διαδικτυακών λογισμικών αναπτύχθηκε με την προσδοκία να καταλύσει τους χωροχρονικούς περιορισμούς της παραδοσιακής μαθησιακής διαδικασίας. Να αποτελέσει σημείο αναφοράς και ηλεκτρονικής συνάντησης μαθητών-εκπαιδευτικών-γονιών, παράγοντας γνώση σε όλο το φάσμα της κοινωνικής δράσης. Να συμπυκνώσει μέσα του τη σχολική γνώση παρέχοντάς την ανεμπόδιστα σε όλους τους εμπλεκόμενους, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο κοινότητες μάθησης. Η μάθηση, πλέον, δεν έχει ωράριο, δεν τελειώνει δηλαδή με το κτύπημα του κουδουνιού. Αντιθέτως, είναι μια συνεχής καθημερινή εμπειρία που αποκτιέται με όλα τα μέσα που έχει στη διάθεσή του άνθρωπος.

Το Moodle δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas και έχει διαδοθεί ευρέως, λόγω της εύκολης εγκατάστασής του, αλλά και της λειτουργικότητας που προσφέρει. Υποστηρίζεται από μια πολύ μεγάλη κοινότητα εκπαιδευτικών και ειδικών της πληροφορικής. Τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας ήταν μεταφρασμένο σε 78 γλώσσες μεταξύ των οποίων και στην ελληνική (Εικόνα 1). Οι δυνατότητες αυτού του περιβάλλοντος περιλαμβάνουν την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, τη σύνθεση κειμένου ή ιστοσελίδας, τη δημιουργία συνδέσμων προς άλλους ιστοτόπους και τη χρήση ηλεκτρονικών εγγράφων πολυμεσικού περιεχομένου. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, όπως η υποβολή εργασιών, η ζωντανή συνομιλία, οι ψηφοφορίες, οι ομάδες συζήτησης, το γλωσσάριο ορολογιών μαθήματος, τα κουίζ, η συλλογική συγγραφή κειμένων (wikis), οι έρευνες και τα παιχνίδια.



Εικόνα 1. Περιβάλλον MOODLE

Στο Moodle ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ηλεκτρονικά μαθήματα (Εικόνα 2), να προσθέσει πηγές (βίντεο, φωτογραφίες, ιστοσελίδες κ.ά.) σχετικές με το μάθημα, να δημιουργεί όλων των ειδών τεστ, με ανατροφοδότηση (βαθμοί, σχόλια), να αναθέτει διαδικτυακά project, να δημιουργήσει, μαζί με τους μαθητές, ηλεκτρονικά λεξικά και γενικά να ενσωματώνει ολόκληρα μαθήματα στον ιστό. Επιπλέον, μπορεί να επικοινωνεί με τους μαθητές και τους άλλους εκπαιδευτικούς που είναι εγγεγραμμένοι στο σύστημα (γενικά με τους

χρήστες), καθώς και να δημιουργήσει ομάδες εργασίας μεταξύ των μαθητών. Ως διαχειριστής, έχει τη συνολική εποπτεία της πλατφόρμας και μπορεί να ρυθμίζει όλες τις παραμέτρους και τα μαθήματα που υπάρχουν σε αυτή.



Εικόνα 2. Ηλεκτρονικό μάθημα στο MOODLE

Το Joomla, από την άλλη, που ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management System), επιλέχθηκε για την δημιουργία ενός αποθετηρίου γνώσης, στα πλαίσια των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (Εικόνα 3). Η πλατφόρμα αυτή αποτελεί ένα πλαίσιο στήριξης εκπαιδευτικών και μαθητών, καλύπτοντας μια ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικών πόρων, οι οποίοι θα απευθύνονται στο γλωσσικό κώδικα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές τείνουν να προδιατίθενται θετικά στην αναζήτηση πληροφοριακών πόρων από το διαδίκτυο και προσφεύγουν σε αυτές, ακόμα κι αν δεν καταλαβαίνουν απόλυτα τα αναρτημένα περιεχόμενα (Δόβρος & Μακράκης, 2006). Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη δημιουργίας περιεχομένων, που ανταποκρίνονται στο γνωστικό δυναμικό των μαθητών αυτής της ηλικίας, αφενός για να τους βοηθήσουν να ενσωματώσουν τη γνώση στις υπάρχουσες γνωστικές δομές, αφετέρου για να μην χάνονται στο χαοτικό περιβάλλον του διαδικτύου. Το Σύστημα διαχείρισης μάθησης, προσφέρουν έναν εύκολο τρόπο διαχείρισης περιεχομένων, όπως άρθρα, πληροφοριακά δεδομένα, δημοσιεύσεις κλπ, ακόμη και σε εκπαιδευτικούς με περιορισμένη γνώση στη δημιουργία διαδικτυακών χώρων. Το Joomla, ως τέτοιο λογισμικό, παρέχει:

- Ένα εύκολο περιβάλλον εγκατάστασης, με μια μεγάλη κοινότητα επιστημόνων του διαδικτύου που το υποστηρίζει.
- Ένα δυναμικό περιβάλλον παρουσίασης άρθρων, πληροφοριών, εικόνων, πολυμεσικών πόρων, κλπ.
- Ένα εξελληνισμένο περιβάλλον και μια μεγάλη κοινότητα υποστήριξης, αναβάθμισης και ανανέωσης.

- Δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης των πληροφοριακών σχημάτων, άρθρων, δημοσιεύσεων κλπ (σε γλώσσα που απευθύνεται στους νεαρούς μαθητές, παιδαγωγικά ορθή δομή παρουσίασης της πληροφορίας).
- Ανεξάντλητες, ουσιαστικά, δυνατότητες επέκτασης, μιας και υποστηρίζεται από έναν μεγάλο αριθμό προγραμματιστών και εταιριών, οι οποίες παρέχουν έναντι μικρού αντιτίμου (ή και δωρεάν) πρόσθετες μικρο-εφαρμογές (modules, plugins) ή και ολοκληρωμένες λύσεις (components).
- Δυνατότητα παραμετροποίησης των ρυθμίσεων της ιστοσελίδας με ένα μόνο κλικ, καθώς επίσης και διαμόρφωσης της εμφάνισης και των χαρακτηριστικών του ιστοτόπου, μέσα από έναν τεράστιο αριθμό προσφερόμενων επιλογών (templates).



Εικόνα 3. Το περιβάλλον JOOMLA

7.2. Δημιουργία ερευνητικής ομάδας

7.2.1. Σχηματισμός ομάδας

Από το Δεκέμβριο του 2008, έγιναν οι πρώτες διερευνητικές επαφές για το σχηματισμό μιας ερευνητικής ομάδας, στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης στα Χανιά. Σχεδιάστηκε ένα πλάνο σχετικά με την πορεία της έρευνας δράσης, η οποία θα ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις. Τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής των μελών της ερευνητικής ομάδας, όπως:

- η υπευθυνότητα,
- η δέσμευση,
- η συλλογική υπευθυνότητα,
- η επιθυμία διερεύνησης των συνθηκών, κάτω από τις οποίες μπορούν τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών, να συνεισφέρουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος,
- να κατέχουν ένα ελάχιστο επίπεδο χρήσης βασικών εργαλείων του Η/Υ (επεξεργαστής κειμένου, ενσωμάτωση πολυμεσικών πόρων) και του διαδικτύου (δυνατότητα πλοήγησης στο διαδίκτυο, λήψη και αποστολή e-mail),
- η πρότερη ενασχόληση και υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο.

Η επιλογή των μελών της ομάδας δεν έγινε τυχαία, αλλά ήταν αποτέλεσμα συζήτησης του ερευνητή με το ένα μέλος της ομάδας, που θα αποτελούσε πρόσωπο κλειδί στην έρευνα, λόγω της μακρόχρονης ενασχόλησης με προγράμματα αγωγής υγείας, μιας και ο θεματικός άξονας εφαρμογής της έρευνας ήταν η Αγωγή Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επελέγησαν επτά εκπαιδευτικοί, με διαφορετικό υπόβαθρο τόσο παιδαγωγικο-φιλοσοφικό, όσο και σε βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Ήταν σημαντικό για την έρευνα, να αποτυπώσουμε τις διαφορετικές οπτικές του υπό διερεύνηση θέματος, τόσο σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αξιοποίηση των διαδικτυακών τεχνολογικών στο καθημερινό μάθημα, όσο και πώς εξελίσσεται η διαδικασία ενσωμάτωσης μιας τέτοιας καινοτομίας στο σχολείο. Τελικά, στην ομάδα παρέμειναν τα έξι μέλη, μιας και ο ένας υποψήφιος, ξεκαθάρισε ότι θα του ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας τέτοιας προσπάθειας, κυρίως λόγω των πολλαπλών ανειλημμένων υποχρεώσεων που είχε αναλάβει εκείνη την περίοδο. Όλα τα μέλη της ομάδας υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Χανίων. Συγκεκριμένα, η ομάδα αποτελούνταν από τέσσερις εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και δύο εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Αν κι ευελπιστούσαμε να σχηματισθούν παράλληλες ομάδες στο Νομό Ρεθύμνου και Ηρακλείου, δυστυχώς, η αδυναμία οικονομικής κάλυψης αλλά και χρόνου δεν επέτρεψαν μια τέτοια προσέγγιση.

7.2.2. Οικοδόμηση συνεργατικού πλαισίου

Μια πρώτη προσπάθεια οικοδόμησης ενός κλίματος συνεργασίας έγινε μέσα από την οργάνωση μιας συνάντησης για συζήτηση και καθορισμού του τρόπου, με τον οποίο θα λειτουργήσει η ομάδα όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Η πρώτη αυτή συνάντηση είχε ως στόχο:

1. Τη γνωριμία μελών.
2. Αποσαφήνιση αποριών.
3. Καθορισμός κανόνων (τρόπος καταγραφής συνομιλιών, τρόποι επικοινωνίας, συχνότητα συνεδριών.
4. Συμφωνίες-δεσμεύσεις.

Το υλικό που συλλέχθηκε αποτέλεσε σημείο αφετηρίας της 1^{ης} συνάντησης της ομάδας και υλικό αναστοχασμού καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού οδοιπορικού. Τονίσθηκε ιδιαίτερα το συνεργατικό ερευνητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο οι ερμηνευτικές αναλύσεις του κάθε μέλους της ομάδας, αποτελούσε υλικό στοχασμού για τον καθορισμό της πορείας της εργασίας, ξεκαθαρίσθηκε δηλαδή ότι όλα τα άτομα συμμετείχαν στην όλη διαδικασία ως συν-ερευνητές και όχι ως αντικείμενα της έρευνας.

«Ερευνητής: Είμαστε μια ερευνητική ομάδα, συμμετοχική ερευνητική ομάδα, δηλαδή δεν υπάρχει ερευνητής και υποκείμενα έρευνας, όλοι μαζί ερευνούμε. Τρεις είναι οι έννοιες, ξεκινάμε με το θεωρητικό πλαίσιο.»

Επιδίωξή μας δεν ήταν η αποκάλυψη μιας και μοναδικής αλήθειας αλλά η ανάδειξη της πολλαπλότητας των απόψεων των μελών, όπου μέσα από μια συνθετική πορεία θα επιχειρούνταν η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ανοιχτή ερευνητική προσπάθεια. Η όλη διαδικασία, αν και είχε σκιαγραφηθεί ένα γενικό πλαίσιο πορείας, θα εξελίσσονταν ανάλογα με το που θα οδηγούσε η αξιολόγηση του κάθε κύκλου αναστοχασμού.

«Ερευνητής: Με βάση αυτή τη θεωρία και τις δικές μας παραδοχές και την εμπειρία που έχουμε αποκτήσει από τα τόσα χρόνια που είμαστε στην εκπαίδευση, θα προβληματιστούμε στο εάν το υφιστάμενο πλαίσιο μπορεί να... είναι επαρκές για να χρησιμοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες, εάν όχι, μπορούμε να αλλάξουμε κάτι, ώστε να γίνει; Και προχωράμε...

...Το τι θα προκύψει στο τέλος, για να πω την αλήθεια δεν το ξέρω.»

Παρουσιάστηκε η προεπιλογή των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη του περιβάλλοντος μάθησης αν και πολλά από αυτά που επελέγησαν κατά την φάση αυτή, απορρίφθηκαν και αντικαταστάθηκαν με άλλα. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι, με το τέλος της συζήτησης εξακολούθησε να υπάρχει μια αίσθηση αβεβαιότητας, για το που θα καταλήξει και πώς θα εξελίσσονταν η όλη προσπάθεια, κοινό χαρακτηριστικό της ανοιχτής ερευνητικής διαδικασίας των ποιοτικών μεθόδων.

«συν-ερευνητής 2: Για να πω την αλήθεια ακόμη δεν έχω καταλάβει τι ακριβώς θα κάνουμε αλλά με προκαλεί ως γενικό πλαίσιο.

Συν-ερευνητής 5: Θα φτιάξουμε δηλαδή μια ιστοσελίδα ή θα δημιουργήσουμε λογισμικό; Ποιος μας ενδιαφέρει να το χρησιμοποιήσει;

Συν-ερευνητής 3: Θα έχουμε μια τάξη, δηλαδή απευθυνόμαστε σε συγκεκριμένη ηλικία;»

Παρόλα αυτά πολλά μέλη διατύπωσαν την άποψη ότι το πλαίσιο είναι μια πρόκληση, ειδικά για το θεματικό άξονα της Αγωγής Υγείας.

«συν-ερευνητής 5: ...θα με ενδιέφερε να δω πώς μπορεί να λειτουργήσει ένα τέτοιο εργαλείο, ένα εκπαιδευτικό εργαλείο...»

Συν-ερευνητής 3: ...Να πω ότι είναι πρόκληση για μένα παρόλο που δεν... έχω παρακολουθήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες επιμορφώσεις με τους η/υ...»

Καθορίστηκε ένα πλαίσιο δέσμευσης προς την υλοποίηση της προσπάθειας, στα πλαίσια του εφικτού, λαμβάνοντας υπόψη τις υποχρεώσεις που έχει το κάθε μέλος, σε σχέση με το διδακτικά του καθήκοντα και τις οικογενειακές του υποχρεώσεις. Οι συναντήσεις και οι δράσεις θα προγραμματίζονται σε τριμηνιαία βάση ενώ η επικοινωνία συμφωνήθηκε να κυρίως δια ζώσης και επικουρικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τέλος, αποφασίστηκε η μαγνητοφώνηση των μετέπειτα εστιασμένων συζητήσεων, έτσι ώστε τα κείμενα να αποτελέσουν πρωτογενές υλικό της ερευνητής διαδικασίας.

7.2.3. Προσδιορισμός αρχικής κατάστασης

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ατομικά προφίλ των συν-ερευνητών, αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής πορείας, όπου αποσαφηνίζονται οι αρχικές αντιλήψεις, παραδοχές και προδιαθέσεις των συν-ερευνητών απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, το παιδαγωγικό υπόβαθρο του καθενός και το θεσμό της Αγωγής Υγείας. Παρουσιάζονται ο σπουδές του κάθε μέλους, η εκπαιδευτική του πορεία, οι εμπειρίες από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τα προσωπικά του οράματα, σε ότι αφορά τη διδασκαλία και μάθηση.

Συν-ερευνητής 1.

Η συν-ερευνητήρια 1 είναι απόφοιτη της Σχολής Νηπιαγωγών Χανίων, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και υποψήφια διδάκτωρ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην γλώσσα, το γραπτό και προφορικό λόγο. Πιστεύει ότι η διδασκαλία της γλώσσας, πρέπει να ξεφύγει από το φετιχιστικό πλαίσιο καλλιέργειας, δηλαδή, το πώς θα μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάσει, αλλά να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο παραγωγής της σκέψης, να γίνει εργαλείο, το οποίο θα ανοίξει ένα παράθυρο στον κόσμο. Οι πρώτες της σπουδές ήταν στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, εργάστηκε επί δέκα έτη στο Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, αλλά η δουλειά εκεί δεν της πρόσφερε καμία ευχαρίστηση κι έτσι, αποφάσισε να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σπουδάζοντας, ούσα μητέρα, στη Σχολή Νηπιαγωγών. Θεωρεί σημαντική καμπή στην πορεία της, τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα ERASMUS, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού της, όπου, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, έπαθε ένα πολιτισμικό σοκ, ανατράπηκε όλο της το φιλοσοφικό πλαίσιο, απαλλάχθηκε από πολλά στερεότυπα, που είχαν σχέση με τους ανθρώπους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας, ήταν στέλεχος της εκπαίδευσης, στη θέση της Σχολικής Συμβούλου Προσχολικής Αγωγής. Θεωρεί ότι η Αγωγή Υγείας είναι από τα πιο σημαντικά διδακτικά αντικείμενα και εξανίσταται για το προαιρετικό της χαρακτήρα. Εμμέσως

δημιουργούνται σχολεία δύο ταχυτήτων, αφού επαφίεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να καταπιαστεί με θέματα που έχουν σχέση με την προσωπική ενδυνάμωση και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων των αυριανών πολιτών της κοινωνίας μας. Είναι προδιατεθειμένη θετικά απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, μιας και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «ο η/υ δεν μπορεί να βγει από τη ζωή μας, είτε στα προγράμματα αγωγής υγείας, είτε οπουδήποτε αλλού». Θεωρεί όμως σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, τον τομέα της εκπαίδευσης των νέων σε θέματα νέων τεχνολογιών, πολυμέσων και μέσων μαζικής ενημέρωσης. Αφιερώνει σημαντικό χρόνο και προσπάθεια στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

Συν-ερευνητής 2.

Η συν-ερευνήτρια 2 είναι, κι αυτή, απόφοιτη της Σχολής Νηπιαγωγών Χανίων, διορίστηκε το 1981 και έχει μεγάλη εμπειρία στην εκπόνηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο νηπιαγωγείο. Το φιλοσοφικο-παιδαγωγικό της υπόβαθρο είναι σαφώς παιδοκεντρικό, πιστεύει ότι το παιδί έχει έναν τεράστιο πλούτο γνώσεων και ιδεών και ότι αυτά θα πρέπει να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας. Συμμετέχει σε πολλές επιμορφωτικές δράσεις, παρακολουθώντας σεμινάρια και έχει μια πολύ θετική στάση απέναντι στη χρήση του Η/Υ στη σχολική τάξη. Το εργαλείο αυτό, πιστεύει, ότι έχει πολλά να προσφέρει «...στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα και για κάποια παιδιά που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα μέσα στην τάξη, μπορεί να τα βοηθήσει να λυθούν στην τάξη, να ασχοληθούν με κάτι, στην υπευθυνότητα, στο να ηρεμήσουν κάποιες φορές, να καταλάβουν την αξία τους, να αποκτήσουν κάποια αυτοεκτίμηση, να διώξουν κάποιες ανασφάλειες που έχουν και γενικά έχουμε δει ότι κάποια παιδιά που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή είναι δειλά ή άλλα που είναι πολύ πιο κοινωνικά, σε σχέση με άλλα παιδιά, τα έχουν βοηθήσει να ισορροπήσουν κάπως, χωρίς να θέλω να πω ότι έχουν γίνει θαύματα αλλά τουλάχιστον έχουν γίνει κάποια βήματα».

Συν-ερευνητής 3.

Η συν-ερευνήτρια 3 είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, ενώ έχει μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο του Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου. Συμμετέχει σε πολλές επιμορφωτικές δράσεις, σεμινάρια, διαλέξεις και συνέδρια. Η Αγωγή Υγείας είναι ένας τομέας που τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να την ενδιαφέρει, κυρίως μέσα από τις επιμορφωτικές δράσεις για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Έχει παρακολουθήσει σεμινάριο 240 ωρών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων. Η εμπειρία της με τους Η/Υ στη σχολική τάξη δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, μιας και έχει διατελέσει υπάλληλος σε διοικητική θέση και η όποια ενασχόλησή της με το εργαλείο είναι κυρίως διεκπεραίωσης διοικητικών εγγράφων. Παρόλα αυτά, το θέμα της ένταξης των νέων τεχνολογιών, ως μέσο προώθησης μαθησιακών δραστηριοτήτων, την ενδιαφέρει άμεσα, έχει θετική στάση, αλλά νιώθει ανασφαλής, σχετικά με το εάν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στην πρόκληση.

Συν-ερευνητής 4.

Η συν-ερευνήτρια 4 είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου, με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο (τρία χρόνια). Από την αρχή της καριέρας της αγκάλιασε το θεσμό της Αγωγής Υγείας, τον οποίο θεωρεί σημαντικό κομμάτι της

ανάπτυξης του παιδιού. Χρησιμοποιεί τον Η/Υ στο σχολείο, κυρίως ως εποπτικό μέσο αναζητώντας εικόνες, βίντεο και πληροφορίες ή για δική της χρήση, για την αναζήτηση κάποιων έτοιμων μαθησιακών δραστηριοτήτων. Δεν πολύ-πιστεύει ότι το εργαλείο αυτό έχει τις δυνατότητες να αυξήσει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, μιας και πιστεύει ότι οι μαθητές το βλέπουν ως μια παιγνιώδη δραστηριότητα.

Συν-ερευνητής 5.

Η συν-ερευνήτρια 5 είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, διορίστηκε το 1982, ενώ έχει αποφοιτήσει από το ειδικό πρόγραμμα απονομής τίτλου στις Επιστήμες της Αγωγής από το Π.Τ.Δ.Ε (εξομοίωση). Η μέχρι στιγμής εμπειρία της από τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου είναι μάλλον απογοητευτική, πιστεύει ότι, το όλο πλαίσιο του σημερινού σχολείου είναι έντονα προσανατολισμένο προς μια στείρα γνωστική διαδικασία, ενώ έχει αφήσει το παιδί, ως ανθρώπινη υπόσταση, στο περιθώριο. Παρακολούθησε τριετή επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, γεγονός που της επέτρεψε να δει το όλο οικοδόμημα της εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο από άλλη οπτική γωνία. Το χρονικό διάστημα που συμμετείχε στην ερευνητική προσπάθεια ήταν Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας. Το όραμά της είναι η δημιουργία ενός σχολείου, που θα απευθύνεται κυρίως στην οικοδόμηση μια κοινωνίας δημοκρατικής και δίκαιης, όπου τα μέλη της νοιάζονται ο ένας για τον άλλο. Δεν παραβλέπει τη γνωστική ανάπτυξη αλλά πιστεύει ότι όταν υπάρχει ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής του εαυτού, η μαθησιακή διαδικασία, σε γνωστικό επίπεδο, προωθείται πιο αποτελεσματικά. Δεν πιστεύει ότι ο Η/Υ μπορεί να συνεισφέρει σε αυτό τον τομέα, ειδικότερα στην Αγωγή Υγείας. Δέχεται ότι μπορεί να συνεισφέρει επικουρικά, ως εργαλείο εποπτικό, αναπαράστασης της πραγματικότητας και αναζήτησης πληροφοριών. Παρόλα αυτά είναι ανοιχτή στην πρόκληση και θα ήθελε να δει εάν υπάρχουν δυνατότητες αξιοποίησης του εργαλείου για την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών.

8. Πρώτος κύκλος έρευνας δράσης: Αναστοχασμός

Κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου επιχειρήθηκε μια εσωτερική αναδίφηση στους προβληματισμούς και τις θεωρητικές τοποθετήσεις του κάθε μέλους, πάνω στα θέματα που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Μέσα από την ερμηνεία και τον αναστοχασμό των προσωπικών εμπειριών του κάθε μέλους της ομάδας, τέθηκε το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η ανάπτυξη της διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης. Ειδικότερα στο πεδίο της διδακτικής πράξης, μιας και όλα τα μέλη ήταν εκπαιδευτικοί, ο αναστοχασμός αποτελεί μια σύνθετη και πολύ-επίπεδη διαδικασία στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε ατόμου. Έτσι, επιχειρήθηκε μια κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του κάθε μέλους και ο έλεγχος της προέλευσης αυτών, με στόχο την αναθεώρηση και την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων. Η διαδικασία αυτή, της λογικής επεξεργασίας και του αναστοχασμού, θα δώσει τη θέση της στην επόμενη φάση, της εφαρμογής, του πειραματισμού και της αξιολόγησης, απ' όπου ευελπιστούμε ότι θα προκύψουν συγκεκριμένες μεταβολές του εαυτού. Μέσα από τον προβληματισμό, το διάλογο και την αντιπαράθεση ιδεών τέθηκαν οι βάσεις οικοδόμησης ενός συνεργατικού πλαισίου ανάμεσα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Ο κύκλος αυτός διήρκησε έξι μήνες, όπου πραγματοποιήθηκαν πέντε συναντήσεις. Παράλληλα πραγματοποιούνταν διαλογικές συζητήσεις, τόσο μέσα από τηλεφωνικές επικοινωνίες, όσο και μέσα από τις περιστασιακές συναντήσεις, που λάμβαναν χώρα, μιας και η θέση του ερευνητή (Διοικητικό Στέλεχος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Χανίων) ευνοούσε μια πιο πυκνή συνάντηση, χωρίς ατζέντα. Οι άξονες που περιστράφηκαν οι συζητήσεις ήταν α) Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πράξη, β) Η Αγωγή Υγείας στο σημερινό σχολείο και γ) Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και προβληματοκεντρική μάθηση.

8.1. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτική πράξη

Τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε η ομάδα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, τόσο των εστιασμένων, όσο και των διαλόγων που επακολούθησαν σε σχέση με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, ήταν τα εξής:

1. Μάθηση και νέες τεχνολογίες.
2. Το πλαίσιο ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην τάξη.
3. Αγωγή Υγείας και νέες τεχνολογίες.
4. Προβλήματα που παρεμποδίζουν την αξιοποίησή τους.

Ως προς το μαθησιακό πλαίσιο ένταξης των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη, τονίστηκε ότι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός είναι κομβικό σημείο για την επιτυχημένη αξιοποίησή τους. Αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί είναι η εγκαθίδρυση ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της απομόνωσης των μαθητών από το κοινωνικό ιστό της τάξης. Στο νηπιαγωγείο, λόγω του ότι υπάρχει ένα πιο ανοιχτό μαθησιακό πλαίσιο, χωρίς το κυνήγι της διδακτέας ύλης και λόγω του γεγονότος ότι οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη το γραπτό λόγο, ο Η/Υ μπορεί να αποτελέσει πυρήνα κοινωνικής διάδρασης και επικοινωνίας των μαθητών.

«*Συν-ερευνητής 2: Εμείς οι νηπιαγωγοί, τους υπολογιστές τους χρησιμοποιούμε εντελώς διαφορετικά απ' ό τι το δημοτικό. Δηλ. ένα παιδί του δημοτικού μπορεί να πάθει αυτό που είπες εσύ, να κάθεται μπροστά από τον Η/Υ και να μείνει εκεί και να μη μιλάει με το διπλανό του και να μην κάνει τίποτα και να ασχολείται με το κουτί που έχει μπροστά του.....*

... Τα νήπια όμως είναι εντελώς διαφορετικά γιατί... Μιλάει με τον Η/Υ, συνεργάζεται, ρωτάει εμάς, γίνεται μια παρέα εκεί και γύρω από τον Η/Υ υπάρχει μία... ή μάλλον η γωνιά του Η/Υ είναι για μας μια γωνιά, μία ομάδα εργασίας....

....Καλά το είπες, «να, πιάσ' το», «τσιμπα το», «πάτα το», δε μπορεί ο άλλος... «έτσι θα το κάνεις», «εκεί είναι, να κοίτα το, εκεί την εικόνα, εκεί στο κόκκινο να το βλέπεις;», «το άλλο, ο ήλιος είναι η ζωγραφική». «εκεί είναι αυτό, εκεί είναι τα τραγούδια, να βλέπεις αυτό το στρογγυλό; Είναι αυτό». Μόνο ο τρόπος που επικοινωνούν, μιλάνε, «μπράβο, καλά το έκανες, συνέχισε...», είναι το ίδιο πράγμα που κάνουν, όταν κάθονται, όλα μαζί, στο τραπέζι και όλα μαζί να κάνουν μια δουλειά σαν ομάδα εργασίας, όχι ο καθένας χώρια να ζωγραφίζει στο χαρτί του, όλοι μαζί πάνω σε ένα χαρτί ας πούμε.»

Η αγωγή, λοιπόν, σε αυτά τα μέσα, είναι ένα σημείο, στο οποίο θα πρέπει να σταθεί η εκπαιδευτική κοινότητα, έτσι ώστε να τροποποιηθούν τα στερεότυπα που έχουν εγκαθιδρυθεί σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι έχουν συνδυάσει τον Η/Υ με το παιχνίδι και την απομόνωση από την ομάδα. Χρειάζονται αλλαγές στον τρόπο που διαδραματίζεται το μάθημα, οι οποίες επικεντρώνονται στη διαχείριση της τάξης και στο ρόλο που καλείται πλέον να παίξει ο εκπαιδευτικός, σε άτομα τα οποία έχουν διαμορφώσει μια συγκεκριμένη εικόνα για τη χρήση των νέων τεχνολογιών, πολλές φορές όχι ερήμην των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο αποπροσανατολισμός από τον παιδαγωγικό στόχο είναι ένα πολύ πιθανό ενδεχόμενο, εάν δεν υπάρχει σωστός σχεδιασμός και ένα σταθερό θεωρητικό πλαίσιο που να υποστηρίζει τις δράσεις και να οδηγεί τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

«*Συν-ερευνητής 4: Να έχω τον υπολογιστή και να ξέρω ότι με αυτό μπορώ να κάνω τα πάντα, αλλά και τίποτα.»*

«*Συν-ερευνητής 2: Ο υπολογιστής είναι ένα δίκολο μαχαίρι. Από τα μία μεριά μπορεί να σε βοηθήσει και να σε εξυψώσει και να στείλει, τέλος πάντων, κάπου και από την άλλη μεριά να σε στείλει κάπου αλλού, εντελώς και να λοξοδρομήσεις. Αυτό εξαρτάται από το δάσκαλο, από το γονιό στο σπίτι πώς το χρησιμοποιεί και τι σου λέει, από το περιβάλλον, στο οποίο ζεις ή τέλος πάντων, συναναστρέφεται και επειδή και τα δικά μου τα παιδιά, έλεγα προηγουμένως στην Άννα, ότι μπαίνανε στο γυμνάσιο και στο λύκειο, στο εργαστήρι πληροφορικής, σε οποιαδήποτε άλλη σελίδα εκτός από αυτή που θα χρειαζότανε για να τη χρησιμοποιήσουνε για το σχολείο...»*

Εάν ληφθούν υπόψη οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που αφορούν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τη διαμόρφωση συνεργατικού πλαισίου, ο Η/Υ μπορεί να προσφέρει δυνατότητες ενεργοποίησης των μαθητών, να βοηθήσει στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος αναζήτησης και εξερεύνησης, να προωθήσει νέα επικοινωνιακά κανάλια και να καλλιεργήσει δεξιότητες τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, μιας και η έννοια του καταρτισμένου πολίτη του 21^{ου} αιώνα, συνδέεται άμεσα με την

κατάκτηση γνώσης, που θα του επιτρέψουν να συμμετάσχει ενεργά και ισότιμα στο νέο κόσμο του διαδικτύου και των διαδικτυακών τεχνολογιών. Αυτό σημαίνει εκπαίδευση στις δυνατότητες αλλά και στους κινδύνους που ελλοχεύουν σε αυτό το νέο περιβάλλον διάδρασης. Το θέμα αυτό συνδέεται άμεσα με τις θεματικές ενότητες της Αγωγής Υγείας και πώς αυτή προωθείται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Εκφράστηκαν αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο είναι δυνατόν το εργαλείο αυτό να συνεικονήσει στην προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών. Κατά πόσο δηλαδή μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων μέσω των νέων τεχνολογιών ή εάν το μόνο που έχει να προσφέρει ο Η/Υ και οι νέες τεχνολογίες είναι μια επικουρική στήριξη, κυρίως μέσα από την παροχή μιας μεγάλης γκάμας πληροφοριακού υλικού, που είναι διαθέσιμο είτε μέσω του διαδικτύου ή μέσω των πολυμεσικών εφαρμογών που έχουν αναπτυχθεί.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης των λογισμικών που είναι διαθέσιμα, τόσο στο διαδίκτυο όσο και στην αγορά, είναι ένα σημείο που τέθηκε, παρά το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί και πιστοποιηθεί στη χρήση των πιο διαδεδομένων λογισμικών. Για ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών, ακόμα και σήμερα, οι Η/Υ εξακολουθούν να είναι κάτι το οποίο δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας. Το αίσθημα αυτό επιτείνει το γεγονός ότι οι σημερινοί μαθητές είναι εξοικειωμένοι, σε μεγάλο βαθμό, με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση των Η/Υ και των εργαλείων τους, τολμούν να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις, να πειραματιστούν και να αναδομήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα είναι και ο τρόπος ενσωμάτωσης των δραστηριοτήτων και των ψηφιακών πόρων. Η αξιοποίησή τους συνήθως είναι αποσπασματική και εργαλειακή, η πιο συνήθεις μορφή είναι η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, βάσει ενός σχεδίου, υπό τη μορφή ενός διδακτικού σεναρίου, όπου κάθε εργαλείο και κάθε πηγή ενσωματώνεται επειδή εξυπηρετούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, είναι κάτι που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, στην καλύτερη περίπτωση, ενώ αποτελούσε μια πρακτική παντελώς άγνωστη για τα μέλη της ομάδας.

8.2. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας-Προβληματοκεντρική μάθηση

Θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν τα κύρια αντικείμενα αυτού του κύκλου συζητήσεων. Κύριος στόχος ήταν η εξοικείωση των συν-ερευνητών με τις βασικές θεωρητικές παραδοχές της προβληματοκεντρικής μάθησης και πώς αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαπραγμάτευση μαθησιακών δραστηριοτήτων της Αγωγής Υγείας.

Η προβληματοκεντρική προσέγγιση της μάθησης εμπεριέχει πολλές από τις θεωρητικές παραδοχές της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (project). Ο έντονος μαθητο-κεντρικός χαρακτήρας αυτών των πρακτικών αλλά και οι πολλές εκφάνσεις και θεωρητικές παραδοχές, δημιούργησε μια σύγχυση σχετικά με το εάν η προβληματοκεντρική μάθηση και διδασκαλία είναι κάτι διαφορετικό από τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας. Αν και το προεξέχων χαρακτηριστικό της προβληματοκεντρικής διδασκαλίας είναι ότι, ως αφετηρία τίθεται ένα πρόβλημα ή μια προβληματική κατάσταση η οποία επιζητεί μια λύση, παρόμοια χαρακτηριστικά φαίνεται ότι αναγνωρίζονται και σε μερικές εκφάνσεις των σχεδίων εργασίας.

«συν-ερευνητής 4: Εγώ δίνω το θέμα και περιμένω μετά από τα παιδιά να μου πουν ιδέες, να δούμε, να δούμε, να παίξουμε, να κατασκευάσουμε...

συν-ερευνητής 1: Ένα βασικό σημείο του πρότζεκτ είναι να αναδειχθεί από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών. Εκεί είναι η διαφορά του πρότζεκτ. Δηλ, με απασχολεί κάτι, έχουμε σκουπίδια έξω από το σχολείο μας ή ένας μαθητής είναι άρρωστος...

.....

Συν-ερευνητής 2: Τίθεται το πρόβλημα και περιμένεις από τους μαθητές να βρουν τον τρόπο που θα μάθουν, που θα βρουν τις πληροφορίες.

Συν-ερευνητής 1: Τι είναι το πρότζεκτ; Ένα θέμα που μας απασχολεί και θέλουμε να το διερευνήσουμε, ένα πρόβλημα που θα αντιμετωπίσουμε στον κοντινό μας χώρο ή μια ιδέα ενός από τα μέλη της ομάδας, που φυσικά είχε...

Βιβλιογραφικά είναι ακριβώς τα ίδια.

....

Συν-ερευνητής 2: Συγκεράζοντας όλες τις απόψεις, πάντως, η μέθοδος εργασίας είναι κάτι... ερευνώ..

Συν-ερευνητής 1: ...σε ένα θέμα, σε μια κατάσταση ή σε μια ιδέα που τέθηκε.

...

Τι θα ορίσουμε ως πρόβλημα. Εννοιολογικά...»

Για να δοθεί μια διέξοδος στη διαφωνία, συμφωνήθηκε ότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις τίθεται κάτω από μια κατηγορία μεθόδων, στην οποία δόθηκε ο όρος ομπρέλα, ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, σε αντιδιαστολή των προδομημένων περιβαλλόντων, όπου υπάρχει ένα ξεκάθαρο πλαίσιο δράσης και μια σαφώς καθορισμένη μαθησιακή πορεία. Βέβαια, συμφωνήθηκε ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας σχεδιασμός, ο οποίος δε θα αφήσει τη διαδικασία να πελαγοδρομεί στο άγνωστο.

«συν-ερευνητής 2: Ακολουθούνται κάποια βήματα, κάποιοι κανόνες αλλά όχι... βλέποντας και κάνοντας.

Συν-ερευνητής 4: Έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα αλλά η ομάδα θα σε τραβήξει εκεί ή εδώ.

Συν-ερευνητής 1: Κι εγώ το παρακολουθώ τα τελευταία χρόνια. Το πρότζεκτ έχει στάδια, κοινά, που ανιχνεύονται σε όλες τις δραστηριότητες και όσοι έχουν αναλάβει πρότζεκτ, εντοπίζουν κοινά στάδια. Δηλ από την προετοιμασία, τον προβληματισμό, την ιδεο-θύελλα... δηλ. υπάρχουνε στάδια στο πρότζεκτ.

Συν-ερευνητής 2: Έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα, θα κάνουμε πρώτα αυτό, μετά αυτό και αυτό, αλλά προχωράμε βλέποντας και κάνοντας.

..... ερευνητής: Ναι συμφωνώ είναι μια ανοιχτή διαδικασία, αλλά δεν πρέπει να έχουμε έναν αρχικό σχεδιασμό;

Για να μη έχουμε ενδιασμό για το που θα πάμε μετά από αυτό.

.....

Συν-ερευνητής 2: Εγώ που ξέρω, από την πείρα μου στο σχολείο, είναι το εξής:

Τίθεται το πρόβλημα. Και λέμε: τι ξέρουμε για αυτό; Τι θέλουμε να μάθουμε για αυτό;

με βάση αυτό το πλαίσιο, ξεκινάμε τη συζήτηση και προχωράμε βήμα-βήμα.

Ερευνητής: Ναι αλλά η πορεία μπορεί να σε οδηγήσει κάπου ανεξέλεγκτα.

Συν-ερευνητής 4: Έχεις ετοιμάσει στο μυαλό σου δέκα υποενότητες. Αν από την πορεία τα παιδιά αναδείξουν τις οκτώ, παρεμβαίνεις.

.... Έχω στο μυαλό μου να κάνω διατροφή, ας πούμε. Και έχω στο μυαλό μου να κάνω υδατάνθρακες κλπ. Βάζω οκτώ-δέκα ενότητες. Προτιμώ τα παιδιά να πούνε τα στάδια και μετά, αν χρειαστεί να παρέμβω εγώ, έτσι ώστε αν κάτι δεν πουν να δώσω εγώ το ερέθισμα, αλλά όχι να πω ότι θα κάνουμε αυτό, αυτό και αυτό και α! υδατάνθρακες, πάμε.»

Διατυπώθηκε η άποψη ότι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές είναι γνώση, που θα τους χρησιμεύσει στην μετέπειτα ενήλικη ζωή, είτε στην επαγγελματική ή στην κοινωνική. Η θεώρηση ότι έχουμε μια ύλη καθορισμένη και θεωρούμε εκ των προτέρων ότι αυτή η ύλη είναι χρήσιμη για το μαθητή, εμφανίζεται προβληματική. Ιδιαίτερα στα υπό διαπραγμάτευση αντικείμενα της Αγωγής Υγείας, τίθεται το θέμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένας μαθητής, που αποφοιτά από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έτσι ώστε να έχει εξοπλισθεί με τα απαραίτητα εφόδια, που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει τα ταλέντα και τις κλίσεις του και να συνεισφέρει αυτοδύναμα και δημιουργικά στη δημιουργία μιας κοινωνίας δημοκρατικής και ανθρώπινης. Είναι σημαντικό η όποια θεματολογία να απορρέει από τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες της τάξης αλλά εάν δε διασφαλίσουμε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο περιεχομένων, το οποίο θα πρέπει να κατακτηθεί ως γνώση από τους μαθητές θα κινδυνεύσουμε να αφήσουμε ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και ένα σημαντικό κομμάτι της επιστημονικής γνώσης ανέγγιχτο.

«συν-ερευνητής 4: Αυτό που λες, συμφωνώ με αυτό. Είναι το ιδανικό. Δηλ η ομάδα λέει το πρόβλημα και πάμε...»

συν-ερευνητής 5: Ναι ρε παιδιά, αλλά είναι μερικές φορές, κάποια θέματα που τα παιδιά δεν μπορούν να τα εντοπίσουν. Π.χ. όταν ο δάσκαλος δει ότι υπάρχει έντονο επικοινωνιακό πρόβλημα και πρέπει να το βάλει ο δάσκαλος να το δουλέψει, πιθανόν τα παιδιά να μην το βάλουν ποτέ. Μπλαινοντας, όμως, στη διαδικασία και εφαρμόζοντας τις μεθόδους αυτές, για να προσεγγίσεις τα θέματά σου, καταλαβαίνεις ότι η ομάδα ακολουθεί μια χαρά και.. δηλ. δεν μπορεί να το τοποθετήσει.. πχ στη σεξουαλική αγωγή που τα παιδιά ντρέπονται, δεν πρόκειται να θέσουν το θέμα, αλλά πρέπει να κινήσεις να κεντρίσεις την προσοχή...»

Ο ρόλος δασκάλου και μαθητή είναι πολύ καθορισμένος. Θεωρούμε εκ των προτέρων ότι ο μαθητής μαθαίνει και ο εκπαιδευτικός διδάσκει. Η εφαρμογή της γνώσης γίνεται αυτόματα. Ο μαθητής μαθαίνει και αφού το έμαθε θα το εφαρμόσει, σχεδόν αυτόματα. Η μεταφορά της γνώσης από μια κατάσταση σε άλλη γίνεται και αυτή αυτόματα. Πώς όμως διασφαλίζεται αυτό; Η αυθεντική μάθηση, η οποία κινητοποιεί τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αξιολόγηση και ο

στοχασμός, απαιτεί την ανατροπή του στερεότυπου σχήματος ότι ο μαθητής θα πρέπει να απαντήσει με βάση αυτό που θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτικός. Π.χ. εάν ερωτηθεί ο μαθητής σχετικά με το ποιες τροφές είναι επιβλαβείς, ο μαθητής θα απαντήσει, στερεότυπα, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό που λέει το εννοεί. Ως συνέπεια αυτού είναι το γεγονός ότι από τη μια καταδικάζει την κατανάλωση συγκεκριμένων διατροφικών επιλογών, από την άλλη, βγαίνει στο διάλειμμα και αγοράζει αυτό που μόλις πριν λίγο είχε καταδικάσει. Η Αγωγή Υγείας, όμως, θα πρέπει να λάβει υπόψη της αυτά τα δεδομένα και να αποκοπεί από το στερεοτυπικό σχήμα του καθημερινού μαθήματος και να βασιστεί στις αντιλήψεις του μαθητή και σε αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως πρόβλημα ή προβληματική κατάσταση, εάν το αντιλαμβάνεται ως πρόβλημα. Αλλιώς, μπορεί να υποπέσουμε στο οξύμωρο σχήμα, το υπό διαπραγμάτευση πρόβλημα να αποτελεί πρόβλημα μόνο για τον εκπαιδευτικό.

«ερευνητής: Για να θέσουμε ένα σωστό πλαίσιο θα πρέπει η κατάσταση να βιωθεί ως πρόβλημα και από τον ίδιο το μαθητή. Αλλιώς καταντάει άλλο ένα μάθημα.

..... συν-ερευνητής 2: Μπορεί να μην είναι και πρόβλημα για όλους.

..... ερευνητής: Το έχουμε αναγνωρίσει όλοι ως πρόβλημα ή για κάποιους δεν είναι πρόβλημα;

Συν-ερευνητής 5: Θα πρέπει να συζητήσεις πάνω σε αυτό το θέμα λοιπόν.

....

Τι είναι αυτά που θα θέλατε να μάθετε για αυτό το θέμα και σας αφορούνε;

Ερευνητής: Εάν χρησιμοποιήσουμε τέτοιες λέξεις «τι θέλετε να μάθετε» ίσως μπαίνουμε σε ένα άλλο μάθημα.

Συν-ερευνητής 5: Τι θέλετε να συζητήσετε;

Συν-ερευνητής 3: Σε θέματα αγωγής υγείας συζητάς και βλέπεις τι προκύπτει για την πορεία.»

Αποτέλεσμα της προβληματικής αυτής ήταν η δημιουργία μας πρότασης αφορά ένα σχέδιο ανάπτυξης προβληματοκεντρικής μάθησης, το οποίο δεν αναπτύσσεται μέσα από μια γραμμική εφαρμογή επτά βημάτων αλλά αποτελεί ένα πολύ-επίπεδο πλέγμα εννοιολογικής διαπραγμάτευσης. Ανάλογα με το συγκεκριμένο και το πλαίσιο αλληλεπίδρασης των ατόμων, των μαθητικών ομάδων και των δραστηριοτήτων, κάθε βήμα μπορεί να ενσωματώσει προβληματικές και δραστηριότητες προηγούμενου ή επόμενου βήματος και να δώσει τη δυνατότητα στους μετέχοντες να επαναπροσδιορίσουν την αλληλουχία του κάθε βήματος (Εικόνα 4).

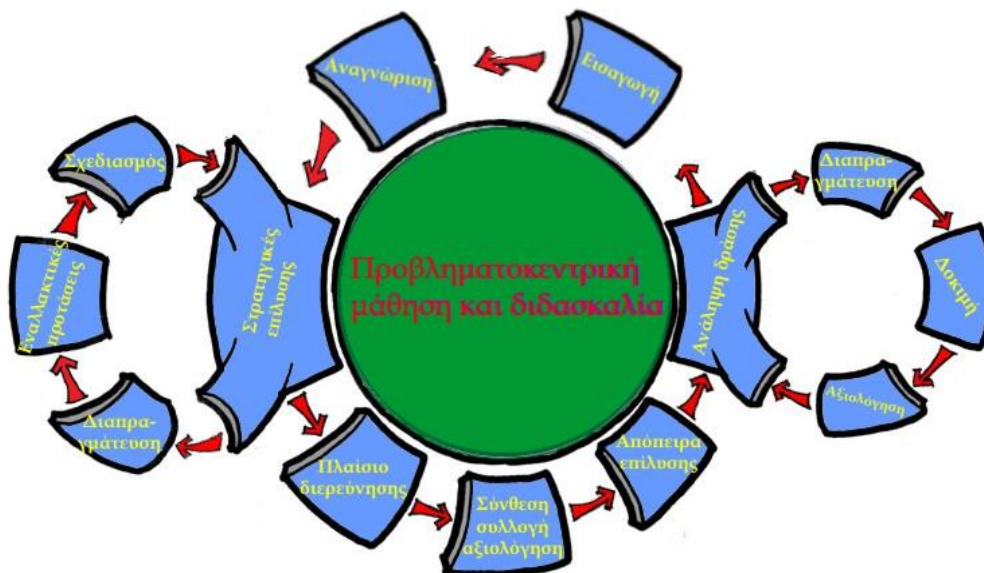
Βήμα 1^ο. Εισαγωγή-Παρουσίαση του προβλήματος ή της προβληματικής κατάστασης. Ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί και θα διατυπωθεί ένα προβληματικό σενάριο είναι κομβικό σημείο για τη στάση των μαθητών απέναντι στην όλη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της επιλογής του προβλήματος θα πρέπει να λάβουμε υπόψη εάν το πρόβλημα θα έχει κάποια επίδραση στις στάσεις των μαθητών και εάν είναι αντιπροσωπευτικό των ρόλων και των περιεχομένων που οι μαθητές αντιμετωπίζουν ή που πιθανόν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Γίνεται προσπάθεια διατύπωσης σεναρίων

που περιλαμβάνουν υπο-προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές ή το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον και συνεπώς υπάρχει ένα αρχικό απόθεμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ένα βίντεο, μια εικόνα, μια είδηση από εφημερίδα ή το διαδίκτυο, μια διλληματική κατάσταση, αποτελούν άριστα μέσα κινητοποίησης και προβληματισμού.

Βήμα 2ο. Αναγνώριση του προβλήματος. Ανάλυση των επί μέρους στοιχείων του προβλήματος, με σκοπό να αποσαφηνίσουν, οι μαθητές, γνωστά και άγνωστα μέρη, να αναδείξουν αντικρουόμενες απόψεις και να αναγνωρίσουν τις βασικές πτυχές του προβλήματος.

Βήμα 3ο. Ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης. Επεξεργασία της αρχικής κατάστασης, αντιπαραβολή υποθέσεων, ανάδειξη γνώσεων, τις αντιλήψεων και στάσεων, με σκοπό το σχεδιασμό της φάσης επίλυσης του προβλήματος. Κατατίθενται και υπόκεινται σε αξιολόγηση ισχυρισμοί, παραβάλλονται πρότερες γνώσεις, αξιολογούνται πληροφορίες και μπαίνουν οι βάσεις της επόμενης φάσης που είναι ο καθορισμός των πηγών αναζήτησης πληροφοριών, σχημάτων, πηγών.

Βήμα 4ο. Οργάνωση πλαισίου διερεύνησης. Είναι η φάση του σχεδιασμού της αναζήτησης, οργάνωσης, αξιολόγησης και παρουσίασης πληροφοριών, πληροφοριακών σχημάτων και εννοιών, τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν το προσωπικό τους πλαίσιο επίλυσης του προβλήματος. Περιλαμβάνει την κατανομή εργασιών, ρόλων και δράσεων.



Εικόνα 4. Πρόταση Προβληματοκεντρικής προσέγγισης επτά σταδίων

Βήμα 5ο. Σύνθεση – Αξιολόγηση πληροφοριών. Οι μαθητές προχωρούν στη καταγραφή και αποκωδικοποίησή των πληροφοριών που συνέλεξαν, παρουσιάζοντάς τις μέσα από το δικό τους προσωπικό πρίσμα. Σε αυτή τη φάση αντιπαραβάλλονται

ισχυρισμοί, αντιπαρατίθενται απόψεις και χαρτογραφείται η εμπειρία, η οποία θα οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος, μέσα από την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής δράσης.

Βήμα 6ο. Πρώτη απόπειρα επίλυσης του προβλήματος. Κατά τη φάση αυτή προτείνονται λύσεις, εξετάζονται εναλλακτικές προτάσεις και αξιολογούνται δεδομένα που αφορούν τη δράση των ατόμων. Σημείο προσοχής η ανάδειξη των διαφορετικών προσεγγίσεων και του πλούτου των ιδεών των μαθητών. Δεν αναζητείται μια μοναδική λύση, το παράθυρο της γνώσης παραμένει μισάνοιχτο.

Βήμα 7ο. Ανάληψη δράσης. Το θεωρητικό τέλος της όλης διαδικασίας είναι είτε η δημιουργία ενός τελικού προϊόντος ή η ανάληψη κοινωνικής ή προσωπικής δράσης. Το τελικό προϊόν μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο γραπτό προϊόν, μια κατασκευή, ένα σχέδιο ή η εκπλήρωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Η ανάληψη δράσης μπορεί να περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή της μαθητικής κοινότητας σε δραστηριότητες που θα κάνουν ευρύτερα γνωστό το πρόβλημα και θα προτείνουν μια σειρά από ενέργειες για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής ή την κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας ή μπορεί απλά να αποτελέσει το έναυσμα για αλλαγή μιας συμπεριφοράς, μιας στάσης ή μιας αντίληψης για ένα θέμα που απασχολεί τη σύγχρονη νεολαία.

Το πλαίσιο αξιολόγησης ταυτίζεται με την πρόταση των Bridges & Hallinger (1995: 95) που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και αφορά ένα διαμορφωτικό πλαίσιο αξιολόγησης των δράσεων των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της μαθησιακής ενότητας.

8.3. Η Αγωγή Υγείας στο σημερινό σχολείο

Ένα από τα ζητήματα που αποτέλεσε σημείο διαπραγμάτευσης ήταν το ποιος είναι ο απώτερος σκοπός της αγωγής υγείας. Ο εξοπλισμός των μαθητών με γνώσεις, οι οποίες θα του επιτρέψουν να λάβει συγκεκριμένες αποφάσεις που αφορούν την υγεία τους; Ο εξοπλισμός τους με δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αντίστασης σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές και αξιολόγησης δεδομένων ή η ανάπτυξη ενός πλέγματος δεξιοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των διαπροσωπικών σχέσεων. Κοινή συμφωνία υπήρξε ότι ο προεξέχων σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από όλα όσα προαναφέρθηκαν. Το γνωστικό πλαίσιο αποτελεί το όχημα, μέσω του οποίου ο μαθητής θα γνωρίσει τον εαυτό του και τους άλλους και θα προσδώσει νόημα στη δράση του.

«συν-ερευνητής 5: Όλα είναι η προσωπική ενδυνάμωση του παιδιού. ΟΛΑ. Γι' αυτό είπα την προηγούμενη φορά ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κάνουν σωστά το πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Ερευνητής: Τα περιεχόμενα δεν είναι μόνο η διατροφή, ούτε μόνο το συναίσθημα, ούτε μόνο το κάπνισμα. Νομίζω πως μια πολύ ωραία προσέγγιση είναι η φιλοσοφία στην εκπαίδευση. Η διλημματική

προσέγγιση της γνώσης. Καλό-κακό, όμορφο-άσχημο, είναι πάντα κακός αυτός που κλέβει ή όχι;

...

Συν-ερευνητής 5: Δηλ. όταν κάνουμε, όταν μιλάμε για τη διατροφή, για τη κυκλοφοριακή αγωγή, για τη σεξουαλική αγωγή, για τη στοματική υγιεινή, για όλα αυτά, πρέπει να καταφέρουμε να κάνουμε το παιδί να αγαπήσει τον εαυτό του. Για να αγαπήσει τον εαυτό του, πρέπει να δουλέψουμε αυτοεκτίμηση. Να δει το παιδί πώς πρέπει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του και μετά να του δώσει τις γνώσεις. Γι' αυτό ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, κατά την άποψή μου, πρέπει να ξεκινάει το Σεπτέμβριο και να τελειώνει τον Ιούνιο. Να έχει διάρκεια.»

Το πλαίσιο ένταξης της Αγωγής Υγείας στο σχολείο παρουσιάζει προβλήματα, μιας κι ενώ το Υπουργείο Παιδείας έχει αναδείξει τη σημασία της Αγωγής Υγείας στην προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών και στην πρόληψη από φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, παρόλα αυτά επαφίεται στη βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού εάν θα υλοποιηθεί ή όχι τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Αυτό δημιουργεί, εμμέσως, σχολεία δύο ταχυτήτων και άνισες αφετηρίες στους μαθητές.

«ερευνητής: Προ καιρού είχαμε μια συζήτηση με την Π, μήπως η αγωγή υγείας θα έπρεπε να είναι ένα μάθημα, όπως όλα τα άλλα. Δηλ υποχρεωτικό. Να μην επαφίεται στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού.»

Συν-ερευνητής 1: Βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός, όταν τελειώνει το πανεπιστήμιο, να είναι επιμορφωμένος και να είναι, να υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ερευνητής: Να είναι ενταγμένο. Να μη δημιουργούνται, εμμέσως, σχολεία δύο ταχυτήτων.

Συν-ερευνητής 1: Πραγματικά, γιατί κι εγώ το βλέπω αυτό. Διότι επειδή η Δ, κάνει μια πάρα πολύ καλή δουλειά, αυτό δημιουργεί άνισες αφετηρίες για τα σχολεία και παιδιά. Αυτό βέβαια, θέλουμε να γίνουνε προς το καλύτερο όχι να πέσει. Μακάρι η Δ, να ήτανε τέτοια η θέση της, που να απευθυνότανε σε όλο τον κόσμο. Όχι η θέση της, η θεσμοθέτηση του ζητήματος. Καταλαβαίνετε τι εννοώ. Ότι υπάρχουν σχολεία που είναι βαθιά νυχτωμένα σε ζητήματα αγωγής υγείας και έχουνε και πολλά προβλήματα διαχείρισης των σχέσεών τους, υγιεινής, ασφάλειας των παιδιών και άλλα σχολεία, τα οποία είναι... δηλ αυτή τη στιγμή ο θεσμός της αγωγής υγείας, δημιουργεί ανισότητες ακόμα και στην ίδια τη λειτουργία του σχολικού θεσμού.

Συν-ερευνητής 2: Εάν καθιερωθεί η υποχρεωτικότητα στα σχολεία, αυτές οι ανισότητες θα πάψουν να υπάρχουν. Από εκεί και πέρα έγκειται στο φιλότιμο του κάθε συναδέλφου.»

Βέβαια τίθεται το ζήτημα της επάρκειας των εκπαιδευτικών να χειριστούν θέματα, που άπτονται του ψυχισμού των μαθητών, καθώς επίσης και του πώς θα διαχειριστούν την ομάδα όταν ανακύπτουν θέματα, που τη συνταράσσουν συναισθηματικά. Αφορμή αποτέλεσε ένα περιστατικό σε ένα δημοτικό σχολείο, όπου υπήρξαν παρεμβάσεις των γονέων, στο θέμα της διαπραγμάτευσης θεμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Οι γονείς απαιτούσαν η παρέμβαση να γίνει υπό την

εποπτεία ομάδας ψυχολόγων. Τονίσθηκε, βέβαια, η ανάγκη συνεργασίας με ειδικούς σε θέματα ψυχολογίας και διαχείρισης κοινωνικών ομάδων, ως παροχή πλαισίου στήριξης για τον εκπαιδευτικό αλλά συμφωνήθηκε ότι η Αγωγή Υγείας είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία και ως τέτοια θα πρέπει να ιδωθεί στο σχολείο.

«Συν-ερευνητής 3: Κι εγώ το ίδιο πιστεύω, γιατί ο δάσκαλος ξέρει τα παιδιά. Μπορεί να τα χειριστεί. Και, όπως είτε και η Δώρα, και επισκέψεις μπορεί να κάνει το τμήμα σε άλλους χώρους ή να καλέσει μέσα στην τάξη κάποιον ειδικό ώστε να γίνει περαιτέρω...»

συν-ερευνητής 5: Στον Παζινό για παράδειγμα τέθηκε θέμα, από τους γονείς, την περασμένη εβδομάδα, πήγαν στη Διευθύντρια, οι γονείς, οι συγκεκριμένοι, οι περιβόητοι και είπαν ότι θα βρουν αυτοί ψυχολόγο να πηγαίνει στην τάξη να κάνει σεξουαλική αγωγή.

....

Ερευνητής: Αυτό δεν έχει σχέση και με το πώς; Δηλ. πώς βλέπουμε το μάθημα; Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία ή είναι μια ψυχολογίζουσα διαδικασία;

Συν-ερευνητής 5: Εκπαιδευτική διαδικασία είναι.

Συν-ερευνητής 2: Κανονικά είναι εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητής: Αν είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία τότε σαφώς...

Συν-ερευνητής 5: Είναι σαφώς εκπαιδευτική διαδικασία, με κάποιους στόχους, που πάνε προς το συναίσθημα και τη ψυχολογία, αν θέλεις, αλλά εμείς, εκπαιδευτικοί δεν είναι οι ψυχοθεραπευτές ούτε οι ψυχολόγοι.

Συν-ερευνητής 2 – Συν-ερευνητής 3: Αυτό θα έλεγα κι εγώ. Ακριβώς.

Συν-ερευνητής 5: Όταν θα χρειαστεί ένας ψυχοθεραπευτής, τότε ο δάσκαλος θα μπορεί και μέσα από την επιμόρφωσή του, την αρχική και μέσα από τις ομάδες εποπτείας, να βάλει το θέμα στην ομάδα, όπου υπάρχουν οι ειδικοί, και να πουν οι ειδικοί, εάν κάποιος θεωρήσει ότι πρέπει να υπάρχει ειδικός, που πρέπει να υπάρχει κι εγώ συμφωνώ, στις ομάδες εποπτείας, ο ειδικός μπορεί, με ένα άκουσμα, με μια περιγραφή, που θα κάνει ο εκπαιδευτικός, ενός περιστατικού να πει, αυτό το παιδί παρουσιάζει κάτι, που πρέπει να παρακολουθηθεί.»

9. Δεύτερος κύκλος: Από τη θεωρία στην πράξη

Κατά το δεύτερο κύκλο της ερευνητικής μας πορείας, ξεκίνησε η προσπάθεια διαμόρφωσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης. Έχοντας υπόψη τους προβληματισμούς και τις θεωρητικές προσεγγίσεις του πρώτου κύκλου διαμορφώθηκε το τελικό πλαίσιο δράσης της εργασίας. Με την έναρξη αυτού του κύκλου προέκυψε μια μεταβολή στη σύνθεση της ομάδας. Η συν-ερευνήτρια 4 αποχώρησε από την ομάδα, χωρίς να διευκρινίσεις τους λόγους για τους οποίους προχώρησε σε αυτή την ενέργεια και αντικαταστάθηκε από ένα νέο μέλος.

Το νέο μέλος της ομάδας είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις νέες τεχνολογίες στο νηπιαγωγείο. Δεν έχει μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση αλλά από την αρχή έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εκπόνηση καινοτόμων δράσεων

Αγωγής Υγείας. Το χρονικό αυτό διάστημα υπηρετεί σε νηπιαγωγείο του Νομού Χανίων.

Ο κύκλος αυτός είχε διάρκεια οκτώ μήνες και περιελάμβανε τις παρακάτω δράσεις:

1. Οριστικοποίηση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης.
2. Επιμόρφωση στη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης.
3. Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων, με την αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας.
4. Υλοποίηση και αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων, τόσο σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην επίδραση της παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς.

Ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2009 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2011.

9.1. Διαδικτυακή πλατφόρμα μάθησης

Το MOODLE είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία παρέχει μια εύχρηστη διαδικασία εγκατάστασης και παραμετροποίησης. Παρά ταύτα, κατά την άποψή μας, το περιβάλλον διεπαφής, εμφανίζει ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών με αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζεται ο χρήστης. Επιπλέον, η σειριακή παρουσίαση των επιμέρους δραστηριοτήτων, όπου η κάθε δραστηριότητα εμφανίζεται η μία κάτω από την άλλη δημιουργεί δε διευκολύνει την εποικοδομιστική προσέγγιση διαπραγματεύσεως μιας μαθησιακής ενότητας.

Για τους λόγους αυτούς δοκιμάσαμε να ενσωματώσουμε μια νέα σχετικά πλατφόρμα, την πλατφόρμα LAMS, η οποία παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραπάνω προβληματική. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα, σε αυτή τη φάση, ήταν ότι υπάρχει δυνατότητα διασύνδεσης των δύο λογισμικών έτσι ώστε να υπάρχει μια παράλληλη χρήση, εκμεταλλευόμενοι τα πλεονεκτήματα της κάθε εφαρμογής. Ένα μειονέκτημα του LAMS είναι ότι απαιτεί ένα ευρύ πλαίσιο γνώσης για την εγκατάστασή του, μιας και απαιτεί την παροχή ενός διακομιστή (server) και την εγκατάσταση πολλαπλών λογισμικών διακομιστή (jboss server, jabber server, media server) καθώς επίσης και την εγκατάσταση περιβάλλοντος java. Για το λόγο αυτό ενοικιάστηκε ένας εικονικός διακομιστής, από εμπορική επιχείρηση που είχε την έδρα της στις ΗΠΑ. Για περίπου τρεις μήνες συνυπήρχαν και οι δύο πλατφόρμες, το MOODLE και το LAMS, η χρήση, όμως, του MOODLE ήταν σχεδόν μηδαμινή και τελικά καταλήξαμε στη εξ' ολοκλήρου χρήση του LAMS, οπότε καταργήθηκε το MOODLE.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του LAMS που οδήγησαν στην τελική του επιλογή είναι τα παρακάτω:

- Διαθέτει ένα ασφαλές περιβάλλον για τον εκπαιδευόμενο, χωρίς περιττές πληροφορίες και εργαλεία που προκαλούν σύγχυση στο χρήστη. Ο εκπαιδευόμενος έχει μπροστά του την κύρια επιφάνεια δράσης και την μπάρα πλοήγησης, σε αντίθεση με το MOODLE όπου υπάρχουν δεξιά και αριστερά πολλά μπλοκ με πληροφορίες και εργαλεία, που, σε πολλές περιπτώσεις, αποπροσανατολίζουν το μαθητή. Επιπλέον ο μαθητής μπορεί να συνομιλήσει με τους χρήστες που βρίσκονται εκείνη τη στιγμή online, να

αποθηκεύσει τη δραστηριότητά του (προσωπικό ηλεκτρονικό portfolio) και να κρατήσει πρόχειρες σημειώσεις στο εργαλείο notebook, που παρέχεται.

- Παρέχει μια σειρά από εργαλεία που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και απευθύνονται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι το εργαλείο εννοιολογικού χάρτη, η δημιουργία βάσης δεδομένων, το λογιστικό φύλλο, το Google maps και η επεξεργασία εικόνων.
- Δίνει τη δυνατότητα διαφοροποιημένης ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας με το εργαλείο διακλάδωσης (branching). Η διακλάδωση μπορεί να γίνει με βάση την απόδοση του μαθητή σε κάποια δραστηριότητα (π.χ. ένα τεστ αξιολόγησης), με βάση την επιλογή του επόπτη του μαθήματος (δασκάλου) ή με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του ίδιου του μαθητή.
- Παρέχει δυνατότητα, τροποποίησης της μαθησιακής ακολουθίας, ενώ το μάθημα είναι εν εξελίξει, δίνοντας μια δυναμική στο ηλεκτρονικό μάθημα.
- Παρέχει, στον εκπαιδευτικό, τη δυνατότητα αποθήκευσης του portfolio του μαθήματος, με τη δομή και τις ενέργειες και δράσεις των μαθητών κατά την υλοποίηση την διδακτικής παρέμβασης.
- Δίνει τη δυνατότητα διαμοίρασης του σχεδίου της μαθησιακής ενότητας (του διδακτικού σεναρίου) δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν την κοινή εμπειρία και να εμπνευστούν από πρακτικές που κρίθηκαν επιτυχημένες από άλλους εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο.

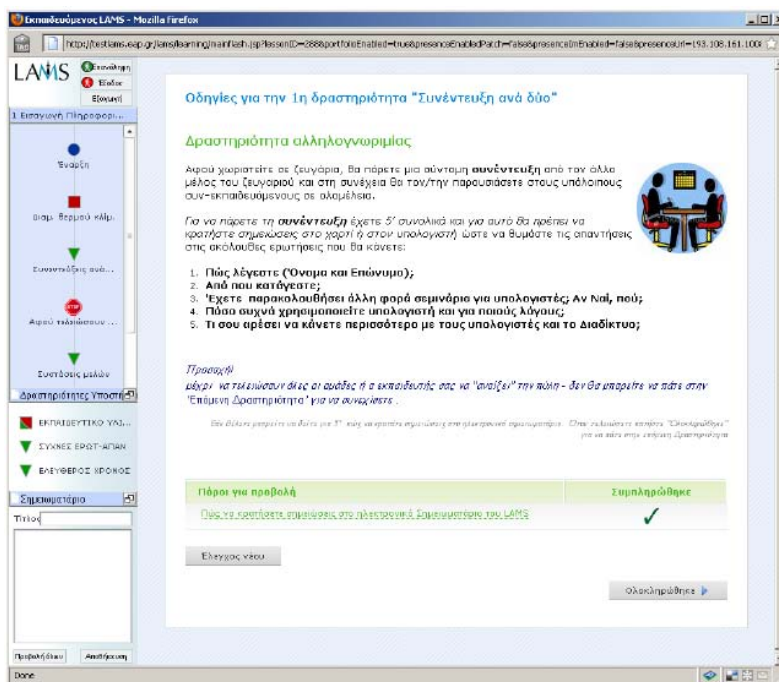
Κατόπιν τούτου, κρίναμε ότι δεν είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη χρήση και των δύο περιβαλλόντων και εγκαταστήσαμε το LAMS σε διακομιστή με έδρα το Π.Τ.Δ.Ε. στο Ρέθυμνο, όπου και εξακολουθεί να λειτουργεί μέχρι και σήμερα.

9.2. Το LAMS

Η διαδικτυακή πλατφόρμα, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της δικής μας ερευνητικής παρέμβασης ήταν το περιβάλλον LAMS, μια εφαρμογή υστήματος Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System-LMS), το οποίο είναι μια εφαρμογή Ελεύθερου Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα που διατίθεται δωρεάν (<http://www.lamsfoundation.org>) και υποστηρίζεται από μία διεθνή κοινότητα εκπαιδευτικών, ερευνητών και τεχνολόγων μάθησης από όλο τον κόσμο. Διαθέτει μια δυναμική διεθνή κοινότητα (<http://lamscommunity.org>) που προωθεί την ελεύθερη διάθεση, προσαρμογή και βελτίωση ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων με ανοικτό περιεχόμενο βάσει αδειών χρήσης (Creative Commons). Η ανάπτυξη του ξεκίνησε και συντονίζεται από το Εργαστήριο Macquarie E-Learning Centre Of Excellence (MELCOE) στο Macquarie University του Sydney. Αποτελείται από τρία διαφορετικά περιβάλλοντα.

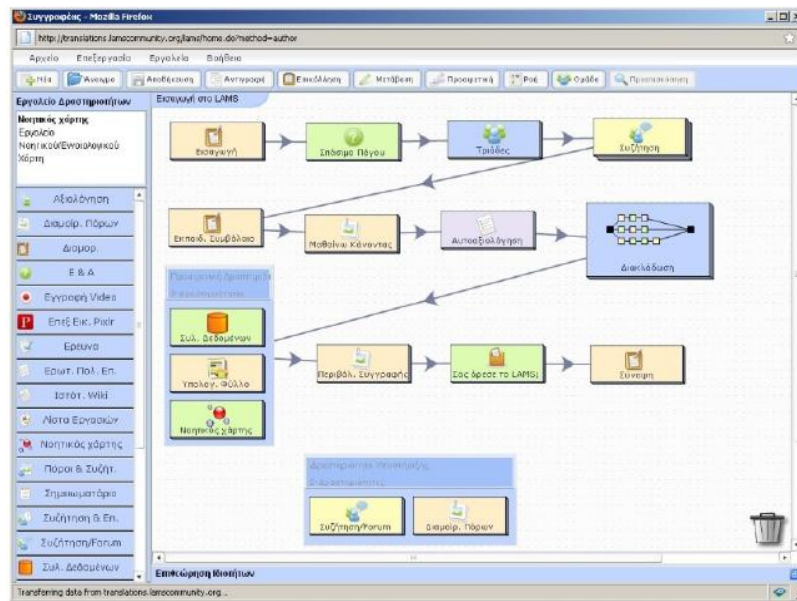
- το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (μαθητή), όπου διαδραματίζεται η διδακτική/μαθησιακή ενότητα που έχει σχεδιασθεί,
- το περιβάλλον του συγγραφέα, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και αναπτύσσει τη διδακτική του παρέμβαση, χρησιμοποιώντας διαθέσιμα εργαλεία και
- το περιβάλλον του επόπτη, όπου υπάρχουν έτοιμα εργαλεία διαχείρισης της τάξης, όπως επισκόπηση των δραστηριοτήτων, παρέμβαση του εκπαιδευτικού, τροποποίηση παραμέτρων κλπ.

Το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (Εικόνα 5), παρέχει ένα απλό και φιλικό πλαίσιο μάθησης για επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση. Στο αριστερό μέρος υπάρχει η μπάρα προόδου, η οποία εμφανίζει την ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στο κεντρικό και μεγαλύτερο μέρος της οθόνης, είναι ο χώρος αλληλεπίδρασης, εκεί που εκπονείται η τρέχουσα δραστηριότητα με προβολή του περιεχομένου. Υπάρχει προαιρετική επιλογή, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να βλέπουν και να ανταλλάσσουν μηνύματα με τους υπόλοιπους χρήστες, αυξάνοντας το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο του μαθήματος. Εάν ένας εκπαιδευόμενος διακόψει την εκπόνηση μιας ακολουθίας και εγκαταλείψει το περιβάλλον μάθησης, όταν επανέλθει βρίσκεται ακριβώς στο ίδιο σημείο. Στα θετικά σημεία του λογισμικού είναι ότι οι χρήστες μπορούν να εξάγουν τον ατομικό φάκελο εργασιών (portfolio) για πρόσβαση και προβολή των εργασιών τους χωρίς απευθείας (offline) σύνδεση με το LAMS.



Εικόνα 5. Το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου στο LAMS

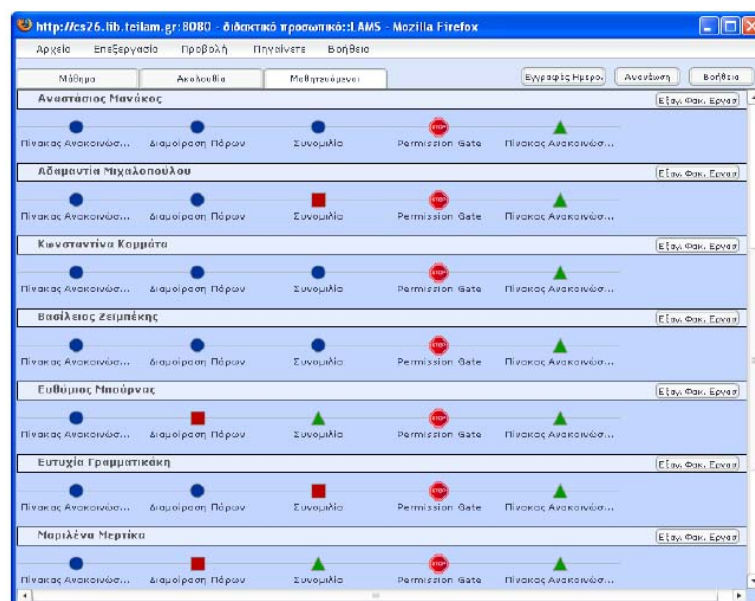
Η λειτουργία του περιβάλλοντος του συγγραφέα (Εικόνα 6) είναι εύκολη και απλή. Ο εκπαιδευτικός – συγγραφέας με απλές ενέργειες «σύρω και αποθέτω» (drag and drop) εισαγάγει τις επιθυμητές δραστηριότητες, οι οποίες βρίσκονται στην αριστερή μπάρα, στον κεντρικό ασπροπίνακα τις οποίες ενώνει μεταξύ τους για να δηλωθεί η πορεία της διδακτικής ενότητας. Οι έτοιμες δραστηριότητες που παρέχονται στον χρήστη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δραστηριότητες αξιολόγησης, δραστηριότητες αναστοχασμού και συνεργατικές δραστηριότητες. Αφού καθορισθεί η σειρά των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις ιδιότητες και ρυθμίσεις τους και ενσωματώνει το περιεχόμενο. Σημαντικά εργαλεία του LAMS, τα οποία δίνουν μια μεγαλύτερη λειτουργικότητα στο περιβάλλον είναι η δυνατότητα διακλάδωσης δραστηριοτήτων (branching), γεγονός που επιτρέπει την εισαγωγή διαφοροποιημένης ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς επίσης και τα εργαλεία ροής, τα οποία προσφέρουν ένα μεγαλύτερο έλεγχο στη δραστηριότητα του μαθητή, από πλευράς εκπαιδευτικού.



Εικόνα 6. Το περιβάλλον του Συγγραφέα στο LAMS

Το περιβάλλον του επόπτη (Εικόνα 7) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει την εργασία σε ομάδες και δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τη διαδικτυακή εμπλοκή των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα δίνει τη δυνατότητα:

- Δημιουργία και οργάνωση της τάξης σε ομάδες και υποομάδες.
- Διαχείριση της πορείας του μαθήματος.
- Εποπτεία των δραστηριοτήτων των μαθητών και των μαθητικών ομάδων.
- Παρέμβαση στη διαδικασία του μαθήματος με την τροποποίηση του διδακτικού πλαισίου
- Εξαγωγή του portfolio της τάξης ή του κάθε μαθητή χωριστά.
- Αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητικών ομάδων.



Εικόνα 7. Το περιβάλλον Εποπτείας στο LAMS

9.3. Επιμόρφωση- Σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων

Κατά τον κύκλο αυτό της ερευνητικής πορείας πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Επιμόρφωση/εξοικείωση των μελών της ομάδας με τη διαδικτυακή πλατφόρμα.
- Σχεδιασμός δύο διδακτικών παρεμβάσεων, με την αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας, μία για το δημοτικό και μία για το νηπιαγωγείο.
- Υλοποίηση και αξιολόγηση της παρέμβασης, τόσο όσον αφορά την επίδραση στους μαθητές όσο και το πώς επέδρασε στους εκπαιδευτικούς.

Η επιμορφωτική διαδικασία διήρκησε περίπου δύο μήνες και αφορούσε την εξοικείωση των μελών της ομάδας με βασικές αρχές δημοσίευσης υλικού στο διαδίκτυο και χρήση της πλατφόρμας LAMS και MOODLE. Πραγματοποιήθηκαν πέντε συναντήσεις, όπου δόθηκαν κάποιες βασικές πληροφορίες για τη γλώσσα HTML και πώς μπορούν να αντληθούν πληροφορίες για αυτή από το διαδίκτυο καθώς επίσης και το πώς μπορεί ο χρήστης να δημιουργήσει ένα μάθημα στις δύο προαναφερθείσες πλατφόρμες. Οι πληροφορίες που δόθηκαν ήταν εντελώς επιγραμματικές, το μοντέλο που ακολουθήσαμε ήταν αυτό της άμεσης εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις πλατφόρμες, ενώ ο ρόλος του ερευνητή ήταν να δώσει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα μέλη και δεν μπορούσαν να δώσουν λύση, μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η πλατφόρμα MOODLE ελάχιστα χρησιμοποιήθηκε μιας και, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το LAMS προσέλκυσε περισσότερο την ομάδα. Μια πιο ουσιαστική επιμόρφωση πάνω στο LAMS έγινε κατά τη φάση ανάπτυξης του διδακτικού σεναρίου που σχεδιάστηκε.

Από τον Ιανουάριο του 2009 ξεκίνησε η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης των δύο διδακτικών προσεγγίσεων. Συμφωνήθηκε να χωριστεί η ομάδα σε δύο υπο-ομάδες, μία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της μαθησιακής ενότητας για μαθητές δημοτικού και μια αντίστοιχη για μαθητές του νηπιαγωγείου. Ο ερευνητής και ένα μέλος της ομάδας, η συν-ερευνήτρια 5, συμμετείχε και στις δύο ομάδες, ο πρώτος για ευνόητους λόγους, η δεύτερη λόγω της θέσης της ως Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας, η οποία θα στήριζε παιδαγωγικά το σχεδιασμό της όλης προσπάθειας. Το θέμα αποφασίστηκε να είναι κοινό, έτσι ώστε να υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς των δύο υπο-ομάδων, ένα πλαίσιο σύγκρισης και αντιπαραβολής των διαφορετικών προσεγγίσεων στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, που απευθύνεται η κάθε παρέμβαση. Το θέμα που επιλέχθηκε είναι «Διαφήμιση και Διατροφή». Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή συνοψίζονται παρακάτω:

- Τόσο η διαφήμιση, όσο και η διατροφή, έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των παιδιών.
- Ο καταλυτικός ρόλος της διαφήμισης στη διαμόρφωση της καταναλωτικής τους συμπεριφοράς .
- Η δυνατότητα που προσφέρει το συγκεκριμένο θέμα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και δέσμης σημαντικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων.

Το φιλοσοφικό/διδακτικό πλαίσιο της παρέμβασης εμφορείται από την προβληματοκεντρική προσέγγιση μάθησης, χωρίς, όπως έχει καταγραφεί στον προηγούμενο κύκλο της έρευνας δράσης, αυτό να καταστεί σαφές μιας και

υιοθετήσαμε, για λόγους εννοιολογικούς, την έννοια ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης. Το κύριο χαρακτηριστικό της διδακτικής αυτή προσέγγισης είναι ότι δίνεται το ερέθισμα και μετά καλείται ο μαθητής να καταθέσει τις απόψεις του για το υπό διαπραγμάτευση θέμα, να ανακαλέσει δηλαδή τις πρότερες γνώσεις του, με βάση αυτές να αναγνωρίσει το πρόβλημα και ακολούθως να προσπαθήσει να δώσει λύσεις. Αφιερώθηκαν δεκαέξι συναντήσεις για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μαθησιακών ενοτήτων. Η διαδικασία του σχεδιασμού περιελάμβανε τις παρακάτω φάσεις:

- Στοχοθεσία της μαθησιακής ενότητας
- καταγραφή των εργαλείων που έχουμε στη διάθεσή μας (σε σχέση με το LAMS),
- καταγραφή των πηγών και πόρων που υπάρχουν,
- τη διερεύνηση δημιουργίας νέου υλικού (σε επίπεδο πηγών και πόρων),
- σχεδιασμός της πορείας των μαθησιακών δραστηριοτήτων,
- καθορισμός των εργαλείων αξιολόγησης.

9.4. Υλοποίηση-αξιολόγηση διδακτικών σεναρίων

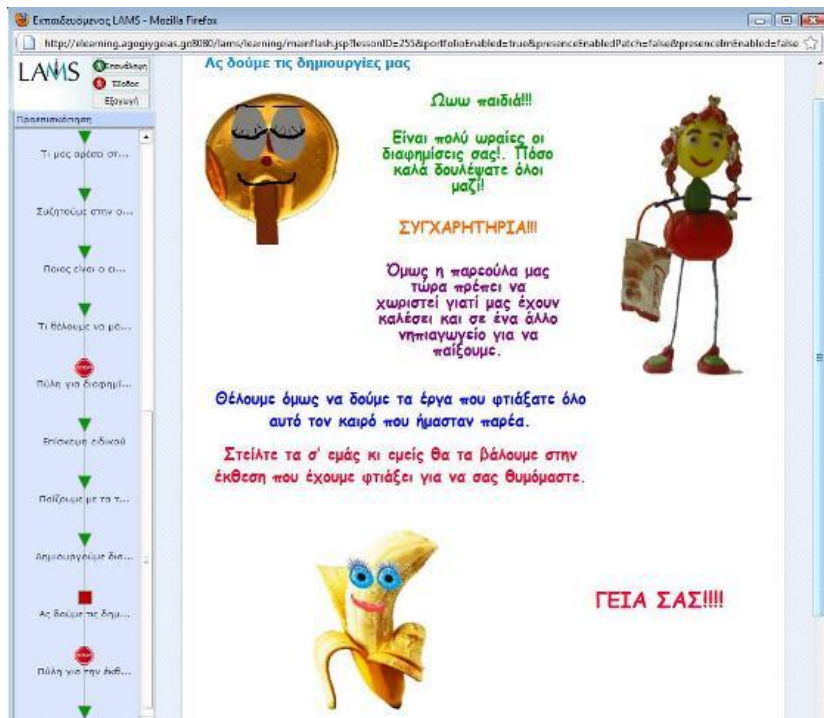
9.4.1. Διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο

Η υλοποίηση του προγράμματος, που σχεδιάστηκε για μαθητές νηπιαγωγείου, πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία του Νομού Χανίων. Το ένα νηπιαγωγείο ήταν ένα ολοήμερο νηπιαγωγείο σε ημιαστική περιοχή του Νομού Χανίων (νηπιαγωγείο Α), το οποίο είχε την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή (Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο). Η μαθησιακή ενότητα εντάχθηκε στο πρόγραμμα του ολοήμερου τμήματος του νηπιαγωγείου, το μαθητικό δυναμικό του οποίου αποτελούταν από είκοσι μαθητές, δέκα αγόρια και δέκα κορίτσια. Το δεύτερο νηπιαγωγείο ήταν ένα κλασικό νηπιαγωγείο σε αγροτική περιοχή των Χανίων (νηπιαγωγείο Β), με έξι μαθητές, δύο αγόρια και τέσσερα κορίτσια, του οποίου η τεχνολογική υποδομή ήταν ουσιαστικά μηδαμινή (Δόβρος κ.ά, 2011). Η υλοποίηση της παρέμβασης στο νηπιαγωγείο αυτό καθυστέρησε, λόγω προβλημάτων που παρουσιάστηκαν τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία (αλλαγή διδακτηρίου λόγω προβλημάτων στέγασης).

Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν κατακτήσει το γραπτό λόγο ούτε τις απαραίτητες αναγνωστικές δεξιότητες και συνεπώς δε θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η πλατφόρμα του LAMS, με τον τρόπο που χρησιμοποιείται ευρέως. Μέσα από την ενσωμάτωση πολυμεσικών πόρων, όπου κυριαρχούσε η εικόνα και ο ήχος, εμπνευσμένοι από τις πρακτικές των «ομιλούντων βιβλίων», οι ήρωες της εφαρμογής, η Διατροφούλα, ο Άκης το Γλειφιτζούρι και η Άννα η Μπανάνα (Εικόνα 8), καλούσαν τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να δράσουν, πάνω στο θεματικό άξονα της διαφήμισης και της διατροφής. Η ομάδα συγγραφής της μαθησιακής ενότητας, προσπάθησε να εκμεταλλευτεί τα έτοιμα εργαλεία που προσφέρει η πλατφόρμα και να δημιουργήσει ένα αλληλεπιδραστικό παραμύθι.

Στο νηπιαγωγείο Α, όπου υπάρχει μια αρκετά καλή τεχνολογική υποδομή και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής κουλτούρας που έχουν εγκαθιδρύσει οι εκπαιδευτικοί, υπήρξε μια αρκετά θετική ανταπόκριση τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικού, η οποία ήταν και μέλος

της ερευνητικής ομάδας. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, του μαθήματος και συμμετείχαν ενεργά στο διάλογο μεταξύ Η/Υ και τάξης. Ο διάλογος αυτός δημιούργησε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και προώθησης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, του περιεχομένου και του εκπαιδευτικού. Σε αυτό βοήθησε η παρουσία της κεντρικής ηρωίδας του προγράμματος, της Διατροφούλας, υπό μορφή κούκλας, η οποία δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος και συνέδεε τις δραστηριότητες του Η/Υ με αυτές που πραγματοποιούνταν στην τάξη, κατά τακτά χρονικά διαστήματα.



Εικόνα 8. Διδακτική παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο

Το διδακτικό πλαίσιο, αν και είχε σχεδιαστεί με πολύ προσοχή, δεν έμεινε προσκολλημένο στον αρχικό σχεδιασμό. Σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές προστέθηκαν συμπληρωματικές δραστηριότητες, όταν διαπιστώθηκε ότι υπήρχε συγκεκριμένες ανάγκες μαθητών, οι οποίες ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης του θέματος. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να παρεμβληθούν δραστηριότητες που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση μαθήματος. Έτσι, για παράδειγμα, στα αρχικά στάδια του προγράμματος όταν, στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής δραστηριότητας, οι ήρωες της εφαρμογής κάλεσαν τους μαθητές να σχεδιάσουν έναν ηλεκτρονικό χάρτη εννοιών με κεντρική έννοια τη «Διατροφή», διαπιστώθηκε η ανάγκη της εισαγωγής μιας δραστηριότητας που θα εξοικείωνε τους μαθητές με την έννοια των διατροφικών ομάδων. Τα παιδιά συσχέτισαν τη συγκεκριμένη έννοια ως επί το πλείστον με διάφορες τροφές όπως αχλάδι, μήλο, σπανάκι, καρότο κλπ. Μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία προέκυψε η ανάγκη να ταξινομήσουμε τις τροφές με βάση κάποια χαρακτηριστικά. Στην αρχή μέσα από παιγνιώδη μορφή και αργότερα μέσα από στοχευμένη δραστηριότητα, ταξινομήθηκαν οι τροφές με βάση την πυραμίδα της διατροφής. Παρόμοιες προσαρμογές έγιναν και σε άλλες δραστηριότητες, όταν διαπιστώθηκε ότι

κάποιες δράσεις που προωθούσε το ηλεκτρονικό περιβάλλον, θα ολοκληρώνονταν πιο αποτελεσματικά εκτός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το μαθησιακό πλαίσιο, δηλαδή, ήταν ένα ανοιχτό πλαίσιο, όπου το διδακτικό σενάριο, βοηθούσε στη διατήρηση της εστίασης της παρέμβασης στους στόχους που είχαν τεθεί, και της ροής της, ενώ ταυτόχρονα παρεμβάλλονταν δραστηριότητες, όπου κρινόταν απαραίτητο. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτέλεσε το κέντρο επικοινωνίας και συνεργασίας, τότε ενθαρρύνοντας τις μαθητικές δράσεις τότε παροτρύνοντας για ανάληψη δράσης. Τα παιδιά επικοινωνούσαν, τότε σε ομάδες τότε στην ολομέλεια, όταν οι ήρωες τα καλούσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία των διαφημίσεων που τους τραβούσαν την προσοχή ή για να τεκμηριώσουν το γιατί των επιλογών τους.

Στο νηπιαγωγείο Β, λόγω των κτηριακών προβλημάτων που ανέκυψαν, έγινε μια προσπάθεια υλοποίησης του προγράμματος προς το τέλος της σχολικής χρονιάς με σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση έστω μέρους του προγράμματος. Σε αυτό το σχολείο το πλαίσιο δε φάνηκε να ενεργοποίησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών του νηπιαγωγείου. Η πρώτη αντίδραση των μαθητών ήταν: «*Θέλουμε να πιάσουμε και να παίξουμε με τη Διατροφούλα, τον Άκη και την Άννα*». Η εκπαιδευτικός του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, το νέο μέλος της ερευνητικής ομάδας που ενσωματώθηκε στο δεύτερο κύκλο της ερευνητής πορείας, αν και διαθέτει την τεχνογνωσία και την παιδαγωγική επάρκεια για την ένταξη πολυμεσικών δραστηριοτήτων στην τάξη (κάτοχος σχετικού μεταπτυχιακού τίτλου), προσεγγίζει τις περισσότερες καινοτόμες παρεμβάσεις μέσα από την κούκλα και το θεατρικό παιχνίδι, γεγονός που άφησε το στίγμα του στην αρχική προσπάθεια για την υλοποίηση του προγράμματος. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν αποτελεί εργαλείο ενταγμένο στην μαθησιακή κουλτούρα, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ το συγκεκριμένο σχολείο φιλοξενούνταν, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σε αίθουσα του δημοτικού σχολείου, λόγω κτηριακών προβλημάτων που αντιμετώπιζε τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Η πρόσβαση στο διαδικτυο ήταν προβληματική και η όποια προσπάθεια έναρξης της υλοποίησης της εφαρμογής έγινε με προσωπική σύνδεση κινητής τηλεφωνίας της εκπαιδευτικού. Όπως αποδείχθηκε τελικά, ο χρόνος δεν επαρκούσε για μια πλήρη αξιολόγηση και η προσπάθεια εγκαταλείφθηκε. Καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις της, μερικής, εφαρμογής του προγράμματος, όπως τις βίωσε η συν-ερευνήτρια και τέθηκαν στο συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης που ακολούθησε.

Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων διαμορφώθηκε μέσα από δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορούσε την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, όπου έγινε μια αυθεντική αξιολόγηση διαμορφωτικού χαρακτήρα, δηλαδή δεν έγινε με ιδιαίτερα κριτήρια ή τεστ, αλλά μέσα στο φυσικό περιβάλλον μάθησης των παιδιών. Ο κύριος στόχος αυτής της διάστασης ήταν η καταγραφή της επίδρασης του μαθήματος στα παιδιά των νηπιαγωγείων. Η δεύτερη διάσταση αφορούσε την αξιολόγηση-αποτίμηση του τρόπου που βιώθηκε η όλη διαδικασία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα από αλληπάλληλες στοχευόμενες συζητήσεις (focus groups) ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, με κορύφωση την τελική συνάντηση απολογισμού, καθώς επίσης και τις καταγραφές στα σχετικά ημερολόγια.

Το πλαίσιο της επίδρασης της παρέμβασης στα παιδιά, περιγράφηκε στις προηγούμενες παραγράφους. Από τη μία υπήρχε μια θετική στάση και ανταπόκριση των μαθητών ενώ από την άλλη ο Η/Υ δε λειτούργησε παρωθητικά, δεν παρακίνησε τους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Αν και οι συνθήκες κάτω

από τις οποίες υλοποιήθηκε η μαθησιακή ενότητα, στο νηπιαγωγείο Β, δεν ήταν οι πλέον ευνοϊκές, αναμενόταν το όλο πλαίσιο των κινούμενων εικόνων, της αλληλεπιδραστικής φύσης και των ζωηρών χρωμάτων να λειτουργήσει ως καταλύτης ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο διάλογο μεταξύ Η/Υ και μαθητών. Αντίθετα στο νηπιαγωγείο Α, όχι μόνο κρατήθηκε ζωντανός ο διάλογος αυτός, αλλά το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο δημιούργησε την ανάγκη ενσωμάτωσης νέων δραστηριοτήτων, που εμπλούτισαν την παρέμβαση και ενέπλεξαν ενεργά τους μαθητές, να αναζητήσουν πληροφορίες, να προβληματιστούν, να ταξινομήσουν έννοιες (π.χ. ομάδες τροφών) και να αυξήσουν το πλαίσιο διαλόγου μεταξύ των μαθητών και των μαθητικών ομάδων. Τα περισσότερα παιδιά ήταν ήδη αρκετά εξοικειωμένα με τον Η/Υ, οπότε οι εντολές της διαδικτυακής πλατφόρμας, των παιχνιδιών που ήταν ενσωματωμένα και των επιμέρους δραστηριοτήτων ήταν κατανοητές. Το συνεργατικό κλίμα και το επικοινωνιακό πλαίσιο, τόσο στην ολομέλεια της τάξης, όσο και στις μικρές ομάδες, προωθήθηκε ικανοποιητικά, με την παρότρυνση των ηρώων της πρότασης και την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού. Τέλος, έγινε προσπάθεια να καλλιεργήσουν ερευνητικές δεξιότητες με ζητώντας από τα παιδιά να προτείνουν τις πηγές από τις οποίες θα αντλούνταν πληροφορίες. Για παράδειγμα με πρωτοβουλία των παιδιών προσκλήθηκαν ειδικοί του χώρου της διατροφής, έγινε συζήτηση και προκλήθηκε αντιπαράθεση πάνω στις διαφορετικές προσεγγίσεις και καταγράφηκαν οι όποιες ενστάσεις. Αποτέλεσμα όλων αυτών, ήταν να δομήσουν τα παιδιά ιδέες και στάσεις σχετικά με το διατροφικό μενού της εβδομάδας, το πρωινό και το κολατσιό στο σχολείο. Στη δόμηση αυτών των ιδεών σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι στάσεις που διατηρεί απέναντι στη διατροφή το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία ανάπτυξης και υλοποίησης εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είχε τα χαρακτηριστικά περισσότερο μιας πολυμεσικής εφαρμογής παρά μιας μαθησιακής ενότητας διαδικτυακής μάθησης, η οποία προσπαθεί να επεκτείνει τη μαθησιακή διαδικασία πέρα από τα χωροχρονικά πλαίσια του παραδοσιακού μαθήματος. Κι αυτό επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής αφ' ενός και επειδή δε θεωρείται δόκιμο η ανάθεση εργασιών στο σπίτι μέσω του Η/Υ. Στη τελική διαμορφωτική συνάντηση αποτίμησης και αξιολόγησης της πορείας, η ομάδα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνεισφέρουν στην προώθηση ενός εναλλακτικού περιβάλλοντος αυθεντικής μάθησης στο νηπιαγωγείο, αρκεί να συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη στάση τους απέναντι σε ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα διερευνητικής φύσης και τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Βέβαια ειδικότερα σε θέματα Αγωγής Υγείας τέθηκε η ένσταση του κατά πόσο η χρήση των Η/Υ προωθούν δεξιότητες προσωπικής ενδυνάμωσης των παιδιών; Η διατροφή, η κυκλοφοριακή αγωγή, η στοματική υγιεινή και γενικά όλοι επί μέρους θεματικοί άξονες αποτελούν το μέσο για την επίτευξη της προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν απλά εργαλεία αναπαράστασης της πραγματικότητας ή συμμετέχουν, με τον τρόπο τους στο μετασχηματισμό της οικολογίας της τάξης και στην αναδόμηση του τρόπου που εξελίσσεται το μάθημα; Οι στάσεις, οι αξίες και οι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών προσεγγίζονται με βιωματικό τρόπο και όχι μέσα από τη διδασχία, τη νουθεσία και τη συσσώρευση πληροφοριακών σχημάτων. Υπάρχει μια αντίληψη ότι ο

ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να συνεισφέρει μόνο επικουρικά στη προσπάθεια αυτή, μιας και δεν έχει θέση σε ένα βιωματικό πλαίσιο μάθησης. Από την άλλη εκφράσθηκε η άποψη ότι, το βιωματικό έχει σχέση με αυτό που πρωτο-εξέφρασε ο Dewey, μαθαίνω πράττοντας (learning by doing). Όταν οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως ένα εναλλακτικό εργαλείο που συνεισφέρει στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, τους παρωθεί να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν, να κρίνουν και να πράξουν, δεν μπορεί να μη θεωρηθεί ως εργαλείο που προωθεί τη βιωματική μάθηση. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση ο Η/Υ συμμετέχει, με το δικό του τρόπο, στη δημιουργία ενός διαφορετικού μαθησιακού κλίματος, ως κοινωνικός εταίρος της μαθησιακής κουλτούρας, ιδιαίτερα σε παιδιά αυτής της ηλικίας, τα οποία δείχνουν να ταυτίζονται με ήρωες και χαρακτήρες πολυμεσικού χαρακτήρα ή ακόμα και να τους αναγνωρίζουν ως ισότιμα μέλη της σχολικής τάξης.

Το LAMS είναι ένα εργαλείο που πρωτίστως αξιοποιεί τη διαδικτυακή μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εργασθούν αυτόνομα (είτε ατομικά είτε μέσα από ομάδες) επεκτείνοντας τα χωροχρονικά όρια της παραδοσιακής σχολικής τάξης. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου τίθεται το ερώτημα, πώς αξιοποιείται και τι οφέλη μπορεί να προσδώσει μια τέτοια προσέγγιση, όταν οι μαθητές αυτής της ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει αναγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες γραπτού λόγου; Ούτε μπορούμε να μπούμε στη λογική ανάθεσης εργασιών στο σπίτι σε μαθητές αυτής της ηλικίας, πλην ίσως, της περίπτωσης που θα θέλαμε να εμπλέξουμε το οικογενειακό περιβάλλον σε μια δραστηριότητα διαλόγου με το εκπαιδευτικό προσωπικό ή με κάποιους ειδικούς (πχ συνομιλία ή τηλεδιάσκεψη για ένα θέμα που διαπραγματεύεται η τάξη μια χρονική περίοδο).

Το LAMS, όμως, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες διδακτικού σχεδιασμού. Δεν προσφέρει έτοιμο υλικό για χρήση, προσφέρει τα εργαλεία για τη δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου, το οποίο μπορεί να ενσωματώσει έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές και πόρους, αξιοποιώντας με αυτό τον τρόπο την έμπνευση και τη δημιουργικότητα άλλων εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το σκεπτικό ο εκπαιδευτικός παύει να είναι μεταπράτης έτοιμων διδακτικών εργαλείων και μετατρέπεται σε παραγωγό υλικού. Προσαρμόζει το έτοιμο υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο (και όχι μόνο) στις ανάγκες της τάξης, του συγκεκριμένου θέματος που έχει επιλέξει και πλαισίου εκάστοτε χρονικής στιγμής. Κι όλα αυτά σε ένα ασφαλές, δομημένο περιβάλλον, που κρατά τη μαθησιακή πορεία εστιασμένη, επιτρέποντας προσαρμογές που αναδεικνύονται από τη ζωντανή δυναμική ενός μαθήματος, όπως έγινε στην περίπτωση του νηπιαγωγείου Β. Η χρήση του εργαλείου είναι σχετικά απλή, μπορεί εύκολα να ενσωματώσει εικόνες, ήχο, κινούμενη εικόνα και κείμενο και να δημιουργήσει μια απλή πολυμεσική εφαρμογή. Δεν παρέχει τις δυνατότητες που προσφέρουν εξειδικευμένα εργαλεία πολυμεσικών εφαρμογών όπως πχ το FLASH. Η ευκολία που προσφέρει και τα εργαλεία που διαθέτει ανταποκρίνονται στο επίπεδο ενός χρήστη που δε διαθέτει εξεζητημένες γνώσεις συγγραφής πολυμεσικών εφαρμογών. Επιπλέον, η δυνατότητα εξαγωγής της δομής του μαθήματος και ανάρτησης σε ένα ηλεκτρονικό αποθετήριο, δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, όπου εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την κοινή εμπειρία όσων έχουν σχεδιάσει και υλοποιήσει διδακτικά σενάρια, τα οποία κρίθηκαν ικανοποιητικά. Ο σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου απαιτεί προσπάθεια, κόπο, χρόνο και έμπνευση, γεγονός που αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε δομημένα περιβάλλοντα μάθησης. Η ύπαρξη

ενός τέτοιου ηλεκτρονικού αποθετηρίου και η παράλληλη ύπαρξη ενός περιβάλλοντος διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών, που αναζητούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με συναδέλφους που έχουν κοινούς προβληματισμούς, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό πλαίσιο στήριξης για μια πιο επιτυχημένη ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

9.4.2. Διδακτική παρέμβαση στο δημοτικό

Η υλοποίηση της παρέμβασης στο δημοτικό σχολείο έγινε σε ένα σχολείο αγροτικής περιοχής του Ν. Χανίων, στο οποίο εγκαταστάθηκε ευρυζωνική διαδικτυακή πρόσβαση (Δόβρος, Μακράκης & Γαλανάκη, 2011). Για τις ανάγκες της υλοποίησης διαμορφώσαμε, με τη βοήθεια της Διευθύντριας του σχολείου και του ΚΕΠΛΗΝΕΤ Χανίων, εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών με τέσσερις υπολογιστές, οι οποίοι αυξήθηκαν σε έξι κατά την διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Η τάξη που εφαρμόστηκε ήταν η Στ' τάξη του σχολείου, η οποία αποτελούνταν από 15 μαθητές και μαθήτριες (8 αγόρια και 7 κορίτσια).

Από το σύνολο των μαθητών της τάξης μόνο οι τέσσερις είχαν Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν είχαν καμία πρότερη επαφή με διαδίκτυο, ούτε είχαν δεχθεί κάποια άμεσα ερεθίσματα διδασκαλίας με τον Η/Υ. Έτσι, η παρέμβαση ξεκίνησε με το δεδομένο ότι απευθυνόμαστε σε μαθητές που έπρεπε να μάθουν, εξ αρχής, τι είναι το διαδίκτυο, τι δυνατότητες μας προσφέρει και πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε.

Για να εξοικειωθούν οι μαθητές με το διαδικτυακό περιβάλλον, αφιερώθηκαν, αρχικά, δύο διδακτικές ώρες όπου έγινε μια γνωριμία με το διαδίκτυο, πώς εισερχόμαστε σε αυτό, πώς πλοηγούμαστε, πώς αναζητούμε πληροφορίες και πώς τις αξιοποιούμε. Οι μαθητές που είχαν αρκετά καλή σχέση με το διαδίκτυο ανέλαβαν το ρόλο του συν-εκπαιδευτή (peer tutors) μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια αφιερώθηκαν τρεις διδακτικές ώρες όπου έγινε μια πρώτη προσέγγιση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος του LAMS, με τη διαπραγμάτευση μιας ενότητας από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και συγκεκριμένα τη θεματική ενότητα «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα». Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές έμαθαν να εισέρχονται στο περιβάλλον του LAMS με τους κωδικούς τους και να αλληλεπιδρούν με τον Η/Υ. Το αυξημένο ενδιαφέρον, η ενεργός εμπλοκή και ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν παράγοντες που συνεισέφεραν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού και πλοήγησης των διαδικτυακών σε αρκετά μικρό χρονικό διάστημα. Με το πέρας αυτού του σταδίου όλοι οι μαθητές είχαν αποκτήσει ένα αρκετά καλό επίπεδο χειρισμού της ψηφιακής πλατφόρμας, μπορούσαν να πλοηγηθούν στις δραστηριότητες του LAMS και να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση μιας μικρής μαθησιακής ακολουθίας.

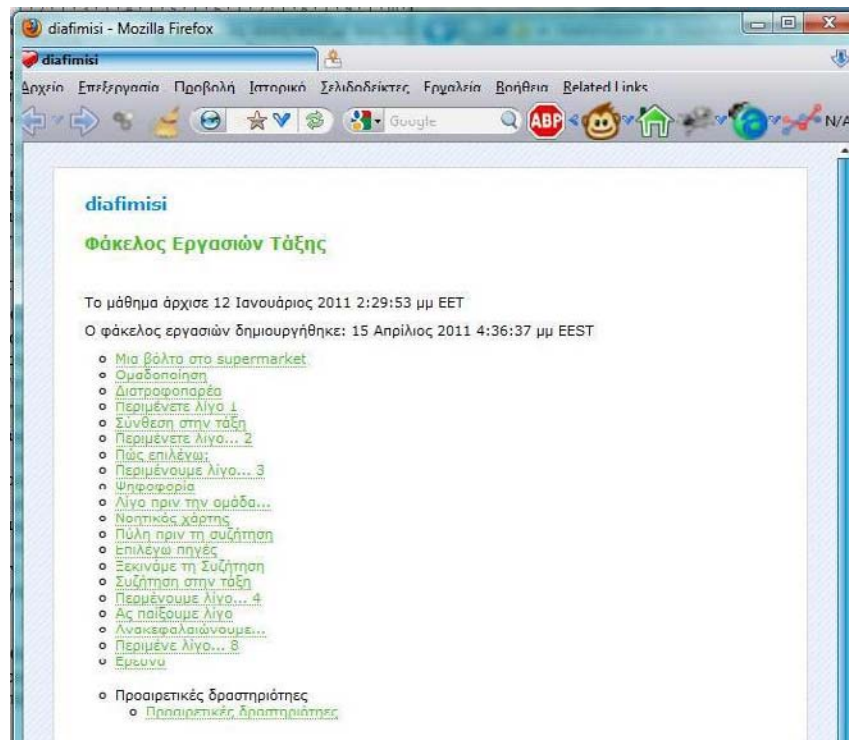
Η υλοποίηση της μαθησιακής ενότητας πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή και ένα μέλος της ερευνητικής ομάδας, που υπηρετούσε στο σχολείο. Οι μαθητές εισέρχονται στην πλατφόρμα LAMS με τους κωδικούς τους από το σπίτι, ενώ αυτοί που δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο και οι οποίοι ήταν και η πλειοψηφία, θα εισέρχονταν από φιλικά σπίτια ή, όπως μας είπαν, από το καφενείο του χωριού. Ο σχεδιασμός προέβλεπε να αφιερώνονται δύο ώρες εβδομαδιαίως. Η μία δινόταν στους μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, να εισέλθουν στο LAMS από το εργαστήριο Η/Υ του σχολείου, με τη βοήθεια των πιο έμπειρων μαθητών. Σκοπός

μας ήταν να αποκτήσουν, σταδιακά, ανεξαρτησία οι μαθητές, να εισέρχονται με δική τους πρωτοβουλία στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και να συνεργάζονται από απόσταση, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συντονιστή, του συμβούλου και του εμπυχωτή. Η δεύτερη ώρα, στο σχολείο, αφιερωνόταν στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και την ενεργητική πραγμάτευση των δραστηριοτήτων, έχοντας ως πρωτογενές υλικό τις εκφορές λόγου των μαθητών, τις δραστηριότητες που ολοκληρώνονταν και τα αποτελέσματα των εργασιών που είχαν ανατεθεί.

Το διδακτικό σενάριο εμφορείται από τις προβληματοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης (Παράρτημα, Σχέδιο πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης στο δημοτικό). Ξεκινάει με μια γνώριμη κατάσταση, όπου παρουσιάζεται «ο Λάκης» ο ήρωας του σεναρίου, ο οποίος βρίσκεται σε ένα πολυκατάστημα και αναρωτιέται ποιο προϊόν θα πρέπει να επιλέξει. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αναγνωρίζουν καταστάσεις, οι οποίες είναι εμπνευσμένες από γνώριμες για αυτούς καταστάσεις και καλούνται να συνδυάσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την υγιεινή διατροφή και την επίδραση της διαφήμισης. Αξιοποιούνται δράσεις που πραγματοποιούνται τόσο στο διαδικτυακό περιβάλλον, όσο και μέσα στην τάξη. Επιζητείται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών και μόνο μετά τα μισά του σεναρίου, προσφέρονται έτοιμες πηγές και πληροφοριακά σχήματα από το διαδίκτυο, έτσι ώστε να συσχετισθούν οι προσωπικές αντιλήψεις των ομάδων με την εμπειρική γνώση της επιστημονικής κοινότητας. Η κατάληξη του σεναρίου είναι η δημιουργία δύο διαφημιστικών προσεγγίσεων. Μιας προσέγγισης που υπερθεματίζει τα θετικά στοιχεία ενός προϊόντος προς πώληση και μιας προσέγγισης που παρουσιάζει την ωμή αλήθεια, έτσι ώστε να παροτρυνθεί ο μαθητής να αναστοχαστεί πάνω στην πραγματικότητα της παγκόσμιας οικονομίας των ΜΜΕ. Τέλος ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη νέα αυτή προσέγγιση, πώς βίωσαν τη νέα αυτή περιπέτεια, τι τους δυσκόλεψε, τι τους άρεσε, τι τους φάνηκε βαρετό.

Η αξιολόγηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν τη διδακτική παρέμβαση, το μίνι ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, που ήταν ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική ενότητα και το ηλεκτρονικό portfolio της τάξης (Εικόνα 9), μια δυνατότητα που παρέχεται από το LAMS. Η Αγωγή Υγείας δε σκοπεύει, πρωτίστως, στη συσσώρευση γνώσεων αλλά στην προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών. Οι γνώσεις που αποκτούνται θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης, προσωπικού αναστοχασμού και αξιολόγησης των μαθητών. Θεωρούμε ότι όσο πιο αναβαθμισμένο είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, όσο πιο ενεργά εμπλέκονται οι μαθητές στο παιχνίδι του διαλόγου και της αντιπαράθεσης ιδεών, τόσο πιο δυνατοί βγαίνουν από μια τέτοια διδακτική παρέμβαση. Ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως και της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, που επιχειρήθηκε να προωθηθεί, συνεισέφερε στην αύξηση του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης. Μαθητές που σε άλλες περιπτώσεις έμεναν στο περιθώριο, που δίσταζαν να πάρουν το λόγο και να εκφράσουν την άποψή τους, πέρασαν στο προσκήνιο και ανέλαβαν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η χρήση εργαλείων κατάθεσης ιδεών, απόψεων, προβληματισμών, όπως είναι η δραστηριότητα «Ερώτηση-Απάντηση» του LAMS, έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να μοιραστούν τις ιδέες τους με τους λοιπούς συμμαθητές, χωρίς να έχουν το άγχος του χρόνου για να δώσουν μια απάντηση. Το επίπεδο συζήτησης στην τάξη, με αφορμή της εκφορές λόγου των μαθητών ήταν αρκετά ανεβαμένο, λόγω της ύπαρξης μιας αφετηρίας της συζήτησης, που προκλήθηκε από τις εκφορές

των ιδεών και των απόψεων, όπως είχαν κατατεθεί στις δραστηριότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας.



Εικόνα 9. Αρχική σελίδα ηλεκτρονικού portfolio στο LAMS

Η δραστηριότητα «Εννοιολογικός Χάρτης» έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπαραστήσουν και να συσχετίσουν, με δημιουργικό τρόπο, το πώς αντιλαμβάνονται έννοιες όπως η διατροφή και η διαφήμιση. Ο σχεδιασμός του προγράμματος προέβλεπε συνδυασμό της δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών με τον υπολογιστή και σε εργασία σε χαρτί, υπό τη μορφή δημιουργίας αφίσας. Η δραστηριότητα μέσα στο LAMS, ολοκληρωνόταν αφ' ενός πιο γρήγορα και με πρωτότυπες ιδέες, αφ' ετέρου είχε μεγαλύτερη αμεσότητα και ενθουσιασμό.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ένα ιδιαίτερα ικανοποιητικό συνεργατικό κλίμα, ζητούσαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους, εάν υπήρχε κάτι που τους δυσκόλευε σε σχέση με την πλοήγηση ή το πώς θα διεκπεραιώναν μια εργασία, ενώ η λεκτική επικοινωνία ήταν ιδιαίτερα αυξημένη κατά τη φάση της υλοποίησης των εργασιών.

Όπως έχουμε προαναφέρει, ιδιαίτερα χρήσιμο για την αξιολόγηση του προγράμματος ήταν το ηλεκτρονικό portfolio, το οποίο παρέχει το LAMS, με τη μορφή ενός συμπιεσμένου αρχείου zip και το οποίο μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες, a posteriori, για τις μαθησιακές ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Στο αρχείο αυτό είναι αποθηκευμένη όλη η δομή του προγράμματος καθώς επίσης και οι μαθητικές ενέργειες και εκφορές λόγου. Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς τους μαθητές της, με τα οποία ζητούσαμε από τους ίδιους να αξιολογήσουν την καινοτομία, όπως τη βίωσαν ήταν:

1. Με ποιο τρόπο σας βοήθησε ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής;

Οι μαθητές ανέφεραν ότι ήταν πιο ευχάριστος, τους διευκόλυνε στην αναζήτηση πληροφοριών ενώ ο συνδυασμός κειμένου, εικόνων και βίντεο τους

διευκόλυνε να κατανοήσουν πιο εύκολα το κείμενο και τις πληροφορίες. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφέρουμε ότι, πέρα από τη δημιουργία του διδακτικού σεναρίου, η ομάδα είχε δημιουργήσει και πληροφοριακό υλικό καθώς επίσης και πολυμεσικούς πόρους ως υποστηρικτικό υλικό για τη διαπραγμάτευση του θέματος. Το υλικό αυτό είχε αναρτηθεί στο περιβάλλον πληροφοριών, πηγών και πολυμεσικών πόρων του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος του αναπτύχθηκε (joomla).

2. *Τι δε σας άρεσε από όλη αυτή τη δραστηριότητα, σας φάνηκε βαρετό ή σας δυσκόλεψε;*

Η όλη προσέγγιση είχε μια πολύ θετική ανταπόκριση από το σύνολο των μαθητών, ήταν κάτι νέο, κάτι που τους ανέτρεψε, ως ένα βαθμό, το στερεότυπο του εργαλείου αποκλειστικής διασκέδασης και ψυχαγωγίας, που είχαν για τον Η/Υ. Αυτό που δεν τους άρεσε ήταν οι εργασίες δημιουργίας αφίσας, δραστηριότητα που έπονταν των δραστηριοτήτων δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών στο LAMS. Τέτοιες εργασίες γίνονται συχνά μέσα από την πραγματοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κλπ) και δεν τους εντυπωσίασε ιδιαίτερα.

3. *Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;*

11 μαθητές απάντησαν «Τίποτα», ενώ υπήρχαν κάποιες απαντήσεις που ανέφεραν ότι στην αρχή τους δυσκόλεψε ο εννοιολογικός χάρτης και τα ορθογραφικά λάθη. Υπήρχε ένα άγχος για το γραπτό λόγο. Όταν τους διαβεβαιώσαμε πώς δεν πρόκειται να αξιολογηθούν για τα ορθογραφικά τους λάθη, ελευθερώθηκαν σε ένα βαθμό. Αυτό που τονίστηκε ήταν η ανάγκη για συμμετοχή, για πλούτο ιδεών και δημιουργικότητας. Υπήρχε ένα στάδιο ανησυχίας και απορίας, που αφορούσε τη χρήση LAMS, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από το δισταγμό που έδειξαν να αυτονομηθούν και να συνεχίσουν τις δραστηριότητες από το σπίτι (όσοι είχαν αυτή τη δυνατότητα).

4. *Ας υποθέσουμε ότι σας ζητούσαν να επιλέξετε εάν θέλετε να κάνετε αυτή τη δραστηριότητα με τον Η/Υ ή με τον τρόπο που κάνετε τις άλλες σας δραστηριότητες στο σχολείο (βιβλίο, τετράδιο, χειροτεχνίες κλπ), τι θα διαλέγατε και γιατί;*

Όλοι οι μαθητές επέλεξαν τον Η/Υ

5. *Ποια ήταν τα στοιχεία αυτής της δραστηριότητας που σας άρεσαν πιο πολύ;*

Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν ένα διαδραστικό παιχνίδι τον «Τραγανούλη στο χώρο της διαφήμισης», τα βίντεο και το συνεργατικό κλίμα.

6. *Πιστεύετε ότι ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής σας βοήθησε στο να μάθετε καλύτερα τα θέματα που αφορούν τη διαφήμιση;*

Όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές.

Αυτό που μας προβληματίσε ήταν το γεγονός ότι, ακόμα και οι μαθητές που είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, ελάχιστες φορές τόλμησαν να αλληλεπιδράσουν με τον υπολογιστή από το σπίτι. Προτιμούσαν να ολοκληρώσουν της δραστηριότητες στο σχολείο, από το εργαστήριο Η/Υ. Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς, μέσα από προσωπικές συζητήσεις, διαπιστώσαμε ότι ακόμα και οι μαθητές αυτοί δεν ένιωθαν ασφαλής, να εισέλθουν

μόνοι τους και να αλληλεπιδράσουν με την ηλεκτρονική πλατφόρμα. Φάνηκε πως η κύρια αιτία ήταν το άγχος να μην απαντήσουν «λάθος» ή να μην κάνουν κάτι λάθος και επιζητούσαν περισσότερη ανατροφοδότηση. Επιπλέον, ένιωθαν ανασφαλής σχετικά με τη πλοήγηση μέσα στην πλατφόρμα, μιας και δεν είχαν κατακτήσει επαρκώς τον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας, όσον αφορά τη μορφή της συνεισφοράς τους στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί καθώς επίσης και για τεχνικά ζητήματα που ανακύπτουν στην αρχική φάση μιας τέτοιας καινοτομίας. Κατά την τελική φάση της αξιολόγησης του προγράμματος, στη σχετική συζήτηση που ακολούθησε, οι μαθητές εξέφρασαν το σκεπτικισμό τους σχετικά με το ενδεχόμενο να πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες στο σπίτι, δείχνοντας μια προτίμηση για το πλαίσιο που υιοθετήθηκε, της αφιέρωσης δηλαδή χρόνου στο εργαστήριο, όπου οι μαθητές αυτενεργώντας κατά ομάδες ή ατομικά αλληλεπιδρούσαν με τον υπολογιστή.

Όσον αφορά την επίδραση της παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι απαιτείται ένα πλαίσιο στήριξης, κυρίως στον τεχνολογικό τομέα, αλλά και στο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ιδιαίτερα στην επαρχία, όπου οι τεχνολογικές υποδομές είναι προβληματικές, απαιτούνται προσεκτικές κινήσεις, έτσι ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που αφορούν μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι και οι οποίοι πιθανόν να νιώσουν αποκλεισμένοι. Λύση αποτελούν τα καλώς εξοπλισμένα εργαστήρια, και ο καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός ή η ύπαρξη ενός ανθρώπινου δικτύου που θα παρέχει στήριξη στον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών που θα προωθούν το διάλογο, θα αναδεικνύουν προβλήματα και θα προσφέρουν λύσεις.

Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό, όπως διαπιστώθηκε και στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, ο σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, πολύ κόπο και δημιουργικότητα. Η ανάγκη δημιουργίας ενός διαδικτυακού αποθετηρίου διδακτικών σεναρίων, όπου οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν πρακτικές και σεναρία, που έχουν υλοποιήσει στην τάξη τους και τα οποία μπορούν να τροποποιηθούν, να προσαρμοσθούν και να συμπληρωθούν κατά περίπτωση, θα βοηθούσε σημαντικά στην εξάπλωση μιας τέτοιας προσέγγισης. Από την άλλη η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και η υιοθέτηση πιο ανοιχτών περιβαλλόντων, προβληματοκεντρικού χαρακτήρα, απαιτεί υπομονή από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών. Χρειάζεται παρότρυνση στο να συμμετέχουν στη διαδικασία αναζήτησης και οικοδόμησης γνώσης, να μην μπει στον πειρασμό ο εκπαιδευτικός να βιαστεί να δώσει ο ίδιος προσωπικές απόψεις και να επισπεύσει έτσι την υλοποίηση του μαθήματος. Οι προβληματοκεντρικές πρακτικές απαιτούν περισσότερο χρόνο, απαιτούν αποδοχή της κάθε έκφρασης των μαθητών, να νιώσει ασφαλής ο μαθητής, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του, χωρίς να φοβάται ότι θα τον ψέξουν οι συμμαθητές του ή ο εκπαιδευτικός. Η ανάγκη αλληλεπίδρασης πολλών εκπαιδευτικών, μέσα από μια κοινότητα πρακτικής, θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει ένα πλαίσιο στήριξης των εκπαιδευτικών. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και δεν μπορεί να ανατρέψει ένα μαθησιακό περιβάλλον που έχει εγκαθιδρυθεί μέσα από μια πολύχρονη εφαρμογή. Από την άλλη, το ζήτημα του όγκου της διδακτέας ύλης θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από μια κριτική ματιά. Υπάρχουν στιγμές της ανθρώπινης εμπειρίας και ανακαλύψεις της επιστήμης που θα πρέπει να κατακτηθούν ως γνώση από τον αυριανό πολίτη και δεν μπορεί εύκολα να ανατραπεί ένα γνωσιοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα με μεγάλη ευκολία. Η Αγωγή

Υγείας, η Περιβαλλοντική Αγωγή και οι δράσεις της ευέλικτης ζώνης, λόγω του ανοιχτού πλαισίου τους, μπορούν να αναλάβουν ένα σπουδαίο ρόλο προς τη διεύρυνση του επικοινωνιακού πλαισίου και της αποδόμησης των χωροχρονικών διαστάσεων του παραδοσιακού σχολείου, δίνοντας έμφαση στην αυτόνομη μάθηση, πάντα μέσα από συνεργατικές δράσεις.

Τα κυριότερα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αυτής της καινοτομίας, ήταν ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου, οι παλαιάς τεχνολογίας Η/Υ, με τους οποίους η πλοήγηση στην εφαρμογή ήταν δύσκολη και τα πολλά προβλήματα σύνδεσης με το διαδίκτυο, (υπήρχαν πολλές μέρες όπου δεν υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο). Επίσης διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται μια συνεχής συνεργασία, έως ότου ο εκπαιδευτικός κατακτήσει επαρκώς τις βασικές δεξιότητες, που αφορούν τη χρήση και αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων και την υποστήριξη των μαθητικών ομάδων. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο για να κατακτήσει, σε ικανοποιητικό βαθμό, τη γνώση που απαιτείται για την άνετη χρήση τέτοιων διαδικτυακών πρακτικών. Η μεικτή μάθηση μέσα από ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα απαιτούν νέες δεξιότητες, νέες φιλοσοφίες και υπομονή.

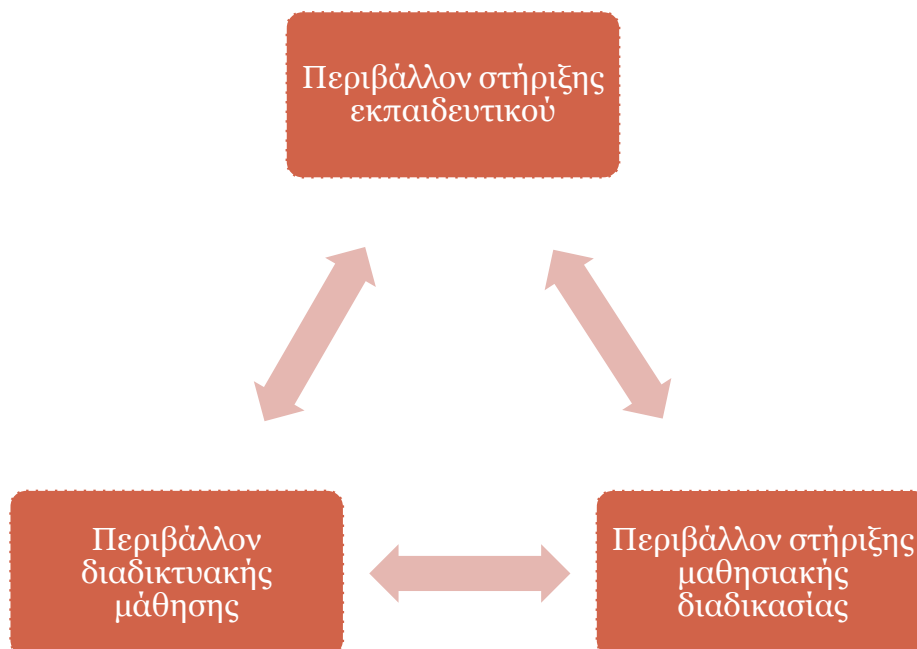
9.5. Τελική προσέγγιση διαδικτυακού περιβάλλοντος

Η ανάπτυξη και υλοποίηση των δύο διδακτικών προσεγγίσεων, συνεισέφερε σημαντικά στην τελική διαμόρφωση της τελικής έκφανσης του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας μιας επιπλέον διαδικτυακής διάστασης, μιας διάστασης που θα χρησίμευε ως πλαίσιο στήριξης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τη μεθοδολογία και την πρακτική της μεικτής μάθησης. Η διάσταση αυτή αποφασίστηκε να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Δημιουργία ενός διαδικτυακού αποθετηρίου διδακτικών σεναρίων. Μέσα από αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μοιράζονται την κοινή εμπειρία τους και να αξιοποιούν την έμπνευση και τη δημιουργικότητα των συναδέλφων τους, χρησιμοποιώντας τις προτάσεις αυτούσιες ή τροποποιώντας τις, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης τους.
2. Ανάρτηση σχεδίων διδακτικών σεναρίων (teaching modules), υπό τη μορφή αρχιτεκτονικών διδακτικών στρατηγικών. Στα σχέδια αυτά ενσωματώνεται η πορεία και τα πιθανά εργαλεία που απαιτούνται κατά περίπτωση καθώς επίσης και η φιλοσοφία από την οποία διακατέχονται οι στρατηγικές αυτές. Το μόνο που έχει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να προσθέσει περιεχόμενο.
3. Δημιουργία ενός περιβάλλοντος διαλόγου και συζήτησης, έτσι ώστε να δώσουμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, μέσα από ομάδες συζητήσεων ή και ελεύθερα, ένα πλαίσιο κοινωνικής δικτύωσης ενταγμένο όμως μέσα στο περιβάλλον.
4. Επιστημονικές δημοσιεύσεις και άρθρα που αφορούν τη διαδικτυακή μάθηση, την Αγωγή Υγείας και την Προβληματοκεντρική προσέγγιση μάθησης και διδασκαλίας.
5. Εκπαιδευτικά βίντεο και μαθήματα σχετικά με τη χρήση του LAMS.
6. Σύνδεσμοι που παραπέμπουν σε, σχετικούς με την προβληματική μας, ιστοχώρους και που συνδέουν τις υπόλοιπες διαστάσεις του ηλεκτρονικού μας περιβάλλοντος.

Έτσι η τελική μορφή του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης αποτελείται, πλέον, από τρεις διαστάσεις (Σχήμα 24):

- μια διάσταση που ενσωματώνονται πολυμεσικοί πόροι και πληροφοριακό υλικό, χρήσιμο για την διαπραγμάτευση εννοιών της Αγωγής Υγείας, προσαρμοσμένα έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως πλαίσιο στήριξης των μαθητών και των διδακτικών πρακτικών που υλοποιούνται γι' αυτό το σκοπό (www.agogygeias.gr/joomla).
- Μια διάσταση που ενσωματώνει εργαλεία συγγραφής, υλοποίησης και εποπτείας διαδικτυακών διδακτικών πρακτικών (LAMS, <http://healtheducation.edc.uoc.gr/etaxi>).
- Μια διάσταση που αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και διαμοίρασης διδακτικών σεναρίων και άρθρων, ως πλαίσιο στήριξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιθυμούν να ενσωματώσουν μια τέτοια καινοτομία (<http://healtheducation.edc.uoc.gr>).



Σχήμα 24. Τελική μορφή διαδικτυακού περιβάλλοντος

10. Τρίτος κύκλος: Διαχύση – τριγωνοποίηση δεδομένων

Κατά τον τρίτο κύκλο της ερευνητικής μας πορείας, αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις που έχουμε καταγράψει, επιχειρήσαμε να διαχύσουμε το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης σε ένα μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Διοργανώσαμε μια σειρά από επιμορφωτικές συναντήσεις, με στόχο:

- Τη διάδοση του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης.
- Την επιμόρφωση ομάδων εκπαιδευτικών και τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων.

- Την καταγραφή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας.
- Προσπάθεια δημιουργίας μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής, γύρω από τη θεματολογία της διαδικτυακής μάθησης κατά κύριο λόγο και την Αγωγή Υγείας δευτερευόντως.

Επίσης, αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο καταγραφής των ανησυχιών/προβληματισμών των εκπαιδευτικών (Stages of Concerns Questionnaire) του μοντέλου CBAM, έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των προβληματισμών που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης μιας τέτοιας καινοτομίας, της αξιοποίησης, δηλαδή, της διαδικτυακής μάθησης.

10.1. Διάχυση της διαδικτυακής πλατφόρμας

Στα πλαίσια αυτής της φάσης πραγματοποιήθηκαν τρεις επιμορφωτικές συναντήσεις, όπου παρουσιάστηκαν, εν συντομία, οι τρεις διαστάσεις του ηλεκτρονικού μας περιβάλλοντος και οι βασικές λειτουργίες των τριών περιβαλλόντων της πλατφόρμας LAMS, του περιβάλλοντος του μαθητευόμενου, του συγγραφέα και του επόπτη, καθώς επίσης και οι δυνατότητα αξιοποίησης έτοιμων διδακτικών σεναρίων, τόσο από τη δική μας πλατφόρμα όσο και από τη διεθνή κοινότητα του LAMS.

Πραγματοποιήθηκαν τρεις μεγάλες συναντήσεις, με τη συμμετοχή 136 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Χανίων, από την οποία προέκυψαν τέσσερις υπο-ομάδες αποτελούμενες από 21 εκπαιδευτικούς, που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να πειραματιστούν πάνω στο LAMS, με τη βοήθειά μας και να δημιουργήσουν διδακτικό υλικό. Οκτώ εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τα διδακτικά σενάρια με τους μαθητές της τάξης τους και προσέφεραν σημαντική ανατροφοδότηση στη ερευνητική μας προσπάθεια, αν και δε διέφεραν καθόλου από τις καταγεγραμμένες αξιολογήσεις μας.

Σε επίπεδο τάξης οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν αναφέρονται στον αρχικό ενθουσιασμό που έδειξαν οι μαθητές, όταν πληροφορήθηκαν ότι θα κάνουν μάθημα με τους Η/Υ, ενθουσιασμός που μετριάστηκε όταν διαπίστωσαν ότι το μάθημα δεν ήταν ψυχαγωγία και παιχνίδι.

«Όταν ήρθε η ώρα να κάνουμε το μάθημα, πριν καλά-καλά χτυπήσει το κουδούνι, όλοι οι μαθητές ήταν συνωστισμένοι έξω από την πόρτα του εργαστηρίου και με περιμένανε»

Οι μαθητές που συμμετείχαν, φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη των δημοτικών σχολείων της πόλης των Χανίων. Είχαν ένα επαρκή επίπεδο εγγραμματισμού σχετικά με τη χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών, αλλά η αντίληψη που κυριαρχούσε ήταν ότι οι Η/Υ και το διαδίκτυο είναι εργαλεία διασκέδασης, ανέμελης επικοινωνίας κυρίως με τα δημοφιλή εργαλεία του διαδικτύου (facebook), το πολύ-πολύ αναζήτησης κάποιων πληροφοριών στο διαδίκτυο. Με την πάροδο του χρόνου και με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, αλλά και της δομής των διδακτικών σεναρίων, μπήκαν στο παιχνίδι της αναζήτησης, της συνεργασίας και του προβληματισμού, πάνω σε θέματα που αφορούσαν, κυρίως, το περιβάλλον και την υγεία και έδειξαν να απολαμβάνουν μια τέτοια προσέγγιση. Τα προβλήματα που ανέκυψαν και τα οποία μετρίασαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων έχουν σχέση αφ' ενός με

τεχνικής φύσεως ζητήματα, όπως π.χ. προβλήματα διαδικτύωσης και προβλήματα λόγω των πεπαλαιωμένων και παραμελημένων εργαστηρίων των σχολικών μονάδων, αφ' ετέρου με ζητήματα που αφορούσαν μια πιο λεπτομερή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση του περιβάλλοντος LAMS.

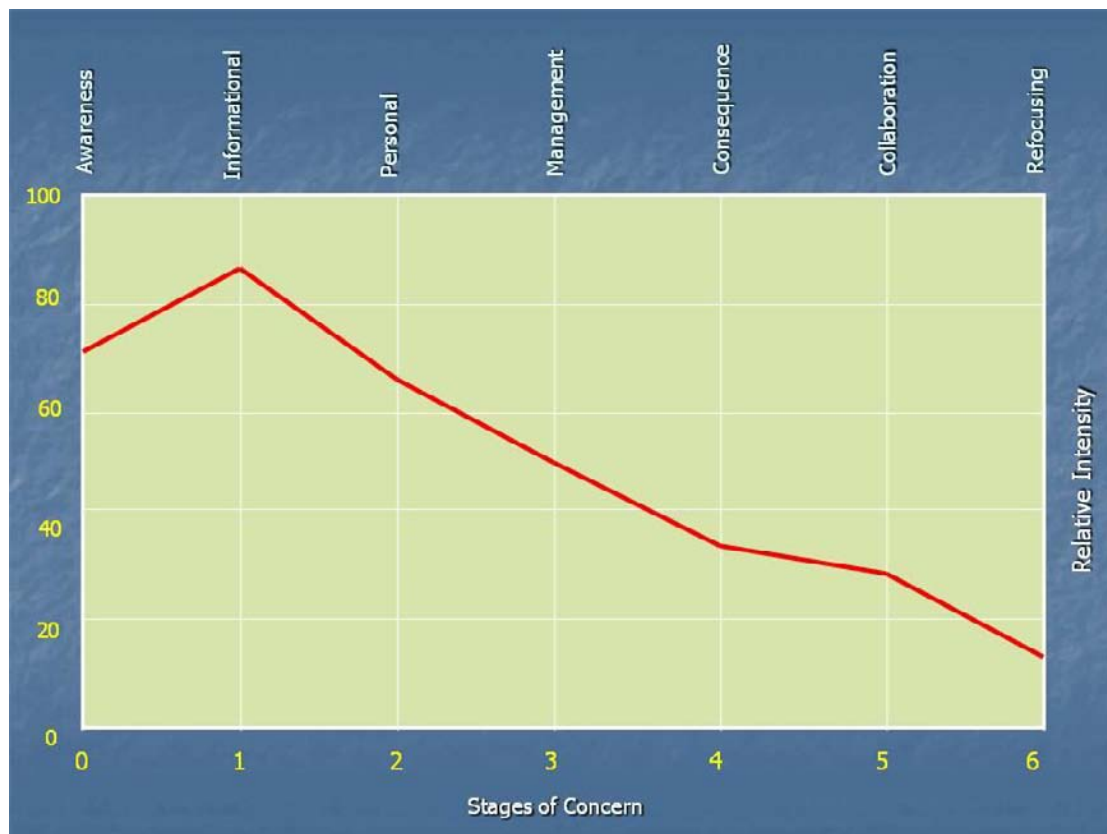
Στο επίπεδο των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση τέτοιων πρακτικών, υπήρξε, αρχικά, μια έντονη ανησυχία και ανασφάλεια, σχετικά με τη χρήση τέτοιων πρακτικών αλλά και το πώς θα διαχειριστούν την τάξη τους. Ο συνδυασμός διαδικτυακής μάθησης και πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας ήταν μια νέα διάσταση, που απαιτούσε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, δεν προσέφερε τη δομημένη και ασφαλή εικόνα της παραδοσιακής τάξης, όπου όλοι γνωρίζανε τους ρόλους τους και οι συμπεριφορές ήταν καθορισμένες. Τώρα το περιβάλλον αποκτούσε μια χαοτική, κατά κάποιον τρόπο, μορφή, το διδακτικό πλαίσιο αναδομούνταν, ο εκπαιδευτικός έπρεπε κι αυτός να συμμετέχει, πλάι στους μαθητές, στο παιχνίδι της μάθησης και ταυτόχρονα να επιβλέπει, να εποπτεύει και να διευθετεί προβλήματα, σε ένα περιβάλλον που δεν είχαν αποκτήσει, ακόμη, αρκετή οικειότητα διαχείρισης. Επιζητούσαν συνεργασία και βοήθεια, κυρίως με τον ερευνητή, η συμμετοχή τους στην κοινότητα πρακτικής, μέσα από συζητήσεις ήταν μάλλον περιορισμένη. Προτιμούσαν τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή της άμεσης επικοινωνίας με το τηλέφωνο. Αυτό που τους έδωσε μεγαλύτερη ευχαρίστηση ήταν η διαδικασία δημιουργίας του διδακτικού σεναρίου, παρά το ότι ήταν κατά δήλωσή τους «μια επίπονη προσπάθεια, η οποία, όμως, όταν όλα τακτοποιήθηκαν στο μυαλό μας, εξελίχθηκαν σχετικά εύκολα». Σε ερώτηση του ερευνητή, σε μια προσπάθεια να προκαλέσουμε τις αντιλήψεις τους «εάν μπορεί να αποδώσει μια τέτοια προσπάθεια στα σημερινά σχολεία, με ένα αναλυτικό πρόγραμμα που τρέχει, με εργαστήρια εγκαταλελειμμένα, με δυσκολία, αν όχι αδυναμία, συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής;» η απάντηση ήταν ότι αργά ή γρήγορα αυτή η προσέγγιση θα κυριαρχήσει και όσο πιο σύντομα αποκτήσουμε μια αρχική γνώση πάνω στα προβλήματα που ανακύπτουν, τόσο πιο προετοιμασμένοι θα είμαστε για να βοηθήσουμε τα παιδιά, να αποκτήσουν δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν, όσο γίνεται πιο αυτάρκειες, στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Τα αποτελέσματα αυτής φάσης ήταν η δημιουργία οκτώ διδακτικών σεναρίων, εκ των οποίων τα πέντε έχουν αναρτηθεί στη διαδικτυακή μας πλατφόρμα και τεσσάρων σχεδίων ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων. Η θεματολογία που κυριάρχησε ήταν το περιβάλλον και η σχέση του με την υγεία, η παραγωγή γραπτού λόγου, μέσα από διάφορες στρατηγικές και δεξιότητες ασφαλούς πλοήγησης του διαδικτύου.

10.2. Ανησυχίες-προβληματισμοί των εκπαιδευτικών

Οι μέχρι στιγμής παρατηρήσεις μας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να εντάξουν στο οπλοστάσιό τους το διαδίκτυο, αναζητούν πλαίσια επιμόρφωσης και κατάρτισης έτσι ώστε να λύσουν απορίες τεχνικής φύσεως και επιζητούν πλαίσια συνεργασίας, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν την κοινή εμπειρία των συναδέλφων τους. Το επόμενο βήμα μας ήταν η αναζήτηση πληροφοριών από ένα γενικευμένο πληθυσμό, σχετικά με το πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί το ενδεχόμενο υιοθέτησης μιας τέτοιας καινοτόμας προσπάθειας, όπως είναι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών και της διαδικτυακής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη.

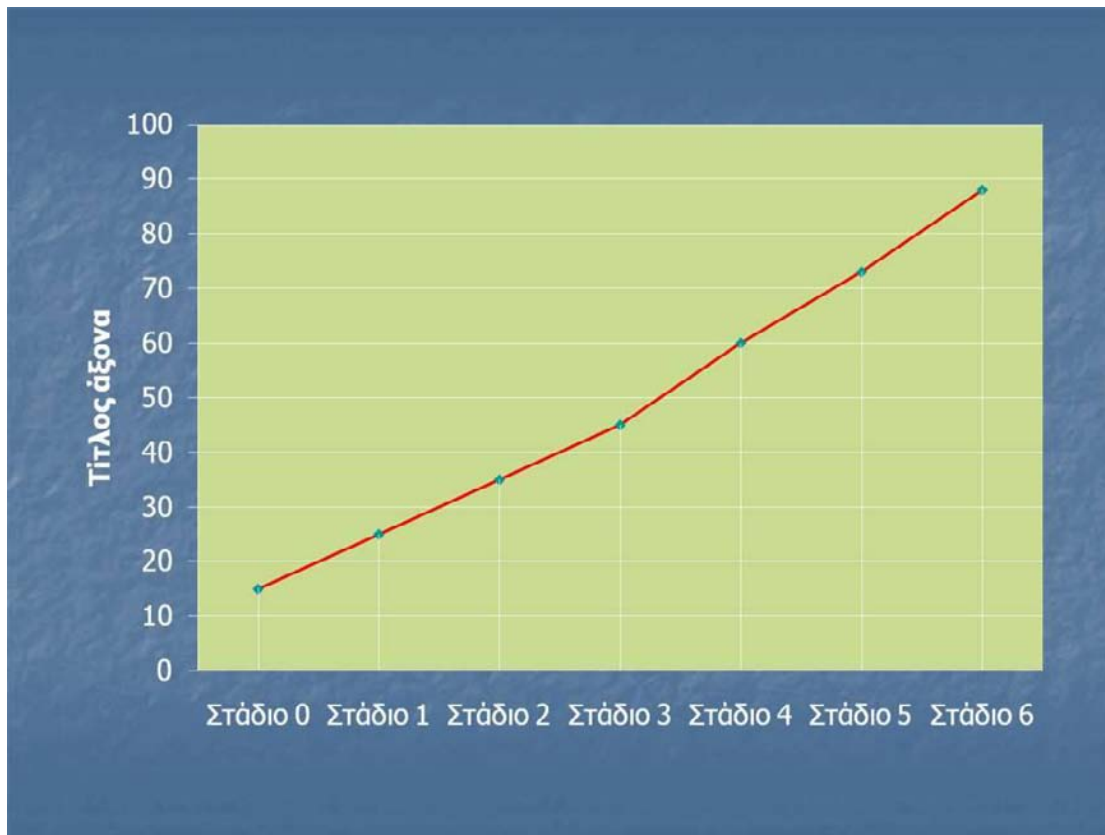
Ως καταλληλότερο εργαλείο, για τη μέτρηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των σταδίων ανησυχιών (Stages of Concern Questionnaire, SoCQ), που αποτελεί εργαλείο του μοντέλου CBAM (Concerns Based Adoption Model) που σχεδιάστηκε για να περιγράψει τους προβληματισμούς/ανησυχίες (concerns) των φορέων μίας καινοτομίας (Hall, George & Rutherford, 1977; McKinney, Sexton & Meyerson, 1999). Έχοντας υπόψη τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Fuller, μια ομάδα ερευνητών από το Πανεπιστήμιο του Τέξας, μέσα από μια δεκαετή ερευνητική προσπάθεια, πρότεινε το μοντέλο CBAM, το οποίο περιγράφει και ερμηνεύει τις διαδικασίες αλλαγής που παρατηρούνται κατά την υιοθέτηση μιας καινοτομίας (Κεφάλαιο 2.3., σελ. 21, παρούσας εργασίας). Το ερωτηματολόγιο καταγράφει το βαθμό έντασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις ανησυχίες/προβληματισμούς που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο. Έτσι, θα θεωρούσε κανείς ότι, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, για παράδειγμα, έχει ενημερωθεί για μια νέα καινοτομία, η οποία σε πρώτη φάση τον ενδιαφέρει, βρίσκεται στο στάδιο όπου εκφράζονται ανησυχίες του τύπου «τι είναι αυτή η καινοτομία;», «πώς μπορώ να την αξιοποιήσω;», «τι γνώσεις χρειάζομαι;» κλπ, αναζητεί, δηλαδή, πληροφορίες για την καινοτομία αυτή. Το προφίλ ενός τέτοιου εκπαιδευτικού θα είναι της μορφής της Εικόνας 10.



Εικόνα 10. Προφίλ εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο Στάδιο 1

Αντίστοιχα εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση ή έχει αναζητήσει δεδομένα και έχει πληροφορηθεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις, που απαιτούνται για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης καινοτομίας, έχει επιλύσει όλα τα απαραίτητα προβλήματα και έχει δώσει λύσεις σε ανησυχίες που αφορούν την επίδραση της καινοτομίας στον εαυτό και στους μαθητές και το πώς θα διαχειριστεί την τάξη του, έχει περάσει από το στάδιο της ενσωμάτωσης σε μια κοινότητα

εκπαιδευτικών, με παρόμοιες ανησυχίες, αναζητεί, πλέον, τρόπους μετασχηματισμού της καινοτομίας. Το προφίλ των ανησυχιών του εκπαιδευτικού αυτού θα ήταν της μορφής της Εικόνας 11.



Εικόνα 11. Προφίλ εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο Στάδιο 6

10.2.1. Προβληματισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Στην παρούσα φάση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των σταδίων των ανησυχιών, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους ερευνητές και το οποίο διερευνά την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο ήταν ανώνυμο, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο, και κύριο μέρος, αναζητά δεδομένα σχετικά με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 35 κλειστές ερωτήσεις/δηλώσεις, τύπου Likert, σε επτά-βαθμη κλίμακα έντασης, από 0 (δε με αντιπροσωπεύει καθόλου) έως 7 (με αντιπροσωπεύει πλήρως). Κάθε ερώτηση αποτιμά το βαθμό της έντασης της ανησυχίας/προβληματισμού που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός ενός συγκεκριμένου σταδίου, όπως περιγράφεται παραπάνω. Κάθε στάδιο ανησυχίας/προβληματισμού αντιπροσωπεύεται από 5 ερωτήσεις/δηλώσεις. Αν και το ερωτηματολόγιο των ανησυχιών είναι ένα περιγραφικό εργαλείο, επιχειρήθηκε η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών για μια πιο ενδελεχή ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 16.0.

Το ερωτηματολόγιο των σταδίων των ανησυχιών (SoCO) είναι ένα περιγραφικό εργαλείο, το οποίο αποτυπώνει το είδος των προβληματισμών/ανησυχιών που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με την υιοθέτηση μιας καινοτομίας. Με το ερωτηματολόγιο προσπαθούμε να καταγράψουμε την ένταση, με την οποία βιώνεται κάθε παράγοντας προβληματισμού/ανησυχίας, που έχει σχέση με την υιοθέτηση της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε παράγοντας παίρνει τις φορτίσεις του από τις δηλώσεις πέντε ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας κάθε παράγοντα κυμαίνονται από 0,669 έως 0,818 (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha (α), ερωτηματολογίου νηπιαγωγών

Στάδια Προβληματισμού/ανησυχίας	Cronbach's Alpha	N of Items
Στάδιο 0 - Επίγνωση	,708	5
Στάδιο 1 – Πληροφόρηση	,669	5
Στάδιο 2 – Προσωπικό	,800	5
Στάδιο 3 – Διαχείριση	,741	5
Στάδιο 4 – Επίδραση	,694	5
Στάδιο 5 – Συνεργασία	,818	5
Στάδιο 6 – Μετασχηματισμός	,714	5

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τον πληθυσμό των νηπιαγωγών που εργάζονται στα Δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Χανίων. Συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, οι οποίες υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία του Νομού Χανίων το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 60 νηπιαγωγούς, αριθμός που αντιστοιχεί στο 20% του συνολικού αριθμού που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Χανίων τη δεδομένη χρονική περίοδο. Επεστράφησαν απαντημένα 45 ερωτηματολόγια, δηλαδή το 75%, ποσοστό ιδιαίτερα ικανοποιητικό.

Στον Πίνακα 6 αποτυπώνεται το προφίλ των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, σε σχέση με τη διδακτική προϋπηρεσία τους. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών έχει διδακτική υπηρεσία από 5 έως 25 έτη, ενώ ελάχιστες ήταν οι συνεισφορές νηπιαγωγών με πάνω από 25 έτη διδακτικής υπηρεσίας.

Πίνακας 6. Κατανομή συχνότητας διδακτικής εμπειρίας νηπιαγωγών

Χρόνια προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
< 5	14	31,10 %
5-15	14	31,10 %
16-25	11	24,40 %
< 25	6	13,30 %
Σύνολο	45	100,00

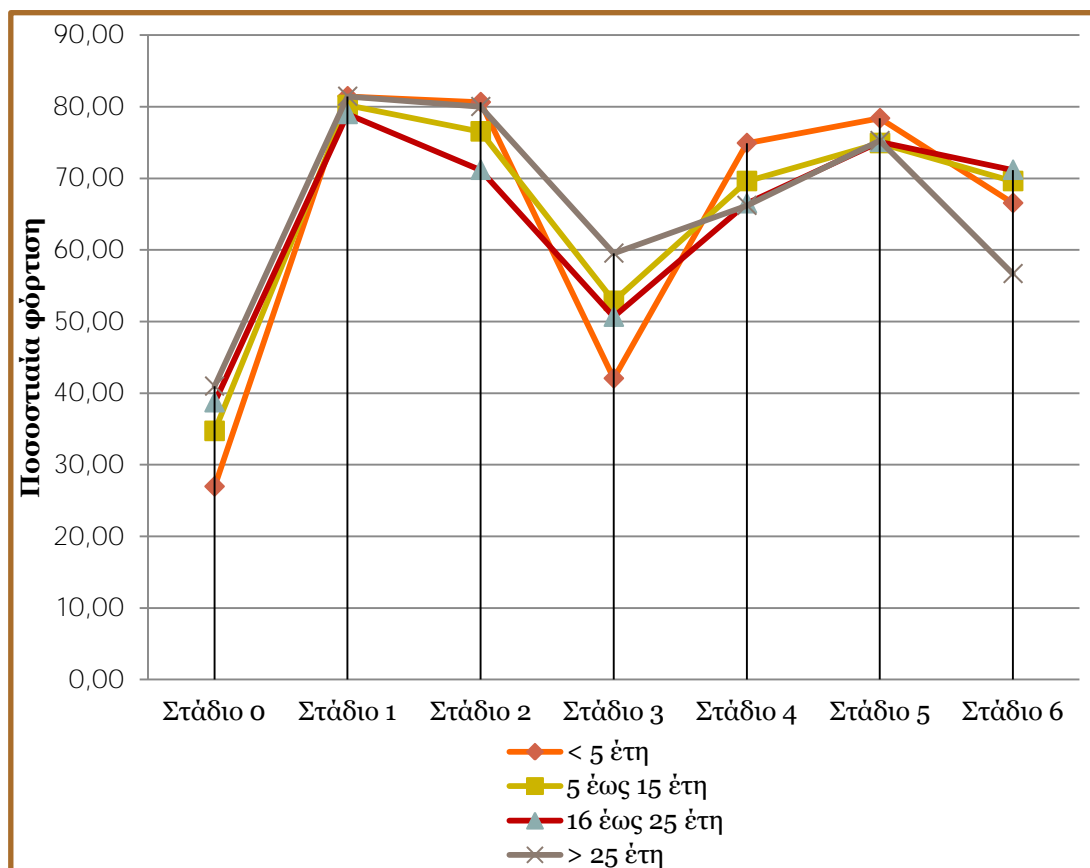
Ο Πίνακας 7 αποτυπώνει την κατανομή των νηπιαγωγών σε σχέση με τις σπουδές τους. Η μεγάλη πλειονότητα είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ή έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνότητας σπουδών νηπιαγωγών

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
Σχολές Νηπιαγωγών	7	15,56 %
Παιδαγωγικό Τμήμα-Εξομοίωση	27	60,00 %
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ-Διδασκαλείο	9	20,00 %
Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	2	4,44 %
Σύνολο	45	100,00 %

Το διάγραμμα 1 αποτυπώνει το μέσο προφίλ των προβληματισμών/ ανησυχιών των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας τους. Σε όλες τις περιπτώσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και δείχνουν ενδιαφέρον για το ενδεχόμενο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Οι προβληματισμοί τους επικεντρώνεται στο πώς μπορούν να αποκτήσουν περισσότερη γνώση για θέματα που αφορούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη. Βρίσκονται δηλαδή στο Στάδιο 1, στο στάδιο, δηλαδή, που διατυπώνονται ανησυχίες/προβληματισμοί που αφορούν την αναζήτηση μεγαλύτερου βαθμού κατάρτισης σε θέματα που έχουν να κάνουν με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στις διδακτικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν κάποιες, βασικές πληροφορίες σχετικά με τις ΤΠΕ και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους, γεγονός που τεκμαίρεται από τα χαμηλά ποσοστά του σταδίου 0, που αναπαριστά είτε την άγνοια για το θέμα ή ότι γνωρίζουν αλλά απορρίπτουν το ενδεχόμενο υιοθέτησης της καινοτομίας.

Η εκπαίδευση διαδραματίζεται σε ένα πολύπλοκο και ασταθές περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πολλαπλά επίπεδα ανησυχιών και προβληματισμών. Αυτό αποτυπώνεται στα διαγράμματα με την ύπαρξη διπλών και σε μερικές περιπτώσεις τριπλών κορυφώσεων. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι παράλληλα με τις ανησυχίες που αφορούν την κατάρτισή τους σε θέματα ΤΠΕ, εκφράζονται προβληματισμοί σχετικά με την επίδραση της τεχνολογικής καινοτομίας στον εαυτό. Οι νηπιαγωγοί εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την επάρκειά τους να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πρόκληση. Οι ανησυχίες αυτές έχουν να κάνουν, κυρίως, με το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες απαιτούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, συνεχή ενημέρωση και τεχνικές γνώσεις. Το πολύπλοκο αυτό πλέγμα προαπαιτούμενων στοιχείων δημιουργεί ένα αίσθημα άγχους και ανασφάλειας, δεδομένου του γεγονότος ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας χρειάζονται συνεχή εποπτεία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Στις τρεις κατηγορίες αυτής της ενότητας (χρόνια υπηρεσίας) η δεύτερη ποσοστιαία τιμή αφορά το στάδιο 2 που αποτυπώνει αυτές ακριβώς τις ανησυχίες/προβληματισμούς. Πολύ υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν και οι προβληματισμοί του σταδίου 5, που αφορούν τις δυνατότητες συνεργασίας στα πλαίσια της ενσωμάτωσής τους στην διδακτική διαδικασία. Εκφράζεται δηλαδή εμμέσως το ερώτημα «Με ποιους τρόπους μπορούμε να συνεργασθούμε έτσι ώστε να ανταποκριθούμε με τον πλέον ικανοποιητικό τρόπο στις προκλήσεις των ΤΠΕ;».



Διάγραμμα 1. Μέσο προφίλ ανησυχιών/προβληματισμών νηπιαγωγών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

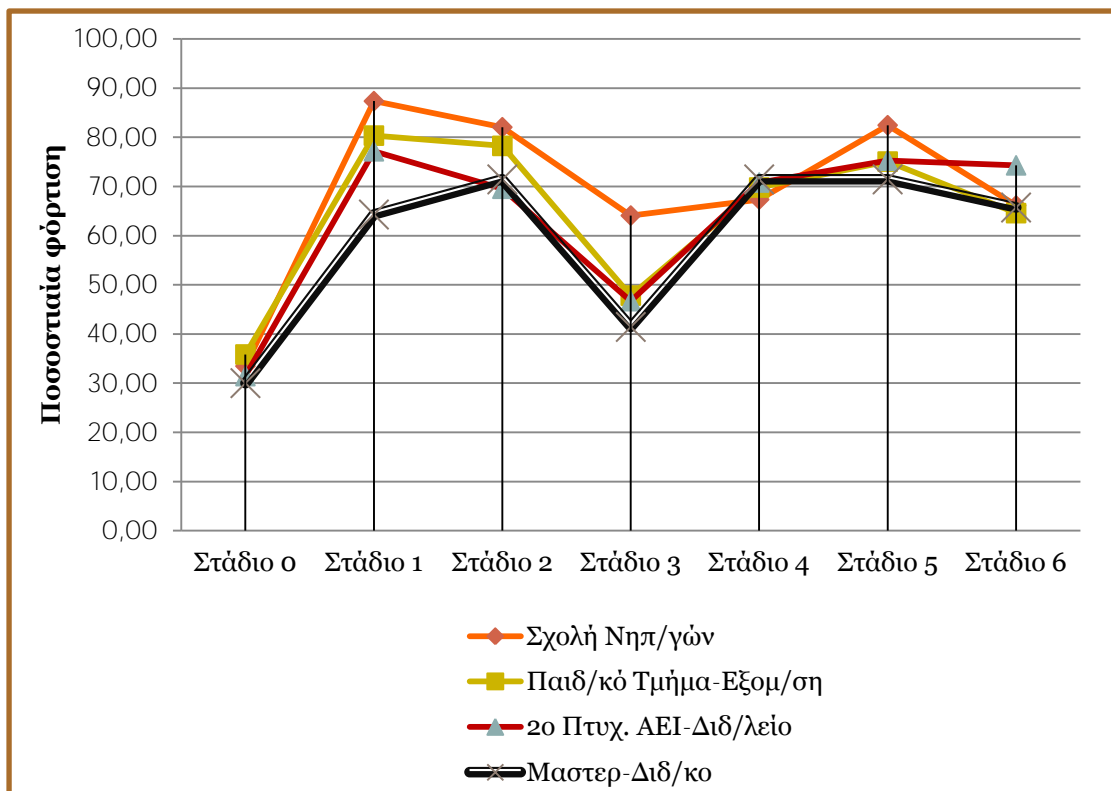
Οι τιμές έντασης δεν είναι ίδιες σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Ως προς τις ανησυχίες σχετικά με θέματα κατάρτισης στις ΤΠΕ (στάδιο 1) οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων κατηγοριών σε χρόνια υπηρεσίας (από 6 έως 25 έτη) εκφράζουν αυτή την ένταση σε ποσοστιαία κλίμακα της τάξης του 81,43% ενώ οι νεώτερες εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτόν τον παράγοντα σε μικρότερη ένταση (78,96%). Επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το ενδεχόμενο εάν υπάρχει κάποια στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των ευρημάτων αυτών. Η στατιστική ανάλυση με βάση τις συγκρίσεις των μέσων τιμών, με το εργαλείο της ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA), δεν έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους βαθμούς έντασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ανά κατηγορία διδακτικής υπηρεσίας, για θέματα που αφορούν τις ανησυχίες κάθε σταδίου (Πίνακας 8, $p > .246$).

Πίνακας 8. Ανάλυση διακύμανσης μέσων τιμών προφίλ νηπιαγωγών με βάση τα έτη υπηρεσίας

Στάδια Ανησυχιών		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	6,06	3	2,021	1,438	0,246
	Μέσα στις ομάδες	57,65	41	1,406		
	Σύνολο	63,71	44			
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	Ανάμεσα στις ομάδες	0,25	3	0,083	0,105	0,957

	Μέσα στις ομάδες	32,36	41	0,789		
	Σύνολο	32,61	44			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	Ανάμεσα στις ομάδες	3,01	3	1,002	0,825	0,488
	Μέσα στις ομάδες	49,82	41	1,215		
	Σύνολο	52,83	44			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	7,59	3	2,530	1,221	0,314
	Μέσα στις ομάδες	84,93	41	2,072		
	Σύνολο	92,52	44			
ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	2,75	3	0,915	0,830	0,485
	Μέσα στις ομάδες	45,22	41	1,103		
	Σύνολο	47,97	44			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	0,53	3	0,177	0,122	0,947
	Μέσα στις ομάδες	59,73	41	1,457		
	Σύνολο	60,26	44			
ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	4,53	3	1,511	1,373	0,265
	Μέσα στις ομάδες	45,11	41	1,100		
	Σύνολο	49,64	44			

Το διάγραμμα 2 αποτυπώνει τα αντίστοιχα μέσα προφίλ των προβληματισμών των εκπαιδευτικών με βάση τις σπουδές τους. Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε μια διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικούς, που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους (Μάστερ-Διδακτορικό), όπου υπάρχει μια τριπλή κορύφωση στα στάδια 2, 4 και 5, στα στάδια δηλαδή που αφορούν προβληματισμούς σχετικά με τον εαυτό, την επίδραση των ΤΠΕ στους μαθητές και στις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, κυρίως, στη διαπραγμάτευση θεμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας φαίνεται πως έχουν επιλύσει τους βασικούς προβληματισμούς που αφορούν την πληροφοριακή γνώση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες (64,29 %) και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη, ενώ επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν την επίδραση της καινοτομίας στον εαυτό (στάδιο 2), στις διδακτικές τους πρακτικές, στη συμπεριφορά τους και την επάρκειά τους να ανταπεξέλθουν στη νέα αυτή πρόκληση. Ταυτόχρονα, εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις συνέπειες της καινοτομίας στους ίδιους τους μαθητές (στάδιο 4), στο κατά πόσο θα επηρεάσει τη γνωστική τους ανάπτυξη, τη συμπεριφορά τους και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, για την ομαλή τους ένταξη στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς επίσης και ανησυχίες σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να δρομολογηθούν διαδικασίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ φορέων, που εμπλέκονται άμεσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (στάδιο 5). Η ποσοστιαία φόρτιση και των τριών αυτών σταδίων είναι της τάξης του 71,43%. Οι υπόλοιπες κατηγοριοποιήσεις (των νηπιαγωγών ανά επίπεδο σπουδών) αποτυπώνουν ανησυχίες των Σταδίων 2 και 5, ανησυχίες δηλαδή που αντικατοπτρίζουν την αναζήτηση πληροφοριών και την αναζήτηση συνεργασιών που θα στηρίξουν το ενδεχόμενο αξιοποίησης των εργαλείων της νέας τεχνολογίας στις διδακτικές πρακτικές.



Διάγραμμα 2. Μέσο προφίλ ανησυχιών/προβληματισμών νηπιαγωγών με βάση τις σπουδές τους

Και σε αυτή την περίπτωση επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε εάν οι διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, των προφίλ των εκπαιδευτικών, ανά επίπεδο σπουδών εμπερικλείει κάποια στατιστική σημαντικότητα. Η στατιστική ανάλυση διακύμανσης των μέσων (ANOVA) δεν έδειξε να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εντάσεων που βιώνονται τα κάθε στάδια ανάμεσα στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με βάση τις σπουδές τους (Πίνακας 9, $p > 0,313$).

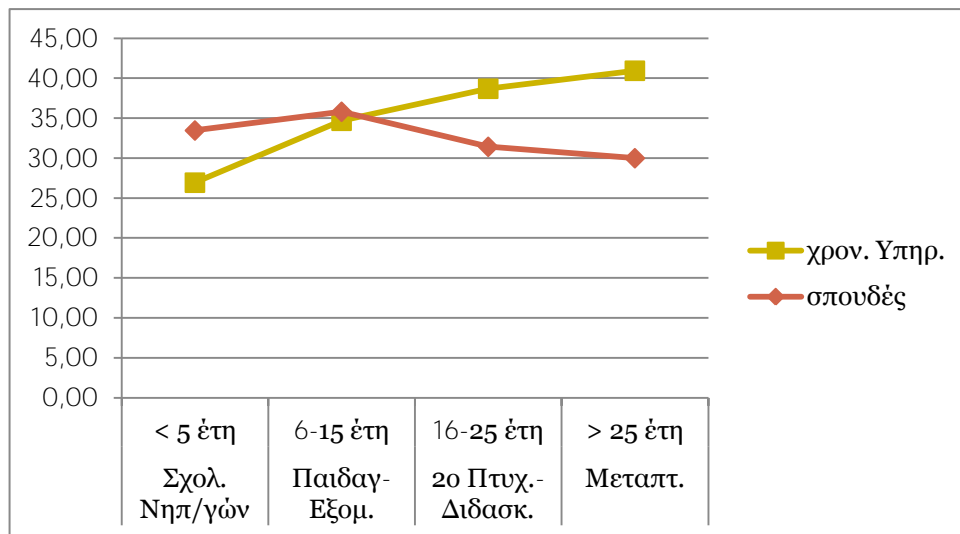
Πίνακας 9. Ανάλυση διακύμανσης μέσων τιμών προφίλ νηπιαγωγών με βάση τις σπουδές τους

Στάδια Ανησυχιών		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	0,734	3	0,245	0,159	0,923
	Μέσα στις ομάδες	62,978	41	1,536		
	Σύνολο	63,712	44			
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	2,681	3	0,894	1,224	0,313
	Μέσα στις ομάδες	29,929	41	0,730		
	Σύνολο	32,610	44			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	Ανάμεσα στις ομάδες	3,945	3	1,315	1,103	0,359
	Μέσα στις ομάδες	48,887	41	1,192		
	Σύνολο	52,832	44			
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	8,628	3	2,876	1,406	0,255
	Μέσα στις ομάδες	83,896	41	2,046		

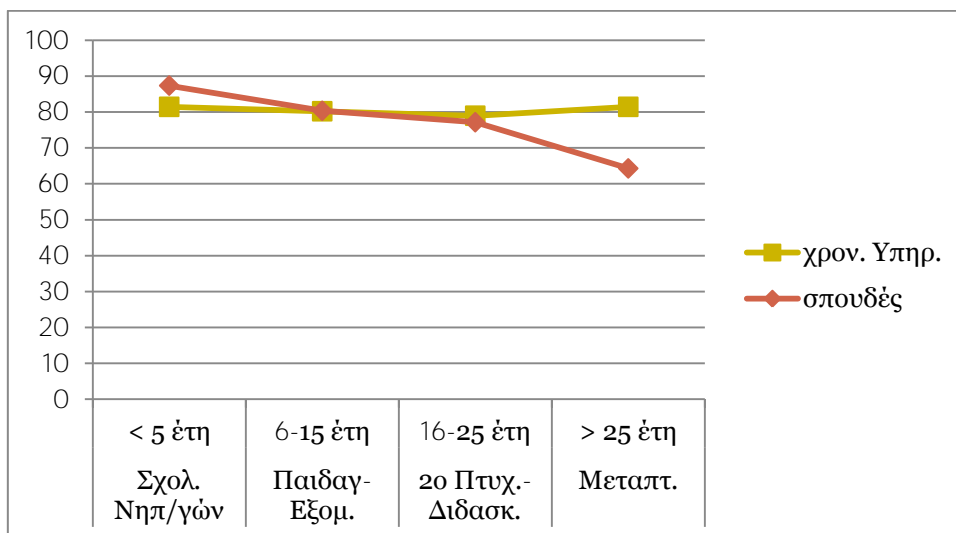
	Σύνολο	92,524	44			
ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	0,307	3	0,102	0,088	0,966
	Μέσα στις ομάδες	47,663	41	1,163		
	Σύνολο	47,970	44			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	1,781	3	0,594	0,416	0,742
	Μέσα στις ομάδες	58,482	41	1,426		
	Σύνολο	60,263	44			
ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ	Ανάμεσα στις ομάδες	2,703	3	0,901	0,787	0,508
	Μέσα στις ομάδες	46,941	41	1,145		
	Σύνολο	49,644	44			

Ένα ενδιαφέρον θέμα που επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε ήταν εάν μπορεί να υιοθετηθεί η υπόθεση ότι, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών στην ένταση, με την οποία βιώνονται οι ανησυχίες/προβληματισμοί των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση αυτή πηγάζει από το σκεπτικό ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με τις νέες τεχνολογίες σε σχέση με τις αρχαιότερες εκπαιδευτικούς και τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων ενσωματώνουν διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακά, διδακτορικά κλπ) χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες σε μεγαλύτερο βαθμό. Έτσι θα υποθέταμε ότι όσο πιο νέοι σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί και όσο πιο αυξημένα, τυπικά, προσόντα έχουν, τόσο θα αυξάνεται η ένταση των ανησυχιών στα προχωρημένα στάδια ανησυχιών, δηλαδή από το στάδιο 3 και πέρα. Οι ανησυχίες δηλαδή των νέων εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακούς τίτλους, θα ήταν πιο έντονες στα στάδια 5 και 6, ανησυχίες, δηλαδή, που αφορούν τους τρόπους συνεργασίας και αναδιαμόρφωσης του πλαισίου ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην τάξη, ενώ αντίστροφα ανησυχίες σχετικά με την κατάρτιση και την επίδραση στον εαυτό θα ήταν ασθενέστερες.

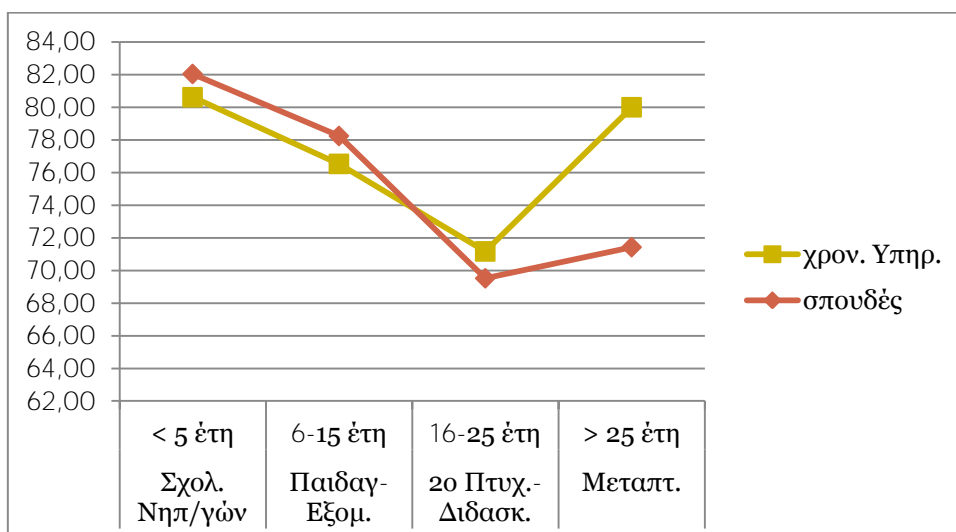
Η αναπαράσταση των εντάσεων των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (χρόνια υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών) έδειξε ότι, ενδεχομένως, να υπάρχει μια αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών, στις ανησυχίες συγκεκριμένων σταδίων. Η αλληλεπίδραση μπορεί να στοιχειοθετηθεί με βάση τους τέμνοντες άξονες των τιμών των δύο μεταβλητών στο διάγραμμα 3 (ανησυχίες του σταδίου 0). Φαίνεται ότι οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίες δεν έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα είτε δεν ενδιαφέρονται για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών είτε δε γνωρίζουν τα βασικά της καινοτομίας αυτής. Ομοίως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό συμβαίνει και στις ανησυχίες του σταδίου 3 (Διάγραμμα 6, Διαχείριση της τάξης) και του σταδίου 4 (ανησυχίες σχετικά με την επίδραση των νέων τεχνολογιών στους μαθητές) όπου και φαίνεται να υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση (Διάγραμμα 7). Αντίθετα, στα άλλα διαγράμματα διακρίνουμε μια παραλληλία των αξόνων, γεγονός που δε στοιχειοθετεί αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών.



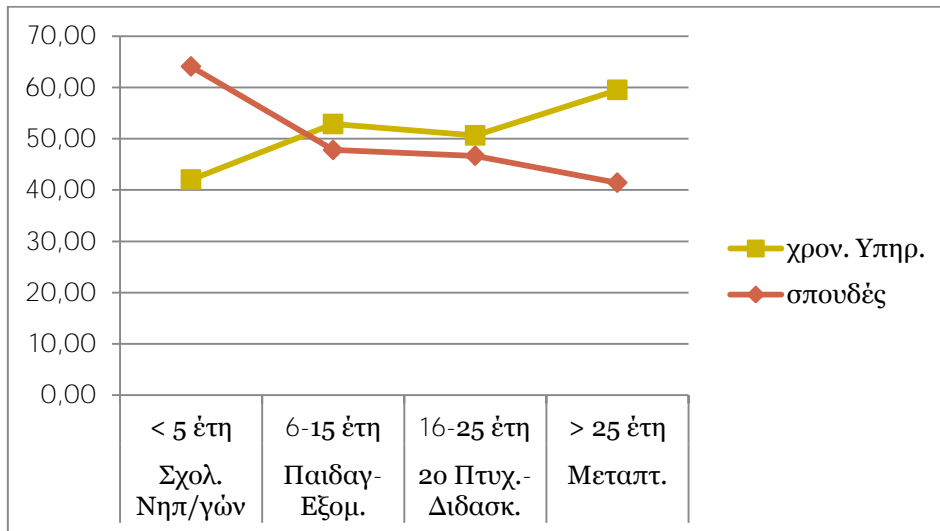
Διάγραμμα 3. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 0



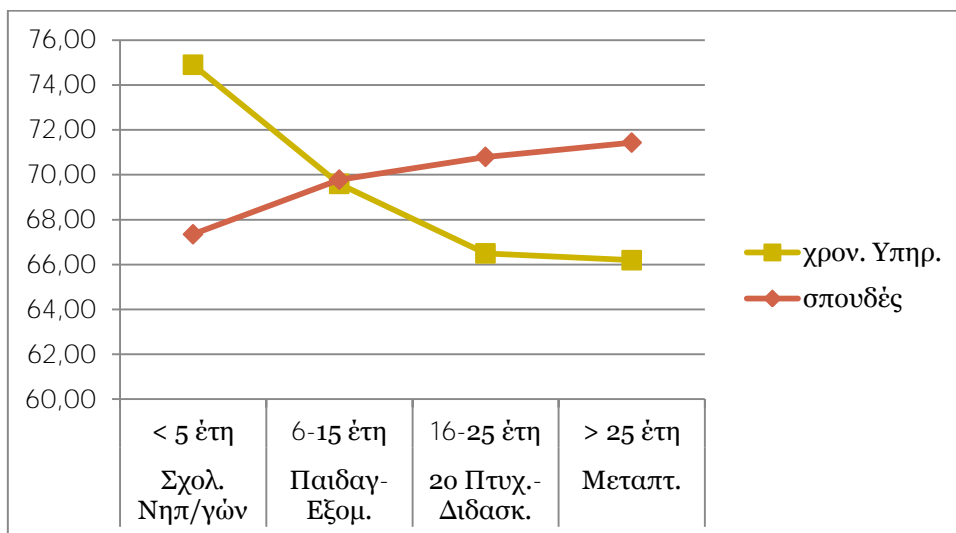
Διάγραμμα 4. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 1



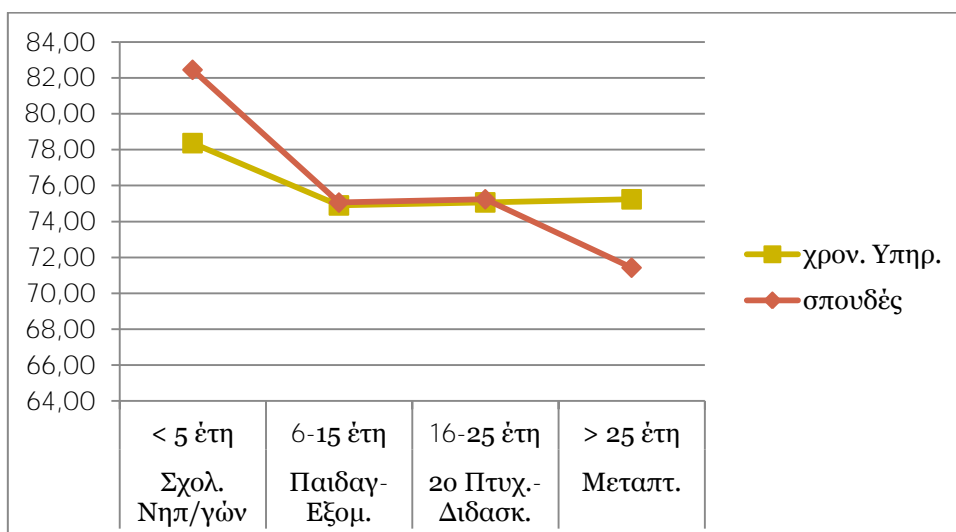
Διάγραμμα 5. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 2



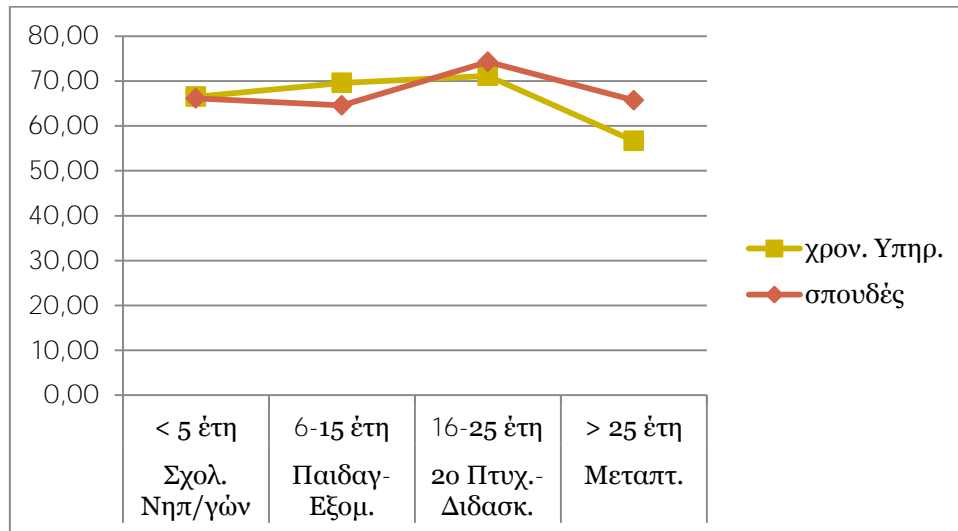
Διάγραμμα 6. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 3



Διάγραμμα 7. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 4



Διάγραμμα 8. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 5



Διάγραμμα 9. Αλληλεπίδραση (Σπουδές) X (Έτη Υπηρεσίας) Νηπιαγωγών, Στάδιο 6

Για να ελέγξουμε την υπόθεση εφαρμόσαμε το στατιστικό μοντέλο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης MANOVA. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Field, 2005; George & Malley, 2001) κριτήριο για την εφαρμογή του στατιστικού αυτού μοντέλου είναι οι πληθυσμοί από τους οποίους έχουν ληφθεί τα δείγματα να είναι ομοιογενείς. Η πολυμεταβλητή ομοιογένεια αναφέρεται στο κριτήριο διακύμανσης-συνδιακύμανσης. Το SPSS δίνει το κριτήριο Box's M για τον έλεγχο της πολυμεταβλητής ομοιογένειας. Το κριτήριο Box's M που χρησιμοποιεί το SPSS είναι ευρέως γνωστό για την τάση του να προκύπτει στατιστικώς σημαντικό με σχετική ευκολία. Γι' αυτό, πολλοί ερευνητές (Field, 2005; Παυλόπουλος, 2008) προτείνουν να λαμβάνεται υπόψη μόνο για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$, τιμή που, στο δικό μας πειραματικό μοντέλο, μας επιτρέπει να υποθέσουμε, αν και οριακά, ότι οι πληθυσμοί, από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα είναι ομοιογενής (Πίνακας 10, $p = 0,016$).

Πίνακας 10. Box's Test of Equality of Covariance Matrices, (Σπουδές) X (Χρόνια Υπηρεσίας)

Box's M	87,333
F	1,674
df1	28
df2	765,322
Sig.	,016

Ο έλεγχος πολυμεταβλητής ανάλυσης δε στοιχειοθετεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο ανεξάρτητων μεταβλητών για κανένα στάδιο ανησυχιών εκπαιδευτικών (επίπεδα σημαντικότητας μεγαλύτερα από 0,05). Καμία μεταβλητή δεν επιδρά στο γραμμικό συνδυασμό του μοντέλου, ούτε και η αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών (Πίνακας 11). Συνεπώς, παρά τις αρχικές ενδείξεις των γραφικών αναπαραστάσεων, η υπόθεση ότι υπάρχει αλληλεπίδραση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών μεταξύ των χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους και του επιπέδου σπουδών τους δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή. Οι λόγοι της

αντίφασης μεταξύ των διαγραμμάτων απεικόνισης και της στατιστικής ανάλυσης δεν αποτέλεσαν αντικείμενο αυτής της έρευνας. Παρόλα αυτά, το θέμα είναι ενδιαφέρον και αξίζει διερεύνησης σε μετέπειτα ερευνητική προσπάθεια. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό ή ίσως μια αναπροσαρμογή των ερωτήσεων, έτσι ώστε να γίνει μια πιο ενδελεχής διερεύνηση των προβληματισμών, σε συνδυασμό με τη χρήση συνεντεύξεων θα έριχνε περισσότερο φως στο υπό διερεύνηση θέμα.

Πίνακας 11. Έλεγχος πολυμεταβλητής ανάλυσης (Χρόνια υπηρεσίας) X (Σπουδές) Νηπιαγωγών.

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,973	140,8	7,000	27,000	,000
	Wilks' Lambda	,027	140,8	7,000	27,000	,000
	Hotelling's Trace	36,502	140,8	7,000	27,000	,000
	Roy's Largest Root	36,502	140,8	7,000	27,000	,000
xronia_yphr	Pillai's Trace	,389	,617	21,000	87,000	,896
	Wilks' Lambda	,654	,593	21,000	78,080	,912
	Hotelling's Trace	,466	,569	21,000	77,000	,927
	Roy's Largest Root	,235	,974	7,000	29,000	,468
spoudes	Pillai's Trace	,486	,802	21,000	87,000	,711
	Wilks' Lambda	,564	,820	21,000	78,080	,687
	Hotelling's Trace	,685	,838	21,000	77,000	,666
	Roy's Largest Root	,532	2,205	7,000	29,000	,063
xronia_yphr * spoudes	Pillai's Trace	,850	,906	35,000	155,000	,622
	Wilks' Lambda	,374	,872	35,000	116,009	,672
	Hotelling's Trace	1,151	,835	35,000	127,000	,726
	Roy's Largest Root	,520	2,303	7,000	31,000	,052

10.2.2. Προβληματισμοί εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και διερευνούσε τις ανησυχίες/προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά με τη υιοθέτηση της διαδικτυακής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο, και κύριο μέρος, αναζητά δεδομένα σχετικά με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στο υπό μελέτη θέμα, ενώ το τρίτο μέρος καλεί τους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφήσουν το επίπεδο χρήσης της διαδικτυακής μάθησης, στη σχολική τους τάξη, κατά τη δική τους εκτίμηση. Η διαφοροποίηση αυτή έγινε λόγω του ότι η αξιοποίηση των επικοινωνιακών εργαλείων του διαδικτύου μπορεί να έχει πεδίο εφαρμογής σε

μαθητές αυτής της ηλικίας, μιας και έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, που απαιτούνται για την αυτόνομη μαθησιακή δράση μέσω διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Άλλωστε, σχεδόν το σύνολο των δημοτικών σχολείων του Νομού Χανίων, διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο, είτε απλή Dial Up ή ευρυζωνική (DSL) μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και εργαστήριο Η/Υ, γεγονός που επιτρέπει την ενσωμάτωση διαδικτυακών πρακτικών μάθησης στην τάξη.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 253 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία, που Νομού Χανίων. Μας παραδόθηκαν, απαντημένα, 194, ποσοστό 76,77 %. Από τους 194 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 59 (30,41 %) ήταν άντρες και οι 135 γυναίκες (69,59 %). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που απασχολούνται σε δημοτικά σχολεία, η δε κατανομή τους περιγράφεται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
ΔΑΣΚΑΛΩΝ	157	80,9 %
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	11	5,7 %
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	8	4,1 %
Φ. ΑΓΩΓΗΣ	7	3,6 %
ΤΠΕ	6	3,1 %
Θ. ΑΓΩΓΗΣ	3	1,5 %
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	1	0,5 %
ΜΟΥΣΙΚΗΣ	1	0,5 %
Σύνολο	194	100,00 %

Οι συντελεστές εσωτερικής συνέφειας κάθε παράγοντα κυμαίνονται από 0,703 έως 0,858, τιμές αποδεκτές για το πειραματικό μας σχήμα (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Συντελεστές εσωτερικής συνέφειας Cronbach's Alpha, ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων

Στάδια Προβληματισμού/ανησυχίας	Cronbach's Alpha	N of Items
Στάδιο 0 - Επίγνωση	,774	5
Στάδιο 1 – Πληροφόρηση	,720	5
Στάδιο 2 – Προσωπικό	,736	5
Στάδιο 3 – Διαχείριση	,711	5
Στάδιο 4 – Επίδραση	,703	5
Στάδιο 5 – Συνεργασία	,858	5
Στάδιο 6 – Μετασχηματισμός	,734	5

Όσον αφορά τις περιοχές, στις οποίες υπηρετούσαν καθώς επίσης και τα έτη υπηρεσίας, των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε σχολεία της πόλης των Χανίων και είχαν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 6 έως 25 έτη (Πίνακες 14 και 15).

Πίνακας 14. Κατανομή εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά περιοχή σχολείου που υπηρετούν

Περιοχή	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
Αστικό σχολείο	92	47,4 %
Ημιαστικό Σχολείο	58	29,9 %
Αγροτικό Σχολείο	44	22,7 %
Σύνολο	194	100,0 %

Πίνακας 15. Κατανομή εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά έτη υπηρεσίας

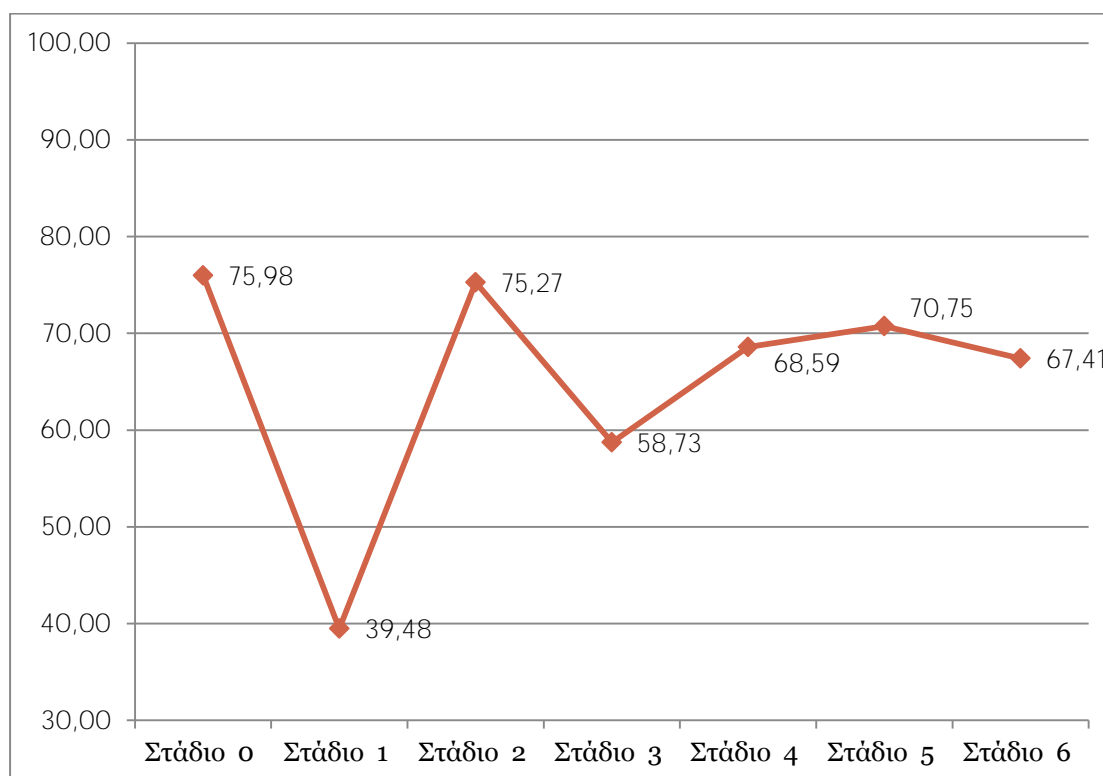
Έτη Υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
<5	50	25,8 %
6-15	60	30,9 %
16-25	59	30,4 %
25<	25	12,9 %
Σύνολο	194	100,0 %

Τελευταίο στοιχείο των προφίλ των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο των σταδίων ανησυχιών/προβληματισμών, σχετικά με την ενσωμάτωση της διαδικτυακής μάθησης στην τάξη, ήταν το επίπεδο σπουδών τους, το οποίο περιγράφεται στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16. Σπουδές εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων

Σπουδές εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	124	63,9 %
2ο ΠΤΥΧΙΟ	18	9,3 %
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	33	17,0 %
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	18	9,3 %
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	,5 %
Σύνολο	194	100,0 %

Η γενική εικόνα του διαγράμματος του μέσου προφίλ των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτυπώνει μια διπλή κορύφωση με έντονες φορτίσεις στις ανησυχίες των σταδίων 0 (Επίγνωση) και 2 (Ανησυχίες για τον εαυτό). Με βάση αυτή την εικόνα, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, είτε δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις διαδικασίες και τις πρακτικές της διαδικτυακής μάθησης ή ότι δεν τους ενδιαφέρουν, ενώ παράλληλα οι σημαντικότεροι προβληματισμοί που αποτελούν εμπόδιο στην ενσωμάτωση της καινοτομίας αυτής είναι ανησυχίες που αφορούν την επίδραση της στις ατομικές πρακτικές τους. Με μια πιο προσεκτική εξέταση των δύο αυτών κορυφώσεων δεν μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι, οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν ή δεν τους ενδιαφέρει η διαδικτυακή τεχνολογία ως πρακτική ενσωμάτωσης στην τάξη, μιας και εάν υπήρχε τέτοιο ενδεχόμενο δε θα συνέτρεχαν λόγοι να υπάρξουν προβληματισμοί, σχετικά με την επάρκειά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενσωμάτωσης της διαδικτυακής μάθησης στην τάξη. Οι κύριοι προβληματισμοί που εκφράζονται στα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο 2 αφορούν ερωτήματα του τύπου «πώς θα επιδράσει η καινοτομία αυτή τις πρακτικές μου;», «έχω αμφιβολίες εάν έχω την απαραίτητη κατάρτιση για να ανταποκριθώ», «πόσο μπορώ να ελέγξω μια τέτοια διαδικασία;», «συμβαδίζει η φιλοσοφία της καινοτομίας με τις δικές μου πεποιθήσεις και το αξιακό μου σύστημα;». Για να αναδειχθούν τέτοιας μορφής ερωτήματα, θα υπέθετε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν ένα επαρκές σώμα γνώσης και τις κατάλληλες δεξιότητες για να εντάξουν τις διαδικτυακές τεχνολογίες στην τάξη τους. Το άγνωστο τους προκαλεί ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ικανοποιητικός βαθμός κινητοποίησης προς τον πειραματισμό.

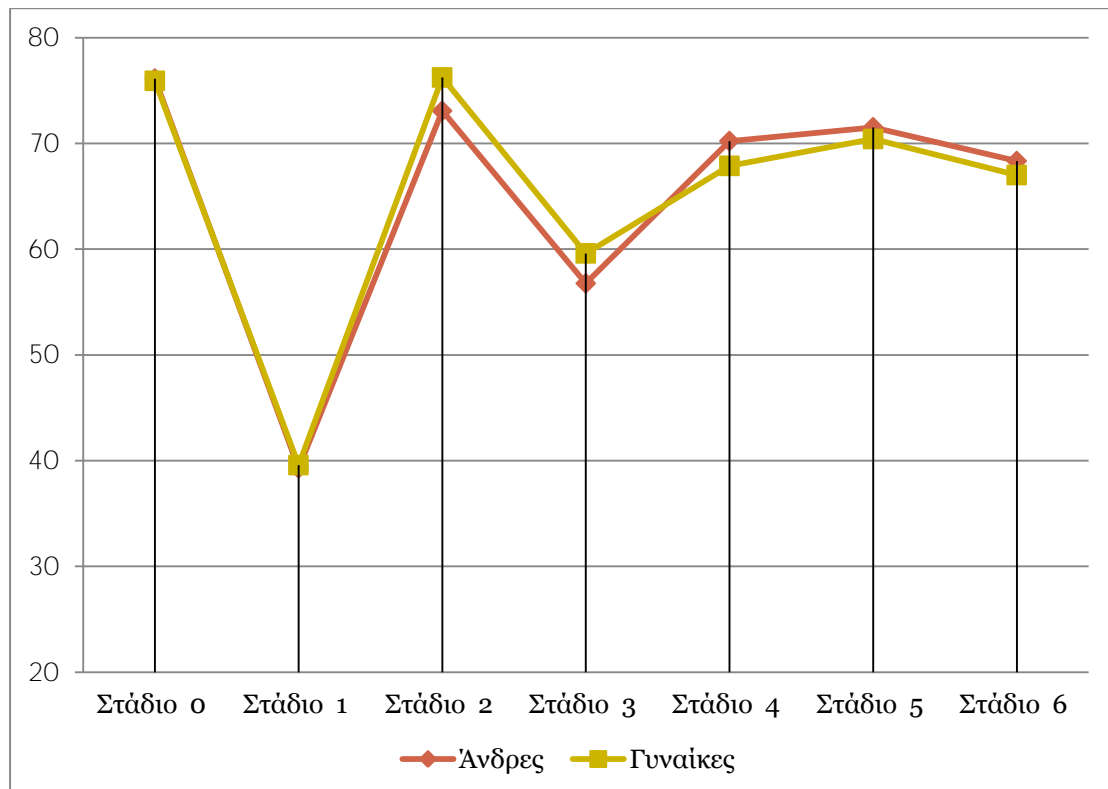


Διάγραμμα 10. Μέσο ποσοστιαίο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων

Οι μέσες ποσοστιαίες τιμές φορτίσεων των σταδίων 0 και 2, που κυριαρχούν στο προφίλ των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής, είναι σχεδόν ίσες (Διάγραμμα

10, 75,98 % έναντι 75,27 %). Ταυτόχρονα βλέπουμε ότι οι ανησυχίες του σταδίου 1 έχουν τη μικρότερη ποσοστιαία φόρτιση, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να συλλέξουν πληροφορίες για τη διαδικτυακή μάθηση, είτε γιατί δεν ανταποκρίνεται στο φιλοσοφικό τους πλαίσιο ή επειδή δε γνωρίζουν αρκετά σχετικά με τη νέα αυτή προσέγγιση. Εάν συνδυάσουμε τα δεδομένα με τα αυξημένα ποσοστά φόρτισης των ανησυχιών του σταδίου 2, θα μπορούσαμε να δώσουμε μια ερμηνεία ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν κάποια πράγματα για τη διαδικτυακή μάθηση αλλά η πληροφόρηση είναι ανεπαρκής γεγονός που τους δίνει ένα έντονο αίσθημα ανασφάλειας, σχετικά με την επάρκειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας αυτής καινοτομίας. Αυτή η υπόθεση συμβαδίζει με τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας των προηγούμενων σταδίων της ερευνητικής πορείας.

Τα διαγράμματα των μέσων προφίλ ανά φύλλο (Διάγραμμα 11) και ανά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (Διάγραμμα 12) δε διαφοροποιούνται, παρουσιάζοντας την ίδια εικόνα με το γενικό μέσο προφίλ. Η Στατιστική ανάλυση σύγκρισης των μέσων τιμών των προφίλ ανά φύλλο (t-test) δεν έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > ,300$) στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για όλα τα στάδια. Αντιθέτως, η στατιστική ανάλυση των μέσων τιμών των προφίλ των εκπαιδευτικών ανά έτη υπηρεσίας κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ένταση με την οποία βιώνουν τις ανησυχίες των σταδίων 1 (Αναζήτηση πληροφοριών) και 3 (ανησυχίες σχετικά με τη διαχείριση της τάξης) (Πίνακας 19). Το τεστ Levene δεν έδειξε ότι οι διασπορές των τιμών σε κάθε στάδιο είναι ίσες (Πίνακας 18), συνεπώς μπορούμε να εφαρμόσουμε το πειραματικό μοντέλο one-way ANOVA, χωρίς μετασχηματισμούς.



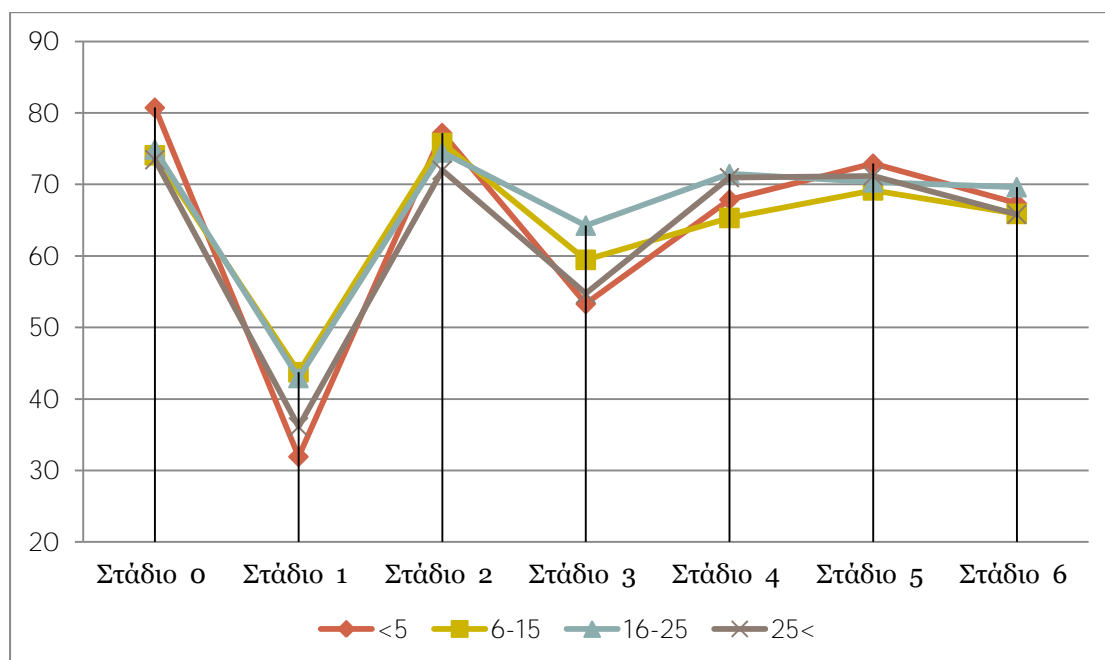
Διάγραμμα 11. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά φύλλο

Η απάντηση στο ερώτημα «σε ποιες κατηγορίες διαφέρουν οι μέσες τιμές;» δόθηκε με την post-hoc ανάλυση του Scheffe. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 17 οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις εντάσεις των ανησυχιών του σταδίου 1, στους

εκπαιδευτικούς με ίσα ή λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας και σε αυτούς με εκπαιδευτική υπηρεσία από 6 έως 15 και 16 έως 25, καθώς επίσης και στις εντάσεις του σταδίου 3, στους εκπαιδευτικούς με ίσα ή λιγότερα από 5 χρόνια και σε αυτούς με 16 έως 25 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 17. Post-hoc test, ανά έτη υπηρεσίας

Dependent Variable	(I) Έτη Υπηρεσίας	(J) Έτη Υπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Stage1	<5	6-15	-0,827	0,253	0,015
		16-25	-0,770	0,254	0,029
		25<	-0,292	0,323	0,846
Stage3	<5	6-15	-0,431	0,241	0,364
		16-25	-0,766	0,242	0,020
		25<	-0,100	0,308	0,991



Διάγραμμα 12. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων ανά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Πίνακας 18. Levene test στις μεταβλητές των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δημοτικού

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Stage 0	1,187	3	190	,316
Stage 1	,305	3	190	,822
Stage 2	,165	3	190	,920
Stage 3	,117	3	190	,950
Stage 4	,336	3	190	,799
Stage 5	2,452	3	190	,065
Stage 6	1,306	3	190	,274

Βλέποντας τις μέσες ποσοστιαίες τιμές, που δείχνουν την ένταση με την οποία βιώνουν τις ανησυχίες των σταδίων 1 και 3 οι εκπαιδευτικοί αυτοί, διαπιστώνουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις πρακτικές και τις προϋποθέσεις ενσωμάτωσης της διαδικτυακής μάθησης απ' ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, καθώς επίσης ανησυχούν λιγότερο για το πώς θα διαχειριστούν την τάξη τους, σε ενδεχόμενη υιοθέτηση της διαδικτυακής μάθησης, χωρίς όμως αυτοί οι προβληματισμοί να αποτελούν τις κύριες ανησυχίες τους (Πίνακας 20).

Πίνακας 19. Σύγκριση των μέσων τιμών των ετών υπηρεσίας για κάθε στάδιο ανησυχιών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Stage 0	Between Groups	7,692	3	2,564	2,554	,057
	Within Groups	190,741	190	1,004		
	Total	198,433	193			
Stage 1	Between Groups	24,185	3	8,062	4,610	,004
	Within Groups	332,242	190	1,749		
	Total	356,427	193			
Stage 2	Between Groups	2,489	3	,830	,886	,449
	Within Groups	177,906	190	,936		
	Total	180,394	193			
Stage 3	Between Groups	18,143	3	6,048	3,811	,011
	Within Groups	301,532	190	1,587		
	Total	319,675	193			
Stage 4	Between Groups	6,344	3	2,115	1,902	,131
	Within Groups	211,216	190	1,112		
	Total	217,560	193			
Stage 5	Between Groups	1,942	3	,647	,397	,755
	Within Groups	309,621	190	1,630		
	Total	311,564	193			
Stage 6	Between Groups	2,406	3	,802	,707	,549
	Within Groups	215,467	190	1,134		
	Total	217,873	193			

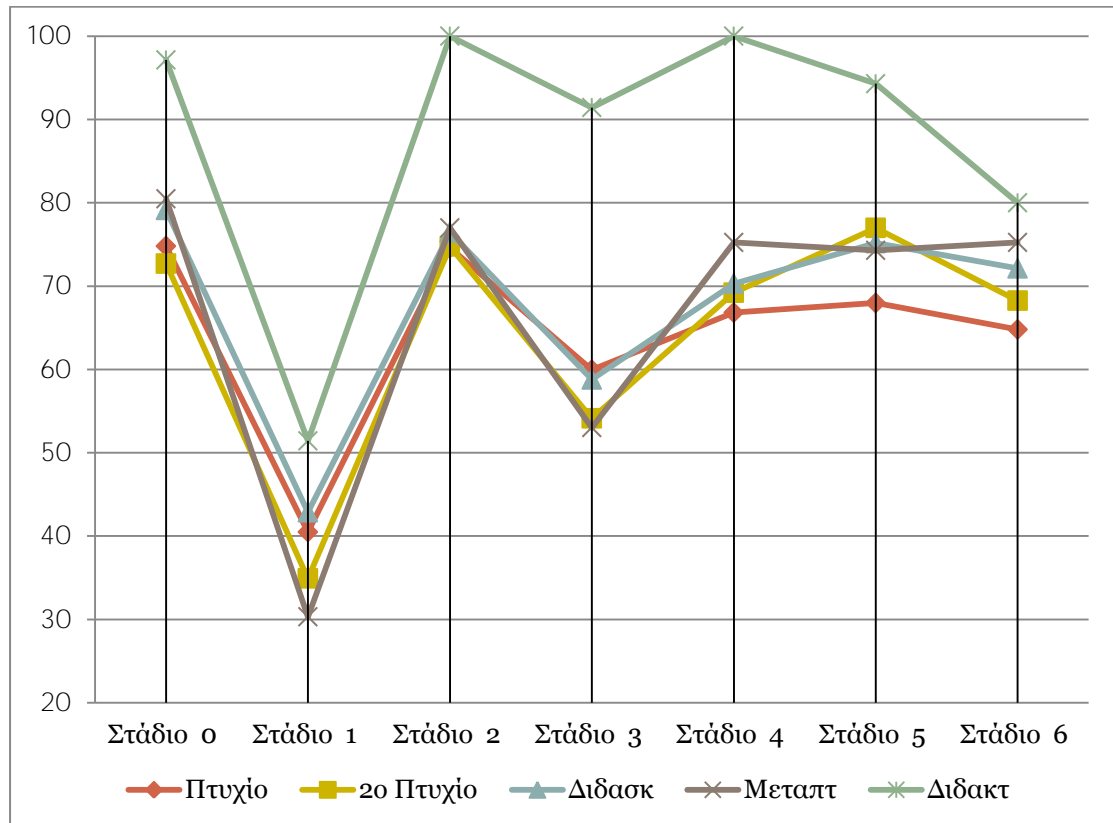
Πίνακας 20. Ποσοστιαίες φορτίσεις ανησυχιών κάθε σταδίου, ανά έτη υπηρεσίας

Έτη Υπηρεσίας	Στάδιο 0	Στάδιο 1	Στάδιο 2	Στάδιο 3	Στάδιο 4	Στάδιο 5	Στάδιο 6
<5	80,74	31,94	77,20	53,31	67,89	72,91	67,37
6-15	74,10	43,76	75,81	59,48	65,33	69,19	65,90
16-25	74,92	42,95	74,48	64,26	71,48	70,31	69,64
25<	73,49	36,11	72,00	54,74	70,97	71,20	65,83

Το επόμενο επίπεδο ανάλυσης αποτελεί τη σύγκριση των μέσων ποσοστιαίων προφίλ των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα τυπικά τους προσόντα (Διάγραμμα 13). Η κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες:

- Εκπαιδευτικοί κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών ή εξομοίωση πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος.
- Εκπαιδευτικοί κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ.
- Εκπαιδευτικοί κάτοχοι τίτλου Διδασκαλείου.
- Εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.
- Εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Αν και παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα, η περίπτωση αυτή δε θα ληφθεί υπόψη λόγω του ότι ήταν μόνο ένα άτομο. Στις υπόλοιπες κατηγορίες (Πίνακας 21), οι εκπαιδευτικοί με κατοχή μόνο του βασικού τους πτυχίου, πτυχίου παρακολούθησης διδασκαλείου και μεταπτυχιακού τίτλου, παρουσιάζουν το ίδιο προφίλ με το γενικό σύνολο, δηλαδή, κορύφωση των ποσοστιαίων φορτίσεων στα στάδια 0 και 2. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, φαίνεται να παρουσιάζουν κορύφωση στις ανησυχίες των σταδίων 2 και 5 (προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και φορέων για την καλύτερη αξιοποίηση των διαδικτυακών πρακτικών).



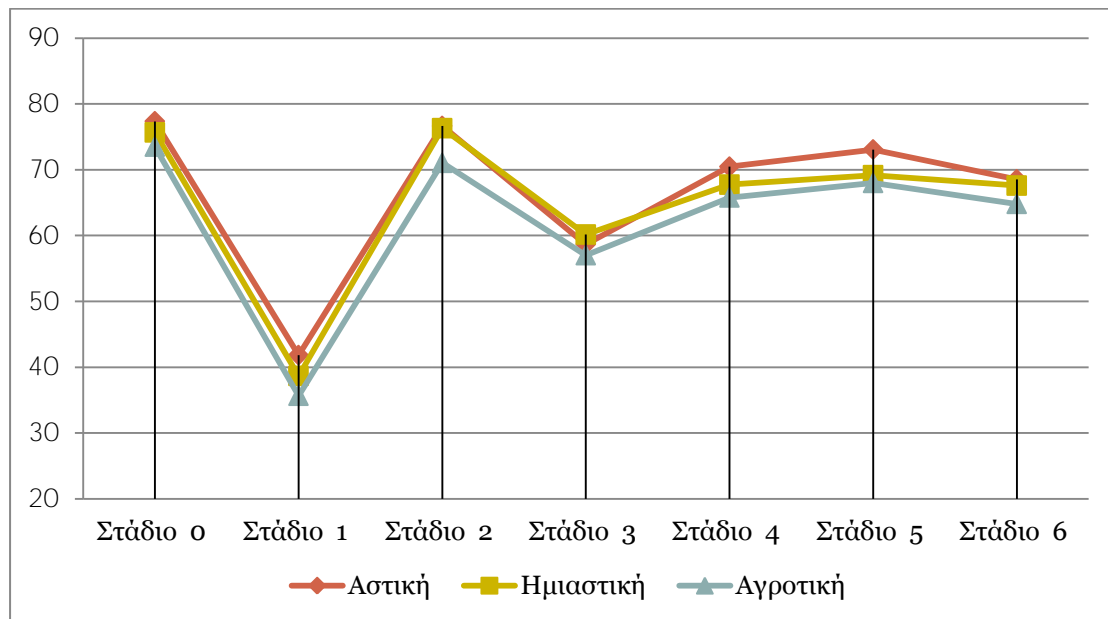
Διάγραμμα 13. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών ανάλογα με τις σπουδές τους

Πίνακας 21. Ποσοστιαία φόρτιση μέσων τιμών προβληματισμών ανά επίπεδο σπουδών

Σπουδές	Στάδιο 0	Στάδιο 1	Στάδιο 2	Στάδιο 3	Στάδιο 4	Στάδιο 5	Στάδιο 6
Βασικό Πτυχίο	74,79	40,48	74,59	59,95	66,82	67,97	64,79
2ο Πτυχίο	72,70	34,92	74,76	54,13	69,21	76,98	68,25
Διδασκαλείο	79,13	42,86	76,45	58,79	70,30	75,15	72,12
Μεταπτυχιακό	80,48	30,32	76,98	53,02	75,24	74,29	75,24
Διδακτορικό	97,14	51,43	100,00	91,43	100,00	94,29	80,00

Η στατιστική ανάλυση της σύγκρισης των μέσων τιμών ANOVA δεν έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$) μεταξύ των τιμών των κατηγοριών. Μια διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην κατηγορία των ανησυχιών του Σταδίου 6, αλλά ο έλεγχος Levene έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των τιμών δεν ήταν ίσες και επιπλέον, το post-hoc test του Sheffe δεν επιβεβαίωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών.

Δεν επιχειρήθηκε καμία στατιστική ανάλυση, σύγκρισης μέσων ποσοστιαίων τιμών ανά ειδικότητα λόγω του μικρού αριθμού ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς που δεν ήταν δάσκαλοι ($n < 12$, σε κάθε κατηγορία). Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση ανά περιοχή σχολείου που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί (αστική, ημιαστική, αγροτική) δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση, είτε μεταξύ των κατηγοριών είτε σε σχέση με το γενικό δείγμα (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 14. Μέσο προφίλ εκπαιδευτικών ανά περιοχή εργασίας

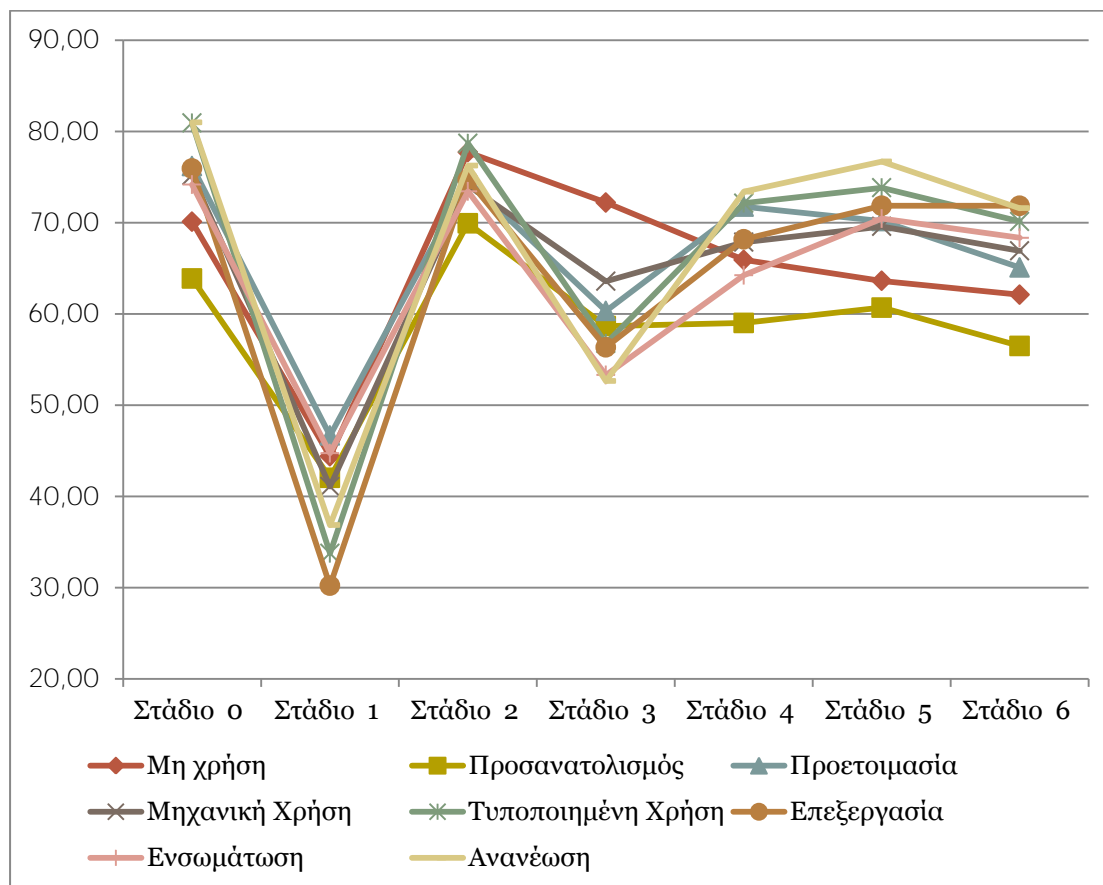
Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου καλούσε τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το επίπεδο χρήσης της διαδικτυακής τεχνολογίας στην τάξη. Αν και το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται μέσα από ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) επιχειρήθηκε να γίνει μια ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών με το προφίλ ανησυχιών που εκφράζουν, σχετικά με την ενσωμάτωση διαδικτυακών μαθησιακών πρακτικών. Το ενδιαφέρον στοιχείο, που προέκυψε, ήταν ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν τέτοιες πρακτικές, εξέφρασαν έντονες ανησυχίες, που αφορούσαν την επίδραση τέτοιων καινοτόμων πρακτικών στον εαυτό (Διάγραμμα 15, Πίνακας 22). Φαίνεται πως οι λόγοι που οδηγούν στη μη χρήση είναι το αίσθημα ανεπάρκειας και αμηχανίας που υπάρχει λόγω της έλλειψης κατάρτισης πάνω στη χρήση των διαδικτυακών τεχνολογιών.

Επίσης είναι έντονα αντιφατικό το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί, που κατατάσσουν τους εαυτούς τους στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τις διαδικτυακές τεχνολογίες και αναζητούν τρόπους αναδιαμόρφωσης και εναλλακτικών προσεγγίσεων, εκφράζουν κυρίαρχες ανησυχίες των σταδίων 0 και 2, ανησυχίες δηλαδή μη χρήσης ή προβληματισμοί για την επάρκειά τους. Μετά από επιλεκτικές συζητήσεις με άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, χωρίς να γνωρίζουμε εάν ανήκουν στην μια κατηγορία ή την άλλη, υποθέτουμε ότι οι απαντήσεις δεν αφορούν δηλώσεις χρήσης των διαδικτυακών τεχνολογιών αλλά προθέσεις χρήσης. Γενικά οι διαδικτυακές πρακτικές συνεργατικής φύσεως, δεν είναι ευρέως γνωστές. Πολλοί εκπαιδευτικοί, όταν ρωτήθηκαν «ποιες διαδικτυακές δραστηριότητες και πρακτικές χρησιμοποιούν;», περιορίζουν τις απαντήσεις τους σε δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών ή ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια ή προσομοιώσεις. Η διαδικτυακή επικοινωνία και η συνεργατική δράση μέσω του διαδικτύου είναι μια άγνωστη παράμετρος, που προκαλεί ανησυχίες αλλά και αμηχανία. Η δε έννοια των διδακτικών σεναρίων μέσα από ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο χρήσης διαδικτυακών, συνεργατικών δραστηριοτήτων και μεικτής μάθησης, ήταν κάτι παντελώς άγνωστο γι' αυτούς και κάτι που τους φόρτισε μάλλον αρνητικά, σε σχέση με την επάρκειά τους να υιοθετήσουν μια τέτοια προσέγγιση.

Πίνακας 22. Ποσοστιαία φόρτιση ανησυχιών εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο χρήσης πρακτικών διαδικτυακής μάθησης (κατά δήλωσή τους)

Επίπεδο χρήσης	Στάδιο 0	Στάδιο 1	Στάδιο 2	Στάδιο 3	Στάδιο 4	Στάδιο 5	Στάδιο 6
Μη χρήση	70,10	44,38	77,71	72,19	65,90	63,62	62,10
Προσανατολισμός	63,87	42,02	69,92	58,66	58,99	60,67	56,47
Προετοιμασία	76,19	46,67	74,60	60,32	71,75	70,16	65,08
Μηχανική Χρήση	75,18	41,07	74,11	63,57	67,86	69,58	66,90
Τυποποιημένη Χρήση	80,93	33,75	78,69	56,76	72,12	73,82	70,12
Επεξεργασία	75,92	30,20	74,69	56,33	68,16	71,84	71,84
Ενσωμάτωση	74,16	44,72	73,42	53,29	64,22	70,43	68,32
Ανανέωση	80,98	36,84	76,24	52,63	73,38	76,69	71,58

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, κατατάσσουν τον εαυτό τους στην κατηγορία της «μηχανικής χρήσης» και της «τυποποιημένης χρήσης» (Πίνακας 23). Οι μηχανικοί χρήστες εστιάζουν σε απλές βραχυπρόθεσμες δραστηριότητες, που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν μια σταδιακή εξοικείωση με την καινοτομία και που, συνήθως, οδηγούν σε μια επιφανειακή και αποσπασματική χρήση της καινοτομίας και όχι ενταγμένης στο υφιστάμενο κοινωνικο-φιλοσοφικό συγκείμενο της τάξης (Hall, Dirksen & George, 2008). Οι τυποποιημένοι χρήστες έχουν σταθεροποιήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση της καινοτομίας. Η κατάσταση αυτή αφήνει περιθώρια για κριτική θεώρηση της καινοτομίας, οδηγώντας τους σε αναστοχαστικές δραστηριότητες, που οδηγούν στην επεξεργασία κάποιων παραμέτρων, με σκοπό την αναδόμησή της και την ενσωμάτωσή της στις ανάγκες των τελικών χρηστών, στην περίπτωση μας στους μαθητές.



Διάγραμμα 15. Προφίλ ανησυχιών εκπαιδευτικών ανά επίπεδο χρήσης πρακτικών διαδικτυακής μάθησης (κατά δήλωσή τους)

Πίνακας 23. Επίπεδα Χρήσης Διαδικτυακής μάθησης (σύμφωνα με δήλωση των ερωτώμενων)

Επίπεδο Χρήσης	Συχνότητα	Ποσοστιαία Κατανομή
Μη Χρήση	15	7,73%
Προσανατολισμός	17	8,76%
Προετοιμασία	9	4,64%
Μηχανική Χρήση	48	24,74%
Τυποποιημένη Χρήση	37	19,07%
Επεξεργασία	7	3,61%
Ενσωμάτωση	23	11,86%
Ανανέωση	38	19,59%
Σύνολο	194	100,00%

Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

11. Ένα ατέρμονο οδοιπορικό αλλαγών

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης πάνω στους θεματικούς άξονες της Αγωγής Υγείας και Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη, εκμεταλλευόμενοι τις θεωρητικές προσεγγίσεις της προβληματοκεντρικής μάθησης. Μέσα από ένα ερευνητικό οδοιπορικό συμμετοχικού χαρακτήρα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά που απαιτούνται έτσι ώστε το διαδικτυακό περιβάλλον να αποτελέσει μοχλό αλλαγής της μαθησιακής δραστηριότητας του σημερινού σχολείου. Μέσα από την εσωτερική αναδίφηση των παραδοχών των μελών της ερευνητικής ομάδας και τα πορίσματα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή των πρότυπων διδακτικών σεναρίων, τα οποία αξιοποιούσαν την πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης που αναπτύχθηκε, σκιαγραφήθηκαν τα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού μας περιβάλλοντος μάθησης.

Ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης

Το περιβάλλον υλοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών ψηφιακών τοπολογιών. Μια ψηφιακή τοπολογία η οποία ενσωματώνει μια πλατφόρμα διαδικτυακής μάθησης, με παροχή εργαλείων δημιουργίας, επανα-χρησιμοποίησης και τροποποίησης διδακτικών σεναρίων, εργαλείων ελέγχου της ψηφιακής μας τάξης και εφαρμογής του ηλεκτρονικού μαθήματος. Το παιδαγωγικό πλαίσιο που επιλέχθηκε είναι η μεικτή μάθηση, η οποία αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της πρόσωπο με πρόσωπο και της διαδικτυακής επικοινωνίας και συνεργασίας. Μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα προωθούνται μια σειρά από αλλαγές στην οικολογία του παραδοσιακού μαθήματος. Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ο ίδιος το ψηφιακό του υλικό. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί είτε εκ του μηδενός, δημιουργώντας δηλαδή, εξ αρχής περιεχόμενα μάθησης και μαθησιακές δραστηριότητες ή ενσωματώνοντας έτοιμες μαθησιακές/διδακτικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας την κοινή εμπειρία και έμπνευση. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα να επανα-χρησιμοποιηθούν, αυτούσια ή με συγκεκριμένες τροποποιήσεις, έτοιμα διδακτικά σενάρια, δίνοντας τη δυνατότητα διαμοίρασης ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων. Ο εκπαιδευτικός μέσα από μια τέτοια διαδικασία γίνεται ο ίδιος παραγωγός εκπαιδευτικού υλικού, εγκαταλείποντας το ρόλο του μεταπράτη έτοιμων διδακτικών προσεγγίσεων. Η αλλαγή αυτή δεν γίνεται αβίαστα και χωρίς κόπο. Το μεγαλύτερο εμπόδιο, για την αποδοχή μιας τέτοιας καινοτόμου προσέγγισης, αποδείχθηκε ότι ήταν η δημιουργία τέτοιων έτοιμων διδακτικών σεναρίων. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα επί σειρά ετών ήταν επικεντρωμένο σε μια βιβλιοκεντρική κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός προχωρούσε με βάση τη δομή των διδακτικών εγχειριδίων, τα οποία βέβαια δε βάδιζαν αποπροσανατολισμένα, αλλά είχαν ένα οργανωμένο παιδαγωγικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο, που βοηθούσε στην υλοποίηση των επιμέρους στόχων του κάθε διδακτικού αντικειμένου. Όλα καλά μέχρι στιγμής. Οι σημερινοί μαθητές, όμως, πρέπει να εξοπλισθούν με δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν αυτοδύναμα και δημιουργικά στη νέα πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, στην πραγματικότητα της διαδικτυακής έκρηξης και της διαδικτυακής επικοινωνίας και

αλληλεπίδρασης. Το διαδίκτυο είναι ένας νέος κόσμος, μια νέα ήπειρος, μια νέα γειτονιά, με απεριόριστες ευκαιρίες ανάπτυξης αλλά και με αναπάντεχους κινδύνους. Η διδακτική μας πρόταση, η μεικτή μάθηση, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδράσουν ψηφιακά, αναβαθμίζοντας το ρόλο της επικοινωνίας, ενσωματώνοντας πολλαπλές μορφές ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών και συνεργασίας. Οι χωροχρονικές διαστάσεις του σημερινού μαθήματος διευρύνονται, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η διαπραγματεύση εννοιών μπορεί να πραγματοποιηθεί έξω από τους τέσσερις τοίχους της τάξης. Αυτό δίνει χώρο για περισσότερη συζήτηση στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας υπόψη τις εκφορές λόγου και τις εργασίες των μαθητών, έχει ένα καλύτερο σημείο αφετηρίας για να συντονίσει το διάλογο μέσα στην τάξη. Μπορεί πλέον, εάν το επιθυμεί, να εμπλέξει το οικογενειακό περιβάλλον, ειδικούς του επιστημονικού χώρου που άπτονται του αντικειμένου που διαπραγματεύεται και μέσα από τα πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας να αναβαθμίσει το μάθημα, εισάγοντας δεξιότητες αναστοχασμού και αξιολόγησης των δεδομένων.

Η ανάγκη δημιουργίας πλαισίων στήριξης τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές, μας ώθησε να δημιουργήσουμε δύο επιπλέον ηλεκτρονικές τοπολογίες, μια η οποία θα παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία, που θα στηρίζουν τον εκπαιδευτικό και μια για τη στήριξη του μαθητή. Η μετάβαση από τον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί έτοιμες εφαρμογές ή πολυμεσικές δράσεις, στον εκπαιδευτικό που δημιουργεί ο ίδιος το διδακτικό του σενάριο, με βάση τις ανάγκες της τάξης, δε είναι μια εύκολη υπόθεση. Απαιτούνται δεξιότητες σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων αλλά και μια πολύ καλή γνώση των παρεχόμενων εργαλείων της πλατφόρμας. Ο ηλεκτρονικός χώρος στήριξης του εκπαιδευτικού (<http://healtheducation.edc.uoc.gr>) πέρα από βοήθεια για τη χρήση της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, παρέχει έτοιμα διδακτικά σενάρια, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτούσια ή να τροποποιηθούν, μέσα στο περιβάλλον LAMS, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης και του εκπαιδευτικού. Επίσης, παρέχεται ένα πλαίσιο προβληματικής για τις έννοιες της διαδικτυακής μάθησης, της Αγωγής Υγείας, της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και της Προβληματοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης. Τέλος, παρέχεται ένα περιβάλλον κοινωνικής διαδικτύωσης, όπου τα μέλη μπορούν να αναπτύξουν σχέσης αλληλεπίδρασης, στα πλαίσια μιας κοινότητας πρακτικής.

Το περιβάλλον στήριξης του μαθητή, προέκυψε ως ανάγκη για παροχή διδακτικού υλικού, τέτοιου που να ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή ηλικία των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει διαπιστωθεί ότι το διαδίκτυο είναι ένα χώρος που έλκει τους μαθητές. Αυτό το παιχνίδι αναζήτησης, ο συνδυασμός πολυμεσικών πόρων διαφορετικού τύπου και ο πλούτος εργαλείων που υπάρχουν στο διαδίκτυο, αφενός διευκολύνει τους μαθητές, αφετέρου μπορεί με μεγάλη ευκολία να τους αποπροσανατολίσει και να τους αφήσει χαμένους στον ωκεανό της υπερπληροφόρησης.

«Συν-ερευνητής 4: Να έχω τον υπολογιστή και να ξέρω ότι με αυτό μπορώ να κάνω τα πάντα, αλλά και τίποτα.»

Η ενσωμάτωση ενός περιβάλλοντος στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, με κείμενα, εικόνες, βίντεο και κινούμενες δραστηριότητες, τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα με πολλούς τρόπους, στηρίζει τόσο τον

εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαπραγμάτευση μιας θεματικής ενότητας.

Επίδραση του περιβάλλοντος στον εκπαιδευτικό - προβληματισμοί

Σύμφωνα με το Lewin για να επιτευχθεί η αλλαγή, είναι απαραίτητη η αποσταθεροποίηση των σύνθετων ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες αποτελούν την πρώτη γραμμή άμυνας έναντι κάθε παράγοντα που επιχειρεί αυτή την αποσταθεροποίηση (Φάση Αποσταθεροποίησης-Unfreezing). Κατά τον πρώτο κύκλο της ερευνητικής μας πορείας, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε το φιλοσοφικο-παιδαγωγικό υπόβαθρο του κάθε μέλους της ομάδας, έτσι ώστε να εγκαθιδρυθεί ένα πλαίσιο αναδόμησης και αναστοχασμού πάνω στις πρότερες αντιλήψεις μας. Το νέο πλαίσιο που επιχειρούμε να εισαγάγουμε καταλύει την παραδοσιακή μορφή της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και προσαρμόζει τα διδακτικά σενάρια, ενσωματώνει το περιεχόμενο και καθορίζει τις διδακτικές στρατηγικές, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την οντολογία τόσο τη δική όσο και της σχολικής τάξης. Καταλύοντας, λοιπόν, τις ψυχολογικές διεργασίες που αντιστέκονται στην αλλαγή, αναδεικνύονται, πλέον, πρακτικές ανάγκες, όπως είναι αυτές της εξοικείωσης στο νέο πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά της νέας προσέγγισης, του περιβάλλοντος LAMS, πειραματίζονται και υλοποιούν πειραματικά σενάρια, τα οποία τους βοηθούν να κατανοήσουν την όλη διαδικασία, τόσο από τη μεριά του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία αυτή έχει τα χαρακτηριστικά της φάσης της «Μύησης» όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Fullan. Επιλύοντας προβληματισμούς και ανησυχίες, που αφορούν το γνωστικό κομμάτι του περιβάλλοντος διαδικτυακής μάθησης, προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται αφενός με την ανάγκη υποστηρικτικών περιβαλλόντων, αφετέρου με προβληματισμούς και ανησυχίες σχετικά με τον εαυτό, την τάξη και το πολιτισμικό συγκείμενο. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον για τη νέα αυτή προσέγγιση, η διαδικασία όμως ήταν μια αργή και διστακτική πορεία. Όπως αναφέρουν και οι εμπνευστές του μοντέλου CBAM «η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός που περάσματος από στάδιο σε στάδιο». Τα κύρια προβλήματα που ανέκυψαν ήταν η τεχνολογική ανασφάλεια, η δύσκολη και επίπονη διαδικασία δημιουργίας διδακτικών σεναρίων, η αναδιαμόρφωση του παραδοσιακού πλαισίου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη και ο καταλυτικός ρόλο του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το οποίο θα επικεντρωθούμε στο επόμενο κεφάλαιο εκτενέστερα. Υπήρχαν στιγμές που ο ερευνητής ένιωθε απογοήτευση και ματαιότητα. Το όλο οδοιπορικό ήταν μια περιπέτεια και αυτό που τελικά στιγμάτισε, περισσότερο από όλα, ήταν η αίσθηση ότι δεν μπορούμε να περιμένουμε επαναστατικές αλλαγές σε ένα σύστημα που έχει διαμορφωθεί μέσα από πολλά χρόνια εμπειρίας αλλά και που δε δημιουργήθηκε στο κενό, χωρίς επιστημονικά και φιλοσοφικο-παιδαγωγικά κριτήρια. Οι μικρές καθημερινές αλλαγές, οι μικρές καθημερινές νίκες, οι οποίες σηματοδοτούν τη σταδιακή διαδικασία αλλαγών στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, είναι ίσως τα σημεία στα οποία πρέπει να σταθούμε, να αξιολογήσουμε και να επαναπροσδιορίσουμε τη μετέπειτα πορεία μας. Οι μικρές αυτές νίκες μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία:

- Η ενίσχυση του επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαδικτυακές δράσεις άφησαν περιθώριο χρόνου

για περισσότερη εμπλοκή των μαθητών στο διάλογο που συντελείται μέσα στην τάξη.

- Ο εκπαιδευτικός μπήκε στη διαδικασία συνδιερεύνησης πλάι στους μαθητές και τις μαθητικές ομάδες.
- Ο εκπαιδευτικός αναστοχάσθηκε πάνω στους τρόπους διαχείρισης της τάξης μέσα σε ανοιχτά μαθησιακά πλαίσια.
- Αναδείχθηκε η σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού ενός διδακτικού σεναρίου. Αν και επίπονη διαδικασία, το πέρασμα στον εκπαιδευτικό-παραγωγό και όχι μεταπράτη, ήταν μια σημαντική παράμετρος του σχεδιασμού διδακτικών προσεγγίσεων.

Τα ευρήματα της ποσοτικής διερεύνησης επιβεβαίωσαν τις αρχικές μας παρατηρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τρόπους να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες και δη τις διαδικτυακές τεχνολογίες στην τάξη, αλλά υπάρχει ανάγκη δημιουργίας κοινοτήτων πρακτικής, όπου εκπαιδευτικοί με κοινούς προβληματισμούς με ίδιες απορίες και ανησυχίες θα μπορούν να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να πειραματιστούν και να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους σε συγκεκριμένα ζητήματα. Η έλλειψη κατάρτισης και δυνατοτήτων πειραματισμού προκαλεί ανασφάλεια, η οποία επικεντρώνεται σε ανησυχίες που αφορούν τον εαυτό. Την επίδραση, δηλαδή, της καινοτομίας στο φιλοσοφικό υπόβαθρο και την εικόνα που θα βγάλει στην τάξη ο εκπαιδευτικός. Η δημιουργία του διαδικτυακού περιβάλλοντος είναι μόνο η αρχή. Σίγουρα χρειάζεται στήριξη, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή. Η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να εξετασθεί διεξοδικά μιας και απ' ότι φαίνεται σηματοδότησε τη διαφορετική εικόνα που παρουσιάστηκε στην ποσοτική μας διερεύνηση.

Η σχέση του αναλυτικού προγράμματος

Η διαφορετική εικόνα των προφίλ των ανησυχιών/προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης ήταν κάτι που προξένησε εντύπωση στον ερευνητή. Η αλήθεια είναι πως αναμέναμε μια αντίστροφη εικόνα. Θεωρούσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου και ειδικά αυτοί που διδάσκουν στις μεγάλες τάξεις, θα είχαν μια πιο ενεργό ανάμειξη στις νέες τεχνολογίες. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εκφράζουν ανησυχίες, κυρίως, πάνω στο πώς θα αναζητήσουν γνώσεις για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην τάξη και σε δεύτερο βαθμό το πώς αυτές θα επηρεάσουν τη φιλοσοφία τους και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις. Οι ανησυχίες του σταδίου 0 είναι αυτές που είχαν τη μικρότερη φόρτιση, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ότι γνωρίζουν, σε γενικές γραμμές την ύπαρξη διδακτικών προσεγγίσεων με τις νέες τεχνολογίες και η ταυτόχρονη υψηλή φόρτιση των ανησυχιών του σταδίου 1, σημαίνει ότι ενδιαφέρονται να τις εντάξουν στο καθημερινό μάθημα.

Αντίθετα ο εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων εκφράζουν ανησυχίες των σταδίων 0 και 2. Η δική μας ερμηνεία είναι ότι διστάζουν να ενσωματώσουν τις διαδικτυακές τεχνολογίες (γιατί το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς αυτούς επικεντρώνεται στη διαδικτυακή μάθηση) και οι κύριοι λόγοι είναι η ανασφάλεια και η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης. Θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι η υψηλή φόρτιση των ανησυχιών του σταδίου 0 οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών αυτών σχετικά με τις διαδικτυακές μαθησιακές προσεγγίσεις. Η

αλήθεια είναι ότι πράγματι τα νέα εργαλεία του κοινωνικού διαδικτύου, δεν έχουν αποτελέσει ακόμα αντικείμενο συζήτησης, σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην τάξη. Η προσέγγιση αυτή εισάγει μια νέα φιλοσοφία, ανοίγει τα σύνορα του σχολείου και το χρόνο μέσα στον οποίο διαδραματίζεται η μάθηση.

Η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο βαθμίδων μπορεί να αποδοθεί στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο στο νηπιαγωγείο είναι πιο ανοιχτό, πιο ευέλικτο και πιο βιωματικό, σε αντίθεση με το δημοτικό σχολείο, όπου υπάρχουν συγκεκριμένες δεσμεύσεις ανά διδακτικό αντικείμενο. Εγείρονται ανησυχίες σχετικά με το πώς θα ενσωματωθεί ένα τόσο ανοιχτό περιβάλλον όταν υπάρχει μια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να κατακτηθεί.

«Συν-ερευνητής 5. Νομίζω ότι έτσι όπως είναι τα βιβλία και η ύλη που πρέπει να βγει, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να παρεκκλίνει.

Συν-ερευνητής 1. Να προσθέσω κάτι σε αυτό που λέει η Συν-ερευνητής 5. Επειδή παρακολούθησα και κάποια σεμινάρια, σχετικά με τη βιωματική μάθηση, εμένα αυτό που με προβληματίζει στο δημοτικό....

...

Πώς το σύγχρονο σχολείο θα μπορέσει να τα δουλέψει αυτά μαζί. Δηλ. δεν μπορούμε ότι βγάζουμε τις γνώσεις απ' έξω έτσι; Δεν μπορούμε να πούμε ότι χωρίς τη συναισθηματική ισορροπία δεν μπορεί να χτιστεί, να γίνει η οικοδόμηση της γνώσης.

...

Συν-ερευνητής 5. Ε πώς θα το κάνεις αυτό όταν σε πιέζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα και πρέπει να βγάλεις μια ύλη οπωσδήποτε.»

Η Αγωγή Υγείας είναι ένας διαθεματικός άξονας, που ευνοεί μια προσέγγιση ανοιχτού περιβάλλοντος, αλλά δεν μπορεί να αποκοπεί από το γενικό φιλοσοφικό πλέγμα της καθημερινής τάξης. Αυτό φάνηκε στην ποιοτική διερεύνηση της ερευνητικής μας ομάδος αλλά δεν αποτυπώθηκε στην ποσοτική έρευνα, μιας και δε διερευνήθηκε η ενσωμάτωση της διαδικτυακής μάθησης στην διαπραγμάτευση θεμάτων Αγωγής Υγείας, αλλά η ενσωμάτωσή της γενικά στα αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Νομίζουμε πως σε επόμενο στάδιο θα ήταν ενδιαφέρουσα μια διερεύνηση, μέσα από μια εθνογραφική προσέγγιση, της αξιοποίησης της διαδικτυακής μάθησης σε αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και η φυσική.

Επίδραση του περιβάλλοντος στους μαθητές

Σύμφωνα με τον Prensky (2001) οι σημερινοί μαθητές είναι ψηφιακοί αυτόχθονες, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι ψηφιακοί μετανάστες. Τα σημερινά παιδιά μεγάλωσαν έχοντας ως δεδομένη τη ψηφιακή επανάσταση και το διαδίκτυο. Σκέφτονται και δρουν μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των πολυμέσων. Αν και οι νέες τεχνολογίες δε τους προκαλούν δέος, η ενασχόληση με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών φαντάζει μια ελκυστική ενασχόληση. Η περιγραφή των εκπαιδευτικών όπου μαθητές συνωστίζονται με ενθουσιασμό έξω από το εργαστήριο όταν πληροφορήθηκαν ότι θα έκαναν μάθημα με τους Η/Υ είναι χαρακτηριστική. Είναι όμως ο Η/Υ ως εργαλείο μάθησης αυτό που τους προκαλεί αυτό τον ενθουσιασμό; Σχεδόν όλοι έχουν Η/Υ στο σπίτι, σχεδόν όλοι

έχουν λογαριασμό στο facebook και γνωρίζουν πολύ περισσότερα για αυτό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως τουλάχιστον διαπίστωσε ο ερευνητής μέσα στην τάξη (μιας και δεν έχει προς το παρόν λογαριασμό στο εν λόγω κοινωνικό δίκτυο). Μήπως η φύση του Η/Υ δεν ευνοεί την καθ' έδρας μάθηση (άλλωστε είναι αδιανόητο να βάλουμε τους μαθητές στο εργαστήριο και να τους έχουμε με ανοιχτούς υπολογιστές να παρακολουθούν το δάσκαλο να παραδίδει μάθημα). Η είσοδος στο εργαστήριο Η/Υ συνεπάγεται αναζήτηση πληροφοριών, μοντελοποίηση κάποιας μαθησιακής ενότητας, επικοινωνία ή... ψυχαγωγία. Αυτό το τελευταίο είναι αρκετά έντονο σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Η γνωστή επωδός «Κύριε θα παίξουμε στους υπολογιστές;» απαιτεί κόπο και προσπάθεια να τροποποιηθεί. Στη δική μας περίπτωση κατεβλήθη προσπάθεια ο Η/Υ ως εργαλείο μάθησης να χρησιμοποιηθεί, εκτός από τα όρια του σχολείου, και στο σπίτι. Να προωθηθεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο όχι για διασκέδαση και χαλαρό chatting αλλά για λόγους μαθησιακούς, δηλαδή, ανταλλαγής απόψεων, προβληματισμό και συζήτηση. Οι μαθητές, στην περίπτωση του σχολείου που υλοποιήθηκε η δράση «Διαφήμιση και Διατροφή» δίστασαν να εισέλθουν στην πλατφόρμα LAMS και να καταθέσουν τις απόψεις τους. Το ίδιο διαπιστώθηκε και σε άλλες παρεμβάσεις κατά την τρίτο κύκλο της ερευνητικής μας πορείας. Οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν ανασφαλής να μπουν στο περιβάλλον από το σπίτι και να καταθέσουν τις απόψεις τους. Προτιμούσαν να το κάνουν στο σχολείο. Από τη μια η ανασφάλεια μήπως κάνουν κάτι λάθος (αν και επανειλημμένα τους τονίστηκε ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος αλλά απόψεις) και από την άλλη η ζωντανή αλληλόδραση με τους συμμαθητές φαίνεται πως ήταν οι κύριες αιτίες που οδήγησαν σε αυτή τη συμπεριφορά. Σε ένα δημοτικό σχολείο στα προάστια των Χανίων, εφαρμόστηκε το σενάριο «Γενετικά Τροποποιημένα Τρόφιμα, κατάρρα ή σωτηρία;» σε μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού, μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα LAMS. Κατά τα πρώτα στάδια της διαπραγμάτευσης του μαθήματος παρατηρήθηκε η ίδια συμπεριφορά. Όταν κλείστηκε ένα ηλεκτρονικό ραντεβού, από το σπίτι, όπου όλοι οι μαθητές θα εισέρχονταν την ίδια ώρα στο περιβάλλον και θα ολοκλήρωναν συγκεκριμένες δραστηριότητες, τόσο η συμμετοχή ήταν σχεδόν καθολική. Η αίσθηση της συνύπαρξης, της συνδιερεύνησης, της συμμετοχής αποδείχθηκε (σύμφωνα με τις εκφορές λόγου ορισμένων μαθητών, με τους οποίους συζητήσαμε) να είναι η κύρια αιτία αυτής της συμπεριφοράς. Χρειάζεται λοιπόν χρόνος και προσεκτικοί χειρισμοί για να αποσταθεροποιηθούν οι ψυχολογικές αιτίες που αντιστέκονται στην αλλαγή.

Όσον αφορά την παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, εκεί φάνηκε πως η συμπεριφορά και οι πεποιθήσεις της εκπαιδευτικού ήταν ο καταλύτης για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών στην τάξη. Εδώ, βέβαια, δεν μπορούμε να πούμε ότι οι διαδικτυακές εφαρμογές βρίσκουν έδαφος για πλήρη ενσωμάτωση, παρά μόνο ως εργαλείο του εκπαιδευτικού για την δημιουργία κλίματος διερεύνησης και παρότρυνσης για συμμετοχή στη δράση (μέσα από τις αλληλεπιδραστικές αφηγήσεις των ηρώων). Από την άλλη τα εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας (chat) μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν για το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, με τη μορφή συζήτησης με κάποιον ειδικό (διατροφολόγο, ψυχολόγο, σχολικό σύμβουλο, συγγραφέα κλπ). Επιπλέον, η χρήση του Η/Υ ως εργαλείου μάθησης μπορεί να συνεισφέρει στην αποφυγή δημιουργίας του στερεότυπου ότι ο Η/Υ είναι εργαλείο διασκέδασης και ψυχαγωγίας και όχι εργαλείο προώθησης μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Διαδικτυακή μάθηση και Αγωγή Υγείας

Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να ελέγξουν τις συμπεριφορές τους, μέσα σε ένα πολύπλοκο και αντιφατικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό που βιώνουν οι μαθητές σήμερα. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης και σημείο αντιπαράθεσης αποτέλεσε το εάν αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την απρόσωπη (κατά μερικούς) διαπραγμάτευση τέτοιων θεματικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Παιχνίδια ρόλων, ανάπτυξης διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και συναισθηματικής κατανόησης δεν μπορούν να γίνουν παρά μόνον μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, την ενεργή συναισθηματική εμπλοκή και την εξ' ολοκλήρου κατάθεση ψυχής των μελών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα συναισθηματικής στήριξης. Κατά τους θιασώτες αυτής της προσέγγισης ο Η/Υ έχει μόνο επικουρικό ρόλο στην Αγωγή Υγείας, με την παροχή δυνατοτήτων αναζήτησης πληροφοριών, με την δυνατότητα πολλαπλών μορφών αναπαράστασης του φυσικού περιβάλλοντος και με την προσομοίωση φαινομένων και την, με τεχνητό τρόπο, εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη κι αν δεχθούμε ως αληθή όλα αυτά, γιατί θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι δε στερείται λογικής, το υποστηρικτικό πλαίσιο των Η/Υ. Η παροχή υποστήριξης και ο αυξημένος βαθμός ενεργού εμπλοκής των μαθητών δεν είναι κάτι που αξίζει να αγνοηθεί. Από την άλλη, κάθε μορφή αγωγής και εκπαίδευσης δεν μπορεί να αγνοήσει το περιβάλλον που αναπτύσσεται και που πρόκειται να δράσει ο μελλοντικός πολίτης. Οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα οι διαδικτυακές τεχνολογίες, έχουν καταλάβει ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της σημερινής κοινωνίας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης κάθε μορφής αλληλεπίδρασης, μέσα από τις νέες τεχνολογίες, είτε αυτή γίνεται με εργαλεία κοινωνικής διαδικτύωσης (facebook, twitter κλπ) είτε με τεχνολογίες άμεσης επικοινωνίας (κινητά τηλέφωνα, skype κλπ) είτε έμμεσης επικοινωνίας (φόρουμ) και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οφείλει να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης της εκπαίδευσης, πριν ακόμη αρχίσουν να ασκούν επιρροή όλα τα υπόλοιπα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης, τα οποία το πιο πιθανό είναι να διαστρεβλώσουν την πραγματικότητα προς όφελος της καταναλωτικής αγοράς. Άλλωστε ο ορισμός της Βιώσιμης Ανάπτυξης, αναφέρεται σε ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες της σημερινής γενιάς χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα ανάπτυξης των επερχόμενων γενιών. Και οι σημερινοί μαθητές επιμορφώνονται τώρα έτσι ώστε να δράσουν στο μέλλον.

Επιπλέον, όπως έχουμε προαναφέρει, η έκδηλη έλξη που δείχνουν να ασκούν οι τεχνολογίες αιχμής στους μαθητές, αποτελεί ένα πρώτης τάξης εφόδιο για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες, καθιστώντας εφικτή μια αυθεντική μάθηση, μέσα σε πραγματικά γεγονότα και καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής στην καθημερινότητά του. Τέλος, οι διαδικτυακές τεχνολογίες μπορούν εντάξουν και το κομμάτι οικογένεια μέσα στο παιχνίδι της κοινωνικοποίησης. Η μάθηση έξω από τα χωροχρονικά όρια της τάξης, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό, εφόσον το επιθυμεί και το κρίνει σωστό, να καλέσει σε συμμετοχή και το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, πάνω σε θεματικές που, κατά τη γνώμη μας, απαιτούν και την εμπλοκή των γονέων.

Μελλοντικές προτάσεις

Η προσέγγιση της διαδικτυακής μεικτής μάθησης δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένο από το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σκοπός της προσπάθειάς μας είναι να επεκτείνουμε το προβληματισμό, με την ενσωμάτωση της προβληματικής και στα υπόλοιπα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό απαιτεί τη δημιουργία ενός δικτύου επιμόρφωσης πάνω στη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας και την προσπάθεια ενεργοποίησης της υπάρχουσας κοινότητας πρακτικής, έτσι ώστε να υπάρχει υλικό ανατροφοδότησης και στήριξης των υποψηφίων χρηστών.

Το επόμενο βήμα θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός δικτύου πολλαπλασιαστών, οι οποίοι θα μπορέσουν να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς που, ενδεχομένως, ενδιαφέρονται να εντάξουν προσεγγίσεις διαδικτυακής μάθησης στις πρακτικές τους, σε όλο το φάσμα των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν χρήσιμη η δημιουργία μοντέλων στήριξης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το πλαίσιο ανησυχιών/προβληματισμών που εγείρονται. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών απαιτεί μια σειρά από διαφοροποιημένες τεχνικές με σκοπό την παροχή της απαραίτητης στήριξης ανάλογα με τους τύπους ανησυχιών, όπως εκφράζονται μέσα από το μοντέλο CBAM.

Τέλος, ο εμπλουτισμός της διαδικτυακής κοινότητας με μια μεγάλη γκάμα διδακτικών σεναρίων, ταξινομημένων ανά κύκλους τάξεων (Νηπιαγωγείο –Α΄ τάξη, Β΄ –Γ΄ τάξη κλπ) και ανά θεματικό άξονα, θα συνεισέφερε στην άρση ενός μεγάλου φορτίου από τις πλάτες των εκπαιδευτικών της τάξης, οι οποίοι δεν έχουν το χρόνο να δημιουργήσουν, εκ του μηδενός, διδακτικά σενάκια. Θα ήταν πολύ σημαντικό το κάθε σενάριο να συνοδεύεται από μια θεματική ενότητα συζήτησης, έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να συνεισφέρει και να μοιραστεί την εμπειρία του με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, που ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν το εκάστοτε διδακτικό σενάριο.

Σε ερευνητικό επίπεδο, θα ήταν ενδιαφέρουσα η ολοκληρωμένη εφαρμογή του μοντέλου CBAM, με την αξιοποίηση όλων των εργαλείων του μοντέλου (ερωτηματολόγιο των ανησυχιών, αποτίμηση των επιπέδων χρήσης και καταγραφή των επιμέρους ρυθμίσεων) και η συσχέτιση τους, έτσι ώστε να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με το πώς βιώνεται η διαδικασία αλλαγής κατά την ενσωμάτωση των διαδικτυακών μαθησιακών πρακτικών στο σημερινό σχολείο.

ΣΤ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

12.1. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adelman, C. (1993): Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Altrichter, H. & Elliot, J. (2000). *Images of Educational Change*. Open University Press, Great Britain.
- Anderson, E. S. (1997). Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry*, 27 (3), 331-367.
- Anderson, T. & Elloumi, F. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, Canada.
- Armenakis, A. & Bedeian, A. (1999). Organizational Change: A Review of Theory and Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25 (3), 293–315.
- Aviram, A. (2000). From “Computers in the Classroom” to mindful radical adaptation by education systems to the emerging cyber culture. *Journal of Educational Change*, 1, 331-352.**
- Avril, M. L. (2003). The Interaction between Primary Teachers' Perceptions of ICT and Their Pedagogy. *Education and Information Technologies* 8(4), 313–326.
- Ayala, J. (2009). Blended Learning as a New Approach to Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 45 (2), 277-288.
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Engelwood Cliffs: New Jersey.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means, *Health Education & Behavior*, 31 (2), 143-164.
- Beach, A. W. (1990). Orienting to the phenomenon, στο Jim Anderson (Ed.), *Communication Yearbook*, 13, 216-244.
- Belland, B.R., Glazewski, K.D. & Richardson, J.C. (2008). A Scaffolding Framework to Support the Construction of Evidence-Based Arguments among Middle School Students. *Educational Technology Research and Development*, 56 (4), 401-422.
- Barrows, H. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1998). Learning with the Internet. A Typology of Applications. In: *Proceedings of ED-MEDIA 98 - World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville: AACE. 124-129.
- Block, G., et al. (2000). An interactive CD-ROM for nutrition screening and counseling. *American Journal of Public Health*, 90, 781-785.
- Bradbury H. & Reason P. (2003). Action Research. An opportunity for revitalising research purpose and practices, *Qualitative Social Work*, 2 (2), 155-175.

- Brady, H. E., & Collier, D (2004). *Rethinking social inquiry: Diverse tools, shared standards*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bramall, S. (2000). The educational significance of the interface. *Journal of Philosophy of Education*, **34**(1), 71-84.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem Based Learning in Leadership Development*. Eugene, Ore.: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Brinkerhoff, J.D., & Glazewski, K. (2000). Hypermedia-based problem based learning in the upper elementary grades: A developmental study, paper presented at the *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Denver, CO.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *The American psychologist*, **32** (7), 513-531.
- Brooks, H. C. (1988). A Hierarchical Analysis of the effects of an Activity-Centered health curriculum on General Health Beliefs and Self-Reported behaviour. *Journal of Educational Research*, **81** (3), 149-154.
- Brown, M K. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, **40** (1), 77-108.
- Brush, A.T. & Saye, W. J. (2002). A summary of research exploring hard and soft scaffolds for teachers using a multimedia supported learning environment. *The Journal of Interactive Online Learning*, **1** (2), 1-12.
- Budin, H. (1999). The Computer Enters the Classroom: Essay Review. *Teachers College Record*, **100**(3), 656-670.
- Bull, S. S., McFarlane, M. and King, D. (2001). Barriers to STD/HIV prevention on the Internet. *Health Education Research*, **16** (6), 661-670.
- Chambers, H.J. (1988). Teaching thinking throughout the curriculum-where else? *Education Leadership*, **45** (7), 4-6.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, **53** (4), 445-459.
- Coghlan D. (2003). Practitioner Research for Organizational Knowledge, *Management Learning*, **34** (4), 451-463.
- Conner, M. & Norman, P. (2005). *Predicting Health Behavior*. Open University Press: England.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, **13** (1), 3-21.
- Cuban, L. (1993). Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College Record*, **95** (2), 185-210.
- Cupchik, G. (2001). Constructivist Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, **2**(1), ανακτήθηκε 20-12-2011 από <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010177>.
- Davis, J., Hirschl, T. & Stack, M. (1997). *Cutting Edge: Technology, Information, Capitalism and Social Revolution*. New York: Verso.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press, New York.

- Denzin, N. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers: London.
- Dickens L. & Watkins K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin, *Management Learning*, 30, (2), 127-140.
- Dobson, A. (1996). Environmental Sustainabilities: an analysis and a typology, *Environmental Politics*, 5 (3), 401-428.
- Drenoyianni, H. & Selwood, D.I. (1998). Conceptions or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom. *Education and Information Technologies*, 3, 87-99.
- Ellsworth, B. J. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, ανακτήθηκε στις 25-08-2011 από <http://www.eric.ed.gov/>.
- Ettling D. (2006). Ethical Demands of Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 59-67.
- Fergusson, J., Gibbs, D., Gosper, M. & Phillip, R. (2009). E-learning in Schools: Making Successful Connections. *Comparative Information Technology*, 4, 33-47.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications.
- Fleischer, J. B. (2006). Mezirow's Theory of Transformative Learning and Lonergan's Method in Theology: Resources for Adult Theological Education. *The Journal of Adult Theological Education*, 3 (2), 147-162.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, The Continuum International Publishing Group Inc: New York.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 1-13.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2002). *Teacher development and educational change*, Routledge Falmer: London.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.), Teachers College Press: New York.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gardner, H. (2000). Technology remakes schools. *The Futurist*, 30-32.
- Geiger F. B. et al. (2002). Using technology to teach health: A collaborative pilot project in Alabama. *Journal of School Health*, 72 (10), 401-407.
- George, D. & Malley, P. (2001). *SPSS for Windows Step by Step*. Allyn & Bacon, USA.
- Georgiadou, E. & Economides, A. (2003). An evaluation instrument for Hypermedia Courseware. *Educational Technology & Society*, 6 (2), 31-44.
- Gergen, K. (1997). Social Theory in Context: Relational Humanism, στο J. Greenwood (Ed.), *The mark of the social*, Rowman and Littlefield: New York.
- Gilbert, G. G. & Sawyer, G. R. (2000). *Health Education. Creating Strategies for School & Community Health*. Jones and Bartlet: Massachusetts.
- Goddard, M. (2002). What do we do with these computers? Reflections on technology in the classroom. *Journal of research on technology in education*,

35 (1), 19-26.

- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606, ανακτήθηκε στις 12-01-2012 από <http://www.nova.edu/ssss/OR/OR8-4/golafshani.pdf>.
- Gossman, et al. (2007). Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 8, 139-153.
- Graham, C. (2006). Introduction to Blended Learning: Blended Learning Systems, στο *The Handbook of Blended Learning*, John Wiley and Sons.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Gustafson, K. (2002). *Survey of Instructional Development Models*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology: Syracuse, New York.
- Hall, G., Dirksen, D. & George, A. (2008). *Measuring Implementation in Schools: LEVELS OF USE*, SEDL: Austin.
- Hall, G., George, A. A. & Rutherford, L. W. (1977). Measuring Stages of Concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire, *Procedures for adopting educational innovations program*, Eric Clearinghouse.
- Hall, G., Wallace, R., & Dossett, W. (1973). *A developmental conception of the adoption process within educational institutions* (Report No. 3006). Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Hall, G. & Loucks, S. (1978). *Innovation Configurations: Analyzing the adaptations of innovations, Procedures for adopting educational innovations program*, Eric Clearinghouse.
- Hannafin, M. (1999). *Learning in Open-ended Environments: Tools and Technologies for the Next Millennium*, ανακτήθηκε στις 23-11-2011 από τη διεύθυνση <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper34/paper34.html>.
- Hargreaves, A. (1998). *International Handbook of Educational Change: Part 2*, Kluwer Academic Publishers: The Netherlands.
- Hargreaves, D. (2000). Developing New Tools for Education Policy-Making, *Forum of OECD Education Ministers*, ανακτήθηκε στις 22-11-2010 από τη διεύθυνση <http://www.oecd.org/dataoecd/53/60/1850114.pdf>.
- Havelock, R. & Zlotolow S. (1995). *The change agent's guide*, New Jersey, USA.
- Hawkrige, D. (1990). Who needs computers in schools and why? *Computers and Education*, 15 (1-3), 1-6.
- Hazzan, O. (2004). Mental constructions and constructions of web sites: learner and teacher points of view. *British Journal of Educational Technology*, 35 (3), 323-344.
- Henderson, K. & Tilbury, D., (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*, report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government.
- Heinze, A. & Procter, C. (2004). *Reflections On The Use Of Blended Learning. Conference Proceedings* "Education in a Changing Environment". University of Salford: UK.

- Hesse-Biber, S. (2010). Emerging Methodologies and Methods Practices in the Field of Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, **16** (6), 415–418.
- Hewwit M. et. al. (2001). Evaluation of "Sun Safe": a health education resource for primary schools. *Health Education Research*, **16** (5), 623-633.
- Hodgetts, D. & Chamberlain, K. (2003). Television documentary in New Zealand and the construction of doctors by lower socio-economic groups. *Social Science & Medicine*, **57** (1), 113–124
- Hord, S. M., et al (1987). *Taking charge of change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huston, A. C. (2005). Mixed methods in studies of social experiments for parents in poverty, στο T. S. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*, University of Chicago Press: Chicago, 305-315.
- Jamieson, M., Kajs, R. * Agee, A. (1996). Computer-assisted techniques to enhance transformative learning in First-Year Literature Courses. *Computers and the Humanities*, **30**, 157-164.
- Jolliffe, A., Ritter, J. & Strevens, D. (2003). *The online learning handbook: developing and using web-based learning*, Kogan Page Limited: London.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, **33** (7), 14-26.
- Karasavvidis, I. (2008). *Activity Theory as a theoretical framework for the study of blended learning: a case study*. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning: Chalkidiki.
- Karasavvidis, I. (2011). Wiki uses in higher education: exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, **18** (3), 219-231.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, **4**(2), 75-86.
- Klein, J. K. & Knight P.A. (2005). Innovation Implementation: Overcoming the Challenge. *Current Directions in Psychological Science*, **14** (5), 243-246.
- Komis, V., Ergazaki, M & Zogza V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and paper & pencil concept mapping technique in students collaborative activity. *Computers & Education*, **49**, 991–1017.
- Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, **73** (2) 59–67.
- Kozma, R. (1991). Learning with Media. *Review of Educational Research*, **61**(2), 179-211.
- Kumar, M., & Natarajan, U. (2007). A Problem-Based Learning Model: Showcasing an Educational Paradigm Shift. *Curriculum Journal*, **18**(1), 89-102.
- Kyriazis, A. & Korres, K. (2002). *Pre-service and in-service teacher of Mathematics' training in teaching with the use of Computers*. Proceedings of the 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics at the Undergraduate Level: Hersonisos, Crete.
- Leger S. L. & Nutbeam D. (2000). A model for mapping linkages between health education agencies to improve school health. *Journal of School Health*, **70** (2),

- 45-50.
- Lehr, J. (2000). *Standard handbook of environmental science, health, and technology*, McGraw-Hill: USA.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*, Harper & Row: New York.
- Lieberman, D. (1992). **The computer's potential role in Health education.** *Health Communication*, **4** (3), 211-225.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, στο Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The handbook of qualitative research (second edition)*, 163-188.
- Lisewski, B. and Joyce, P., (2003). Examining the five stage e-moderating model: designed and emergent practice in the learning technology profession, *Alt-J*, **11**(1), 55-66.
- Markham, A. W. & Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice. *Social Science & Medicine*, **56** (6), 1209-1220.
- Makrakis, V. (1998). *Computers in School Education: The cases of Sweden and Greece* (Doctoral thesis), Stockholm: Institute of International Education.
- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2005). Techno-sciences and mathematics: Vehicles for a sustainable future and global understanding. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Hands-on Science*, Crete: University of Crete, 103–108.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, **15**, 471-485.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions For Adult and Continuing Education*, **74**, 5-12.
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Montelpare, W. & Williams, A. (2000). Web-based learning: Challenges in using the internet in undergraduate curriculum. *Education and Information Technologies*, **5**(2), 85-101
- Motteram, G. & Sharma, P. (2009). Blending Learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, **7** (2), 83-96.
- Oenema, A., Brug J. and Lechner L. (2001). Web-based tailored nutrition education: results of a randomized controlled trial. *Health Education Research*, **16** (6), 647-660.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, **2** (1), 17-26.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, **9**(4), 770-792.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity: International*

- Journal of Methodology*, 39, 267–296.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, Basic Books: New York.
- Parcel, S. G. (1984). Theoretical Models for Application in School Health Research. *Journal of School Health*, 54 (6), 39–49.
- Park, S. H. et al. (2005). Examining the barriers encountered when planning and implementing technology-enhanced PBL in the middle school classroom. *International Society for Technology in Education*, ανακτήθηκε στις 15-03-2007 από τη διεύθυνση http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/site05_HPT_proceeding_final.pdf.
- Paul, R. (1989). Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning, and literacy. *Argumentation*, 3 (2), 197-235.
- Pearson, M & Somekh, B. (2006). Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 519-539.
- Pellegrin, J. R. (1966). An analyses of sources and processes of innovation on educational administration. *Conference on Educational Change*, Eric Clearinghouse.
- Peterson, O. T. (2004). So you're thinking of trying problem based learning?: Three critical success factors for implementation. *Journal of Management Education*, 28, 630-647.
- Pierce, R. & Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71 (3), 299-317.
- Pilling-Cormick, J. (1997). Transformative Self-Directed Learning in Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 69-77.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*, University of California Press: Berkeley.
- Rhem, J (1998). Problem based learning: An introduction, *The National Teaching and Learning Forum*, 8 (1), ανακτήθηκε στις 12-04-2010, από http://www.ntlf.com/html/pi/9812/pbl_1.htm.
- Rodriguez, J. A. & Berryman, C. (2002). Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's Journey. *American Educational Research Journal*, 39(4) 1017-1045.
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovations*, The Free Press: New York.
- Rogers, E. & Shoemaker, F. (1971). *Communication of Innovations: A cross-cultural approach*, The Free Press: New York.
- Rogers, P. L., (2001) Traditions to Transformations: The Forced Evolution of Higher Education. *Educational Technology Review*, 9 (1).
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding. An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54 (5), 399-412.

- Russell, et al. (2003). Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, **54** (4), 297-310.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*, Taylor & Francis Books Ltd: London.
- Sela, O. (2010). The Power of the Model: One Step towards Developing Blended Learning Courses in Higher Education. *Journal of Online Learning and Teaching*, **6**(4), ανακτήθηκε στις 15-09-2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://jolt.merlot.org/vol6no4/sela_1210.htm.
- Smith, J. K. & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, **15**, 4-12.
- Smith, F.G. (2005). Problem-Based Learning: Can it Improve Managerial Thinking? *Journal of Management Education*, **29** (2), 357-378.
- Smith, F. G. & Throne S. (2007). *Differentiating Instruction with Technology for K-5 classrooms*, International Society for Technology in Education.
- Soto Mas, F. et al. (2003a). Health education and multimedia learning: Educational psychology and health behavior (part 1). *Health Promotion Practice*, **4** (3), 288-292.
- Soto Mas, F. et al. (2003b). Health education and multimedia learning: Educational psychology and health behavior (part 2). *Health Promotion Practice*, **4** (4), 464-469.
- Stewart, M.T. et.al. (2007). Enhancing Problem-Based Learning designs with a single e-learning scaffolding tool: Two case studies using challenge FRAP. *Interactive Learning Environments*, **15**(1), 77-91.
- Stornes, C. (1998). *Power On: new tools for teaching and learning*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Stout, P. A., Villegas, J. and Kim H. (2001). Enhancing learning through use of interactive tools on health-related websites. *Health Education Research*, **16** (6), 721-733.
- Summers, J. (1996) Using the Internet to enhance teaching and learning, In Kuhlthau, C.C. Goodin, M.E. and McNally, M.J. (eds.) *The Virtual School Library: Gateway to the Information Superhighway*, Englewood, California: Libraries Unlimited Inc., 21-27.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). Putting the Human Back in "Human Research Methodology": The Researcher in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, **4** (4), 271–277.
- Tavangarian, D., Leypold M., Nölting K., Röser M. (2004). Is e-learning the Solution for Individual Learning? *Journal of e-learning*, **2**(2), 273-280.
- Tilbury, D. & Wortman D., (2004). *Engaging People in Sustainability*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Dam-Mieras M.C.E. & Rikers J.H.A.N. (2007). RCE Rhine-Meuse: Towards learning for sustainable development, *Journal of Education for Sustainable*

Development, 1 (1), 51-60.

- Van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). A New ICT Curriculum for Primary Education in Flanders: Defining and Predicting Teachers' Perceptions of Innovation Attributes. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 124-135.
- Vargas, C.M., (2000). Sustainable development education: Averting or mitigating cultural collision. *International Journal of Educational Development*, 20 (5), 377-396.
- Von Schirnding, Y. (2002). Health in sustainable development planning: The role of indicators. *World Health Organization*, Geneva.
- Wallace, S. (1997). Health information in the new millennium and beyond: the role of computers and the Internet. *Health Education*, 3, 88-95.
- WHO (1997). *Sustainable Development and Health: Concepts, principles and framework for action for European cities and towns*. WHO, Regional Office of Europe: Copenhagen.
- Williams, D., Pedersen, S. & Liu, M. (1998). An evaluation of the use of problem-based learning software by middle school students. *Journal of Computer Science*, 4 (4), 466-483.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1974). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wooley, M.C. (2009). Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (1), 7-25.
- Wyatt, S., Henwood F., Hart A., Smith J. (2005). The digital divide, health information and everyday life. *New Media & Society*, (7)2, 199-218.
- Yawn, Y. B. et al. (2000). An in-school cd-rom asthma education program. *Journal of School Health*, 70 (4), 153-159.
- Zeichner, M. K. (1993): Action Research: personal renewal and social reconstruction, *Educational Action Research*, 1 (2), 199-219.

12.2. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Κ. (2007). *Αγωγή Υγείας*, εκδ. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ασλανίδου, Σ. & Οικονόμου, Α. (2006). Νέοι και διαδίκτυο: Χρήση και πρακτικές στο σχολείο, *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, Θεσσαλονίκη, 424-431.
- Γκότοβος, Α. (1999). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο, Gutenberg: Αθήνα.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*, Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Γρηγορίου Κ. κ.ά. (2001). Το μαγικό ταξίδι του σώματος, στο «*Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*» επιμ.

Βασ. Μακράκης, εκδ. Ατραπός: Ρέθυμνο.

- Δαγδιλέλης, Β. κ.α., (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*, Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Δόβρος, Ν. & Μακράκης Β. (2006). *Μια Εναλλακτική Διδακτική Προσέγγιση για την Αγωγή Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο, με τη Βοήθεια της Υπερμεσικής Τεχνολογίας*, (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Δόβρος, Ν., Μακράκης, Β. & Γαλανάκη Χ. (2011). Ανοιχτή, Ψηφιακή τάξη. Μαθαίνοντας για τη διατροφή και τη διαφήμιση με την υποστήριξη του διαδικτύου. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*, Πάτρα, 247-256.
- Δόβρος, Ν. κ.ά. (2011). Αγωγή Υγείας και Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο. Μαθαίνοντας για τη διατροφή και τη διαφήμιση με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 185-200.
- Δαρβίρη, Χ. (2007). *Προαγωγή Υγείας*. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης: Αθήνα.
- Εμβαλωτής, Α. (2002, Μάιος). *Η μετάβαση σε μια νέα εποχή: Προτάσεις αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Δημοσίευση στο 16ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Αλεξανδρούπολη.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Προς την Ευρώπη της γνώσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η κοινωνία της πληροφορίας*, ανακτήθηκε στις 27-07-2011 από τη διεύθυνση <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/el.doc>.
- Ζόγκζα, Β. (2007). *Εκπαιδύοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στην κατανόηση του βιολογικού κόσμου*, άρθρο στην Εφημερίδα «Αυγή».
- Ηλιοπούλου, Α. κ.α. (2010). *Πολυεπίπεδες δράσεις πρόληψης στη σχολική κοινότητα. Το παράδειγμα ενός σχολείου*. 8η Πανελλήνια Συνάντηση Φορέων Πρόληψης, Μεσολόγγι.
- Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2011). *Πρακτικές εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον στα πλαίσια του μαθήματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης*. Στο Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών προς τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, επιμ. Βασίλειος Μακράκης, Ρέθυμνο, 24-36.
- Καρασαββίδης, Η. (2001). Κονστρακτιβιστική μάθηση μέσω του διαδικτύου, στο *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, επιμ. Βασ. Μακράκης, εκδ. Ατραπός, 297-317.
- Κασσωτάκη, Π. & Αμπαρτζάκη, Μ. (2009). *Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης ως Διαδικασία Επιμόρφωσης: Ένα παράδειγμα στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ στο Νηπιαγωγείο*, ανακοίνωση στο Επιστημονικό συνέδριο «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού», Π.Τ.Π.Ε./Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Κούτρας, Β. & Νάστου, Α. (2010). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. 13ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-

- Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Αλεξανδρούπολη.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα & Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*, Ψηφιακό Κέντρο Πανεπιστημιακών Εκδόσεων Κρήτης.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Παπαγεωργίου Γιώτα, *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Τυπωθήτω: Αθήνα, 19-38.
- Μακράκης, Γ. Β. (2000). *Υπερμέσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μακράκης, Β. (2004). Διδακτική της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνίας: από την εργαλειοποίηση στην χειραφέτηση και αλλαγή, Μέρος 2ο, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Τόμος Β'*, 529-531.
- Μακράκης, Β. (2005). Ζητήματα αξιολόγησης της μαθησιακής αποτελεσματικότητας των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, στο Ρετάλης Σιμεών, *Οι προηγμένες τεχνολογίες του διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Καστανιώτης: Αθήνα, 78-88.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας τ. Α'*, Gutenberg: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, εκδ. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Μαυρικάκη, Ε. (2011). *Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προς μια εκπαίδευση για αειφορία-Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*. Στο Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών προς τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, επιμ. Βασίλειος Μακράκης, Ρέθυμνο, 44-53.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). *Κάνουν οι Νέες Τεχνολογίες "Θαύματα"*: 1ο Συνέδριο ΕΤΠΕ στη Σύρο, ανακτήθηκε στις 14-05-2009 από τη διεύθυνση <http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=491>
- Παπάνης, Ε. και Ρόντος, Κ. (2007). *Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*. Ανακτήθηκε στις 10-01-2012 από τη διεύθυνση <http://epapanis.blogspot.com/2007/09/h.html>.
- Παυλόπουλος, Β. (2008). *Μοντέλα Ανάλυσης Διακύμανσης*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο: Αθήνα, ανακτήθηκε από http://www.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ANOVA_models.pdf στις 16-02-2012.
- Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Ρώσσιου, Ε. (2010). *Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση εικονικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*, ανακτήθηκε από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20823>.
- Σώκου, Κ. (1999). *Οδηγός Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Φραγκάκη Σ. Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Διδακτορική

διατριβή), Π.Τ.Δ.Ε./ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Bigge, L. M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης για εκπαιδευτικούς*, μτφ. Κάντας Α. και Χαντζή Α., Πατάκης: Αθήνα.

Modolo, A. (χ.χ.). *Μια συμβολή του Ευρωπαϊκού Γραφείου της Διεθνούς Ένωσης Αγωγής Υγείας*, Διεθνές Συμπόσιο Αγωγής Υγείας, Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας - Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού.

Z. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1η εστιασμένη συζήτηση

Συν-ερευνητής 2.

Εμείς οι νηπιαγωγοί, τους υπολογιστές τους χρησιμοποιούμε εντελώς διαφορετικά απ' ότι το δημοτικό. Δηλ. ένα παιδί του δημοτικού μπορεί να πάθει αυτό που είπες εσύ, να κάθεται μπροστά από τον Η/Υ και να μείνει εκεί και να μη μιλάει με το διπλανό του και να μην κάνει τίποτα και να ασχολείται με το κουτί που έχει μπροστά του.

Τα νήπια όμως είναι εντελώς διαφορετικά γιατί... επειδή ακριβώς δε ξέρουν να διαβάζουν, για παράδειγμα ή επειδή ακριβώς δε ξέρουν να χειρίζονται καλά το ποντίκι ή να βρουν αυτό που έχουν ή το άλλο στην επιφάνεια εργασίας... που είναι εκείνος ο φάκελος που λέει για τα τραγούδια ή έχει μέσα αυτό το θέμα ή το παρακάτω. Μιλάει με τον Η/Υ, συνεργάζεται, ρωτάει εμάς, γίνεται μια παρέα εκεί και γύρω από τον Η/Υ υπάρχει μία... ή μάλλον η γωνιά του Η/Υ είναι για μας μια γωνιά, μία ομάδα εργασίας. Αυτό που λέμε πως στο νηπιαγωγείο έχουμε την ομάδα που ασχολείται με τα καλλιτεχνικά έχουμε και την ομάδα, στα πλαίσια χωρισμού των δραστηριοτήτων, έχουμε την ομάδα που ασχολείται με τον Η/Υ.

Η Σίσιου είπε αυτό ακριβώς, ότι ο Η/Υ βοηθάει στην ψυχοσυναισθηματική, έτσι ακριβώς χρησιμοποιούσε τον όρο, ανάπτυξη των παιδιών. Και της είπαμε ότι...

Ερευνητής 2.

Η κουβέντα ξεκίνησε ως εξής: Τελειώνοντας την παρουσίαση, τέλος πάντων τη συνάντηση, λέει η Σίσιου, τα συναισθήματά σας από αυτό. Πώς, τι νιώθετε ας πούμε, μετά από αυτή τη συνάντηση που είμαστε εδώ; Εκεί λοιπόν, εγώ αν θυμάσαι Συν-ερευνητής 2, λέω, εγώ χαίρομαι που υπάρχει μια σύνδεση Η/Υ με τα συναισθήματα, γιατί, συνήθως ,θεωρούμε ότι ο Η/Υ είναι ένα κουτί, ένα ψυχρό πράγμα, το οποίο δεν έχει να κάνει σε τίποτα με τη συναισθηματική ζωή του ανθρώπου. Και απαντάει η Σίσιου, συμφωνείς Συν-ερευνητής 2, ήταν έτσι που τα λέω,

Συν-ερευνητής 2: Ναι

Ερευνητής 2.

Μάλιστα μου λέει, καλά που το είπες γιατί αυτό τον καιρό, ασχολούμαι με κάτι που έχει να κάνει με την ανάπτυξη του παιδικού και τον Η/Υ. Δεν ξέρω αν το έβαλε πολύ συγκεκριμένα στην... αυτή, δηλ. με...

Συν-ερευνητής 2:

Το έθεσε γενικά, αλλά εξειδικευμένα με την έννοια... είπε κάποια στιγμή ότι, μπορεί ο Η/Υ να βοηθήσει, αυτό που είχαμε πει την προηγούμενη φορά, να στείλουμε ένα μήνυμα, να κάνουμε, να δείξουμε και λες εκείνη την ώρα, μη βγάλουμε και την παραδοσιακή διδασκαλία από τη μέση και τον τρόπο, και ότι μην απομονωθούμε με τον Η/Υ, και λέει η Σίσιου, όχι εγώ πιστεύω ότι ο Η/Υ βοηθάει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ακράδαντα και ότι αυτό δουλεύω αυτό τον καιρό.

Ερευνητής 2:

Και συνεχίζει να λέει ότι, ο Η/Υ είναι, πολλές φορές, η ψυχή μας, γιατί εκεί μέσα καταγράφουμε τα τραγούδια μας, τα παραμύθια μας και πράγματα που βγαίνουν από την ψυχή μας και όχι ας πούμε εγκεφαλικά.

Ερευνητής 6: Σε ατομικό επίπεδο, όμως.

Συν-ερευνητής 2.

Δεν είναι σε ατομικό επίπεδο. Να σας πω την αλήθεια, αυτόν τον καιρό, τις τελευταίες δύο εβδομάδες, επειδή είχα, έτσι μπει στο... ένα κλικ μου είχε κάνει στο μυαλό μου, ήταν πάρα πολλές φορές, που, μα το Θεό, έλεγα να βάλω τη βιντεοκάμερα στο σχολείο, να καταγράψω τα παιδιά την ώρα που είναι μπροστά στον Η/Υ. Το τι γίνεται. Μόνο και μόνο για να έχουμε μια άποψη του τι γίνεται μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου,

Συν-ερευνητής 3:

Τις εκφράσεις που παίρνουν

Συν-ερευνητής 2.

Ναι. Καλά το είπες, «να, πιάσ' το», «τσιμπα το», «πάτα το», δε μπορεί ο άλλος... «έτσι θα το κάνεις», «εκεί είναι, να κοίτα το, εκεί την εικόνα, εκεί στο κόκκινο να το βλέπεις;», «το άλλο, ο ήλιος είναι η ζωγραφική». «εκεί είναι αυτό, εκεί είναι τα τραγούδια, να βλέπεις αυτό το στρογγυλό; Είναι αυτό». Μόνο ο τρόπος που επικοινωνούν, μιλάνε, «μπράβο, καλά το έκανες, συνέχισε...», είναι το ίδιο πράγμα που κάνουν, όταν κάθονται, όλα μαζί, στο τραπέζι και όλα μαζί να κάνουν μια δουλειά σαν ομάδα εργασίας, όχι ο καθένας χώρια να ζωγραφίζει στο χαρτί του, όλοι μαζί πάνω σε ένα χαρτί ας πούμε. Και ήταν πάρα πολλές φορές που μου 'μπαινε το σκουλήκι να βάλω την κάμερα να γράφει, αλλά μετά κάτι γινότανε στην τάξη και λέω τώρα δεν μπορώ να ασχολούμαι και με αυτό. Μπορώ να πω δηλ. κι εγώ από την πείρα που έχω αποκτήσει, χωρίς να έχω κάνει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ούτε οτιδήποτε, απλά από την πείρα την απλή, την καθημερινή, επειδή τον Η/Υ τον έχω ΠΑΝΤΑ μέσα στην τάξη,

Συν-ερευνητής 3, Ερευνητής 2. Σημαντικό αυτό.

Συν-ερευνητής 2.

...είναι σημαντικό αυτό, δεν τον έχουμε στο γραφείο εμείς, έχουμε άλλο στο γραφείο, άλλο στην τάξη, επειδή έχουμε του ολοήμερου, του Υπουργείου που μας είχε στείλει και τον βάλαμε μέσα στην τάξη. Και μάλιστα έχουμε δύο υπολογιστές, ο ένας, εντάξει έχει ένα πρόβλημα και τον έχουμε για φτιάξιμο αλλά... τον έχω μέσ' την τάξη καθημερινά και έχουμε ένα χρονόμετρο, ένα που μοιάζει με αχλάδι και λέμε, λοιπόν δέκα λεπτά ο καθένας. Βάζουμε το αχλάδι, χτυπάει, αλλαγή, πάει ο επόμενος. Γενικά, είναι πάντως κάτι, το οποίο στο νηπιαγωγείο φέρνει χαρά. Στο δημοτικό τώρα...

Συν-ερευνητής 4. Τους ενδιαφέρει σαν παιχνίδι, γι' αυτό.

Συν-ερευνητής 2.

Κάνουνε όμως δουλειά. Δηλ. παίρνει ο άλλος, παράδειγμα, την καρτέλα, που γράφει παγωτό και έχει το παγωτό επάνω και ψάχνει να βρει τα γράμματα και λέει «π». Και άμα το 'χει, όπως είναι το ωμέγα π.χ. που δεν το 'χει πουθενά, ξέρουν ότι είναι στο πι και είναι το ωμέγα και το βρίσκουν. Ή αν τους βγει το μικρό και δεν τους βγει το κεφαλαίο φωνάζουν «Κυρία! Είναι το άλλο.

Ερευνητής.

Αυτός, βέβαια είναι ο σωστός τρόπος χρήσης του Η/Υ.

Ερευνητής 2.

Ναι αλλά είναι... επιτρέπει το πρόγραμμά μας Ερευνητής.

Ερευνητής. ...ως γνωστικό εργαλείο. Όχι δεν είναι απαραίτητα εκεί...

Ερευνητής 2. Δεν μπορεί να γίνει εύκολα στο δημοτικό, δηλ. αυτό που λέει η κοπέλα...

Συν-ερευνητής 4.

Παιδιά εγώ πιστεύω ότι το ίδιο πράγμα το κάνουνε, δηλ. και σε ένα... ας πούμε «π» «α» που αυτό είναι γραμμένο, με τα δικά μας γράμματα, που είναι εντάξει τα κλασικά, ας πούμε με έτσι, καλλιγραφικά, περίεργα, με ζωγραφιές πάνω και δε ξέρω τι, ούτως ή άλλως θα κάνουμε μια ομάδα για να βρουνε το πι, το άλφα, το γάμα και το ωμέγα.

Ερευνητής.

Ναι, βέβαια, δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτός είναι ο μοναδικός τρόπος να κάνεις κάτι, είναι μια εναλλακτική μορφή. Ασφαλώς το βιωματικό είναι ένα άλλο...

Συν-ερευνητής 2.

Παλαιότερα που ήμασταν σε ένα άλλο σχολείο, που δεν είχαμε τον Η/Υ στην τάξη και έπρεπε να μετακινηθούμε όλοι μαζί, να πάμε μέσα στην τάξη, να κάτσουμε όλοι μαζί, εκεί τώρα ήταν μια άλλη διαδικασία, ΟΛΟΙ μαζί πάνω από έναν Η/Υ, γιατί δεν μπορούσαμε βέβαια να έχεις τη μισή τάξη εδώ και η άλλη μισή αλλού και να γίνεται χαμός. Εκεί πάλι το βλέπαμε εντελώς διαφορετικά. Μέσα στην τάξη, όμως, είναι ένα εργαλείο δουλειάς, γιατί... προχθές ας πούμε, κάναμε για το πλούσιμο χεριών, είχα ένα βιντεάκι που το είχα κατεβάσει από το ίντερνετ σε ανύποπτο χρόνο, έτσι ήταν στα αγγλικά, ένα «wash your hands...», τους λέω «Α ξέρετε έχω ένα βίντεο, κι αυτό...» Τσουπ, ανοίγω τον Η/Υ, το βάζω εκεί, και εξαιτίας αυτού τώρα, α να το δούμε, να το ξαναδούμε, να το ακούσουμε, να το πούμε, να το μεγαλώσουμε, να το μικρύνουμε, στο τέλος φτάσαμε στο σημείο, να το κάνουμε μετάφραση δηλαδή, «κυρία τι λέει αυτός;» ας πούμε λέει εκείνο και τ' άλλο, τα βάλουμε κάτω, έκατσα μετά στο σπίτι, έκανα μια ψιλο-μετάφραση, να μπορεί να έχει μια ροή το τραγούδι και μια ομοιοκαταληξία, και την άλλη μέρα πήγα στο σχολείο και τους λέω «αν το μάθουμε...» και λοιπά, την επόμενη μέρα θα μπορέσουμε να το βιντεοσκοπήσουμε και να το περάσουμε στον Η/Υ, να βλέπουμε τις φατσούλες μας να τραγουδάνε. Η απάντηση: «Κυρία, θα χωρέσουμε όλοι στον Η/Υ;». «Μα εκεί κυρία χωράνε τέσσερις». Τέσσερις ήταν αυτοί που τραγουδούσαν στο βίντεο. Λέω «σε μια φωτογραφία πόσοι χωράμε;». Λένε «όλοι». Ε, με τον ίδιο τρόπο στην κάμερα χωράνε όλοι. Και στο τέλος φτάσαμε στο σημείο, δηλ. μέρα με την ημέρα, κάτσαμε βιντεοσκοπήσαμε το κομμάτι, πήραμε το καλώδιο, το βάλουμε στον Η/Υ, το βάλουμε και στη βιντεοκάμερα, το μεταφέραμε, το είδαμε και είπαν «κυρία να φέρουμε cd να μας το γράψεις να το πάρουμε στο σπίτι». Αλλά έγινε, τρεις μέρες δουλέψαμε για αυτό. Δεν τίποτα εξαιρετικό αυτό που έγινε, απλά είδανε όλη τη διαδικασία από την αρχή μέχρι το τέλος πώς γίνεται κάτι, και συμμετείχαν όλοι και μπορούσαν, και είδαν ότι έτσι γίνεται και στα κανάλια, το γράφουν οι κάμερες και είναι φρόνιμοι και δεν κάνουν τρέλες, γιατί όλα που γράφονται φαίνονται.

Ερευνητής.

Εσύ Συν-ερευνητής 4 πόσα χρόνια έχεις στο σχολείο;

Συν-ερευνητής 4. Τρίτος.

Ερευνητής. Μαζί και αναπληρώτρια;

Συν-ερευνητής 4. Ναι.

Ερευνητής. Εσύ σε αυτά τα τρία χρόνια δεν έχεις κάποια εμπειρία...

Συν-ερευνητής 4. Με τους Η/Υ;

Ερευνητής. Ναι.

Συν-ερευνητής 4. Εγώ κάνω συνέχεια με τον Η/Υ.

Ερευνητής. Εγώ το είδα αυτό που μου έλεγες, το e-slides είναι το παλιό daskalos

Συν-ερευνητής 4. Όχι το thranio, το daskalos είναι άλλο.

Ερευνητής. Α, έφαξα πάντως να βρω κάτι αλλά απ' ότι είδα εκεί δεν έχει κάτι, εκεί βασικά υπάρχει υλικό διαχείρισης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Συν-ερευνητής 4. Ναι είναι, βλέπεις ιδέες..

Ερευνητής. Ναι κάποια έτοιμα φύλλα εργασίας...

Συν-ερευνητής 4. Ναι,

Ερευνητής. Κάποια έτοιμα word ή excel, δεν είναι δηλαδή,

Συν-ερευνητής 4. Ναι βασικά word είναι πιο πολύ.

Ερευνητής. Η δική μας η προσέγγιση θέλουμε να είναι περισσότερο η χρήση του Η/Υ ως πολιτισμικό εργαλείο.

Συν-ερευνητής 1. Ερευνητής υπάρχει σαφή διάκριση μεταξύ γνωστικού εργαλείου και πολιτισμικού εργαλείου;

Ερευνητής. Ναι είναι διαφορετικές έννοιες, βέβαια ένα πολιτισμικό εργαλείο μπορεί να είναι ταυτόχρονα και γνωστικό εργαλείο.

Συν-ερευνητής 1. Μπράβο, αυτό θέλω να πω.

Ερευνητής.

Αλλά είναι άλλο. Πολιτισμικό εργαλείο θα μπορούσε να θεωρηθεί στην εποχή του η ανακάλυψη του τροχού. Ήταν ένα πολιτισμικό εργαλείο της εποχής, που έδωσε τη δυνατότητα στον άνθρωπο να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που έκανε πριν. Αυτό βέβαια ίσως είχε και κάποιο κόστος. Έχασε κάτι, κέρδισε κάτι. Κάπως έτσι το βλέπουμε κι εμείς εδώ πέρα. Κάτι χάνουμε κάτι κερδίζουμε. Εμείς θα εξετάσουμε πώς αυτό το εργαλείο μπορεί να γίνει εργαλείο προώθησης μαθησιακών δεξιοτήτων. Ένας τρόπος είναι αυτός που μας περιέγραψε η Συν-ερευνητής 2. Τώρα το αν μπορεί να γίνει κάτι, ας πούμε αυτό που μας έθεσε η Συν-ερευνητής 5, ότι αν μπορεί να περάσει το συναίσθημα μέσα, γιατί μιλάμε για την Αγωγή Υγείας, ο θεματικός μας άξονας είναι η Αγωγή Υγείας, το διδακτικό πλαίσιο η προβληματοκεντρική μάθηση, αλλά το εργαλείο μας είναι οι νέες τεχνολογίες, αυτό θα το δούμε.

Δεν έχετε κάνει κάτι έτσι πιο...

Συν-ερευνητής 4.

Έκανα, τότε που ήμουν στο Ρέθυμνο, όλο με Η/Υ.

Ερευνητής. Στη σχολή.

Συν-ερευνητής 4.

Ναι, και στην πρώτη δημοτικού ξεκίνησα τους Η/Υ. Τα παιδιά όντως βλέπουνε του Η/Υ, πριν δούνε οτιδήποτε για του Η/Υ συγκλονίζονται. Τώρα βέβαια έχουμε ξεφύγει, εγώ που τον είχα συνέχεια μέσα στην τάξη, τώρα τον έχω που και που, διότι, έχανα και το ότι τους μαθαίνω να μαθαίνουνε, απλά όλοι είχανε κάρτες, συγκλονιζόμασταν, χαιρόμασταν όλοι πολύ ωραία, αυτό ήτανε, παύανε να μαθαίνουν αυτό που ήτανε να μαθαίνουνε, αυτό ήταν το είχανε σα παιχνίδι, δηλαδή το βλέπανε, πάρα πολύ ωραία, δηλ. το βλέπανε τέλος. Θέλω να μπω στον Η/Υ, θέλω να τον πιάσω, θέλω να παίξει αυτό που έχεις κάνει αλλά ως εκεί.

Επίσης αυτό που είδα εγώ, έκανα μάθημα τώρα στη γλώσσα, εδώ και μια εβδομάδα, ήταν κάτι για τους φόβους. Οπότε είχα βρει στο ιντερνετ κάτι

εικόνες, που άλλοι φοβόντουσαν να μπουν στο νερό, άλλοι φοβόταν... ένα γατάκι ας πούμε και είχα συνδυάσει ανθρώπους που φοβούνται το σκοτάδι και όλα αυτά με εικόνες, τα είδαμε, συμφωνήσαμε ότι όλα είναι πάρα πολύ ωραία αλλά, με το που τελειώσαμε... είδαμε όλα αυτά και με τις εικόνες, πάντα με τον Η/Υ, θέλω να μιλήσουνε. Δηλ. να μιλήσω στην ομάδα και να πω τι είδα στον Η/Υ και να μιλήσω γι' αυτό. Δηλ. ο Η/Υ έδωσε βέβαια το ερέθισμα, ας πούμε τι θα κάνουμε, να πούμε για τις εικόνες αλλά δεν μείναμε εκεί πέρα. Ήμασταν μια ομάδα, κι ήρθε και το σκοτάδι, κυρία κι εγώ συμφωνώ, φοβάμαι κι εγώ και τους κλέφτες και φοβάμαι κι εγώ δε ξέρω και τι και πώς. Οπότε χάθηκε αυτό, ο Η/Υ εξαφανίστηκε και ήταν η ομάδα. Να λέει για τους φόβους της..

Συν-ερευνητής 5.

Όλα αυτά λέει και το σεμινάριο, που μιλάει για τις δεξιότητες για παιδιά δημοτικού που έχει να κάνει με τη ψυχική υγεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, οπότε επιμορφώνονται παράλληλα με το πώς προσεγγίζεις τέτοια θέματα.

Συν-ερευνητής 3.

Πιστεύω κι εγώ πως όλα τα θέματα δεν μπορούν να περάσουν μέσα από τον Η/Υ. Δηλ. η κυκλοφοριακή αγωγή πιστεύω, η διατροφή αυτά μπορούν να περάσουν, απλά δεν μπορούμε να τα αγγίξουμε όλα.

Συν-ερευνητής 5.

Όχι βέβαια.

Συν-ερευνητής 1.

Όμως, λειτούργησε ως ένα εργαλείο. Δεν έχει σημασία δηλ. μέχρι που θα φτάσεις, σημασία έχει ο ρόλος του.

Συν-ερευνητής 4.

Ναι. Πιστεύω ότι με του διαβάσανε το κείμενο αυτά ήταν έτοιμα να πούνε.

Συν-ερευνητής 1.

Μπράβο.

Συν-ερευνητής 4.

Ήταν έτοιμα να μιλήσουνε, οπότε απλά εγώ είπα παιδιά περιμένετε να δούμε και κάτι ακόμη αλλά πιστεύω ότι και να έλλειπε, πάλι θα μιλούσανε για τους φόβους τους.

Συν-ερευνητής 3.

Εγώ πιστεύω ότι εμείς δε θέλουμε να το δούμε μόνο σαν ερέθισμα μόνο, έτσι δεν είναι πρέπει να υπάρχει και επέκταση;

Ερευνητής.

Ναι... όλα είναι υπό έρευνα.

Συν-ερευνητής 1.

Κι αν αποδειχθεί ότι είναι έτσι, είναι ένα ερευνητικό αποτέλεσμα. Δεν είναι μια χαμένη διαδικασία.

Συν-ερευνητής 2.

Είναι ένα ερωτηματικό αυτό. Για να δούμε πώς προχωράει.

Συν-ερευνητής 1.

Ως υπόθεση ερευνητική.

Ερευνητής.

Και ένα βασικό θέμα είναι εάν μπορούμε εμείς να το αλλάξουμε. Μπορεί να αλλάξει; Μήπως φταιει η προσέγγιση, ας πούμε;

Συν-ερευνητής 4.

Το λέω επειδή ένιωσα, το είχαν την ανάγκη να μιλήσουνε και να... αυτό να σε κοιτάω, να με κοιτάς, γιατί ας πούμε τα έχω βάλει σε σειρά, γιατί είναι ένα παιδάκι που φοβάται για τα μάτια του και είναι σε σειρές, πώς είναι το λεωφορείο, και θέλανε να γυρίσουνε... σου λέω την ανάγκη ότι ξέρεις φοβάμαι και θέλω να σε κοιτάω ρε παιδί μου. Και αυτό που λες το συμπληρώνω, και δε σου μιλάω, σου μιλάω. Και μετά σηκωθήκαμε και λέμε να κάνουμε κύκλο. Να κάνουμε λέω κι εγώ. Έχουμε την ανάγκη λίγο την οπτική.

Ερευνητής.

Γιώργο εσύ θέλεις να ρωτήσεις κάτι για...

Γιώργος.

Εγώ δε ξέρω τώρα που είστε, είναι δική μου ευθύνη αυτό, όμως, εντάξει θα εγκλιματιστώ.

Ερευνητής.

Θα κοιτάξουμε να βρούμε ένα κοινό τόπο, να συναντιόμαστε, κάπως έτσι θα είναι στην αρχή, απλά να είναι κάποια ώρα που να βολεύει όλους, επειδή μου είχες εκφράσεις τις ανησυχίες σου...

Γιώργος.

Έχω πολλές δυσκολίες εγώ. Θα δω.

Ερευνητής.

Καταλαβαίνω, είμαστε όλοι πιεσμένοι...

Γιώργος.

Όχι αν μπορώ να ανταποκριθώ θα συνεχίσω αλλιώς... περισσότερο όμως θα ήθελα και σήμερα, αν ήταν εύκολο... διάβασα το φάκελο, τον οποίο μου έδωσες, είχα κάνει και κάποιες σημειώσεις, δηλαδή κάποια πράγματα που νόμιζα ότι τα κατάλαβα, αλλά τον έχω αφήσει στο σχολείο. Τέλος πάντων, δε πειράζει δε θέλω να αναφερθώ επί της ουσίας αλλά, αν μπορείς έτσι, δυο κουβέντες, που είστε, όχι να μου πεις όλο το ιστορικό, πχ είστε τώρα εδώ και τι συζητάτε.

Ερευνητής.

Είμαστε μια ερευνητική ομάδα, συμμετοχική ερευνητική ομάδα, δηλαδή δεν υπάρχει ερευνητής και υποκείμενα έρευνας, όλοι μαζί ερευνούμε. Τρεις είναι οι έννοιες, ξεκινάμε με το θεωρητικό πλαίσιο. Κοιτάζοντας ποιες είναι οι αντιλήψεις μας, οι παραδοχές μας, σε θέματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, την προβληματοκεντρική μάθηση και την Αγωγή Υγείας. Αφού κοιτάξουμε ποιες είναι οι δικές μας πεποιθήσεις πάνω σε θέματα που αφορούν την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, γιατί αυτό είναι το κυρίαρχο ζήτημα, θα περάσουμε να δούμε τι υπάρχει στη βιβλιογραφία αυτή τη στιγμή σχετικά με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση αυτή τη θεωρία και τις δικές μας παραδοχές και την εμπειρία που έχουμε αποκτήσει από τα τόσα χρόνια που είμαστε στην εκπαίδευση, θα προβληματιστούμε στο εάν το υφιστάμενο πλαίσιο μπορεί να... είναι επαρκές για να χρησιμοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες, εάν όχι, μπορούμε να αλλάξουμε κάτι ώστε να γίνει; Και προχωράμε. Το ίδιο θα γίνει και με τις υπόλοιπες έννοιες. Μετά θα περάσουμε στην πράξη. Πώς μπορούμε να μετουσιώσουμε τη θεωρία σε πράξη. Σε πρώτη φάση έχουμε πει πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποια εργαλεία όπως το hot potatoes, το MOODLE...

Συν-ερευνητής 2.

Το hot potatoes ήμουν σε ένα σεμινάριο όπου έχει προσαρμοσθεί στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, με εικόνες και τέτοια πράγματα.

Ερευνητής.

Ναι υπάρχει αυτή η δυνατότητα.

Συν-ερευνητής 2.

Ναι υπάρχει αλλά το θέμα είναι πώς εμείς μπορούμε να το αξιοποιήσουμε.

Ερευνητής.

Ναι θα γίνει μια επιμόρφωση στο πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε όπως θα γίνει κάτι αντίστοιχο με το πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε το MOODLE. Επίσης είναι και ένα εργαλείο το exe-elearning, το οποίο είναι ένα εργαλείο, με το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε ολοκληρωμένα διδακτικά πακέτα, που μπορούμε να επαναχρησιμοποιήσουμε και να τα μεταφέρουμε από πλατφόρμα σε πλατφόρμα. Αφού μάθουμε να τα χειριζόμαστε και να τα χρησιμοποιούμε, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε ένα πρότυπο υλικό. Και στο τέλος, θα δούμε πώς μπορούμε να το εφαρμόσουμε στην τάξη μας, να το αξιολογήσουμε...

Γιώργος.

Το χρονικό πλαίσιο πόσο είναι για όλα αυτά;

Ερευνητής.

Εγώ υπολογίζω ενάμιση χρόνο. Αλλά, αυτό δεν είναι... πρόκειται για μια έρευνα δράσης, είναι ποιοτική έρευνα, δεν υπάρχουν ποσοτικοί δείκτες, θέλω να πιστεύω ότι μέχρι τον Ιούνιο... Βέβαια μας ενδιαφέρει η όλη πλατφόρμα που θα χρησιμοποιήσουμε να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού. Δηλαδή να δούμε κατά πόσο μπορούν οι πλατφόρμες αυτές να μας προσφέρουν κάτι. Απώτερος σκοπός είναι να δημιουργήσουμε μια διαδικτυακή πύλη, που θα αποτελέσει πυρήνα ανταλλαγής απόψεων, αλληλεπίδρασης και προβληματισμού εκπαιδευτικών με κοινές ανησυχίες και κοινά ενδιαφέροντα, να ανταλλάσουμε υλικό και απόψεις. Ήδη έχει δημιουργηθεί μια πρώτη προσέγγιση. Είναι δύο τα μέρη της πύλης. Η μια αφορά το μαθητή και η άλλη το δάσκαλο. Αυτή του μαθητή είναι ένας χώρος όπου αναρτάται υλικό πληροφοριακό. Εάν έχετε κι εσείς κάτι που νομίζετε ότι αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο κοινής θέας να το ανεβάσουμε.

Συν-ερευνητής 4.

Εγώ μπήκα στη σελίδα και είδα ότι ήταν πολύ ωραία φτιαγμένη, οι εικόνες είναι πάρα πολύ ωραίες, αλλά δεν ήταν αυτό το παραπάνω που λέγαμε. Είναι μια ενημερωτική σελίδα.

Ερευνητής.

Ναι αυτός είναι ο σκοπός αυτού του ιστοτόπου. Είναι καθαρά πληροφοριακό υλικό που απευθύνεται στους μαθητές, το οποίο μπορούμε να το εμπλουτίσουμε.

Συν-ερευνητής 4.

Ναι ήταν πάρα πολύ ωραίο αλλά είναι πληροφορίες.

Ερευνητής.

Ναι θεωρώ ότι υπάρχει ένα έλλειμμα σε πληροφοριακό υλικό το οποίο να απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Να χρησιμοποιεί λόγο που είναι κατανοητός από αυτούς τους μαθητές και δε χρησιμοποιεί εξεζητημένη ορολογία. Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι οπτικο-ακουστικό, μια ταινιούλα ως πούμε και να το προσθέσουμε για το νηπιαγωγείο. Καθαρά σε επίπεδο

πληροφορίας. Βέβαια, προηγουμένως μας περιέγραψε πριν από λίγο και η Συν-ερευνητής 2 πώς ένα πληροφοριακό υλικό μπορεί να γίνει και γνωστικό υλικό, μέσα από συναίσθημα, συνεργασία.

Συν-ερευνητής 5.

Δε μου λες Νίκο να σε ρωτήσω κάτι, εδώ σε αυτή τη σελίδα, αυτό είναι για τον εκπαιδευτικό;

Ερευνητής.

Όχι άμεσα, είναι για το μαθητή.

Συν-ερευνητής 5.

Εδώ, εάν άμεσα κάποιος θέλει να φορτώσει κάτι και θέλει να χρησιμοποιήσει ένα βιβλίο που υπάρχει, παράδειγμα για την ηλιοπροστασία, υπάρχει ένα βιβλίο που είναι πάρα πολύ καλό, εγώ ήδη θα στείλω από τη Δευτέρα μάλ σε όλους τους συναδέλφους σε όλη την Ελλάδα να το πάρουν άμεσα, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό το υλικό;

.....

Συν-ερευνητής 2.

Εκεί στο τόπο για τον εκπαιδευτικό;

Ερευνητής.

Εδώ στον τόπο για τον εκπαιδευτικό, θα υπάρχει ολοκληρωμένο διδακτικό πακέτο, το οποίο θα είναι εν εξελίξει ή θα έχει γίνει και θα υπάρχει ως πρόταση επαναχρησιμοποίησης. Αυτή η πλατφόρμα μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε πλέον εμείς το διδακτικό μας πακέτο. Έχει έτοιμες δραστηριότητες, εδώ μπορούμε να δούμε μερικές πχ δημιουργία λογαριασμού, εγγραφή μαθητή σε μάθημα, πορεία του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Να δούμε αν διάβασε κάτι ο μαθητής.

Συν-ερευνητής 4.

Άρα, φαίνεται ότι μπήκα.

Συν-ερευνητής 3.

Ναι φαίνεται.

Ερευνητής.

Ναι βλέπεις φαίνεται. Εάν βάλεις μια δραστηριότητα, όπως έχω βάλει εγώ εκεί μέσα, άμα την κάνεις θα δω εγώ το αποτέλεσμα σου. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τι έκανε ο μαθητής. Και μόνο η επισκεψιμότητα του μαθητή αποτελεί ένα γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Το αν μπαίνει, αν διαβάζει τις πληροφορίες, αν μπήκε μια φορά, αν μπήκε δύο... Ή έχουμε κάνει ένα φόρουμ όπου ζητάμε από τους μαθητές να μούνε μέσα και να καταγράψουν τις σκέψεις τους, αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα πρωτογενές υλικό για να το συζητήσουμε μετά στην τάξη. Αυτή η πλευρά της ιστοσελίδα μας ενδιαφέρει να αποτελέσει ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να δημιουργήσει μαθήματα, να δημιουργήσει δηλ. ο ίδιος ο εκπαιδευτικός το δικό του μάθημα. Θέλουμε να μπορεί να δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, από μόνος του, ένα μάθημα στο διαδίκτυο. Ή με τη δικιά μου ή με τη βοήθεια κάποιου άλλου, της Συν-ερευνητής 2ς, να μη χρειάζεται έναν τεχνικό, έναν πληροφορικάριο, που να του καθορίζει τις παραμέτρους.

Συν-ερευνητής 5.

Όταν λες θέλεις να δημιουργήσεις ένα μάθημα, τι εννοείς ακριβώς;

Ερευνητής.

Ένα μάθημα πχ, η ηλιοπροστασία που είπες, δημιουργώ το αρχικό πλαίσιο και πάνω σε αυτό ενσωματώνω τις δραστηριότητες που θέλω να κάνουν οι μαθητές. Θέλω για παράδειγμα να κάνει κάποιες ασκήσεις, να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα, να ψάξουμε να βρούμε πληροφορίες, να δημιουργήσουν κάτι και να το ανεβάσουμε στο ίντερνετ.

Συν-ερευνητής 5.

Δηλαδή ένα ολοκληρωμένο πλάνο δράσης.

Ερευνητής.

Ακριβώς. Με συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως εδώ, πχ θέλεις να κρύψεις κάποιες και να τις εμφανίσεις μετά. Αυτά θα τα δούμε στην πορεία, είναι τεχνικά θέματα που θα τα δούμε μετά.

Εμείς θα δημιουργήσουμε αυτό τον τόπο συνάντησης εκπαιδευτικών.

Μπορούμε να δημιουργήσουμε έτοιμο υλικό, που θα αναρτηθεί, έτσι ώστε να δουν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί πχ τι έχει κάνει η Συν-ερευνητής 4 και να το επαναχρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή τροποποιημένο.

Ή μπορούμε να στήσουμε ένα φόρουμ όπου θα συζητάμε τους προβληματισμούς μας και να συζητάμε.

Άλλωστε τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στου Η/Υ επιλύονται διεθνώς έτσι. Το διαδίκτυο είναι πλέον κοινωνικό εργαλείο. Επιλύουμε προβλήματα ένας με τη βοήθεια του άλλου.

Συν-ερευνητής 5.

Να σε ρωτήσω κάτι Νίκο; Εσύ από την εμπειρία σου στην τάξη και από την εμπειρία σου με την ενασχόλησή σου με τους Η/Υ, τι ποσοστό δουλειάς και χρόνου νομίζεις ότι μπορεί να καλύψει η δουλειά με τον Η/Υ μέσα στην τάξη; Για ένα απλό πρόγραμμα, πχ για ένα εύκολο πχ διατροφή.

Όταν θέλεις να δουλέψεις για παράδειγμα μέσα σε μια τάξη, με τους μαθητές, τι ποσοστό νομίζεις ότι αξίζει να δώσεις από το χρόνο σου και από τη δουλειά σου συνολικά, για να τελειώσεις το πρόγραμμά σου.

Ερευνητής.

Είμαι κι εγώ της άποψης ότι η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία δεν αναπληρώνεται. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να καταργήσουμε την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Συν-ερευνητής 5.

Προσπαθώ να καταλάβω, ρε παιδί μου, την... θα λειτουργεί συμπληρωματικά η ενασχόληση του παιδιού με τον Η/Υ;

Ερευνητής.

Εμείς θέλουμε να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες του Η/Υ. Μπορούμε; Ένα πολύ καλό επιχείρημα είναι η αυθεντική μάθηση που προσφέρεται. Το να λες στο μαθητή, να γράψουμε κάτι για την ηλιοπροστασία, γιατί να μην προσεγγίσουμε το θέμα, γράφοντας ένα γράμμα, ένα μαιλ στο δήμαρχο και να του εκφράσουμε τις απόψεις μας. Αυτό είναι αυθεντικό. Δεν είναι ψεύτικο. Ο μαθητής ξέρει ότι απευθύνεται στο δήμαρχο και όχι στον εκπαιδευτικό. Ζητάμε από τις ομάδες να επικοινωνήσουν με το Δήμαρχο. Από το να πεις στο μαθητή, τι θα έγραφες αν... Εκεί πλέον δε μπαίνει μόνο το γνωστικό, μπαίνει και το θέμα της μορφής επικοινωνίας, μπαίνουν πολλά θέματα. Μπορούμε αυτό να το εκμεταλλευτούμε σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα; Πώς;

Και αυτό που λες για το συναίσθημα, κι εγώ, ασφαλώς... Ο δικός μου ενδιασμός είναι πχ λέμε ότι δίνουμε πληροφορίες, γνώσεις, αλλά οι γνώσεις

διαμορφώνονται σε ένα κενό; Δεν περνά μέσα από το συναίσθημα; Όταν πχ έκανα το πρόγραμμα της διατροφής, μπορώ να πω ότι 99% των μαθητών ξέρανε τι πρέπει να τρώνε και τι δεν πρέπει να τρώνε. Την επόμενη στιγμή βγαίνανε στο διάλειμμα και τρώγανε αυτό που λέγανε ότι δεν πρέπει να τρώνε. Γιατί; Είναι γνώση ξερή; Πρέπει να δίνουμε τη δυνατότητα να προβληματιστεί πάνω στις δικές του επιλογές.

Συν-ερευνητής 5.

Αυτό ακριβώς λέμε ότι σε όλα τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, οποιοδήποτε θέμα και να έχουνε, κι αν δεις και τα καινούργια βιβλία έχουν έρθει είτε για τη διατροφή είτε κυκλοφοριακή, είτε εθελοντισμός, είτε στοματική υγιεινή, είτε σεξουαλική αγωγή, το 50% του βιβλίου είναι αφιερωμένο σε δραστηριότητες που ενισχύουν την ομαδικότητα, την κοινωνικότητα, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό για να περάσουμε μετά στο γνωστικό κομμάτι που θα βοηθήσει στις υγιείς επιλογές.

Ερευνητής.

Και πάλι λείπει το κομμάτι του αυθεντικού πλαισίου, κατ' εμένα.

Συν-ερευνητής 5.

Ναι κοίταξε εμείς είμαστε το σχολείο, είμαστε ο ένας παράγοντας που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση του παιδιού, έχουμε το μικρότερο κομμάτι, υπάρχει η οικογένεια. Το πλαίσιο αυτό που μπορούμε εμείς να δουλέψουμε, πιστεύω, από την εμπειρία μου μέχρι τώρα, ότι σαφώς είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, για το κομμάτι που αφορά τη γνώση και νομίζω ότι πολλά πράγματα μπορούν να γίνουν εκεί. Εάν δω, που δεν το πιστεύω, από την εμπειρία μου, λέω ξανά, ότι μπορεί να συντελέσει στη συναισθηματική αγωγή του παιδιού, θα το χαιρετίσω και θα το δεχθώ πάρα πολύ καλά, σαν μια έξτρα βοήθεια. Πιστεύω, όμως, ότι, τώρα, από τις δύο συναντήσεις που έχουμε κάνει, από τη διαδραστικότητα που υπάρχει μέσα από την ομάδα και μέσα από τον κύκλο, και μέσα από την οπτική και ακουστική επαφή των μελών της κάθε ομάδας, αυτό είναι αναντικατάστατο, πιστεύω ότι με τίποτα δεν μπορεί να... δουλέψει έτσι...

Ερευνητής.

Μήπως μπορούμε να ενισχύσουμε αυτή την προσέγγιση;

Συν-ερευνητής 5.

Μακάρι, θα ήταν ευχή, αλλά και το γνωστικό κομμάτι είναι πολύ σημαντικό και πιστεύω ότι μπορούν όλοι και ειδικά οι εκπαιδευτικοί που είναι σε αυτή την ομάδα και πολλοί άλλοι όμως, που πιθανότατα θα μπορούσαν να βοηθήσουν, στο γνωστικό κομμάτι μπορούν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα.

Ερευνητής.

Και ο σκοπός θα είναι και αυτός. Δεν είναι δηλ. να γυρίσει η σελίδα και όλα τελειώσανε. Σκοπός είναι όλοι εμείς να μεταφέρουμε αυτήν την εμπειρία και να λειτουργήσουμε ως πολλαπλασιαστές.

Συν-ερευνητής 1.

Μήπως, όμως, η πρόκληση είναι ακριβώς αυτό. Δηλ. θεωρούμε δεδομένο ότι γνωστικά μπορεί να προάγει την ανάπτυξη

Συν-ερευνητής 4.

Και να τη συμπληρώσει.

Συν-ερευνητής 1.

Όχι μόνο να τη συμπληρώσει αλλά να σε φέρει γρήγορα σε πηγές πληροφοριών. Αλλά το άλλο που είναι πιο δύσκολο, αυτό το κομμάτι της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, νομίζω ότι εκεί ακριβώς έγκειται και η πρόκληση σε αυτή τη δουλειά. Δηλ. αν το βάλουμε ότι είναι δεδομένο ότι γνωστικά βοηθάει, και στα υπόλοιπα κομμάτια που είναι συμπεριφορά και στάση, μπορεί εσύ να δώσεις μια...

Συν-ερευνητής 5.

Από αυτή την άποψη εγώ το σκέφτομαι, κάποιες σκέψεις που έκανα αυτό τον καιρό, είναι αν θα μπορούσε να λειτουργήσει μια συμβουλευτική γραμμή, όπου τα παιδιά θα μπορούνε, κι απ' ότι είδα και από εδώ υπάρχει αυτή η δυνατότητα, τα παιδιά να κάνανε ένα διάλογο μέσα από τον Η/Υ με κάποιους ειδικούς που ασχολούνται με τα θέματα.

Συν-ερευνητής 1.

Και μεταξύ τους.

Συν-ερευνητής 5.

Το μεταξύ τους είναι περίεργο αν δεν υπάρχει άλλη καθοδήγηση. Δηλ. αν πχ δύο παιδιά ανοίξουν μία συζήτηση για θέματα σεξουαλικής φύσης, πρέπει να υπάρχει ένας ενήλικας που θα τα καθοδηγεί. Δε ξέρεις τι είναι αυτές οι πληροφορίες που πηγαινοέρχονται.

Αν όμως υπάρχει, συμβουλευτικά, ένας ενήλικας, ειδικός, που να μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στις απορίες τους και στο διάλογο, εκεί να μπορούν να βοηθήσουν, γιατί πολλά παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν μέσα στην ομάδα. Τη μεγάλη ειδικά. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στο κάθε άτομο που είναι ίσως εσωστρεφές, που ντρέπεται να μιλήσει, να εκφράσει κάποιες απορίες, τις απαντήσεις, όμως, των οποίων θα πρέπει να πάρει από έναν ειδικό. Καθαρά συμβουλευτικά. Ίσως σε αυτή την ομάδα θα έπρεπε να είναι και ένας ψυχολόγος.

Ερευνητής.

Εάν το δούμε έτσι ίσως να χρειάζονται και άλλες ειδικότητες.

Συν-ερευνητής 5.

Δε χρειάζεται σε αυτή τη φάση. Ο εκπαιδευτικός είναι παιδαγωγός. Έχει ένα μεγάλο κομμάτι. Ο ψυχολόγος καλύπτει τον παιδαγωγό, σε κάποια κενά που έχει. Νομίζω ότι συμβουλευτικά μπορεί να λειτουργήσει πάρα πολύ καλά.

Ερευνητής.

Εάν ωραίο θέμα που μπορεί να τεθεί.

Συν-ερευνητής 5.

Είναι ένα κομμάτι που θα μπορούσε να λειτουργήσει ωραία. Το παιδευα το σκεφτόμουν καιρό, μα πώς αυτό το κουτί... στην εποχή που όλοι είμαστε καθηλωμένοι στην τηλεόραση, έχουμε ξεχάσει να συζητάμε, οι παρέες έχουν διαλυθεί, οι οικογένειες οι γειτονιές έχουν διαλυθεί, γιατί καθόμαστε μπροστά στην τηλεόραση, ώρες ατέλειωτες, να βάλουμε τώρα άλλη μία οθόνη και να απομονωθούν τα παιδιά σε αυτή, γιατί εγώ επιμένω ότι ο άνθρωπος απομονώνεται μπροστά σε μία οθόνη, προσπαθούσα να βρω πώς. Και λέω ο μόνος τρόπος που μπορώ να σκεφτώ σε αυτή τη στιγμή, είναι αυτό. Αν συμβουλευτικά λειτουργούσε ένα κανάλι επικοινωνίας.

Ερευνητής.

Είναι μια όμορφη προσέγγιση αυτή που λες. Και είναι ένας καλός προβληματισμός. Είναι μία.. βέβαια θα ήθελα να δούμε πώς μπορεί να γίνει ένα εργαλείο για το μάθημά μας. Αν είναι εργαλείο συμβουλευτικό ίσως...

Συν-ερευνητής 5.

Μα είναι ένα εργαλείο για το μάθημά μας ειδικά στην Αγωγή Υγείας.

Ερευνητής.

Ναι είναι. Δε φτάνει όμως αυτό. Θέλει κι άλλες δράσεις. Πώς θα τις σχεδιάσουμε. Μπαίνουν και θέματα διδακτικού σχεδιασμού και αρχιτεκτονικής του μαθήματος. Δε θα είναι από μόνο του. Θα ενταχθεί σε κάποια δράση.

Συν-ερευνητής 5.

Θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε και σε άλλες ειδικότητες. Θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από την ΝΤ.ΦΡ., να βάλουμε κάποια, για να μπορεί να μιλήσει με τα παιδιά, γιατί οι άνθρωποι που θα επεμβαίνουν πρέπει να είναι επιλεγμένοι πολύ προσεκτικά.

Ερευνητής.

Ναι μια δραστηριότητα που θα μπορούσαμε να εντάξουμε μέσα στο πρόγραμμα, θα μπορούσε να είναι μιλήστε με τον ειδικό. Πχ ένα chat.

Συν-ερευνητής 2.

Την ίδια ώρα όλοι μαζί ραντεβού για συζήτηση με τον ειδικό.

Ερευνητής.

Ναι υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες.

Συν-ερευνητής 1.

Και των γονιών ένα βήμα.

Ερευνητής.

Μήπως να συμμετάσχουν και οι γονείς στο chat;

Συν-ερευνητής 1.

Ναι.

Ερευνητής.

Για να συζητήσουμε όλοι μαζί και είναι και ο γονέας εκεί; Και να εμπλέξουμε και την οικογένεια.

Συν-ερευνητής 4.

Θα πρέπει βέβαια όλοι να έχουν ίντερνετ.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι ίσως όσοι μπορούν.

Ερευνητής.

Ναι κι εδώ μπαίνει ένα άλλο θέμα προβληματισμού.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι εμένα με ενδιαφέρει να μπει στο παιχνίδι η οικογένεια. Και πραγματικά ο Η/Υ μπορεί να είναι ένα μέσο που να μπουνε στο παιχνίδι και οι γονείς.

.....

Ερευνητής.

Ναι αυτή είναι μια πλατφόρμα με πληροφορίες για παιδιά. Μπορεί να εμπλουτισθεί κι άλλο. Δεν έχω βάλει θέματα που αφορούν τη ψυχική υγεία. Μπορούμε να βάλουμε πχ μια θεματική για την εφηβεία. Έχω ασχοληθεί παλαιότερα, με τέτοια θέματα και η εμπειρία η δικιά μου αναφέρεται σε ένα έλλειμμα συνεργασίας και πληροφοριακού υλικού που να είναι κατάλληλο για μαθητές δημοτικού.

Συν-ερευνητής 3.

Ίσως η εφηβεία να αφορά μεγαλύτερα παιδιά.

Ερευνητής.

Νομίζω ότι αφορά παιδιά έκτης τάξης. Είναι στο στάδιο που μπαίνουν στην εφηβεία. Το τι θα αντιμετωπίσουν. Στο cd μπαίνουν με παιχνίδια ρόλων ουσιαστικά.

Συν-ερευνητής 3.

Πρέπει να έχει γίνει μια προεργασία. 50.15

Ερευνητής.

Σε τέτοια θέματα πρέπει να υπάρχει... Γενικά όλα απαιτούν προεργασία. Δηλ., πιστεύω, όταν μπαίνουμε στη διαδικασία να κάνουμε ένα διδακτικό σχεδιασμό, ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, τότε είναι κάτι σοβαρό. Δεν απευθύνεται αποκλειστικά στο γνωστικό των μαθητών, ούτε πρέπει να αξιολογείται με καθαρά γνωστικά κριτήρια, θέλει προσεκτικό σχεδιασμό από την αρχή.

.....

Γιώργος.

Αν κατάλαβα καλά, αναπτύσσεται μια προβληματική, σε τρεις άξονες, ένας από αυτούς είναι η Αγωγή Υγείας, που όμως και στους τρεις εμπλέκονται δράσεις με βοήθεια των νέων τεχνολογιών, με απώτερο σκοπό την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Συν-ερευνητής 2.

Πρώτα θα απαντηθεί το ερώτημα, αν οι νέες τεχνολογίες μας βοηθάνε ή όχι στην τάξη και δεύτερο...

Γιώργος.

Το αν μας βοηθάνε, είναι ένα ερώτημα που έχει σχέση με διαβάθμιση, διαφοροποίηση, αυτό που είπε η Συν-ερευνητής 5, δηλ. μπορεί να βοηθάνε σε τομείς γνωστικούς ή άλλους και να μη βοηθάνε, όχι να μη βοηθάνε, όχι ότι μπορεί να κάνουνε ζημιά αλλά να μην προάγουνε όσο θέλεις άλλους επικοινωνιακούς...

Συν-ερευνητής 2.

Διαπροσωπικές σχέσεις...

Συν-ερευνητής 1.

Είναι λίγο αδύνατο να κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την αξιολόγηση, κατά πόσο οι πρακτικές του με τις αντιλήψεις του συμβαδίζουν.

Ερευνητής.

Ο καθένας καταθέτει τη ψυχή του εδώ πέρα. Το υλικό αυτό θα αποτελέσει υλικό διαπραγμάτευσης...

Είμαστε όλοι συνεταίροι σε μια ποιοτική έρευνα και θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ο καθένας από εμάς έχει κάποιες παραδοχές, κάποια πιστεύω, κάποιες πεποιθήσεις.

.....

Συν-ερευνητής 4.

Πάντως, όλα κινούνται γύρω από του Η/Υ τώρα τελευταία.

Συν-ερευνητής 1.

Κάτι που έλεγε προχθές η Σ, εάν το χρησιμοποιείς μόνο για την ορθογραφία, για τη γραφή, για τέτοια... αλλά αυτό που προχθές μου έκανε φοβερή εντύπωση, είναι ότι... ας πούμε λέμε ένα τραγούδι, να πατήσουμε το κουμπάκι να το μαγνητοφωνήσουμε για να το ξανακούσουμε. Φτιάχνουμε κάτι που μας αρέσει, να το φωτογραφίσουμε, δηλ. εξαρτάται τελικά από το ποια είναι η

χρήση της νέας τεχνολογίας. Οι δάσκαλοι, όχι επειδή φταίτε εσείς, αλλά επειδή έτσι είναι το πρόγραμμα, ή μαθηματικά θα κάνετε ή γλώσσα θα κάνετε οπότε αναγκαστικά στο πλαίσιο αυτό γίνεται και η χρήση του Η/Υ.

Ενώ εμάς, μπορεί να έχουν ένα γνωστικό υπόβαθρο αυτά που κάνουμε όμως είναι πολύ πιο κοντά στη ψυχή του παιδιού. Εκεί θέλουμε και τον Η/Υ να μας συνδράμει. Δεν τον θέλουμε σε κάτι άλλο εξωγενές.

Συν-ερευνητής 2.

Αλλά επίσης παίζει ρόλο και ο εκπαιδευτικός, τι γνώσεις χρήσης του Η/Υ έχει. Εγώ πήγα στο σεμινάριο για να δω αν θα μπορούσα να ακούσω κάτι καινούργιο, κάτι που θα με κάνει να προχωρήσω παρακάτω.

.....

2η εστιασμένη συζήτηση

Συν-ερευνητής 2.

...Επειδή ακριβώς μιλάμε για το θέμα, αυτή η εβδομάδα, οι μέρες που περάσανε, έκανα μια δουλειά, που θα μας χρειαστεί στην πάροδο του χρόνου, γιατί έφτιαξα κάτι παιχνίδια για το νηπιαγωγείο, με τον υπολογιστή, μέσω powerpoint και... θέλω να πω ότι δούλεψα έμμεσα για το πρόγραμμα, όχι άμεσα.

Συν-ερευνητής 1.

Κι έμμεσα βοήθησα κι εγώ γιατί οργάνωσα αυτό το σεμινάριο.

.....

Ερευνητής.

Θα μπορούσε να γίνει προφορικά, αλλά άλλος ο γραπτός λόγος και άλλος ο προφορικός λόγος.

Συν-ερευνητής 4.

Πιο έγκυρος.

Ερευνητής.

Όχι δε νομίζω ότι τίθεται θέμα εγκυρότητας.

Συν-ερευνητής 1.

Είναι πιο σταθερός.

Ερευνητής.

Την εγκυρότητα την έχουμε κι εδώ πέρα. Απλώς άλλο είναι το συντακτικό και άλλη η δομή του γραπτού λόγου. Τον οποίο άλλον τον βολεύει, για λόγους οικονομίας μπορεί κάποιος να κάτσει να το γράψει ή για λόγους οικονομίας μπορεί να κάνει μια προεργασία στο μυαλό του, με βάση ένα πλάνο και να το πούμε εδώ προφορικά.

Η διαδικασία που προτείνω είναι να ξεκινήσουμε σιγά-σιγά να πει ο καθένας αυτό που έχει και μετά να κάνουμε μια ελεύθερη συζήτηση, σε σημεία που θέλει ο κάθε ένας από εμάς να ρωτήσει, να εστιάσει, να επεκταθούμε...

Συν-ερευνητής 3.

Εγώ έκατσα χθες το βράδυ και έγραψα κάποια πράγματα. Δεν έχω ξαναγράψει βιογραφικό και είναι δύσκολο για μένα να γράψω...

Ερευνητής.

Να ξεκινήσω εγώ; Λοιπόν καλά ξεκινάω εγώ.

Λοιπόν, είμαι κάτοχος Πτυχίου ΤΕΦΑΑ του Α.Π.Θ., από το οποίο αποφοίτησα το 1987 με βαθμό 8,40 και ειδικότητα Κλασικός Αθλητισμός. Διορίστηκα το 1995 στον

Έβρο. Τοποθετήθηκα σε τρία δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Ορεστιάδας (Δ.Σ. Πλάτης, Κομάρων και Κυπρίνου). Έχω συνολικά 15 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όλα εκτός από ένα στην Α/θμια Εκπαίδευση. Ήμουν μια χρονιά αναπληρωτής στο Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο Αρναίας Χαλκιδικής. Από τα πρώτα μου χρόνια προσπαθούσα να συνδέσω τη διδακτική μου ιδιότητα ως Εκπαιδευτικός Φ. Αγωγής με αντικείμενα που θα εμπλουτίσουν το μάθημα της Φ. Αγωγής. Πεποιήθησή μου ήταν και είναι, ότι το μάθημα της Φ. Αγωγής θα πρέπει να έχει ως απώτερο σκοπό τη μύηση των μαθητών σε έναν ενεργητικό τρόπο ζωής. Κατά τη γνώμη μου ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, είναι η διασύνδεση των επιμέρους θεμάτων του μαθήματος με θεματολογίες που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών, όπως η διατροφή, η συνεργατικότητα, ο υγιεινός τρόπος ζωής κλπ. Έτσι, από το 1999 άρχισα δειλά-δειλά να ενσωματώνω προγράμματα μικρής κλίμακας Αγωγής Υγείας στο σχολείο, η οποία ήταν τότε ενσωματωμένη στο μάθημα της σχολικής ζωής, το οποίο μετέπειτα καταργήθηκε. Στην υπήρχε το μάθημα της σχολικής ζωής που περιελάμβανε ενότητες όπως η αγωγή του καταναλωτή, περιβαλλοντική αγωγή κλπ. Από το Φεβρουάριο του 1990 άρχισα να ενδιαφέρομαι ζωηρά για τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας. Έναυσμα ήταν η συμμετοχή μου σε ένα επιμορφωτικό-ερευνητικό πρόγραμμα του Τομέα Εργοφυσιολογίας του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης. Με την πάροδο του χρόνου ενδιαφέρθηκα για το πώς θα μπορούσαν οι νέες τεχνολογίες να με βοηθήσουν στο να γίνω πιο αποδοτικός στην εργασία μου. Αργότερα προσπάθησα να εντάξω τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορμή αποτέλεσε η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα που εφάρμοσα στο 19ο Δ.Σ. Χανίων, στο οποίο είμαι από το 1997. Τέτοια προγράμματα ήταν το Comenius, η Αγωγή Υγείας κλπ. Αποκορύφωμα της διαρκούς ενασχόλησής μου με τις νέες τεχνολογίες ήταν η εκπόνηση μεταπτυχιακού μου, το οποίο και ολοκλήρωσα το 2006. Από τον Ιανουάριο του 2008 είμαι υποψήφιος διδάκτορας στο ΠΤΔΕ, με συναφή θεματολογία. Αυτή τη στιγμή εργάζομαι ως Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Δ/σης Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Χανίων.

Κάτι που με απογοήτευσε κατά τη διάρκεια της θητείας μου στα σχολεία, είναι η αίσθηση ότι το σχολείο έπαψε να αποτελεί κύτταρο ανάπτυξης προβληματισμού, για το πώς μπορούν οι μαθητές μας να αναπτυχθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες και αναστοχαζόμενοι πολίτες, μιας κοινωνίας που διέπεται από πολύπλοκες και ασαφείς σχέσεις, τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και κοινωνικών σχέσεων, αλλά έχει μεταλλαχθεί σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό όπου οι εκπαιδευτικοί, παρίστανται, εκτελούν τις διαδικασίες που πρέπει να εκτελέσουν, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο και οι μαθητές απλά, είτε προσπαθούν να απομνημονεύσουν αυτά που τους μεταδίδει ο εκπαιδευτικός, χωρίς να τους ενδιαφέρει το νόημα που κρύβεται ή η αξία αυτού που μαθαίνουν, είτε απλά αδιαφορούν. Μου θυμίζει δηλαδή το σχολείο, μια βιομηχανία όπου οι εργαζόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, χτυπάνε κάρτα όταν έρχονται και όταν αποχωρούν από την εργασία. Οι λιγοστές μάλλον εξαιρέσεις επιβεβαιώνουν τον κανόνα και δίνουν από την άλλη ένα χρώμα στο μονόχρωμο σχολείο που εγώ βιώνω, δίνοντας μου θάρρος να προσπαθήσω να προβληματιστώ για ένα καλύτερο σχολείο.

Συν-ερευνητής 1.

Νίκο, συγγνώμη που θα διακόψω, μπορούμε να πάμε εκεί που έχει σκιά, δεν αντέχω τον ήλιο.....

Ερευνητής.

Αυτό που με προβληματίζει ιδιαίτερα είναι ότι μάλλον τείνω να μη καταλογίζω τη μεγαλύτερη ευθύνη στους εκπαιδευτικούς αλλά στο δομικό σύστημα της εκπαίδευσης. Δε μπορώ να πιστέψω ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών διέπονται από μια τέτοια γραφειοκρατική αντίληψη. Θεωρώ ότι το μικρόβιο της γραφειοκρατικής αντίληψης έχει τεράστια δύναμη και διαβρώνει τον εκπαιδευτικό με το πέρασμα μερικών μόνο χρόνων εργασιακής εμπειρίας.

Σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και το ρόλο του σχολείου, τα οποία αποτελούν μια ενιαία ενότητα. Άλλωστε δε θα μπορούσα να έχω μια συγκεκριμένη άποψη για το ρόλο του σχολείου και αυτή η πεποίθηση να μην συνδέεται με τη θέαση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας που τουλάχιστον θα ήθελα να εφαρμόσω.

Συν-ερευνητής 4.

Έπρεπε να τα γράψουμε στο χαρτί αυτά;

Ερευνητής.

Δεν υπάρχει πρόβλημα.

Βέβαια, θα μπορούσα να προβώ σε μια σειρά προσαρμογές και συμβιβασμούς εάν το θεσμικό πλαίσιο δε μου επέτρεπε να υλοποιήσω τις πεποιθήσεις μου. Επί της ουσίας λοιπόν, ο ρόλος του σημερινού σχολείου είναι, κατά τη γνώμη, μου η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, συσχέτισης και αξιολόγησης γνωστικών σχημάτων και εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης σε προβληματικές καταστάσεις που με βάση την εμπειρία θα αντιμετωπίσει ο μαθητής. Πιστεύω ότι το μοντέλο της απομνημόνευσης και μεταβίβασης πληροφοριακών σχημάτων δε μπορεί να προσφέρει τίποτα στον αυριανό πολίτη. Ήδη από τα δικά μας χρόνια, τώρα ως ενήλικες, βλέπουμε ότι πολύ λίγα θυμόμαστε από αυτά που έχουμε μάθει κατά τη διάρκεια των μαθητικών μας χρόνων. Ακόμη κι όταν καλούμαστε να χρησιμοποιήσουμε θεματικές ενότητες των αντικειμένων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος για να βοηθήσουμε τα παιδιά μας, ως γονείς, δε αρκούμαστε στην ανάκληση από τη μνήμη αυτών που μάθαμε στο σχολείο, ούτε μπορούμε να τους βοηθήσουμε «παπαγαλίζοντας» αυτά που γράφει το βιβλίο. Αναγκαζόμαστε να αναζητήσουμε τις πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν μέσα από βιβλία, βοηθήματα ή από το διαδίκτυο για να επιλύσουμε μια προβληματική κατάσταση. Σημασία, λοιπόν, έχει να αναπτυχθούν δεξιότητες αναστοχασμού, αναζήτησης πληροφοριών, σύγκρισης, αξιολόγησης και οργάνωσης όλων αυτών σε νοηματικές ενότητες, οι οποίες θα μπορέσουν να βοηθήσουν το μαθητή ή εμάς, να βγούμε από τα αδιέξοδα. Δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε το ρόλο του συναισθήματος στην μαθησιακή διαδικασία. Γνώση η οποία δε συσχετίζεται με το «όλον» της ανθρώπινης υπόστασης του μαθητή είναι καταδικασμένη να αποτελέσει κενό περιεχόμενο.

Στο σχολείο προσπάθησα να είμαι συνεπής σε αυτό το πλαίσιο. Η φύση του μαθήματος της Φ. Αγωγής με βοηθάει βέβαια, μιας και δεν έχουμε ένα ακριβές περίγραμμα διδασκτέας ύλης. Έχω περάσει από πολλές φάσεις μετασχηματισμού μέχρι να κατασταλάξω σε αυτό το φιλοσοφικό πλαίσιο. Αρχικά η προσέγγισή μου ήταν σαφέστατα πιο συμπεριφοριστική. Ήθελα οι μαθητές να μη μιλάνε, απλά να τρέχουν, να πηδάνε, να βάζουν καλάθια. Πίστευα ότι καλός εκπαιδευτικός Φ. Αγωγής είναι αυτός που γυμνάζει τα παιδιά, αν και ήξερα ότι δύο 35λεπτα την εβδομάδα δε μπορούν να προσφέρουν τίποτα στη φυσική κατάσταση των μαθητών.

Η σχέση μου με τις νέες τεχνολογίες και τον Η/Υ είναι θα μπορούσα να πω, σχέση ερωτική. Σχέση εξάρτησης. Το θέμα του αν μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία προώθησης ανώτερου επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων με απασχολεί ιδιαίτερα. Είμαι κατ' αρχή προδιατιθέμενος θετικά. Όχι όμως με το ισχύον πλαίσιο οργάνωσης του σχολείου. Το σίγουρο είναι ότι όποια κι αν είναι η στάση μας, δε μπορούμε να το αγνοήσουμε ως εργαλείο. Οι τεχνολογίες του διαδικτύου έχουν συνεισφέρει στο να υπάρχει ένας τεράστιο όγκος προσφερόμενης πληροφορίας. Μου είναι αδιανόητο, να στεκόμαστε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες απομνημόνευσης των πληροφοριών, την ώρα που εκεί έξω υπάρχει όλη αυτή η πληροφόρηση. Οι μαθητές θα έπρεπε να υποβάλλονται έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούνται, σταδιακά, με ανοιχτά βιβλία. Με laptop, με σημειώσεις με ότι άλλο θέλουν. Αρκεί να μπορούν να τεκμηριώσουν αυτό που υποστηρίζουν και να μπορούν επιλύουν το πρόβλημα που τους δίδεται. Κάπως έτσι θα κληθούν να δράσουν ως αυριανοί πολίτες. Οι εμπειρίες μου από τέτοιες προσεγγίσεις είναι ελάχιστες και προέρχονται κυρίως από ξενόγλωσσες ερευνητικές παρουσιάσεις. Προσπάθησα κι εγώ να το εφαρμόσω και ομολογώ πως οι μαθητές δυσκολεύθηκαν αρκετά στην αρχή. Η λογική του πάρε αυτή τη σελίδα και αύριο θέλω να μου τα πεις όλα απέξω, βολεύει μάλλον όλους. Βολεύει και το δάσκαλο και το μαθητή. Εύκολα αξιολογώ ως εκπαιδευτικός, εύκολα δικαιολογώ το βαθμό που θα βάλω και άρα εύκολα αξιολογούμαι. Από την άλλη εύκολα και ο μαθητής μπορεί να δείξει ότι κατέχει το πρόβλημα. Επικεντρωνόμαστε σε αυτό που φαίνεται ότι κάνει ο μαθητής, λίγο δίνουμε σημασία στο ποιες γνωστικές διαδικασίες συμβαίνουν κατά τη διαπραγμάτευση του μαθήματος. Οι Η/Υ πιστεύω μπορεί να μας από-εμπλέξει από τη λογική της μοναδικής πηγής πληροφόρησης. Άλλωστε ότι υπάρχει στο internet δεν είναι και αξιόπιστο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό να το καταλάβουν οι μαθητές.

Μέσα από αυτή την εργασία προσδοκώ να δημιουργήσουμε μια online κοινότητα, ανταλλαγής απόψεων, προβληματισμού και συνάντησης με εκπαιδευτικούς που τους απασχολούν θέματα Αγωγής Υγείας, εναλλακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

Αυτά λοιπόν. Ποιος θα ήθελε να πάρει τη σκυτάλη;

Συν-ερευνητής 5.

Εγώ, δεν το κρατώ μαζί μου. Δεν το έχω δουλέψει έτσι όπως θα ήθελα να το δουλέψω. Θα πω δυο-τρία πράγματα, τον κορμό θα πω.

Εγώ τελείωσα το '80 την ακαδημία, την παιδαγωγική ακαδημία το 1980 και δούλεψα σε πειραματικό ιδιωτικό σχολείο στη Θεσσαλονίκη για ένα χρόνο και μετά κατέβηκα Χανιά. Γύρισα σε διάφορα σχολεία, 1/θ, 2/θ κλπ μέχρι που κατέληξα στο Δ.Σ. Περιβολίων, όπου έκατσα 14 χρόνια. Στο διάστημα αυτό έκανα και την επιμόρφωση αυτή στο Παιδαγωγικό, τη διετή επιμόρφωση, όχι διδασκαλείο, σε αυτό που ονομάζουν αυτοί εξομοίωση, γιατί εγώ δε το θεωρώ εξομοίωση, γιατί δε μπορώ εγώ με τόσα χρόνια υπηρεσίας να εξομοιώνομαι με ένα πιτσιρικά 18χρονο με παιδαγωγικές σπουδές. Με βοήθησε, εν μέρει. Πριν από αυτό, στα Περιβόλια, όπου άρχισα να μπαίνω σε ένα μόνιμο, να είμαι σε ένα μόνιμο περιβάλλον και να εργαζομαι, να βλέπω ότι μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, ξεχνάμε το παιδί ως άνθρωπο. Δηλ το πλακώνουμε στη γνώση, γνώση-γνώση-γνώση-γνώση ξερή γνώση, ξεχνάμε το παιδί. Τις ανάγκες του παιδιού-ανθρώπου. Έψαξα, λοιπόν, να βρω κάτι που να τροποποιεί τη διαδικασία, την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και να

κάνω και τους μαθητές μου πιο ευτυχισμένους. Δεν έβρισκα τίποτα από Πανεπιστήμια και τέτοια, όλες οι πόρτες κλειστές και κάποια στιγμή παρακολούθησα, μου δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσω το Μανώλη το Φιλιππάκη στο θεατρικό παιχνίδι. Φοίτησα τρία χρόνια σε αυτή τη σχολή, σε εισαγωγικά, που είχε και άρχισα να εφαρμόζω στην εκπαιδευτική πράξη, όλα τα οποία έπαιρνα από εκεί. Μετά από ένα χρόνο εκπαίδευσης άρχισα να εφαρμόζω στην τάξη αυτές τις τεχνικές και είδα ότι άρχισε να αλλάζει τελείως ο χαρακτήρας της δουλειάς μου, άρχισαν τα παιδιά να είναι πιο ευτυχισμένα, άρχισα να μη δίνω τόσο μεγάλο βάρος στο γνωστικό κομμάτι και να ασχολούμαι και με άλλα θέματα πχ όταν έβλεπα τα παιδιά να είναι προβληματισμένα, ότι κάτι τα τάραζε, πολύ συχνά κλείναμε τα βιβλία και κάναμε ένα πρόγραμμα. Και από κει και πέρα, μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής, ένα χρόνο παρακολούθησα, ένα χρόνο εφαρμόζα πειραματικά, από τον επόμενο χρόνο, που ήταν και ο τρίτος χρόνος που παρακολουθούσα στη σχολή, άρχισα πλέον να εφαρμόζω στη σχολική ζωή οργανωμένες δράσεις θεατρικού παιχνιδιού.

Δηλ εκείνα τα χρόνια εγώ, απ' ότι είδα εκ των υστέρων, έκανα κάποια προγράμματα Αγωγής Υγείας με σχέση τη συναισθηματική αγωγή. Αυτό άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά και αυτό φαίνεται και τώρα όταν συναντιόμαστε με τους μαθητές που έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο ή είναι τώρα φοιτητές, μου λένε ότι έχουν τις καλύτερες αναμνήσεις, ότι πήραν πολλά πράγματα και, και, και, και.

Το 2001, μου ζητήθηκε να αναλάβω τη θέση της υπεύθυνης της αγωγής υγείας, επειδή δεν υπήρχε καμία ανταπόκριση από κανέναν εκπαιδευτικό, δηλ είχε πάει η εγκύκλιος στα σχολεία, καταληκτική ημερομηνία για να δηλώσουν συμμετοχή ήταν ο Μάρτης, δεν είχε παρουσιαστεί κανείς που να ενδιαφέρεται και τελείως συμπτωματικά κάποιος συνάδελφος που περνούσε από το γραφείο και έλεγε ο ΤΑΔΕ τι θα κάνω που με πιάζουν από το γραφείο, δεν έχουν τα Χανιά υπεύθυνο αγωγής υγείας, οπότε με πήραν τηλέφωνο, μου είπαν γι' αυτό, εγώ όταν άκουσα αγωγή υγείας λέω, με τρομάζει η λέξη υγεία. Πρέπει να κάνω εγώ αγωγή για αυτό το θέμα που καπνίστρια κτλ. Αλλά πήγα και βρήκα το συνάδελφο της Β/θμιας γιατί στη Β/θμια υπήρχε αγωγή υγείας, μου είπε και όταν είδα ότι όλα αυτά πλησιάζανε σε όλα αυτά που με ενδιαφέρουν, αποφάσισα να αναλάβω την αγωγή υγείας.

Από τότε παρακολούθησα πάρα πολλές ώρες επιμορφωτικών ημερίδων και συναντήσεων, που έγιναν στην Αθήνα για όλους τους υπεύθυνους αγωγής υγείας. Πάρα πολλές ώρες. Αυτές με βοήθησαν πολύ, ήταν πολύ καλές, ποιοτικά, οι περισσότερες από αυτές τις συναντήσεις και στη συνέχεια αρχίζαμε να εφαρμόζουμε, ξεκινήσαμε στην αρχή με 11 προγράμματα αγωγής υγείας και μέσα στα 9 χρόνια, φέτος πχ φτάσαμε τα 180 προγράμματα αγωγής υγείας στα Χανιά.

Αυτό για μένα σημαίνει ότι αφιερώνω πάρα πολλές ώρες σε επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, σε ενημερώσεις εκπαιδευτικών, σε ομάδες στήριξης των εκπαιδευτικών, γιατί είναι θέματα δύσκολα, που δεν έχουν επιμορφωθεί από το πανεπιστήμιο οι εκπαιδευτικοί. Οπότε πέφτει μεγάλο βάρος στην πλάτη μου γιατί δε θέλω να νιώθουν και οι ίδιοι άβολα.

Μέσα τώρα από τη διαδικασία αυτή την εφαρμογή των... την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο για τα προγράμματα αγωγής υγείας, θα με ενδιέφερε να δω πώς μπορεί να λειτουργήσει ένα τέτοιο εργαλείο, ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, γιατί μόνο έτσι μπορώ να δω τους Η/Υ, επικουρικά στα προγράμματα, έχω βέβαια

κάποιες, έτσι, να πω, ενστάσεις, κάποιες επιφυλάξεις για το πώς μπορεί και μια αγωνία παράλληλα, γιατί θα ήθελα να μπορεί, να περάσουν τα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, τα προγράμματα διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τις νέες τεχνολογίες, γιατί θεωρώ ότι αυτού του είδους τα προγράμματα, δεν το θεωρώ, είναι, είναι ο κορμός όλων των προγραμμάτων της αγωγής υγείας. Δηλ όταν θέλουμε να δουλέψουμε διατροφή, κυκλοφοριακή αγωγή, αντιρροπική προστασία, όλα, όλα, όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την προσωπική ευθύνη του παιδιού, για την προστασία της υγείας του, να ενισχύσουμε κάποιους τομείς του χαρακτήρα του, που θα το βοηθήσουν να κάνει υγιείς επιλογές. Όλες αυτές, λοιπόν, οι τεχνικές περνάνε μέσα από τα προγράμματα ψυχικής υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματικής αγωγής. Θέλω, λοιπόν, να δω πώς και αν θα μπορέσουν να μπουνε και τα δύο θέματα μέσα από το διαδίκτυο, από τη στιγμή που θα λείπει η διαπροσωπική και οπτική του ενός παιδιού με το άλλο ή του παιδιού με τον εκπαιδευτικό και τι μπορεί να γίνει πάνω σε αυτό και πώς μπορούμε να το οργανώσουμε και τι πράγματα μπορούμε να προτείνουμε για να πετύχουμε κάτι τέτοιο. Πάντως, οι νέες τεχνολογίες πιστεύω ότι βοηθούν και μπορούν να βοηθήσουν γενικά, αλλά προς το παρόν, πιστεύω, ότι μπορούν να βοηθήσουν επικουρικά και μόνον στο γνωστικό κομμάτι.

Συν-ερευνητής 2

Εγώ τελείωσα το 1985 τη σχολή νηπιαγωγών Χανίων, διορίστηκα το 1991 στις Μοίρες Ηρακλείου, στο χωριό Μ..., ενδιάμεσα δούλεψα στο... μετά πήρα οργανική θέση στη Σπηλία Κισάμου, από το 1994 και μετά άρχισα να ασχολούμαι με τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, από τη χρονιά που γνωρίστηκα με τα παιδιά που ήταν στην περιβαλλοντική ομάδα του συλλόγου των δασκάλων και με την επαφή μαζί τους άρχισα να αναρωτιέμαι πώς μπορούν τα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής να μπουνε και στο νηπιαγωγείο, που μέχρι τότε γινόταν μόνο στο δημοτικό και κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις. Άρχισα στην αρχή σχεδιάζοντας κάποια προγράμματα και πώς μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη και είδα ότι τα παιδιά με πολύ χαρά ανταποκρινόταν στις προσδοκίες μου, να το πω έτσι, γιατί ήθελα να δω κατά πόσο μπορεί να εφαρμοσθεί και στα μικρά. Είδα ότι το αποτέλεσμα ήταν αρκετά ικανοποιητικό και συνέχισα και τα επόμενα χρόνια. Κάθε φορά που δουλεύω με ένα πρόγραμμα στο σχολείο, έβλεπα ότι τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα γιατί δουλεύουν με έναν διαφορετικό τρόπο, από αυτό της ημερήσιας δραστηριότητας, κάνουμε κάτι στην ομαδούλα, χωριζόμαστε στις ομάδες, ερευνούσαμε για να μάθουμε πράγματα, συζητούσαμε μαζί για να δούμε τι μάθαμε για να το μάθουν και οι άλλοι, να παρουσιάσουμε την εργασία μας κλπ, όλα αυτά δημιουργούσαν ένα πολύ καλό κλίμα μέσα στην τάξη και μέσα από τη συνεργασία μας με τους γονείς, όπου ζητούσαμε από εκείνους να έχουν ενεργό συμμετοχή στα προγράμματά μας. Και βέβαια βλέπαμε ότι ήταν πάρα πολύ ευχαριστημένοι γιατί βλέπανε ότι υπήρχε μια σύνδεση και μια συνέχεια του σχολείου με το σπίτι και ένιωθαν ότι το σχολείο είναι μια προέκταση του σπιτιού. Τα τελευταία χρόνια ασχολήθηκα και με προγράμματα αγωγής υγείας, στα οποία δύο φορές ήμουν συντονίστρια συμπράξεων ΕΑΕΠ, μία με θέμα τη διατροφή και μία με θέμα την κυκλοφοριακή αγωγή. Παράλληλα συμμετείχα στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων νηπιαγωγών, σε συνεργασία με τη Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής, την τότε Σύμβουλο και έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια, επιμορφωτικά, με διάφορα θέματα σε σχέση με τη δουλειά μου. Αυτή η

επαφή με έκανε να ανοίξω τους ορίζοντές μου και να προσπαθώ κάθε φορά να κάνω κάτι διαφορετικό, κάτι, ας το πούμε έτσι, πιο προχωρημένο στο σχολείο, έτσι όπως το έχω στο μυαλό μου, που ξεφεύγει από το δασκαλοκεντρικό που θέλουμε να προσδώσουμε και να γίνει περισσότερο μαθητοκεντρικό. Βέβαια, τους Η/Υ τους είχα στο μυαλό μου πάντα γιατί από το 1996, που άρχισα να ασχολούμαι εγώ σκεφτόμουν ότι κάποια στιγμή στο σχολείο ίσως έρθει κάποιος Η/Υ με κάποιο τρόπο, το οποίο επιτεύχθηκε όταν ήμουν στις Στέρνες πλέον, ήταν η πρώτη φορά που μπήκε Η/Υ στο σχολείο μου, στο γραφείο βέβαια, αλλά δε παύουμε να κάνουμε τη μεταφορά από την τάξη στο γραφείο για να πάμε να δούμε, να δουλέψουμε, να δούμε τι είναι αυτό το πράγμα, τι μπορούμε να κάνουμε, ότι δεν είναι μόνο παιχνίδι, είναι και δουλειά. Και σιγά-σιγά με την πάροδο των χρόνων προσπαθούσα να υπάρχει Η/Υ στο σχολείο, και μάλιστα στους Αγ. Σαράντα, όταν πήγα, παράλληλα με τον η/υ που είχαμε για τη μηχανοργάνωση, είχαμε και έναν η/υ στην τάξη. Οπότε η επαφή των παιδιών ήταν άμεση, την ώρα που τον χρειαζόμασταν τον είχαμε δίπλα μας, δε χρειαζόταν να μετακινηθούμε, απλά απλώνουμε το χέρι μας και τον ανοίγαμε. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή και ελπιδή τα νήπια, σε αντίθεση με τα παιδικά του δημοτικού, υστερούν στο θέμα ανάγνωση και γραφή, όταν μαζευόταν τρία τέσσερα μαζί, εκεί πάνω στον η/υ, για να γράψει ο ένας, όλοι μαζί συμμετείχαν, ψυχή τε και σώματι, που λέει ο λόγος, για να βοηθήσουν αυτόν που έγραφε. Τι είναι αυτό, γράφε εκείνο, μπράβο καλά το έκανες, έδειχνε ο ένας στο χέρι για να βοηθάει ο ένας τον άλλο, ο η/υ ήταν ένα σημείο αναφοράς στην τάξη, προσπαθούσαν πάρα πολύ να ασχοληθούν μαζί του, βέβαια ήταν και κάποιοι που απογοητευόταν γιατί έπρεπε να προσπαθήσουν λίγο περισσότερο και λέγαν Α! δεν τα καταφέρνουμε ή δε μ' αρέσει, αλλά οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι κάτι το οποίο...

Το χρησιμοποιούμε με μέτρο πάντα και όταν χρειάζεται για τις δραστηριότητές μας. Δεν τον έχουμε ανοιχτό για να ασχολούνται τα παιδιά και να σταματήσουν να κάνουν φασαρία, για να ήμαστε εμείς ήσυχες. Τα τελευταία χρόνια που και η Ειρήνη πριν σταματήσει από το σχολείο και είναι άνθρωπος που ασχολείται με το καινούργιο και έχει επαφή με τους η/υ, προσπαθούμε, όσο μπορούμε, να έχουμε τον η/υ δίπλα μας. Όχι στα χέρια μας εντελώς. Έχουμε αγοράσει προτζέκτορα στο σχολείο και τους κάνουμε κάποιες προβολές, ιστοσελίδες, υλικό που βλέπουμε κλπ, γενικά τον έχουμε σαν εργαλείο δουλειάς. Ένα από τα εργαλεία δουλειάς μέσα στο σχολείο. Επειδή το νηπιαγωγείο λειτουργεί εντελώς διαφορετικά, σε σχέση με το δημοτικό, πιστεύω ότι ο η/υ μπορεί να βοηθήσει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα και για κάποια παιδιά που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα μέσα στην τάξη μπορεί να τα βοηθήσει να λυθούν στην τάξη, να ασχοληθούν με κάτι, στην υπευθυνότητα, στο να ηρεμήσουν κάποιες φορές, να καταλάβουν την αξία τους, να αποκτήσουν κάποια αυτοεκτίμηση, να διώξουν κάποιες ανασφάλειες που έχουν και γενικά έχουμε δει ότι κάποια παιδιά που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή είναι δειλά ή άλλα που είναι πολύ πιο κοινωνικά, σε σχέση με άλλα παιδιά, τα έχουν βοηθήσει να ισορροπήσουν κάπως, χωρίς να θέλω να πω ότι έχουν γίνει θαύματα αλλά τουλάχιστον έχουν γίνει κάποια βήματα. Θεωρώ πάντως ότι μέσα στην τάξη παν μέτρον άριστον και ότι όλα μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε.

Συν-ερευνητής 1.

Να πω ότι εκτός από τα άσπρα μαλλιά είμαι η πιο μεγάλη. Μια μακριά διαδρομή στο βάθος του χρόνου. Την ώρα που λέγατε τότε πήρατε πτυχίο εγώ θυμόμουνα τότε τελείωσα εγώ.

Τα βιώματά μου ξεκινούν από τη χούντα, ως μαθήτρια, την εισαγωγή μου στο πανεπιστήμιο στη νομική σχολή, στο πολιτικό τμήμα, με τη μεταπολίτευση,

Ερευνητής.

Τα θυμάσαι αυτά τα χρόνια;

Συν-ερευνητής 1.

Βέβαια, γιατί πιστεύω ότι η Συν-ερευνητής 1 σήμερα, με όλα τα αρνητικά και τα θετικά της, είναι το σύνολο αυτών των εμπειριών, που καθορίζουν και τη ζωή μας, πάρα πολλές φορές τα χρησιμοποιώ, ακόμα και στη κουβέντα, με φίλους μου και να πω ακόμη ότι, χθες το βράδυ είχαμε μια συνάντηση με τέσσερις νηπιαγωγούς, φίλες μου, όπου κάναμε έναν αναστοχασμό σχετικά με τις επιλογές με βάση τα βιώματά μας. Θεωρώ, λοιπόν, ότι τα βιώματα, τα δικά μου τουλάχιστον, αλλά απ' ότι έχω και στη βιβλιογραφία, είναι καθοριστικά και στο τι μεθόδους χρησιμοποιεί και στο τι κοσμοθεωρία έχει και τι προσδοκίες έχει από τα παιδιά του, τι διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιεί στη τάξη του και όλο αυτό το πακέτου που, αν μπορούμε να το πούμε, τη θεωρία του εκπαιδευτικού, που έχει να κάνει με την επαγγελματική του θεωρία και την προσωπική του θεωρία γιατί αυτά τα δυο πράγματα είναι αλληλένδετα και έχουν τη βάση τους σε ότι έχουμε ζήσει μέχρι σήμερα.

Τέλος πάντων, εγώ μπήκα στη νομική το '74, με τη μεταπολίτευση, όπως είπα, τέλειωσα το '79 ενώ ήμουν ήδη μητέρα, ένα άλλο βίωμα, που ήρθε και με διαφοροποίησε από τους άλλους τους συμφοιτητές μου. Τέλειωσα τη σχολή νηπιαγωγών το '84, έδωσα κατατακτήριες εξετάσεις, ούσα, πια, μητέρα δύο παιδιών. Άλλη ανατροπή στη ζωή μου κι άλλη παράμετρος που καθόρισε τη πορεία μου. Δούλεψα για δέκα χρόνια στο Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, μια δουλειά που δε μου άρεσε γιατί ήταν μονότονη, πληκτική και στερεοτυπική. Αλλά, επειδή στη ζωή μου, μέσα από τις δυσκολίες, από παιδί έχω μάθει να αντλώ κάτι καλό, σε αυτή τη δουλειά, την τόσο βαρετή, είχα την ευκαιρία να διαβάσω πάρα πολύ. Να διαβάσω λογοτεχνία πάρα πολύ, να διαβάσω ψυχολογία πάρα πολύ και οπότε όταν διορίστηκα, πια, το '90, εκτός από το πτυχίο της νηπιαγωγού, είχα καταφέρει να αρχίσω να δομώ ένα τρόπο σκέψης, που είχε διαφοροποιηθεί απ' όταν τέλειωσα τη σχολή νηπιαγωγών. Μια πιο πλούσια εμπειρία, όσον αφορά τη λογοτεχνία, την οποία θεωρώ ότι καθόρισε τη ζωή μου και τη σκέψη μου, αλλά από την άλλη είχα μια τρομερή ανασφάλεια, γιατί ένιωθα ανεπαρκής όσον αφορά την εμπειρία μου στο σχολείο. Μια αγωνία, από τη σκοπιά μου, το πώς θα μπορέσω να γίνω πιο επαρκής, προς όφελος όλων των παιδιών. Άρχισα, λοιπόν, να πηγαίνω σε νηπιαγωγεία που είχαν απογευματινή βάρδια, ενώ δούλευα εγώ πρωί, να δω δουλειές συναδέλφων. Ήταν μια πολύ αγωνιώδες εποχή για μένα όταν ένιωθα ότι δεν ανταποκρινόμουν στις ανάγκες των παιδιών μου. Προβληματιζόμουνα, παράλληλα μεγαλώνανε τα παιδιά μου. Όσο μεγαλώνανε δεν ήθελα να στερήσω τίποτα από αυτά, όσον αφορά τη φυσική παρουσία μου στο σπίτι. Οπότε, οι δραστηριότητές μου ήταν μέσα στο σπίτι δηλ. να τα διαβάζω και όλα αυτά. Με το που τέλειωσαν αυτά το σχολείο και φύγανε, άρχισε μια νέα εποχή για μένα. Σε συνδυασμό με την αναζήτηση πώς μπορώ να γίνω, δε θα έλεγα πιο αποτελεσματική, εγώ να νιώθω πιο καλά μέσα μου για τη δουλειά μου, έκανα το διδασκαλείο, που ήταν μια οριακή στιγμή στη ζωή μου, το '98

με το 2000 και εκεί πια άρχισα να συστηματοποιώ ότι σκόρπια είχα όλο αυτό τον καιρό και εντόπισα τη μεγάλη επίδραση που είχε το ζήτημα «γλώσσα» στη ζωή μου. Μέσα από την επαφή μου με την κα Ταφα... στο πανεπιστήμιο, κατάλαβα ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει ένας χώρος, που η γλώσσα να παίζει ένα σημαντικό ρόλο. Όχι φετιχιστικό, όχι να μάθουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε, αλλά να γίνει ένα στοιχείο και στο προφορικό και στο γραπτό λόγο, που να βοηθήσει τα παιδιά. Να χαρούν, να διασκεδάσουν, να ανοίξουν ένα παράθυρο στον κόσμο, προφορικό και γραπτό λόγο. Εκεί, λοιπόν, άρχισε η αναζήτησή μου, η πιο διεισδυτική και το επόμενο βήμα ήταν το μεταπτυχιακό. Το μεταπτυχιακό που ήταν στην μάθηση και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, τότε δεν παίρνανε στο τμήμα των νηπιαγωγών και το έκανα στους δασκάλους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, είχα τη φαινή ιδέα να πάω ERASMUS. Πιστεύω ότι ήταν μια πολύ κρίσιμη καμπή στη ζωή μου, το ERASMUS, γιατί μετά από 30 χρόνια βρέθηκα να κοιμάμαι μόνη μου. Τα λέω αυτά γιατί έχει σημασία για τη μετέπειτα ζωή μου. Από ένα σπίτι, που με ενδιέφερε το μπιμπελό και το αξεσουάρ, βρέθηκα σε ένα δωμάτιο με ένα κρεβάτι, ένα στρώμα, ένα τραπέζι που είχε χρήση για όλα. Και για καναπέ ένα διπλωμένο πάπλωμα, το οποίο είχα για να κοιμούνται τα παιδιά μου, όταν ερχόντουσαν. Ήταν μια περίοδο, ένα εξάμηνο, φοβερής αυτογνωσίας, φοβερής ενδοσκόπησης και διερεύνησης. Εδώ να σας πω, ας πούμε, είχα και μια πιο βαθιά επαφή, διερεύνηση του εαυτού μου εκεί, με ό,τι μπορούσε να μου προσφέρει η πανεπιστημιακή κοινότητα. Δηλ πράγματα που με απασχολούσαν, ας πούμε, με το ψυχολόγο του πανεπιστημίου και που ήταν πολύ πίσω στη ζωή μου. Ε, γνώρισα ανθρώπους, απαλλάχθηκα από στερεότυπα, πήγα σε μια περιοχή, όπου ήταν όλοι μαύροι. Την πρώτη μέρα, λοιπόν, έπαθα πολιτισμικό σοκ. Όταν έφυγα, ακόμη και τους άνδρες τους έβλεπα πάρα πολύ ..., τους έγχρωμους, σε σχέση με τους λευκούς. Δηλ, θέλω να πω ότι εκτός από γνώσεις, κάποια πράγματα μου έκαναν κι ένα κλικ. Να πω ότι σε αυτή την περίοδο, πήρα ότι περισσότερο μπορούσε να μου δώσει το πανεπιστήμιο. Δηλ, τους ζήτησα και δίδασκα σε ένα αγγλικό σχολείο τη γλώσσα και παράλληλα δίδασκα σε ένα παροικιακό σχολείο τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Με έφεραν σε επαφή με συναδέλφους που ήταν αποσπασμένοι στο εξωτερικό. Μια τρομερή εμπειρία. Άνθρωποι που ήταν απογοητευμένοι από την προσωπική τους ζωή, αναζητούσανε πράγματα και είχαν πάρει των ομμάτων τους. Λοιπόν, άλλη καταπληκτική εμπειρία η επαφή με αυτούς τους ανθρώπους. Τέλος πάντων, επιστρέφοντας από το ERASMUS και ξαναπήγα στην τάξη νομίζω ότι έγινε μια τρομερή αλλαγή στον τρόπο πα... ομολογώ ότι είχα αρχίσει να νιώθω λίγο πιο ασφαλής, στο να πειραματίζομαι. Το να αφήσω στην άκρη τις στερεοτυπικές διαδικασίες και να πειραματίζομαι. Εκεί συνάντησα τώρα την αγωγή υγείας.

Παρέλειψα να πω άλλα πράγματα αλλά λέω τώρα, αυτά στο Φιλλιπάκη, αυτά που κάναμε μαζί εκείνα τα χρόνια, θυμάστε.

Συν-ερευνητής 5.

Ήσουν στο σεμινάριο

Συν-ερευνητής 1.

Ναι αμέ, ήταν η χρονιά εκείνη που ... είχα εστιάσει εκεί στον εαυτό μου. Λοιπόν, δύομιση χρόνια εκεί πάντως.

Στο γυρισμό μου, λοιπόν, ανατράπηκαν όλα, οι νέες τεχνολογίες είχαν μπει πολύ μες στην ζωή μου, θεωρώ τον η/υ τον εραστή μου, και ήρθα σε επαφή με τα

προγράμματα αγωγής υγείας. Παρ' όλα αυτά, εδώ θέλω να κάνω μια παρένθεση, πάντα και όταν θεωρούσα εντελώς αδαή τον εαυτό μου δε μπορούσα να φανταστώ ότι δε θα ήταν στο σχολειό στόχος μας, να βοηθήσουμε τα παιδιά να προσέχουν τον εαυτό τους, να αποκτήσουν κάποιες συμπεριφορές, που θα ήταν τέτοιες, θετικές για το μεγάλωμά τους. Δηλ δε θα... θα τους καθάριζα η ίδια τα φρούτα για να καταλάβεις. Ποτέ δε ζήτησα από τους γονείς να φέρουνε καθαρισμένα φρούτα, για να καταλάβεις. Αλλά γινόταν ένα πλαίσιο, οικογενειακό, να καθαρίσουμε να φάμε τα φρούτα μας.

Μετά, πια, το έκανα πιο συστηματικά δηλ, δούλεψα δυο χρόνια, ήταν αγωγή υγείας, το πρόγραμμα με τις γάτες, η διατροφή, θέματα λογοτεχνίας τα βάλामε μέσα. Λοιπόν, πάλι, όμως, βρήκε η γλώσσα τη θέση της μέσα στα προγράμματα αγωγής υγείας, γιατί, σύμφωνα με τις νέες θεωρίες, η γλώσσα και ο γραπτός λόγος ιδιαίτερα είναι μια κοινωνική πρακτική. Ως τέτοια δεν επιδέχεται διδασκαλία αποκομμένη, έλα να μάθουμε το γράμμα, έλα να μάθουμε τη συλλαβή, είναι πρακτικές που μπαίνουν μέσα στις καθημερινές μας δραστηριότητες. Τα προγράμματα αγωγής υγείας, λοιπόν, ήταν ένα πολύ πρόσφορο έδαφος, για να καλλιεργήσουμε τη γλώσσα, ενώ παράλληλα έχουμε άλλους στόχους, πρωταρχικούς. Τέλος πάντων, σε αυτή τη φάση με βρίσκει σχολική σύμβουλο, που όλα αυτά προσπαθώ να τα βάλω σε εφαρμογή, που αν συνοψίσω σε ένα σημείο, το ενδιαφέρον μου είναι ότι, αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι η παρέμβασή μας, όχι παρέμβαση, η συνύπαρξή μας με τους νηπιαγωγούς μέσα στην τάξη, δηλ, ό,τι και αν μας κάνουν οι επιμορφώσεις, εάν δε μπεις μέσα σε μια σχολική τάξη, να νιώσεις ισότιμη με τη νηπιαγωγό, να ανταλλάξετε ιδέες, να πειραματιστείτε μαζί, θεωρώ ότι χάνεις μεγάλο μέρος της υποστήριξης της νηπιαγωγού. Ε, πιστεύω πολύ ότι ο η/υ δεν μπορεί να βγει από τη ζωή μας, είτε στα προγράμματα αγωγής υγείας, είτε οπουδήποτε αλλού. Με την ευκαιρία να σας πω ότι ετοιμάζομαι για ένα συνέδριο που θα γίνει το φθινόπωρο, που είναι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και το παιδί. Εκεί, λοιπόν, έχω μια ανακοίνωση για τη γλώσσα της διαφήμισης στο νηπιαγωγείο, παραγωγή διαφημιστικών μηνυμάτων, για να κρίνουμε εάν χρησιμοποιούν στερεοτυπικά πράγματα της διαφήμισης τα παιδιά στις παραγωγές. Αυτά που διαβάζω, λοιπόν, τώρα, έχω καταλήξει στο συμπέρασμα και μάλιστα από του Buckincham τα βιβλία, ότι δεν μπορούμε να κλείνουμε τα μάτια στις νέες τεχνολογίες και όχι από τη σκοπιά του προστατευτισμού. Αλλά από τη σκοπιά της προετοιμασίας των παιδιών αν ζήσουν σε αυτή την κοινωνία, που πια είναι αναπόσπαστο κομμάτι. Δηλ μας αφορά όλους. Είτε από την αγωγή υγείας, είτε από τη γλώσσα, είτε τα μαθηματικά, μας ενδιαφέρει τα παιδιά να προετοιμαστούν για αυτή την κοινωνία, που πρόκειται να ζήσουν. Και να πω ότι αυτό το κάνω και πράξη. Δηλ φέτος έχω οργανώσει δύο σεμινάρια, αυτό που τρέχει τώρα με τη Σίσυ και τον η/υ και για την οπτικοακουστική παιδεία με το Θεοδωρίδη, το οποίο για μένα ήταν κάτι πάρα πολύ σημαντικό, και για μένα την ίδια. Και νομίζω ότι συνεχίζω μια διαδρομή αναζήτησης σε αυτή την κατεύθυνση, γλώσσα και παιδί. Σας μπερδεψα λίγο. Το έκανα λίγο όπως μου έβγαινε, στάθηκα στα κομμάτια της ζωής μου, που για μένα έχουν ιδιαίτερη σημασία.

Συν-ερευνητής 2.

Εγώ θα ήθελα να προσθέσω ότι τον τελευταίο καιρό φτιάχνω παιχνίδια για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και προσπαθώ να τα εξελίξω έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να μην πατάνε ένα κουμπί ή... δηλ με τέτοιο τρόπο, που να χρειάζεται η συμμετοχή.

Ερευνητής.

Ερευνητή 4, θα μας πεις εσύ;

Συν-ερευνητής 3.

Λοιπόν...

Συν-ερευνητής 1.

Να πω κι εγώ κάτι ότι πιστεύω ότι από τότε που έγινα σύμβουλος, πιστεύω ότι πρέπει να είμαστε κοντά με τους υπεύθυνους και αυτό κι έγινε πράξη.

Συν-ερευνητής 3.

Εγώ πιστεύω ότι μετά που πήγα στο γραφείο, πιο πολύ έτσι βρέθηκα κοντά με τη Συν-ερευνητή 5 γιατί πριν, έκανα κάποια προγράμματα αλλά οργανωμένα δεν έκανα κάτι. Απλά μόνο δραστηριότητες.

Συν-ερευνητής 5.

Λέγανε για μένα ότι η Συν-ερευνητής 5 είναι απαιτητική και που πας να μπλέξεις με αυτή...

Συν-ερευνητής 3.

Όχι αλλά.

Συν-ερευνητής 5.

Γιατί αυτό κυκλοφορεί.

Συν-ερευνητής 2.

Δεν πειράζει καλύτερα να είναι απαιτητικά γιατί έτσι...

Συν-ερευνητής 3.

Απλά δεν ήξερα αν μπορούσα να φτάσω μέχρι το τέλος. Δηλ δεν ήθελα να δεσμευτώ, έκανα κάποιες δραστηριότητες.....

...

Τελείωσα τη παιδαγωγική ακαδημία ηρακλείου το 1985, διετούς φοίτησης ήταν. Στη συνέχεια έκανα διδασκαλείο γενικής αγωγής με κατεύθυνση ανθρωπιστικών σπουδών, το 2002 και την εξομοίωση. Συνέχεια παρακολουθώ όπου γίνονται συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδα. Όχι για να είμαι, απλά πιστεύω ότι θέλω να ψάχνομαι, να βελτιώνομαι, να εμπλουτίζομαι. Κάτι παίρνει κάποιος απ' οτιδήποτε κι αν γίνεται. Με έχουν βοηθήσει κάποια βιωματικά που έχει κάνει η Συν-ερευνητής 5, κάποιες βιωματικές δραστηριότητες της αγωγής υγείας και στο «Μελίνα» που έχω παρακολουθήσει και τα δύο προγράμματα, γιατί από εκεί ήρθα σε επαφή με τη θεατρική αγωγή με δραστηριότητες, τις οποίες έκανα και μέσα στην τάξη. Οργανωμένα, όπως είπα και πριν, πρόγραμμα δεν έχω κάνει, απλά θέλω να είμαι κοντά στο παιδί. Και να έχω καλές διαπροσωπικές σχέσεις και με τα παιδιά και με τους γονείς. Συνήθως παίρνω, όταν δούλευα, γιατί τώρα δεν έχω κανονική τάξη, έπαιρνα μικρές τάξεις. Και πάντα ήμουν μαζί τους, ακόμα και στο διάλειμμα, τους πρώτους μήνες της πρώτης τάξης ακόμα και στα διαλείμματα ήμουν μαζί, για να μάθουν να δουλεύουν μαζί, να μη ξεχωρίζουνε ο ένας από τον άλλο, να μην απομονώνει κανείς το άλλο παιδί, ακόμα και σε εκδρομές, πώς είναι η κότα με τα κλωσοπουλάκια της, έτσι ήμουν κι εγώ. Ακόμα και τώρα βλέπω παιδιά, τα οποία σπουδάζουνε και έχουνε καλές σχέσεις μεταξύ τους. Πιστεύω ότι πρέπει να δίνουμε έμφαση στην καλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Δεν είπα για την προϋπηρεσία...

Συν-ερευνητής 5.

Δεν είπες και το άλλο σημαντικό, που έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο των 240 ωρών.

Συν-ερευνητής 3.

Ναι, αγωγής υγείας, βέβαια τότε ήμουνα στο γραφείο και δεν μπορούσα να υλοποιήσω αυτά που έμαθα. Αλλά φέτος ξεκινώντας να εφαρμόζω το πρόγραμμα διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη, κάνοντας μαθήματα στο σχολείο γιατί θα είμαι εκεί για άλλα 3, μπορώ να σταθώ και σε άλλο πρόγραμμα μετά, είτε κυκλοφοριακής αγωγής ή διατροφή είτε οτιδήποτε άλλο. Πιστεύω ότι για μένα δε μπορεί να σταματήσει κανείς την επιμόρφωση... νομίζω ότι επαναφέρει τον εκπαιδευτικό πιο δυναμικά στην τάξη. Για τις νέες τεχνολογίες, να πω ότι είμαι θετική στην εισαγωγή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Να πω ότι είναι πρόκληση για μένα παρόλο που δεν... έχω παρακολουθήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες επιμορφώσεις με τους η/υ. Όλα αυτά δεν έχω κάνει χρήση, έτσι μέσα στην τάξη. Πιστεύω ότι τώρα κάνω τα πρώτα μου βήματα, αλλά πιστεύω ότι μπορούμε να την αξιοποιήσουμε. Είναι ένα προωθητικό εργαλείο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί δυναμικά μέσα στην τάξη, θα δούμε τώρα σε ποιες ενότητες μπορεί να εφαρμοσθεί, ίσως και στις δεξιότητες, υπάρχουν κάποια βιντεάκια που παίζουμε, όπως σφραγισμένο βιβλίο, δε ξέρω το έχεις υπόψη σου; Στο σεμινάριο που μας είχανε κάνει για τα στελέχη, μας το είχε δώσει, το οποίο έχει, είναι μία κινέζα... με αυτό το στυλ μπορούμε να περάσουμε μηνύματα και να γίνεται διάλογος μετά.

Συν-ερευνητής 5.

Ποιο είναι αυτό το βιντεάκι;

Συν-ερευνητής 3.

Είναι μία κινέζα η οποία περνάει από το ίδιο μονοπάτι....

Σε τέτοια μπορούμε, να παίζουμε σε τέτοιο στυλ.

Συν-ερευνητής 2.

Επίσης ένα άλλο πολύ ωραίο είναι αυτό με καρτό, το αυγό και το...

Συν-ερευνητής 5.

Τώρα αυτά σκέφτομαι μπορούν να μουν, αλλά τέλειωσε το βιογραφικό σου και τα λέμε.

Συν-ερευνητής 3.

Όχι δεν έχω να πω κάτι άλλο.

Ερευνητής.

Δε χρειάζεται να πιεστείς για οτιδήποτε, ό,τι νομίζεις εσύ...

Συν-ερευνητής 3.

Όχι αυτά...

Συν-ερευνητής 5.

Αυτά τα βιντεάκια θα μπορούσαν να συνεισφέρουν πάρα πολύ στον τομέα της συναισθηματικής αγωγής. Αλλά, μετά την προβολή θα πρέπει να έχεις τη δυνατότητα να μιλήσεις με τα παιδιά για αυτό που είδαν. Δεν μπορείς να το αφήσεις χωρίς να το επεξεργαστείς. Δε ξέρεις τι θα... Πώς θα συζητήσει, με ποιον θα συζητήσει, τι θα ακούσει.

Συν-ερευνητής 2.

Είναι το ίδιο πράγμα, όμως, όπως όταν θα ανοίξεις ένα βιβλίο. Άλλο είναι να το διαβάσεις και μετά να το κλείνεις και άλλο είναι να κάτσεις μετά...

Συν-ερευνητής 1.

Ειδικά οι προτάσεις που λέγονται, που υπάρχουν για το πώς να παρακολουθούν τα παιδιά τηλεόραση, δεν είναι θέμα ώρας ούτε του τι, εννοείται που είναι στην ηλικία τους, απλά αυτό που είναι επιβεβλημένο είναι να κάτσει κάποιος μαζί, την ώρα που παρακολουθεί, για να μπορεί να υπάρξει ένας διάλογος. Σαφώς για παιδικά προγράμματα, αλλά θυμάμαι που μίλησε ο Θεοδωρίδης, μίλησε πολύ και για σκουπίδια, τα οποία μπορεί να έχουν μια αξία, δηλ. μια διαφήμιση, η οποία δεν είναι καλή διαφήμιση, καπνού ή οτιδήποτε, δε σημαίνει ότι κλείνουμε, το παιδί να μη το δει. Δηλ. να το προστατεύσουμε να μην εκτεθεί σε αρνητικές επιρροές, σημασία έχει να το δει αλλά να μπορούμε να το διαπραγματευτούμε.

Συν-ερευνητής 3.

Και να μάθει και το παιδί να κάνει και... κριτική.

Συν-ερευνητής 2.

Να σας πω την ιστορία με το καρότο, το αυγό και τους κόκκους καφέ, είναι πάλι για τη διαχείριση κρίσεων, θα την πω έτσι πολύ συνοπτικά, ήταν μια κοπέλα....

Συν-ερευνητής 3.

Υπάρχει ένα βιντεάκι...

Συν-ερευνητής 1.

Συγγνώμη τώρα, δε ξέρω, εγώ τώρα θέλω να προβληματιστούμε λίγο πάνω σε αυτό. Δεν είναι όμως κάποιες συνθήκες, που πρέπει να γίνει, δηλ. συμφωνώ ότι αυτό είναι το ιδεατό. Δεν είναι όμως κάποιες συνθήκες, ρε παιδί μου, οι οποίες... είναι απαραίτητο να γίνει και αυτό. Δηλ για να προστατευτείς...

Συν-ερευνητής 2.

Επίσης, τώρα, υπάρχουν τέτοιου τύπου διάφορα αλλά τέλος πάντων, δεν είναι της ώρας να τα λέμε, είναι ιστορίες και αρχεία και γνώσεις, να το πω έτσι, που μεταδίδονται μέσω των η/υ, από τον έναν στον άλλο και ο ένας από τον άλλο παίρνει μηνύματα. Μεταφέρεται η γνώση με έναν πολύ εύκολο τρόπο, γιατί αυτές οι ιστορίες είναι δύσκολο να βρεθούν από ένα βιβλιοπωλείο ή στη γειτονιά μας ή από τον έναν στον άλλο. Ο η/υ μας βοηθάει, εντός εισαγωγικών, να κατακτήσουμε και αυτή τη γνώση.

Ερευνητής.

Εγώ αυτό που θα ήθελα να ρωτήσω, είναι το πώς βλέπουμε το ρόλο του σχολείου;

Συν-ερευνητής 2.

Σήμερα, α πώς είναι;

Πώς θα θέλαμε να είναι;

Ερευνητής.

Ποιος νομίζουμε ότι είναι ο ρόλος του νηπιαγωγείου και ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου; Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου κατ' εσέ.

Συν-ερευνητής 5.

Αυτός που επίσημα περιγράφεται στους στόχους της εκπαίδευσης. Η ολόπλευρη, ισόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των νοητικών, ψυχικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου. Όμως δεν είναι αυτός. Είναι ψυχρός και στεγνός και αφυδατωμένοςισμός, με τον παράγοντα παιδί στην άκρη. Δηλ έχουμε ένα πρόγραμμα με παιδιά; Έχουμε κάποια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά; Να φύγει το παιδί από το σχολείο. Δηλ είναι αδιανόητο αυτό που συμβαίνει. Είναι ΑΔΙΑΝΟΗΤΟ. Δεν ξεχνάω, το γνωστικό κομμάτι είναι το γνωστό. Αλλά μαθαίνουμε έτσι για να μαθαίνουμε και μετά ξεχνάμε. Τα πετάμε.

Ερευνητής.

Δηλ. θεωρείς ότι είναι πιο σημαντική η έμφαση στη διαδικασία παρά στο περιεχόμενο.

Συν-ερευνητής 5.

Είναι αυτό που λέω επανειλημμένα ότι δεν μπορεί ένας άνθρωπος που συναισθηματικά ακροβατεί, να πατήσει γνωστικά γερά. Δε γίνεται. Πρέπει ένας άνθρωπος να τα έχει καλά μέσα του, να μπορεί να επεξεργασθεί τη σκέψη του με τους υπόλοιπους, για να μπορέσει, απερίσπαστος, να δουλέψει τον τομέα της γνώσης.

Ερευνητής.

Εσύ πώς το χειρίστηκες όλα αυτά τα χρόνια;

Συν-ερευνητής 5.

Επί σειρά ετών ακολούθησα κι εγώ αυτό το γνωστικό μονοπάτι. Με το γνωστικό μονοπάτι κέρδισαν πάρα πολύ τα παιδιά. Βγήκαν μαθητές πολύ καλοί από τα χέρια μου. Στο γνωστικό κομμάτι. Στο συναισθηματικό κομμάτι τα τσάκισα τα παιδιά. Τα τσάκισα στην κυριολεξία. Πολλές φορές τα παιδιά ήταν πολύ στενοχωρημένα επειδή ήμουν αυστηρή ή επειδή στο συγκεκριμένο μάθημα δεν είχαν την απόδοση που θα έπρεπε να έχουν. Έβλεπα στενοχωρημένα τα παιδιά. Όταν ξεκίνησα, λοιπόν, να έχω άλλες τεχνικές, να εμπλουτίζω τη διδασκαλία με άλλες τεχνικές, τότε είδα ότι τα παιδιά αλλάζανε. Άλλαξε η σχέση μου με τα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά φεύγανε ευχαριστημένα από το σχολείο. Αντιμετωπίζανε και την αποτυχία, γιατί εγώ τους το 'δειξα. Υπάρχει και η αποτυχία. Ενώ πριν δεν το ανεχόμουν και το περνούσα στα παιδιά. Κάναμε αυτό; Πρέπει να το καταφέρουν. Φυσικά με τους μαθητές που είχαν προβλήματα γνωστικά, ε, έκανα μια προσπάθεια, εξατομικευμένη, σε κάποια διαλείμματα, σε κενά τους έπαιρνα στο γραφείο, αλλά ασχολούμουν μόνο με το κομμάτι γνώσης. Γιατί αυτό μου είχαν μάθει στην εκπαίδευσή μου. Ποτέ κανείς δε μου είπε ότι πρέπει να ασχοληθείς ουσιαστικά και να μου δείξουν και τον τρόπο και να με πείσουν και γιατί πρέπει να το κάνω.

Ερευνητής.

Υπάρχουν δυνατότητες στο σημερινό σχολείο που να βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση;

Συν-ερευνητής 5.

Και βεβαίως υπάρχουν. Υπάρχουν μέσα από τα προγράμματα, μέσα από την ευέλικτη ζώνη, στο χώρο για τον εκπαιδευτικό, που το λέω εγώ. Και πολλές φορές στο σχολείο έλεγα και το συζητούσα και με τους συναδέλφους, ότι θέλουμε λίγο χρόνο, να μας δώσουν μια δυο ώρες ρε παιδί μου την εβδομάδα και να μας πουν: σε αυτές τις μια δυο ώρες και κάντε αυτό που νομίζετε ότι έχουν ανάγκη τα παιδιά. Τώρα η ευέλικτη ζώνη νομίζω ότι είναι δώρο για τον εκπαιδευτικό. Μπορεί μέσα στην ευέλικτη ζώνη να εντάξει προγράμματα, γιατί η αγωγή υγείας μπορεί να αλλάξει τελείως το δάσκαλο.

Ερευνητής.

Μέσα στο μάθημα;

Συν-ερευνητής 5.

Μέσα στις ώρες του μαθήματος, σε ορισμένα μαθήματα νομίζω, ότι πάλι μπορεί να εφαρμόσει πάλι τεχνικές συνεργατικής και βιωματικής μάθησης.

Ερευνητής.

Γενικά νομίζεις ότι μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτό το γνωστικό πλαίσιο;

Συν-ερευνητής 5.

Νομίζω ότι έτσι όπως είναι τα βιβλία και η ύλη που πρέπει να βγει, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να παρεκκλίνει.

Συν-ερευνητής 1.

Να προσθέσω κάτι σε αυτό που λέει η Συν-ερευνητής 5. Επειδή παρακολούθησα και κάποια σεμινάρια, σχετικά με τη βιωματική μάθηση, εμένα αυτό που με προβληματίζει στο δημοτικό, γιατί εμάς είναι άλλο πράγμα και όταν έρθει η σειρά μας θα το εξηγήσω, είναι το εξής:

Πώς το σύγχρονο σχολείο θα μπορέσει να τα δουλέψει αυτά μαζί. Δηλ. δεν μπορούμε ότι βγάζουμε τις γνώσεις απ' έξω έτσι; Δεν μπορούμε να πούμε ότι χωρίς τη συναισθηματική ισορροπία δεν μπορεί να χτιστεί, να γίνει η οικοδόμηση της γνώσης.

Πώς όμως αυτό θα μπορέσει, ρε παιδί μου, δηλ. να μην είναι ένα κομμάτι, ευέλικτη ζώνη ξεχωριστά, δηλ. κάνουμε ευέλικτη ζώνη, είμαστε χαρούμενοι, είμαστε ευτυχημένοι και μπαίνουμε στην τάξη και αρχίζουμε ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα.

Συν-ερευνητής 5.

Ε πώς θα το κάνεις αυτό όταν σε πιέζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα και πρέπει να βγάλεις μια ύλη οπωσδήποτε.

Συν-ερευνητής 1.

Πώς θα μπορέσει αυτό, γιατί μας κατηγορούν εμάς στο νηπιαγωγείο, εμείς μπορούμε να το κάνουμε αυτό, έτσι; Εμείς μπορούμε αυτά να τα κάνουμε, Συν-ερευνητής 2 συμφωνείς; να γίνουμε έτσι. Η ανάπτυξη των παιδιών, τα γνωστικά αντικείμενα, οι στάσεις και οι δεξιότητες. Αυτά μπορούν να γίνουν έτσι, μια γροθιά.

Συν-ερευνητής 3.

Στο νηπιαγωγείο είναι πιο εύκολο.

Συν-ερευνητής 1.

Και πάμε, λοιπόν, και έρχεται ο ..., πριν από ένα μήνα, δύο μήνες, ξέρεις τον Ο οποίος λέει ότι, μέχρι την Τρίτη δημοτικού, όλα αυτά τα ωραία του νηπιαγωγείου εξαφανίζονται στο δημοτικό.

Ερευνητής.

Τι πρόβλημα υπάρχει;

Συν-ερευνητής 1.

Λοιπόν κοίταξε να δεις. Εμάς στο νηπιαγωγείο, ας το πει η Συν-ερευνητής 2 πρώτα και μετά θα πω εγώ. Δε ξέρω αν συμφωνείς Συν-ερευνητής 5 σε αυτό που λέω.

Συν-ερευνητής 5.

Ναι ρε παιδί μου, αλλά. Έτσι όπως είναι, και τα καινούργια βιβλία, βλέπουμε ότι δεν έχει... βάλανε μέσα δραστηριότητες, σε ορισμένα μαθήματα, για να υπάρχει και το βιωματικό και το κινητικό και όλα αυτά, αλλά όμως εγώ ακούω τους δασκάλους που λένε, όταν τους λέω γιατί δεν αναλαμβάνετε ένα πρόγραμμα, τι κάνετε στην ευέλικτη ζώνη; Γλώσσα και μαθηματικά λένε. Γλώσσα και μαθηματικά.

Συν-ερευνητής 1.

Για μένα Συν-ερευνητής 5 καλό θα ήτανε, εάν κάνανε, ας πούμε, τι σας αρέσει. Ένα βιβλίο που σας αρέσει, που δεν είναι μες στη γλώσσα και στην ευέλικτη ζώνη να ευχαριστηθούμε.

Συν-ερευνητής 5.

Παιδί μου άμα πιέζεται να τελειώσει βιβλία. Είναι τεράστιος ο όγκος της ύλης που υπάρχει στα καινούργια βιβλία. Και τώρα απ' ότι άκουσα γίνεται μια προσπάθεια να μειωθεί αυτός ο όγκος γιατί υπάρχει πρόβλημα.

Συν-ερευνητής 3.

Μπορούν να κάνουν επιλογή, οι δάσκαλοι, αλλά παρ' όλα αυτά, δεν προλαβαίνουν.

Συν-ερευνητής 1.

Δε προλαβαίνουν να κάνουν τι; Εγώ έχω ακούσει πάντως, στις συναντήσεις σχολικών συμβούλων, να λέει ο υπεύθυνος καθοδήγησης ή άλλοι σύμβουλοι, δεν υπάρχει αυτή η πίεση.

Συν-ερευνητής 5.

Ναι καλά.

Συν-ερευνητής 3.

Λένε ότι μπορεί να γίνει επιλογή.

Συν-ερευνητής 5.

Η πίεση υπάρχει γιατί οι γονείς, οι γονείς οι ίδιοι τσεκάρουνε και λένε: που είσαι εσύ, Νίκο που είναι η κόρη σου στη γλώσσα; Όταν μπαίνεις σε αυτό το τρυπάκι λοιπόν...

Συν-ερευνητής 1.

Συν-ερευνητής 5 θα μου επιτρέψεις, μπαίνουν κι εμάς στο νηπιαγωγείο και εκεί όταν ο δάσκαλος, κοίταξε Συν-ερευνητής 5, είναι σίγουρος για τον εαυτό του, γιατί εκεί εγώ διαπιστώνω ένα προβληματάκι, αυτό μπορείς να το υποστηρίξεις, ρε παιδί μου.

Δηλ εμένα με καλέσανε προχθές.

Συν-ερευνητής 5.

Δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι έτοιμοι...

Συν-ερευνητής 1.

Αυτό, όμως, Συν-ερευνητής 5 έχει πολύ μεγάλη σημασία. Δηλ. όταν εμένα με καλέσανε στο νηπιαγωγείο, διότι ένας γονιός επέμενε γιατί δεν κάνανε τα γράμματα του αλφάβητου συστηματικά. Λοιπόν, τους λέω, προς όλους, το ξέρει η Συν-ερευνητής 2, εάν σας προκύψει κάτι τέτοιο, καλέστε με. Κάντε μια συγκέντρωση γονέων, να μιλήσουμε. Άμα νιώθεις μια ανασφάλεια και δε μπορείς να τη διαχειριστής...

Συν-ερευνητής 5.

Δεν καταλαβαίνουν.

Συν-ερευνητής 1.

... γιατί θες να νιώσεις και συ δίπλα μου, δεν είναι προσωπική αντίληψη, καλέστε με. Λοιπόν ξέρεις τι μου είπαν φεύγοντας; Ένα ολόκληρο αμφιθέατρο στο Καστέλι, γιατί δε μας τα είπατε αυτά νωρίτερα; Δηλ. υπάρχει μια ανασφάλεια από τον εκπαιδευτικό, μία άγνοια από το γονιό και εμείς είμαστε έρμαιο, συμφωνείς;

Συν-ερευνητής 2.

Το κυριότερο είναι το δεύτερο. Η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού. Νομίζουμε πως δε ξέρουμε τη δουλειά μας. Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε μια άποψη, δεν έχουμε επιχειρήματα..

Συν-ερευνητής 1.

Ναι. Κατάλαβες, Νίκο μου, τι γίνεται;

Ερευνητής.

Έχω διαπιστώσει μεγάλη ασάφεια μεταξύ αυτών που ζητάνε οι σχολικοί σύμβουλοι και της πραγματικότητας στην τάξη.

Συν-ερευνητής 5.

Μα δεν μπορείς να μη δώσεις σημασία στο γνωστικό κομμάτι. Αλλά ένα μεγάλο κομμάτι του κλάδου θεωρεί ότι ο ρόλος τους είναι μόνο αυτός. Να σου πω και κάτι άλλο; Οι δάσκαλοι που βλέπουμε πως ο ρόλος τους είναι μόνο αυτός, από την εμπειρία μου, διαπιστώνω ότι είναι δάσκαλοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Συν-ερευνητής 2.

ΝΑΙ!

Συν-ερευνητής 5.

Δεν μπορείς, όταν έχεις να κάνεις με έμπυχο υλικό απέναντί σου, σε τόσο τρυφερή ηλικία, να ξεχνάς το κομμάτι παιδί, το κομμάτι άνθρωπος. Δεν έχεις δικαίωμα να το ξεχνάς. Κανείς, όμως, δεν τους το υπενθυμίζει. Το βλέπουν ότι και καλά, και τα καινούργια παιδιά, που μπαίνουν αριστούχοι πλέον στα παιδαγωγικά τμήματα. Τελειώνουν και αφενός δεν έχουν στην εκπαίδευσή τους, απ' ότι είδα στο παιδαγωγικό, μου λέγανε τα παιδιά, που τα μάθατε αυτά; Λοιπόν, δεν γίνονται όλα αυτά. Δεν τους δίνουν τίποτα, σχετικά με αυτό. Εστιάζουν στο κομμάτι γνώση, κάνουνε και ψυχολογία, την οποία την περνάνε στο ντούκου, με αποτέλεσμα να βγαίνουνε εκπαιδευτικοί, να επιλέγουνε τη σχολή γιατί ξέρουνε ότι έχει άμεση απορρόφηση στην αγορά εργασίας και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να πάνε να τελειώνουνε με το ωράριό τους.

Συν-ερευνητής 1.

Μια στιγμή, εδώ είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει γιατί ένα πολύ ισχυρό ρόλο, παίζουν τα βιώματά του, ως μαθητή. Δηλ. η ... μάλιστα το λέει αυτό, από το '75 το λέει. Έχουμε, λοιπόν, αυτό που μας ενδιαφέρει, ας το πούμε εμένα ως σχολικού συμβούλου, είναι πώς θα κάνουμε τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, πάνω σε αυτό που έχει μέσα του, σε αυτό που κουβαλάει, στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι κομμάτι του και σε αυτό που έχει. Αυτό που έχει μπροστά του, στην τάξη, τον άνθρωπο, το παιδί. Όλα αυτά, λοιπόν, πρέπει να γίνουν, αυτό που λέμε, ολότητα...

Συν-ερευνητής 2.

Ταμπουρώνονται πίσω από, εγώ αυτό ξέρω αυτό, δεν με ενδιαφέρει, δε...

Συν-ερευνητής 5.

Ναι, όμως σε μια κοινωνία που εξελίσσεται με αυτούς τους ρυθμούς...

Συν-ερευνητής 2.

Ξέρεις πόσες φορές έχω τσακωθεί με ανθρώπους, που είναι πολύ κοντά μου, είναι εκπαιδευτικοί και είναι αυτό που λέω εγώ, εκπαιδευτικός δημόσιος υπάλληλος, χτυπάει κάρτα, μπαίνει, βγαίνει και σε συζητήσεις έχω τσακωθεί, άπειρες φορές, αλλά δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε. Αλλά το συζητάμε και το ξανασυζητάμε. Τους λέω ότι κι εγώ, όταν τελείωσα το νηπιαγωγών, ήξερα ότι θα πάω στο σχολείο και θίξω το θέμα της μέλισσας, ας πούμε και θα διδάξω τη μέλισσα. Κάποια στιγμή, πήρα είδηση ότι δεν κάνουμε μόνο τη μέλισσα, κάνουμε και κάτι άλλο. Και την μέλισσα να κάνουμε, θα την κάνουμε με κάποιον άλλο τρόπο. Κι άρχισα να ρωτώ και να πηγαίνω και να μαθαίνω και να πηγαίνω στις συναντήσεις και να ρωτώ τους συναδέλφους, πες μου τι είναι αυτό γιατί δε ξέρω. Είναι πολύ βασικό να πεις, δε ξέρω.

Συν-ερευνητής 5.

Αυτό δεν μπορεί να αφήνεται στην τύχη του. Πρέπει να γίνεται οργανωμένα, θεσμικά προστατευμένα...

Συν-ερευνητής 2.

Επαφίεται στο φιλότιμο του καθενός.

Συν-ερευνητής 1.

Βάζουμε δυο θέματα. Το ένα είναι η προσωπική ευθύνη του ατόμου, είτε ως επαγγελματία είτε ως ανθρώπου και το δεύτερο είναι αυτό που λέει η Συν-ερευνητής 5. Κοίταξε να δεις, εγώ βλέπω ότι όσο κι αν δυο χρόνια κάνω επιμόρφωση για τη γλώσσα, όταν μπω μες στην τάξη, βλέπω, όχι ό,τι πάει αντίθετα για να μη μου πάει αντίθετα γιατί δε ξέρω... γιατί ο άνθρωπος δεν έχει καταφέρει με τη δική μου την παρέμβαση, δεν ήταν αρκετή για να μετουσιώσει στην πράξη αυτό που είπαμε στη θεωρία. Λοιπόν, το θεσμικό κομμάτι είναι εξαιρετικά σοβαρό, Συν-ερευνητής 2, διότι εάν είμαστε 3 σχολικοί σύμβουλοι κι εγώ ήξερα ότι σήμερα θα πάω, όχι ως ελεγκτικός μηχανισμός, ως καθαρά, κάτσε εδώ παρέα να το κάνουμε μαζί.

Συν-ερευνητής 2.

Μα

Συν-ερευνητής 1.

Όχι δεν είναι έτσι. Πρώτον. Όταν μπω στην τάξη αντιμετωπίζω την επιφύλαξη του εκπαιδευτικού, δηλ να τον πείσω. Είμαι πολύ ευτυχισμένη όταν φύγω και ακούσω α πολύ ωραία περάσαμε πολύ καλά, να σου πώ έχω και το θάρρος να σου πάρω τηλέφωνο.

Συν-ερευνητής 2.

Ναι αλλά τις περισσότερες φορές θυμάσαι, ότι κλείνοντας η πόρτα, λένε, ουχ! Ωφ! Τι ήταν αυτά που είπε, δεν με ενδιαφέρει, εγώ θα κάνω αυτά που ξέρω.

Συν-ερευνητής 1.

Δεν πειράζει, ένας να το δει θετικά, για μένα είναι όμορφο. Γιατί δεν απογοητεύομαι.

Συν-ερευνητής 2.

Εξαρτάται από το φιλότιμο του καθενός. Ξεκινάω γιατί θέλω να μάθω. Πάω στην Συν-ερευνητής 1, μαθαίνω ότι η Συν-ερευνητής 1 κάνει ένα σεμινάριο, κάνει η Συν-ερευνητής 5 κάτι και δηλώνω συμμετοχή

Συν-ερευνητής 5.

Βέβαια, δεν είναι και εύκολο, ο καθένας έχει πολλές υποχρεώσεις οικογενειακές το απόγευμα...

Συν-ερευνητής 1.

Και αυτό που κουβαλάει ο καθένας, 40 και 50 χρόνια μέσα του που το βάζουμε; Το βίωμα. Δηλ το βίωμα θα σου βγει και στη... εμένα ο στόχος μου είναι αυτός. Πώς θα κινητοποιηθούν, δεν με ενδιαφέρει να μάθουν να κάνουν... αυτό. Με ενδιαφέρει πώς θα του κινητοποιήσω το ενδιαφέρον, να μπει σε μια διαδικασία και να μου πει, έλα να κάτσουμε να ψάξουμε. Εγώ η ίδια, γιατί αν δεν το κάνουμε στον εαυτό μας δεν μπορούμε να το κάνουμε με τα παιδιά.

Ερευνητής.

Ό,τι έχει σχηματισθεί εσωτερικά μας, δεν έχει σχηματισθεί εν μία νυκτί. Είναι αποτέλεσμα χρόνων προβληματισμού, βιωμάτων και...

Συν-ερευνητής 2.

Ναι ή βλέποντας ότι αυτό που κάνεις κουράζει και σένα τον ίδιο, γιατί θες να εξελιχθείς και να κάνεις κάτι καλύτερο, κάτι πιο, το καλύτερο δεν εννοώ κάτι... απλά να κάνεις κάτι που να σου προσφέρει καλύτερη διάθεση στην τάξη, να μη πηγαίνεις και να λες: ωχ παναγία μου...

Συν-ερευνητής 1.

Αλλά είναι πολύ δασκαλοκεντρικό και το νηπιαγωγείο. Είναι πολύ δασκαλοκεντρικό.

Συν-ερευνητής 2.

Τα τελευταία χρόνια...

Συν-ερευνητής 1.

Είναι δασκαλοκεντρικό.

Συν-ερευνητής 2.

Είναι, είναι.

Συν-ερευνητής 1.

Δε λέω για τη νηπιαγωγό, το λέω η γενική αίσθηση. Να σ' το πω διαφορετικά. Πήγα προχθές κάπου και μου λέει η κοπέλα, τώρα θα βάψω τα παιδιά. Θα βάψω τα παιδιά. Και της λέω, δεν είχα ξαναπάει στο σχολείο της και ήμουν πολύ επιφυλακτική. Της λέω, να σου κάνω μια πρόταση, αν συμφωνείς; Μου λέει, τι; Λέω να βοηθήσουμε να βαφτούνε μεταξύ τους κι εμείς να είμαστε εδώ να υποστηρίξουμε αυτόν που θέλει βοήθεια, που θέλει κάτι να ζητήσει. Και ξεκινήσαμε μία διαδικασία. Ξέρεις μου λέει, επειδή είναι μικρά, θα τρυπηθούνε με τα μολύβια. Λέω, ας δούμε, όταν μαλακώσει, της λέω, θα είναι.. μετά μου λέει, δεν θα 'ναι και πολύ ωραίο όταν βγούνε έξω. Λέω, όμως, θα είναι το δικό τους, θέλεις να το επιχειρήσουμε; Δηλ. ας κάνουμε αυτή τη προσέγγιση. Και στο τέλος που κάναμε τη σύνοψη, λέει, να σας πω κάτι παιδιά; Και εγώ δεν ήξερα ότι μπορείτε να τα καταφέρετε. Τόλμησε και είδε ότι βγήκε. Δηλ. θέλει ο άλλος να νιώσει και την παρότρυνση, αλλά θέλει σε αυτά τα μικρά πράγματα.

Κατάλαβες;

Συν-ερευνητής 2.

Είναι πολλές φορές...

Ερευνητής.

Πατερναλιστικό δηλαδή.

Συν-ερευνητής 2.

Πολλές φορές λειτουργεί ότι επειδή τα παιδιά, ας πούμε μια εργασία δεν μπορούν να την κάνουν έτσι, αν τους αφήσουμε δε θα την κάνουν έτσι τα παιδιά, θα την φτιάξουνε λίγο κάπως, λέμε, μήπως αυτό θα μπορούσες να το κολλήσεις έτσι; Γιατί να το κολλήσει έτσι;

Συν-ερευνητής 1.

Γιατί να το κολλήσει έτσι;

Συν-ερευνητής 2.

Αν είναι στραβό, ας είναι στραβό. Είναι η χαρά της δημιουργίας, όπως και να 'ναι. Και να δείχνει ότι είναι παιδικό. Άμα το στείλω στο σπίτι έτσι και πω ότι το έκανε το παιδάκι...

Συν-ερευνητής 5.

Θυμάμαι, οι νηπιαγωγοί, επί σειρά ετών, που πηγαίναμε το Πάσχα και τα Χριστούγεννα, κάτι κατασκευές...

Συν-ερευνητής 1.

Ποτέ μου δεν τα 'κανα.

Συν-ερευνητής 5.

Όχι τα κάνανε οι νηπιαγωγοί και τα δίνανε στα παιδιά.

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ σε ένα τέτοιο σχολείο που δούλεψα στα πρώτα χρόνια, εκεί στα πρώην, ποτέ δεν τα 'κανα. Δε μου κολλούσε.

Συν-ερευνητής 2.

Εγώ παιδιά έδινα. Έκαναν και μια δική μου κατασκευή παράλληλα με τις δικές τους.

Συν-ερευνητής 1.

Άλλο αυτό.

Ή τη συζήτηση. Όταν λέμε... δεν υπάρχει συζήτηση και στο νηπιαγωγείο. Γίνεται κατευθυνόμενη κουβέντα, όχι συζήτηση, από τη νηπιαγωγό. Δηλ. αυτό που το είδα στην Αγγλία εγώ και άλλαξε τη ζωή μου, ότι, κάντε ζευγαράκια και μιλήστε με το διπλανό σας. Ζωγραφίστε, πέστε τα μεταξύ σας. Και στο τέλος ελάτε εδώ, ένας από τους δυο σας να πει αυτό που θέλει και σε μας. Όχι στην καρέκλα τη ψιλή, δηλ. αυτά είναι λεπτά πράγματα, που επεξεργάζονται μέσα στην τάξη.

Συν-ερευνητής 5.

Μπορεί μία συζήτηση στον κύκλο, στην παρέα, να λειτουργήσει στα νήπια, χωρίς την κατευθυντήρια γραμμή, το συντονισμό.

Συν-ερευνητής 1.

Όχι το συντονισμό, τη χειραγώγηση. Απ' τη χειραγώγηση πρέπει να πάμε στη χειραφέτηση.

Συν-ερευνητής 5.

Κατ' αρχήν τα παιδιά έχουν μάθει να κάνουν διάλογο; Έχουν μάθει να ακούν; Γιατί είναι η ηλικία του εγωκεντρισμού στο peak της. Πώς δηλ το παιδί θα σταματήσει να μιλάει όταν, θέλει να πει κι άλλα και πρέπει να μιλήσει και το άλλο και το άλλο, το άλλο. Και εν πάση περιπτώσει υπάρχουν παιδιά, και γνωρίζουμε τα παιδιά, τα οποία μιλάν πολύ και τα παιδιά που δε μιλάνε καθόλου. Μπορούν να κάνουν διάλογο και να συζητήσουν θέματα, χωρίς η δασκάλα να, όχι να κατευθύνει, υπό την έννοια του συντονίζω παιδί μου.

Συν-ερευνητής 1.

Άκου να δεις. Μια πάρα πολύ καλή δουλειά, που θα ξεκινήσει σε ζευγαράκια, συζητάμε κι ένα θέμα, οτιδήποτε, να κάτσουνε δυο να κουβεντιάσουνε, πώς θα ζωγραφίσουνε, τη σημαία. Να μιλήσουνε μεταξύ τους. Έτσι αναπτύσσεται σιγά-σιγά, από το να τους δώσουμε προσχεδιασμένη τη σημαία, να αναλάβουνε δύο παιδιά να ζωγραφίσουνε τη σημαία. Αλλά να μην τους πει η δασκάλα τι να κάνουνε. Και να γυρίσουνε στον κύκλο και να πουν στους υπόλοιπους, λίγο ο ένας και λίγο ο άλλος πώς το κάνανε. Μια πολύ διεισδυτική δουλειά από την πρώτη μέρα του σχολείου.

Συν-ερευνητής 5.

Αν βάλεις ένα θέμα στον κύκλο και βάλεις, ξέρω εγώ, κάτι που με φοβίζει. Αυτό, μπορούνε τα παιδιά, στην ολομέλεια, να το δουλέψουνε με διάλογο, τα νήπια; Χωρίς το συντονισμό της νηπιαγωγού;

Συν-ερευνητής 1.

Εξαρτάται τι έχει προηγηθεί. Δηλ, εάν ο καθένας, έχει δουλέψει, για τον εαυτό του, και έρχεται να το παρουσιάσει και βάλουμε και έναν συντονιστή, Συν-ερευνητής 5. Θέλει δουλειά για να γίνει. Πολύ. Μπορεί να γίνει πάντως. Αλλά, δε γίνεται ξαφνικά. Κατάλαβες; Να πάμε σήμερα και να πούμε, πάρτε αυτό. Θα ξεκινήσουμε από τα δυο παιδιά, θα πάμε στα τρία, να αποκεντρωθεί το ενδιαφέρον από το νηπιαγωγείο και πάμε...

Συν-ερευνητής 3.

Όπως λέμε να δουλέψουμε, συστηματικά, θέματα, δεν μπορείς να χωρίσεις 4 παιδιά και να πεις δουλέψτε το. Άμα δεν τους πεις το θέμα, δεν έχει πει ο δάσκαλος πώς θα δουλέψουνε, τι θα κάνει ο καθένας, τις αρμοδιότητες, το χρόνο του καθενός.

Συν-ερευνητής 1.

Και προπαντός Συν-ερευνητής 5 και προπαντός στο βίωμά τους. Η μαγκιά είναι εκεί. Αν τους δώσεις κάτι αφηρημένο, κάτι άσχετο, ενώ εάν τους δώσεις, όσον αφορά το βίωμά τους, όχι πάλι τι φοβάστε; Το βράδυ που είσαι μόνος σου στο σπίτι, που η μαμά... τι κάνει; Δηλ. κατάλαβες; Για να βγει σιγά-σιγά. Δε βγαίνουν αυτές οι αφηρημένες... πες το με το φίλο σου.

....

Συν-ερευνητής 5.

Ναι βρε παιδιά αλλά πρέπει να ασκήσεις τα παιδιά στην ενεργητική ακρόαση. Αυτό το κομμάτι, αν δεν τους δείξεις πώς κάνουμε διάλογο..

Συν-ερευνητής 1.

Ναι αλλά δε θα πάει με τα πολλά παιδιά.

Συν-ερευνητής 5.

Και με τα πολλά θα χρειαστεί, γιατί μέσα στην τάξη είναι πολλά παιδιά.

Συν-ερευνητής 1.

Στην αρχή της χρονιάς... ο στόχος μας είναι αυτός. Να μεγαλώσει η ομάδα.

...

Συν-ερευνητής 5.

Αυτό σου είπα γιατί είπες πριν, οι νηπιαγωγοί ενεργούν τελείως με καθοδηγητική διάθεση κτλ. Μήπως χρειάζεται, γιατί πρέπει τα παιδιά να μάθουν κάποιες δεξιότητες; Που να αφορούν το διάλογο και τη μεγάλη ομάδα...

3η εστιασμένη συζήτηση

.....

Συν-ερευνητής 1.

.....

Τώρα, προχθές μας στείλανε για την ειδική αγωγή, το είδες; Παιδιά το ζήτημα είναι ότι κυκλοφορεί πολύ υλικό τελευταία, υπάρχει μία ανενημερωσιά, δηλ κανένας δε ξέρει τι κυκλοφορεί, που κυκλοφορεί...

Συν-ερευνητής 2.

Αυτά που λες δόθηκαν σε ειδικά σχολεία.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι στα ειδικά σχολεία. Και είναι ακριβώς το ίδιο το cd, όπως είναι και το βιβλίο.

Ερευνητής.

Ναι αυτά δόθηκαν, πριν από πολύ καιρό, όταν ήμουν ακόμη στο σχολείο, σε πρώτη φάση και μάλιστα με πολύ, έτσι..

Συν-ερευνητής 2-Συν-ερευνητής 4.

Φαμφάρα.

Ερευνητής.

Φαμφάρες και τέτοια. Ήταν cd και λέω για να τα δω. Και ήταν αυτό που λέτε. Το βιβλίο ...

Συν-ερευνητής 1.

Αυτό ακριβώς, γι' αυτό και τα άλλα του ολοήμερου, ότι έχουν μέσα τα βιβλία, έχουν τα cd.

Συν-ερευνητής 2.

Αυτό που λέω τώρα, για τη μελέτη περιβάλλοντος, ας πούμε, είναι animation. Δεν είναι...

Συν-ερευνητής 4.

Παιχνίδια.

.....

Ερευνητής.

Γι' αυτό το έβαλα κι εγώ. Γιατί θέλω και τη δική σας γνώμη. Ότι είναι ακόμα στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας.

Συν-ερευνητής 4.

Ίσα-ίσα για να σε βάλουμε στο τρυπάκι. Είναι σίγουρο ότι εκεί πάνω παίζονται πολλά πράγματα.

Ερευνητής.

Θα έχετε βιώσει ότι υπάρχει μια μεγάλη κόντρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ειδικεύονται στα υπερμέσα και στους τεχνολόγους, πληροφορικότατοι, οι οποίοι αποκτούν μία παιδαγωγική μόρφωση. Εδώ τίθεται το θέμα, τι μπαίνει πρώτα; Μπαίνει η τεχνολογία ή μπαίνει η παιδαγωγική. Κατ' εμάς το πρώτο θέμα είναι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός.

Συν-ερευνητής 1.

Μπράβο. Κι εγώ περίμενα να ακούσω τι θα πεις, αλλά νομίζω ότι αυτό είναι. Το άλλο είναι το μέσο.

Συν-ερευνητής 2.

Έχω παρατηρήσει τις ιστοσελίδες των παιδιών στα σχολεία, και λένε συμπαραστεκόμαστε στους καθηγητές της πληροφορικής, που....

.....

Συν-ερευνητής 1.

Νομίζω πως ένα κομματάκι σε αυτό το θέμα είναι και η παιδεία σε αυτό το μέσο. Πέρα από την παιδεία στην αγωγή υγείας. Δηλ. πώς βλέπουμε το μέσο αυτό. Μια εμπλοκή στην εκπαίδευση του ίδιου του μέσου.

.....

Συν-ερευνητής 4.

Πάντως όσα ψάχνουνε μόνα τους, μένουνε. Εγώ έκανα για την ακρόπολη, έχει η ιστορία μας τέλος πάντων, αλλά δεν είχα τότε υπολογιστή, οπότε μόνη εκτύπωνα εικόνες για την ακρόπολη, φουλ, φουλ, μέσα, και άλλες με υλικό απίστευτο. Οπότε τους έκανα μετά σε ομάδες, κάνσον ξέρω εγώ και είπα να κάνουνε την ακρόπολη και μόνοι τους μετά ψάξανε και μόνοι τους βρήκανε πληροφορίες και είδαν ότι έχει τα προπύλαια και μπαίνεις και μετά πήγανε στο κάνσον και με συννεφάκια έφτιαξαν... και έφτιαξαν τις καρνάτιδες και τους συγκλόνησε που έλειπε μια καρνάτιδα που είναι στο βρετανικό μουσείο, το γράφανε όλοι ή ας πούμε πιο πάνω είναι ο Παρθενώνας που έχει τόσους κίονες, τους άρεσε πάρα πολύ. Κι όταν μετά αναφερθήκαμε στην ιστορία, είπαμε τι ήταν αυτό που μας άρεσε ήταν η ομαδική δουλειά. Το πιο καλό μάθημα ήταν για την ακρόπολη, που εγώ ουσιαστικά απείχα. Δεν υπήρχα καθόλου. Απλά έφαγα ένα σαββατοκύριακο να βρω εικόνες όμορφες, καλές, πώς είναι τώρα, πώς ήταν πριν και να βρω και υλικό, που να είναι έτσι πιο παιδικό.

Συν-ερευνητής 1.

Τι τάξη είχες;

Συν-ερευνητής 4.

Τετάρτη.

Συν-ερευνητής 1.

Θα μπορούσαν τα παιδιά να είχαν ψάξει μόνα τους το υλικό;

Συν-ερευνητής 4.

Θα μπορούσαν αν είχα υπολογιστές.

Συν-ερευνητής 1.

Δηλ από το σπίτι τους.

Συν-ερευνητής 4.

Δεν μπορούσα να ρισκάρω γιατί μπορείς ένας να είχε υπολογιστή και να είχε και ιντερνετ, ο άλλος μπορεί να μην έχει, όμως. Οπότε ο άλλος θα νιώθει μειονεκτικά με τον άλλο.

.....

Ερευνητής.

Δεν έχετε υπολογιστές στο σχολείο;

Συν-ερευνητής 4.

Είναι σε μια άλλη τάξη, οπότε εγώ για να μπω πρέπει να βγάλω το Νίκο από την τάξη του και δε χωράω κιόλας.

.....

Αυτό που θέλω να τονίσω εγώ είναι το πόσο τους αρέσει το «ψάχνουμε» και όχι το «ακούω».

Συν-ερευνητής 3.

Και πόσο εμπλέκονται ενεργά. Ενώ αν τους έλεγες να βρουν μέσα από βιβλία, δε θα γινόταν.

....

Συν-ερευνητής 1.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται στη λογική το να απαλλάξουν τους μαθητές από το να κάνουν λάθος. Δηλ. να μην αφήσουν το μαθητή να κάνει λάθος.

Συν-ερευνητής 2.

Να τον οδηγήσουνε στο σωστό.

Ερευνητής.

Είναι πιο οικονομικό αυτό. Και σε χρόνο. Και αρέσει και στους μαθητές, σε πρώτη φάση,

Συν-ερευνητής 2.

Είναι και το πιο εύκολο.

Συν-ερευνητής 1.

Πιο ασφαλές.

Συν-ερευνητής 2.

Δηλ. αν κάνεις λάθος, πρέπει να σκεφτείς κάπως διαφορετικά για να φτάσεις στο σωστό, σου τρώει χρόνο, προσπάθεια...

.....

Ερευνητής.

Η στάση η δικιά μας είναι ότι θέλουμε οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους, γιατί έχουν ήδη το παιδαγωγικό υπόβαθρο, να δημιουργήσουν οι ίδιοι τα εργαλεία (τις δραστηριότητες) που μπορούν να τους κάνουνε τη δουλειά. Άρα θα πρέπει να είναι εργαλεία απλά. Στο χειρισμό και στην εκμάθηση.

.....

Συν-ερευνητής 1.

Το κείμενο δεν το αποκλείουμε, εξαρτάται πιο είναι αυτό το κείμενο, που θα μπει, γιατί και μία λέξη είναι κείμενο. Δηλ. δε θέλουμε να το αποκόψουμε ή να το περιορίσουμε, απλά θέλει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο το υλικό αυτό με το νηπιαγωγείο.

Ερευνητής.

Νομίζω πως πρέπει να τονίσουμε τους προβληματισμούς που προκύπτουν από όλα αυτά.

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ νομίζω, το ομολογώ, ότι παρότι χρησιμοποιώ και ίδια πάρα πολύ τον υπολογιστή και τον θέλω να είναι μέρος της κουλτούρας της τάξης, με ενδιαφέρει η θέση του μέσα στην τάξη. Η θέση του και ο στόχος που έχουμε εμείς ως μέσον αυτού.

Ερευνητής.

Εσύ Συν-ερευνητής 4 τον...

Συν-ερευνητής 4.

Εγώ έχω μπει στο τρυπάκι και τον έχω συχνά τον υπολογιστή. Έχω προτζέκτορα και τον χρησιμοποιώ συχνά. Τον έχω, δυστυχώς κι εγώ για να δούνε μια εικόνα, να δούνε ένα βίντεο, να γίνει σαν πάτημα για να τρέξουν κάπου αλλού. Αυτό που θέλω να κάνω και δεν μπορώ, καθόλου όμως, γιατί δεν έχω εργαστήριο, είναι ότι στην ουσία θέλω να τους μάθω και δεν ξέρω αν ξέρω να το κάνω, ότι εγώ σου δίνω αυτό το πράγμα, αλλά εσύ στη συνέχεια μπορείς να ψάξεις και να κάνεις χίλια πράγματα. Αυτό θέλω.

Συν-ερευνητής 5.

Γιατί λες «δυστυχώς κάνω αυτό». Είναι κακό αυτό που κάνεις;

Συν-ερευνητής 4.

Δε θέλω και καλά, να το δίνω έτσι εγώ, δεξ το. Θέλω να λέω να ο υπολογιστής, μόνος σου μπορείς να τον κάνεις ό,τι θέλεις.

Συν-ερευνητής 1.

Σιγά-σιγά, είναι στόχος σου αυτός. Είναι μικρά-μικρά κομματάκια, τα οποία σιγά-σιγά θα σε οδηγήσουν σε αυτό, στην αυτονομία.

Συν-ερευνητής 4.

Να έχω τον υπολογιστή και να ξέρω ότι με αυτό μπορώ να κάνω τα πάντα, αλλά και τίποτα.

Συν-ερευνητής 5.

Έχετε δει τι κάνουν οι μαθητές στο υπολογιστή, στη δευτεροβάθμια ή στο ολοήμερο;

Συν-ερευνητής 2.

Ναι απλά πατάνε κουμπιά, μπαίνουν στο facebook.

Συν-ερευνητής 1.

Γι' αυτό λέω, αγωγή στο μέσο. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, πια είναι η αγωγή που θέλουμε να προσφέρουμε στο παιδί, αναφορικά με αυτό το μέσο. Για παράδειγμα στην αγωγή υγείας. Ένα παιδί, μπορεί να ανοίξει μια ιστοσελίδα και να βρει πάρα πολύ χρήσιμα πράγματα και να ανοίξει να βρει μια διαφήμιση, η οποία μπορεί να είναι καταστροφική, ας πούμε. Δεν πρέπει, λοιπόν, ας πούμε, πώς θα προετοιμάσουμε το παιδί να μπορεί να γίνει ένας κριτικός αναγνώστης και του υπολογιστή;

Συν-ερευνητής 2.

Εδώ πέρα υπάρχει ένα πρόβλημα, όπως και σε όλα τα πράγματα. Παν μέτρον άριστον. Ένα βιβλίο που λέμε να πάει να ανοίξει, ας πούμε, για να το διαβάσει και

αυτό, αντί να πάει στο βιβλιοπωλείο να πάρει ένα βιβλίο, που θα το βοηθήσει για τη δουλειά του, να πάρει ένα κόμικ, να πάρει ένα άλλο, απλά για διασκέδαση. Ο υπολογιστής είναι ένα δίκιο μαχαίρι. Από τα μία μεριά μπορεί να σε βοηθήσει και να σε εξυψώσει και να στείλει, τέλος πάντων, κάπου και από την άλλη μεριά να σε στείλει κάπου αλλού, εντελώς και να λοξοδρομήσεις. Αυτό εξαρτάται από το δάσκαλο, από το γονιό στο σπίτι πώς το χρησιμοποιεί και τι σου λέει, από το περιβάλλον, στο οποίο ζεις ή τέλος πάντων, συναναστρέφεται και επειδή και τα δικά μου τα παιδιά, έλεγα προηγουμένως στην Συν-ερευνητής 4, ότι μπαίνανε στο γυμνάσιο και στο λύκειο, στο εργαστήρι πληροφορικής, σε οποιαδήποτε άλλη σελίδα εκτός από αυτή που θα χρειαζότανε για να τη χρησιμοποιήσουνε για το σχολείο και ήταν εκεί ο πληροφορικός.

Συν-ερευνητής 1.

Δεν είναι ζήτημα πληροφορικός Συν-ερευνητής 2.

Συν-ερευνητής 2.

Ναι μα που ήταν ο πληροφορικός τότε;

Συν-ερευνητής 5.

Υπάρχει ένα θέμα διδακτικής φιλοσοφίας...

.....

Ερευνητής.

Θέλετε να πείτε ότι τα παιδιά δεν είναι έτοιμα να...

.....

Συν-ερευνητής 4.

Κι εγώ μπορεί να μπω για να βρω στην ιστορία κάτι, ας πούμε και να καταλήξω στο τέλος κάπου τελείως διαφορετικά. Γιατί θα δεις και κάτι άλλο που είναι ενδιαφέρον και άντε να το δω...

...

Συν-ερευνητής 3.

Οι πολλές δυνατότητες που υπάρχουν στον υπολογιστή είναι πειρασμός. Μπαίνει μέσα και ψάχνει τα πάντα.

Συν-ερευνητής 2.

Είναι σαν να το αφήσεις στο δρόμο και να του πεις πήγαινε όπου θες.

....

Συν-ερευνητής 4.

Δηλ. μπορεί να του πεις ψάξε για την ακρόπολη και να καταλήξει να ψάχνει για κάτι άσχετο.

...

Συν-ερευνητής 3.

Εμάς και στο δικό μας τον υπολογιστή εμφανίζονται ξαφνικά πινακάκια, διαφημίσεις και διάφορα, δηλ οπουδήποτε μπορεί να....

....

Συν-ερευνητής 5.

Το διάστημα αυτό ασχολούμαι με.... Το θέμα είναι πώς υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, δηλ πώς τη θέλουμε τη διδακτική προσέγγιση, προστασίας, δηλ πατερναλιστική ή προετοιμασίας για...

....

Συν-ερευνητής 2.

Να την άλλη φορά μπήκαμε για να δούμε σημαίες κρατών και γράψαμε σημαίες.

Στην αρχή μας έβγαλε διαφορες σημαίες αλλά σε κάποια στιγμή μας έβγαλε

διάφορες άλλες σημαίες με φηγούρες, με τον Τσε Γκεβέρα ας πούμε, με παραποιημένες σημαίες, την ελληνική ας πούμε. Ευτυχώς τα παιδιά μας είναι μικρά, εννοώ της ηλικίας αυτής και δεν ήρθα στη δύσκολη θέση να αρχίσω να τους λέω, για παράδειγμα είδα μία, τρελάθηκα όταν το είδα, μία ελληνική σημαία, εκεί που ήταν ο σταυρός έβγαλε έναν αγκυλωτό.

.....

Εκείνη την ώρα τα παιδιά μου λένε, «κυρία μια ελληνική σημαία. Πώς είναι έτσι όμως ο σταυρός;...»

Ο εκπαιδευτικός, όπως ο γονιός, που κάθεται δίπλα στο παιδί, η δουλειά μας και είναι να τα κατευθύνουμε προς κάτι. Ναι μεν ο υπολογιστής είναι κάτι που μας δίνει απέραντες δυνατότητες, αλλά από κει και πέρα πρέπει να είμαστε και λίγο συγκρατημένοι. Όπως, μια φορά, μας αφήναν και παίζαμε έξω δέκα ώρες και δε ξέρανε οι γονείς μας που είμαστε, γιατί ήταν τα πράγματα διαφορετικά και ξέρανε ότι ήμασταν κάπου εκεί, μετά αλλάξαν τα πράγματα και έπρεπε να είμαστε λίγο πιο κοντά στα παιδιά μας γιατί που είναι, εκεί στη γωνία, έστριψαν, δε σε βλέπω, έλα πιο εδώ να σε βλέπω κλπ. Όπως λοιπόν άλλαξαν οι εποχές πρέπει κι αυτό να αλλάξει λίγο και να είμαστε πιο κοντά στα παιδιά και να μην τα αφήνουμε τόσο ασύδοτα μέσα σε έναν υπολογιστή και να ψάχνουν...

Την άλλη φορά έφαχνα κάτι για τα Χριστούγεννα και μπήκα σε μια πολύ ωραία ιστοσελίδα ιδιωτικού σχολείου και πώς βλέπω γράμμα από τον Άγιο Βασίλη και λέω μπράβο για να δω. Και πατάω και με βγάζει φάτσα κάρτα με μια πορνοσελίδα, παιδιά τρελάθηκα...

4η εστιασμένη συζήτηση

Ερευνητής.

Μας είχε πει η Συν-ερευνητής 2 ένα παράδειγμα με το αλάτι. Από εκεί θα ήθελα να ξεκινήσουμε. Το ξέρεις Συν-ερευνητής 4 το παράδειγμα;

Συν-ερευνητής 4.

Όχι, να πω κάτι λίγο πριν ξεκινήσουμε; Έκανα μία δραστηριότητα, την Τρίτη, στην Αγωγή Υγείας, με ένα χαρτί, εδώ πέρα χαμηλά γράφεις το όνομα κάθε παιδιού και μετά ο καθένας παίρνει αυτό το χαρτί και γράφει κάτι καλό για τον άλλο. Το 'κανα αυτό στο σχολείο και τους άρεσε πάρα πολύ. Αλλά αυτό που είδα, ρε παιδί μου και θα ήταν η δυνατότητα να γίνει με τη βοήθεια του υπολογιστή. Πολύ καλύτερα θα ήταν διότι, ας πούμε έγραφε κάποιος και το γύρναγε γιατί δε πρέπει να βλέπει ο άλλος τι έγραφε και μετά ο άλλος δε το γύρναγε έτσι, το γύρναγε έτσι.

.....

Στον υπολογιστή θα ήταν πιο τακτοποιημένο και πιο όμορφο.

Συν-ερευνητής 2.

Πώς θα γινόταν στο υπολογιστή;

Ερευνητής.

Υπάρχει η δυνατότητα με πολλές μορφές.

.....

Δηλ όλοι μιλάνε για όλους;

Συν-ερευνητής 4.

Δε μιλάνε γράφουν, ναι για όλους.

....

Και ντροπή και κοκκίνισμα.... Καταλαβαίνετε.

Το άλλο πρωινό το πήρα στην τάξη για να τα διαβάσουμε. Είχαμε εικαστικά την τελευταία ώρα, κυρία στα εικαστικά θα το διαβάσουμε.....

Εν τω μεταξύ είχαμε καινούργιο, φετινό παιδί. ...

Μετά αφού διαβάσαμε όλα τα... ρώτησα τα παιδιά: διάβασε κάποιος κάτι που δεν περίμενε; Ο καινούργιος είπε ότι εγώ κυρία. Είμαι καλός φίλος, καλό παιδί, καλός παίκτης... και τον ρωτάω δηλ δεν το περίμενες; Το καλό παιδί κυρία δε μου το έχουν ξαναπεί.

Ήταν μια τόσο δυνατή εμπειρία! Δεν το περίμενα, ειλικρινά.

Συν-ερευνητής 3.

Ήταν και δύσκολο να βρεις ένα καλό στοιχείο.

Ερευνητής.

Μόνο η λογική του να μπει και να γράφεις κάτι καλό.

Συν-ερευνητής 3.

Ιδιαίτερα όταν δε σε βλέπει αυτός.

Ερευνητής.

Λοιπόν στη συνάντηση που ήσουν άρρωστη εσύ, είχε πει ένα παράδειγμα, μια διδακτική προσέγγιση η Συν-ερευνητής 2. Θα μας τη θυμίσει λίγο έτσι, στο περίπου, γιατί είναι μια μορφή προσέγγισης της προβληματοκεντρικής μάθησης.

Συν-ερευνητής 2.

Ήταν, πολύ γρήγορα θα το πω, ένα παιδάκι αναρωτήθηκε, που βρίσκουμε το αλάτι, και αντί να τους πω πώς γίνεται αυτό, θα μπορούσα εύκολα να το κάνω και να ξεμπλέξω, τους είπα ότι καλό θα ήταν να ψάξουμε να βρούμε πώς γίνεται. Ψάξαμε σε βιβλία, στη βιβλιοθήκη να δούμε τι βιβλία θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν...

Συν-ερευνητής 5.

Να πω κάτι σε αυτό το σημείο, να ψάξουμε, που θα ψάξουμε. Που θα ψάξουμε, τέθηκε το ερώτημα;

Συν-ερευνητής 2.

Ναι βέβαια, θα ρωτήσουμε τους γονείς, θα ρωτήσουμε..., θα ρωτήσουμε απ' έξω, είναι λίγο δύσκολο, θέλαμε τώρα και είπαμε πώς ψάχνουμε για πράγματα που δεν τα ξέρουμε; Και είπαμε το ένα μέσο είναι τα βιβλία και δεύτερο ο υπολογιστής. Μας ήταν δύσκολο να χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, εκείνη την γιατί είναι μικρά και πρέπει να υπάρχει μια προεργασία. Δε ξέραμε σε ποια μπαίνουμε, πώς θα μας βγάλει, τι θα γίνει, για να μην είμαστε απροετοίμαστοι.

Μπήγαμε στην κουζίνα, βρήκαμε νερό, είδαμε το αλάτι.....

.....

.....

Σε δύο μέρες είχε στεγνώσει το νερό απέξω και είδαμε ότι είχε μείνει το αλάτι και μιλήσαμε για τις αλυκές.....

Ερευνητής.

Αυτή είναι μια προσέγγιση προβληματοκεντρικής μάθησης.

.....

Το ακριβώς αντίστροφο από την παραδοσιακή διδασκαλία όπου πρώτα δίδουμε τη λύση και απαιτούμε από τον μαθητή να την αναπαραγάγει.

Συν-ερευνητής 1.

Αυτά που αναφέρονται στα βιβλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι έτσι αλλά στην πράξη διαφέρει.

Συν-ερευνητής 3.

Η ύλη δε διαφέρει αλλά ο τρόπος εργασίας στα Ανώγεια από τον τρόπο εργασίας σε ένα παραθαλάσσιο μέρος της Κρήτης.

Ερευνητής.

Ποια είναι η διαφορετική προσέγγιση; Ας πούμε εσύ εκεί πέρα στο Σκινέ-Φουρνέ.

Συν-ερευνητής 3.

Εξαρτάται το θέμα. Τι διαφορετική προσέγγιση;

Ερευνητής.

Σε αυτό που κάνεις. Σε ένα μάθημα, ιστορία ας πούμε, ή γλώσσα.

Συν-ερευνητής 3.

Επίσκεψη σε τόπο παραγωγής πορτοκαλιών και επικοινωνία με κάποιον ο οποίος παράγει, με τον παραγωγό πορτοκαλιών, πιστεύω ότι θα είναι τα ίδια αλλά το αντικείμενο θα είναι διαφορετικό. Και τα παιδιά θα ψάξουν, να φέρουν ιδέες και γενικά οτιδήποτε στο σχολείο.

Ερευνητής.

Η μεθοδολογική προσέγγιση αλλάζει;

Συν-ερευνητής 3.

Είναι ίδια.

Ερευνητής.

Είναι ίδια και ξεκινάει από κάποιες παραδοχές. Θεωρούμε εμείς, ως εκπαιδευτικοί, κατ' αρχήν το θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει επικρατήσει. Εμείς όντας μέλη αυτού του συστήματος και εμπροσθιμένοι, γιατί περάσαμε μέσα από μια διαδικασία, έξι χρόνια στο δημοτικό, στο γυμνάσιο στο λύκειο, και τώρα ως γονείς και βιώνουμε ένα συγκεκριμένο σύστημα. Το οποίο βασίζεται σε κάποιες παραδοχές. Πχ. Πρέπει το παιδί να μάθει αυτή την ύλη. Και ο τρόπος που θα πρέπει να τη μάθει είναι αυτός. Ότι θα πρέπει να του τη δώσουμε, να τη μάθει και αν τη μάθει, να θέσουμε εμείς τα κριτήρια.

Αυτή είναι βασικά η μεθοδολογία με διάφορες εκφάνσεις,, οι οποίες μπήκανε τώρα τελευταία, όπως είναι τα πρότζεκτ, τα οποία όμως, έχω την εντύπωση, ότι, πάλι, βασίζονται στην ίδια λογική.

Συν-ερευνητής 5.

Είναι λίγο διαφορετική.

Ερευνητής.

Η μεθοδολογία είναι διαφορετική αλλά η λογική όμως;

Συν-ερευνητής 5.

.....

Η προσέγγιση είναι διαφορετική στο ότι στηρίζεται στο βίωμα και τη συμμετοχή του παιδιού, άρα αυτόματα κινεί άλλες διαδικασίες.

Συν-ερευνητής 1.

Εμείς στο νηπιαγωγείο και υπάρχουν νηπιαγωγοί που υιοθετούν σταθερά τις τακτικές αυτές και τις μεθοδολογίες δηλ. εδώ διαφοροποιείται το γήπεδο της εκπαίδευσης. Οι πιο μεγάλοι το κάνουν μόνο στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και των καινοτόμων δράσεων. Στο νηπιαγωγείο, όμως, Νίκο, είναι και στο καθημερινό μάθημα. Δηλ εγώ ξέρω ότι στα νηπιαγωγεία υπάρχουν άνθρωποι που εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές.

Ερευνητής.

Προβληματοκεντρική ή πρότζεκτ;

Συν-ερευνητής 1.

Ο ορισμός της διδασκαλίας γενικά, λαμβάνει, πολύ σοβαρά, υπόψη... ξέρω πχ, σε ένα νηπιαγωγείο στη... όπου εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση και όλη η τάξη προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Δηλ θέλω να σου πω ότι σε εμάς δεν απέχει πάρα πολύ από... βέβαια υπάρχουν σε άλλα σχολεία που είναι η νηπιαγωγός που λέει ότι σήμερα θα κάνω αυτό και αύριο το άλλο.

Ερευνητής.

Να δούμε, όμως, λίγο αυτό που είπες για το πρότζεκτ;

Συν-ερευνητής 4.

Είναι να βοηθάει και η ομάδα. Εγώ πχ πέρσι είχα β δημοτικού, πολύ καλά παιδιά, τους έβαζα θέματα. Τους έλεγα πχ για τον αναπτήρα. Υπήρχε ρε παιδί μου σιγή. Το πάλευα έτσι λίγο-λίγο, τους έδινα ερεθίσματα, υπήρχε σιγή. Ενώ φέτος έχουμε μια πολύ καλή ομάδα και κάναμε μάθημα για το νερό. Με το που είπα νερό, αυτομάτως όλα τα χεράκια ήταν όρθια. Υπήρχαν δηλ ιδέες, τι είναι το νερό; Εγώ είμαι εκεί απλά και ακούω και λέω φέρτε μου εικόνες, φέρτε, ξέρω εγώ, κάτι, να το ενώσουμε, να το κολλήσουμε, να το κάνουμε... αλλά βοηθάει και η ομάδα.

Συν-ερευνητής 2.

Αυτό που λέει η Συν-ερευνητής 4 είναι πολύ σωστό, γιατί η ομάδα μπορεί να σε ανεβάσει και να σε κατεβάσει.

Συν-ερευνητής 1.

Να εντάξει, το θέμα είναι με βάση την ομάδα να πάμε. Να κινητοποιήσουμε αυτό που έχει μέσα το παιδί.

Συν-ερευνητής 4.

Ναι αλλά σε μερικές περιπτώσεις δυσκολευόμαστε λίγο περισσότερο. Το βγάζεις με το τοιγκέλι.

Ερευνητής.

Ναι αλλά όπως και να το πάρουμε, εάν ο εκπαιδευτικός είναι προσδιορισμένος προς μία κατεύθυνση, η ομάδα θα μείνει σε μια συγκεκριμένη προσπάθεια. Δηλ ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι προδιατεθειμένος στο συνεργατικό, στο γνωστικό, σε καμιά περίπτωση δε θα είναι, όσο άσχημη και να είναι η ομάδα, δε θα επικεντρωθεί σε καθαρά δασκαλοκεντρικά πλαίσια. Θα προσπαθήσει ο ίδιος, έχοντας ως βάση τη πραγματικότητα και το ιδεατό, να επιτύχει το εφικτό.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι γιατί αν μπεις σε αυτή τη λογική και θα πεις εγώ θέλω μια τέτοια ομάδα και...

Αυτή είναι η ομάδα που έχεις.

Συν-ερευνητής 5.

Παιδιά συγνώμη. Μιλάμε για όλα τα μαθήματα ή έχουμε πάει στην αγωγή υγείας;

Ερευνητής.

Εμείς μιλάμε γενικά.

Συν-ερευνητής 5.

Έχει τεράστια διαφορά, όμως, το ένα από το άλλο.

Συν-ερευνητής 4.

Μη το λες αυτό. Πέρσι που είχα τα παιδιά, πηγαίνανε συγκεκριμένα. Φέτος ό,τι και να πω, τα παιδιά έχουν άποψη. Είτε είναι αγωγή υγείας είτε είναι...

Ο δάσκαλος που είναι προδιατεθειμένος στην καθ' έδρα διδασκαλία, ό,τι και να είναι η ομάδα...

Ερευνητής.

Να δούμε τις διαφορές ανάμεσα στο πρότζεκτ και την προβληματοκεντρική μάθηση.

....

Συν-ερευνητής 5.

Ξανά ρωτάω. Στα μαθήματα μπορούμε να έχουμε πρότζεκτ; Στη γεωγραφία, στην ιστορία...

Περίμενε γιατί όταν έχεις ένα πρόγραμμα βεβαρημένο και πρέπει να βγάλεις ύλη, γλώσσα μαθηματικά και... και... όλα αυτά πάνε...

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ αυτό που θα ήθελα να προσθέσω, εντελώς θεωρητικά, είναι ότι ένας υποψιασμένος εκπαιδευτικός, ακόμα και στα πιο βαριά μαθήματα, σε εισαγωγικά, μπορεί να βάλει κάποιες διερευνητικές μεθόδους, από το να κάνει το μάθημα με ένα πολύ παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο. Δηλ να μην αλλάξει το περιεχόμενο, η προσέγγισή του, όμως, μπορεί να διαφοροποιηθεί.

Συν-ερευνητής 5.

Κάποιες φορές. Κάποιες φορές. Στην πραγματικότητα δεν μπορείς να το κάνεις σε καθημερινή βάση. Όσο ψαγμένος και όσο εκπαιδευμένος κι αν είσαι. Μπαίνεις στη μέγγενη και δεν μπορείς να βγεις...

Συν-ερευνητής 1.

Ναι γι' αυτό σου λέω ότι αυτό που είπα δεν το λέω ως πρόταση αλλά ως προβληματισμό. Λέω δηλ ότι ένας δάσκαλος, που έχει ο ίδιος αναπτύξει μια καλή προσωπική θεωρία, που έχει εκπαιδευτεί, που έχει πειστεί για την αναγκαιότητα του να υιοθετήσει λίγο πιο παιδοκεντρικές προσεγγίσεις...

Συν-ερευνητής 5.

Σου το ξαναλέω, θα το κάνει μερικές φορές.

Συν-ερευνητής 3.

Σε μερικές καταστάσεις.

Συν-ερευνητής 4.

Κι εγώ πέρσι...

Ερευνητής.

Άρα που καταλήγουμε;

Συν-ερευνητής 4.

Τα βιβλία της δευτέρας δε βοηθάνε, της τετάρτης βοηθάνε πάρα πολύ και για να κάνεις πρότζεκτ και αγωγή υγείας. Κάθε ένα μάθημα κάτι θέλει να σου δώσει. Για το νερό, για τη ζήλια, για τα συναισθήματα... δηλ. άμα θες, πήγαινε κάποιες μέρες που η γλώσσα πήγαινε και τετράωρο.

Συν-ερευνητής 2.

Άμα το κάνεις συνέχεια έχεις καταστραφεί. Δε βγάζεις την ύλη και τέρμα, αλλά σου δίνει πάρα πολλά ερεθίσματα.

Ερευνητής.

Ένα σημείο που μπορούμε να καταγράψουμε λοιπόν είναι ότι με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να μεταστραφεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία και να... αναγκαστικά ή θα πρέπει να αλλάξει το σύστημα ή θα πρέπει να προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε τα δεδομένα, αυτό που θα λέγαμε διάχυση της προσέγγισης στο υπάρχον πλαίσιο....

....

Συν-ερευνητής 4.

Εγώ πιστεύω ότι όποιος θέλει μπορεί να κάνει ένα πρότζεκτ κάθε εβδομάδα, γιατί κάθε μέρα δεν μπορεί. Μεσ το μάθημα της γλώσσας...

....

Ερευνητής.

Οι διαφορές του πρότζεκτ με την προβληματοκεντρική μάθηση.

...

Το πρότζεκτ είναι μια προ-δομημένη διαδικασία.

Όλοι μαζί.

Δεν είναι έτσι.

Ερευνητής.

Δεν είναι έτσι;...

Συν-ερευνητής 2.

Ακολουθούνται κάποια βήματα, κάποιοι κανόνες αλλά όχι... βλέποντας και κάνοντας.

Συν-ερευνητής 4.

Έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα αλλά η ομάδα θα σε τραβήξει εκεί ή εδώ.

Συν-ερευνητής 1.

Κι εγώ το παρακολουθώ τα τελευταία χρόνια. Το πρότζεκτ έχει στάδια, κοινά, που ανιχνεύονται σε όλες τις δραστηριότητες και όσοι έχουν αναλάβει πρότζεκτ, εντοπίζουν κοινά στάδια. Δηλ από την προετοιμασία, τον προβληματισμό, την ιδεοθύελλα... δηλ. υπάρχουνε στάδια στο πρότζεκτ.

Συν-ερευνητής 2.

Έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα, θα κάνουμε πρώτα αυτό, μετά αυτό και αυτό, αλλά προχωράμε βλέποντας και κάνοντας.

Ερευνητής.

Νομίζω πως υπάρχουν εκφάνσεις.

....

Συν-ερευνητής 4.

Εγώ δίνω το θέμα και περιμένω μετά από τα παιδιά να μου πουν ιδέες, να δούμε, να δούμε, να παίξουμε, να κατασκευάσουμε...

Συν-ερευνητής 1.

Ένα βασικό σημείο του πρότζεκτ είναι να αναδειχθεί από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών. Εκεί είναι η διαφορά του πρότζεκτ. Δηλ με απασχολεί κάτι, έχουμε σκουπίδια έξω από το σχολείο μας ή ένας μαθητής είναι άρρωστος...

Ερευνητής.

Τι θα λέγατε εάν τα ενσωματώναμε όλα αυτά σε μια οικογένεια, ας πούμε, ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης, μια και δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε στον ακριβή ορισμό, μιας και, πράγματι, η μέθοδος πρότζεκτ, έχει πολλές εκφάνσεις.

Συν-ερευνητής 4.

Αυτό που λες, συμφωνώ με αυτό. Είναι το ιδανικό. Δηλ η ομάδα λέει το πρόβλημα και πάμε...

Συν-ερευνητής 5.

Ναι ρε παιδιά, αλλά είναι μερικές φορές, κάποια θέματα που τα παιδιά δεν μπορούν να τα εντοπίσουν. Π.χ. όταν ο δάσκαλος δει ότι υπάρχει έντονο επικοινωνιακό πρόβλημα και πρέπει να το βάλει ο δάσκαλος να το δουλέψει, πιθανόν τα παιδιά να μην το βάλουν ποτέ. Μπαίνοντας, όμως, στη διαδικασία και εφαρμόζοντας τις μεθόδους αυτές, για να προσεγγίσεις τα θέματά σου, καταλαβαίνεις ότι η ομάδα ακολουθεί μια χαρά και.. δηλ. δεν μπορεί να το τοποθετήσει.. πχ στη σεξουαλική αγωγή που τα παιδιά ντρέπονται, δεν πρόκειται να θέσουν το θέμα, αλλά πρέπει να κινήσεις να κεντρίσεις την προσοχή...

Συν-ερευνητής 1.

Μπράβο, αλλά από εκεί και πέρα, όμως, δηλ κανείς δεν απαγορεύει... ότι ο δάσκαλος, γι' αυτό και είπα ότι είναι μια λογική της ομάδος, είναι τελείως διαφορετικό να πεις

εσύ, ότι θα κάνουμε το νερό, ας πούμε, και τελείως διαφορετικά, με τη δική σου την παρέμβαση, να προκύψει μια ανάγκη...

Συν-ερευνητής 4.

Το ιδανικό είναι αυτό. Να το πει η ομάδα. Αν δεν το πει η ομάδα, όμως;

Συν-ερευνητής 1.

Μπορεί να το πει, αλλά να δημιουργήσει μια κατάσταση προβληματισμού.

.....

Συν-ερευνητής 2.

Ναι εμείς στο σχολείο έχουμε εντοπίσει έντονο κυκλοφοριακό πρόβλημα, αλλά δε μιλούσε κανείς. Και λέμε θα βγούμε έναν περίπατο όλοι μαζί και τους είπαμε να δούνε τι θα τους κάνει εντύπωση και οι κυρίες θα είναι οι γραμματείς, δηλ θα γράφουμε στο μπλοκάκι. Τι βλέπετε, δεν έχει διαβάσεις, δεν έχει πινακίδα, δεν έχει.. δεν έχει..

Συν-ερευνητής 1.

Το έχεις, όμως, εντοπίσει εσύ στο μυαλό σου.

Συν-ερευνητής 2.

Ναι περιμένεις, όμως την κατάλληλη ευκαιρία.

.....

Ερευνητής.

Συνήθως προτάσσεται η γνώση και μετά μπαίνει το πρόβλημα.

Συν-ερευνητής 2.

Τίθεται το πρόβλημα και περιμένεις από τους μαθητές να βρουν τον τρόπο που θα μάθουν, που θα βρουν τις πληροφορίες.

Συν-ερευνητής 1.

Τι είναι το πρότζεκτ; Ένα θέμα που μας απασχολεί και θέλουμε να το διερευνήσουμε, ένα πρόβλημα που θα αντιμετωπίσουμε στον κοντινό μας χώρο ή μια ιδέα ενός από τα μέλη της ομάδας, που φυσικά είχε...

Βιβλιογραφικά είναι ακριβώς τα ίδια.

....

Συν-ερευνητής 2.

Συγκεράζοντας όλες τις απόψεις, πάντως, η μέθοδος εργασίας είναι κάτι... ερευνώ..

Συν-ερευνητής 1.

...σε ένα θέμα, σε μια κατάσταση ή σε μια ιδέα που τέθηκε.

...

Τι θα ορίσουμε ως πρόβλημα. Εννοιολογικά...

Ερευνητής.

Για να θέσουμε ένα σωστό πλαίσιο θα πρέπει η κατάσταση να βιωθεί ως πρόβλημα και από τον ίδιο το μαθητή. Αλλιώς καταντάει άλλο ένα μάθημα. Γι' αυτό έχει μεγάλη σημασία η διατύπωση του προβλήματος, γιατί θα καθορίσει και το πώς θα το βιώσει ο μαθητής.

Πρόβλημα λοιπόν είναι μια κατάσταση την οποία δεν μπορεί να την ορίσει το δικό μας εννοιολογικό πλαίσιο, οι δικές μας γνωστικές δομές και χρειάζεται κάποιος μετασχηματισμός...

Συν-ερευνητής 2.

Μπορεί να μην είναι και πρόβλημα για όλους.

....

Συν-ερευνητής 5.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει όλες τις προβληματικές καταστάσεις που πιθανόν έχει εντοπίσει ότι ενοχλούν τα παιδιά, μέχρι τον Οκτώβριο και στη συνέχεια, με βάση τα ερωτήματα, τις ανησυχίες και τα προβλήματα που εκφράζονται... υπάρχει μία γκάμα θεμάτων την οποία θα θέλαμε να δουλέψουμε. Εγώ βέβαια μιλώ από την πλευρά της αγωγής υγείας. Λοιπόν, κάποιο παιδί είπε, σε κάποια στιγμή, ότι έχει πρόβλημα στο δρόμο που έρχεται. Αυτό, αυτόματα, σημαίνει ότι πρέπει να εκπαιδευτούμε στην κυκλοφορία, στην κυκλοφοριακή αγωγή....

Παρουσιάζει λοιπόν τρεις, τέσσερις, πέντε προβληματικές καταστάσεις που έχεις καταγράψει και ζητάς από τους μαθητές να επιλέξουν τι από όλα αυτά θα θέλανε να διαπραγματευτούνε.

....

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ θα ήθελα να πω ότι βλέπω σε αυτό μια στατική μορφή, γιατί... ναι μεν θα το κάνουμε γιατί είναι ανάγκη, αλλά όλη η διαδικασία είναι δεδομένη και μεθοδευμένη.

....

Εγώ βλέπω μια τάξη, η οποία είναι εν εξελίξει διαρκώς.

Συν-ερευνητής 5.

Δεν είναι εν εξελίξει μία τάξη, όπου είναι διαταραγμένες οι προσωπικές σχέσεις και δεν μπορούν να συνεργασθούν; Αν ξεκινήσει ένα πρόγραμμα, το οποίο είναι οργανωμένο και μεθοδευμένο, είναι στατικό αυτό;

Συν-ερευνητής 1.

Όχι εννοώ ότι θα αποφασίσουμε τώρα και θα ασχοληθούμε στη συνέχεια, όλο το χρόνο, με αυτό το θέμα.

....

Συν-ερευνητής 5.

Αγωγή υγείας δε σημαίνει ότι εγώ κάνω ένα πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής και διαπιστώσω το Φεβρουάριο ότι υπάρχει θέμα διαταραχής των σχέσεων, αυτό λέμε ότι η αγωγή υγείας έχει ως βασικό άξονα τη ψυχική υγεία και διαπροσωπικές σχέσεις. Από εκεί θα ξεκινήσεις και θα εξειδικεύσεις μετά στο θέμα σου.

....

Συν-ερευνητής 1.

Σε μία τάξη, στο νηπιαγωγείο, για μένα πρέπει να είναι σταθερό να ασχοληθούμε με τη δομή της ομάδας, με τις σχέσεις, με την αναγνώριση της ταυτότητας του κάθε παιδιού. Δηλ. θεωρώ ότι πρέπει... ένα θέμα είναι ο εαυτός μου και οι άλλοι.

Συν-ερευνητής 5.

Ο εαυτός μου και οι άλλοι είναι τα πάντα.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι μα, από την επεξεργασία του ο εαυτός μου και οι άλλοι, βλέπουμε το τι μας ενδιαφέρει.

....

Με προβληματίζει το αποφασίζουμε τώρα τι θα κάνουμε μετά, για το υπόλοιπο...

Ερευνητής.

Αυτό που με προβληματίζει εμένα, είναι ότι από τη στιγμή που μπαίνουμε στη λογική, ότι εμείς διαπιστώνουμε μια προβληματική κατάσταση και θέλουμε να τη διαπραγματευτούμε με τα παιδιά, ο τρόπος που θα την παρουσιάσουμε είναι πολύ σημαντικό στοιχείο. Πρέπει να δημιουργήσουμε ένα αυθεντικό σενάριο. Να το αναπτύξουμε ως πρόβλημα, για να το βιώσει ο μαθητής ως πρόβλημα.

....

Το επόμενο βήμα, αφού διατυπώσαμε ένα αυθεντικό σενάριο προβληματικής κατάστασης;

Συν-ερευνητής 2.

Το επόμενο βήμα;

Ερευνητής.

Ναι.

Συν-ερευνητής 2.

Τι ξέρουμε για αυτό και τι θέλουμε να μάθουμε.

Συν-ερευνητής 3.

Τι σημαίνει για εσάς αυτό.

Συν-ερευνητής 1.

Το τι θα μάθουμε στη γλώσσα είναι δεδομένο. Το τι θα κάνουμε, όμως, στην αγωγή υγείας...

Ερευνητής.

Το έχουμε αναγνωρίσει όλοι ως πρόβλημα ή για κάποιους δεν είναι πρόβλημα;

Συν-ερευνητής 5.

Θα πρέπει να συζητήσετε πάνω σε αυτό το θέμα λοιπόν.

....

Τι είναι αυτά που θα θέλατε να μάθετε για αυτό το θέμα και σας αφορούνε;

Ερευνητής.

Εάν χρησιμοποιήσουμε τέτοιες λέξεις «τι θέλετε να μάθετε» ίσως μπαίνουμε σε ένα άλλο μάθημα.

Συν-ερευνητής 5.

Τι θέλετε να συζητήσετε;

Συν-ερευνητής 3.

Σε θέματα αγωγής υγείας συζητάς και βλέπεις τι προκύπτει για την πορεία.

Ερευνητής.

Ναι συμφωνώ είναι μια ανοιχτή διαδικασία, αλλά δεν πρέπει να έχουμε έναν αρχικό σχεδιασμό;

Για να μη έχουμε ενδιασμό για το που θα πάμε μετά από αυτό.

.....

Συν-ερευνητής 2.

Εγώ που ξέρω, από την πείρα μου στο σχολείο, είναι το εξής:

- Τίθεται το πρόβλημα
- Και λέμε: τι ξέρουμε για αυτό;
- Τι θέλουμε να μάθουμε για αυτό;

με βάση αυτό το πλαίσιο, ξεκινάμε τη συζήτηση και προχωράμε βήμα-βήμα.

Ερευνητής.

Ναι αλλά η πορεία μπορεί να σε οδηγήσει κάπου ανεξέλεγκτα.

Συν-ερευνητής 4.

Έχεις ετοιμάσει στο μυαλό σου δέκα υποενότητες. Αν από την πορεία τα παιδιά αναδείξουν τις οκτώ, παρεμβαίνεις.

.... Έχω στο μυαλό μου να κάνω διατροφή, ας πούμε. Και έχω στο μυαλό μου να κάνω υδατάνθρακες κλπ. Βάζω οκτώ-δέκα ενότητες. Προτιμώ τα παιδιά να πούνε τα στάδια και μετά, αν χρειαστεί να παρέμβω εγώ, έτσι ώστε αν κάτι δεν πουν να δώσω εγώ το ερέθισμα, αλλά όχι να πω ότι θα κάνουμε αυτό, αυτό και αυτό και α! υδατάνθρακες, πάμε.

.....

Ερευνητής.

Όταν θέτουμε τα στάδια ανάπτυξης μιας μεθόδου, δεν εννοούμε ότι θα πω αυτό, αυτό, αυτό κι αυτό. Καθορίζω το μεθοδολογικό μου πλαίσιο. Πώς θα το κάνω. Από εκεί και πέρα τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω, οι πηγές και τα περιεχόμενα είναι μια άλλη ιστορία. Το θέμα είναι το πώς.

Συν-ερευνητής 1.

Το πώς. Εκεί είναι...

....

Οι απαντήσεις πάνω σε αυτό το σημείο, είναι... στο βαθμό που θέλουμε να έχουμε έλεγχο.

Συν-ερευνητής 5.

Αν αναλωθούμε στο πόσο ο δάσκαλος θα συμμετέχει, θα χάσουμε την ουσία. Εγώ πιστεύω ότι σε αυτά τα προγράμματα ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός. Είναι συντονιστικός, ναι είναι συντονιστής, δεν ο δάσκαλος ο παραδοσιακός, αλλά υπάρχουν πολύ καλά υλικά, η μεθοδολογία των προγραμμάτων αυτών είναι πάρα πολύ καλή, και μια χαρά όταν εντοπίσουμε τα προβλήματα και δούμε που πάει η ομάδα, μια χαρά μπορούμε να τρέξουμε τα προγράμματά μας και να δουλέψουμε. Αν αναλωθούμε στο τι είπε αυτός και τι είπε εκείνος και τι είπε ο άλλος, η θεωρία σαφώς είναι καλή, αλλά είναι πολύ μακριά από την πράξη και ένα παράδειγμα είναι τι γίνεται στα πανεπιστήμια και τι βγαίνει έξω. Εγώ βλέπω ότι αυτή τη στιγμή βγαίνουν καταπληκτικοί, αριστούχοι φοιτητές από τα παιδαγωγικά και δεν μπορούν να εφαρμόσουν τίποτα απ' όλα αυτά. Δεν έχουνε εκπαιδευτεί σε αυτά τα πολύ βασικά θέματα, σ' αυτές τις μεθόδους.

...

Νομίζουν ότι κυκλοφοριακή αγωγή σημαίνει παίρνω το υλικό της Νιαουνάκη, ένα πακέτο, τι έχει; Αυτό, αυτό κι αυτό, είναι μια διαδικασία ολόκληρη. Είναι ζήτημα αν αυτά που λέμε ότι πρέπει να γίνουν τα κάνουν οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν προγράμματα, μόνο αυτοί που κάνουν προγράμματα ψυχικής υγείας και που τα πιστεύουνε και έχουν επιμορφωθεί σε αυτά, μόνο αυτοί κάνουν.

....

Συν-ερευνητής 4.

Δεν υπάρχει μάθημα που να σου λέει πώς θα κάνεις μάθημα. Δεν υπάρχει. Ούτε μάθημα γνωστικό, ούτε μάθημα αγωγής υγείας, πουθενά. Υπάρχουν θεωρίες.

Συν-ερευνητής 5.

Σε βάζουν και κάνεις πρακτικές, πάνω στα μαθήματα, στα παιδαγωγικά, κάνεις πρακτικές πάνω στα μαθήματα. Δεν έχουν ασχοληθεί ποτέ με τη βιωματική μάθηση είτε μέσα από αυτές τις δραστηριότητες.

Συν-ερευνητής 1.

Εμένα αυτό που με ενδιαφέρει εδώ, είναι το κομμάτι της μεθοδολογίας. Πραγματικά με ενδιαφέρει πάρα πολύ, πώς θα κινητοποιηθεί ο μαθητής να εμπλακεί, βιωματικά, σε αυτό. Να σου πω. Και την καλύτερη δραστηριότητα να κάνει ο μαθητής, την καλύτερη. Εάν αυτή είναι δοσμένη αποκλειστικά από το δάσκαλο και δεν έχει μπει μέσα από μια διαδικασία λήψης απόφασης του μαθητή, έχει αποτύχει, αυτή η προσέγγιση. Όσο ωραία κι αν είναι αυτή... εάν αυτή αποφασιστεί ερήμην του...

....

Συν-ερευνητής 5.

Εγώ αυτό που είπα, το είπα γιατί πολλές φορές εγκλωβιζόμαστε στις θεωρίες και χάνουμε την ουσία.

Ερευνητής.

Η θεωρία όμως είναι αυτή που καθοδηγεί την πράξη. Δεν μπορείς να προχωρήσεις στο κενό. Γιατί αλλιώς αν μπεις στην πράξη χωρίς ένα μεθοδολογικό πλαίσιο, και κάνεις κάτι και λες τέλειωσε αυτό τι θα κάνω τώρα; Α! προέκυψε αυτό ας κάνω αυτό, τότε είναι μια τυχαία διαδικασία. Δεν είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

....

Συν-ερευνητής 4.

Να καταγράφουμε τα αρνητικά και τα θετικά. Δηλ να ξέρω εγώ ότι τα καλά απ' το να φάω γαριδάκια είναι εκείνα. Είναι κακό, γιατί είναι κακό; Γιατί παχαίνω; Να καταλάβει δηλ γιατί είναι κακό. Εάν καταλάβουμε γιατί κάνει κακό, ίσως να μην το κόψουμε αλλά μπορεί να το περιορίσουμε.

Ερευνητής.

Το βασικό είναι να αποκτήσουν την ικανότητα να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τον εαυτό τους έχοντας υπόψη όλο το κάδρο. Να ξέρουν τις επιπτώσεις, θετικές και αρνητικές. Η επικέντρωση είναι στη διαδικασία.

.....

Συν-ερευνητής 1.

Εδώ μπαίνει ένα σημαντικό ζήτημα ότι ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος πρέπει να εκπαιδεύσει, ένας στόχος μάλλον είναι τα παιδιά να μπορούν να αναζητούν πηγές και γνώσεις. Διότι αυτό είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι...

Συν-ερευνητής 4.

Δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών.

Συν-ερευνητής 1.

Ναι γιατί στο πέρασμα του χρόνου θα μπορούν να επιλέγουν τις πιο κατάλληλες.

Συν-ερευνητής 4.

Τα μεγάλα παιδιά όταν θέλουν να μάθουνε κάτι, ποτέ δε ψάχνουν. Όταν τους λέω για να το ψάξουμε λίγο, δυσκολεύονται. Θέλουν έτοιμη γνώση.

Συν-ερευνητής 2.

Έτσι έχουνε μάθει.

Ερευνητής.

Γι' αυτό πρέπει κατά τη φάση του σχεδιασμού, θα πρέπει να έχουμε έτοιμες κάποιες πηγές, ως πλαίσιο στήριξης.

Συν-ερευνητής 3.

Χρειάζεται πολύ καλή προετοιμασία.

.....

5η εστιασμένη συζήτηση

Ερευνητής.

Το πρώτο ερώτημα είναι το πώς.

Ένα δεύτερο ερώτημα είναι το τι, τι θα διδαχθεί; Πχ ένα έντονο πρόβλημα βιώνει η Συν-ερευνητής 5 αυτή την εποχή, σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή. Θα μπει ή δε θα μπει;

Στην Ευρώπη υπάρχει η προσέγγιση με τα standards που μπαίνουν ανάλογα με την ηλικία.

Ένα τρίτο είναι από ποιον; Ποιος θα κάνει τη σχολική αγωγή υγείας;

Σε ποιους; Σε όλους του μαθητές;

Πότε; Το κάθε αντικείμενο μπορεί να διαπραγματευθεί από την προσχολική ηλικία;

Και τέλος που μπαίνει σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα; Ως αυτόνομη ενότητα ή θα διαχέεται μέσα στα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος;

Συν-ερευνητής 5.

Όλα αυτά που είπες είναι νομοθετημένα. Όλοι οι προβληματισμοί είναι νομοθετημένοι. Δεν είναι κάτι που εκκρεμεί.

Ερευνητής.

Ναι με το ισχύον καθεστώς. Μας ικανοποιεί αυτό; Ένα άλλο θέμα που ίσως μπορεί να τεθεί, είναι εάν με τη μορφή που υπάρχει σήμερα η σχολική αγωγή υγείας είναι αποτελεσματική; Υπάρχει θέμα πχ με τη σεξουαλική αγωγή. Τα περιεχόμενα είναι νομοθετημένα αλλά για κάποιους ο άξονας αυτός δεν πρέπει να μπει. Για κάποιους άλλους ίσως το ίδιο να ισχύει με τη διατροφή.

Συν-ερευνητής 4.

Μερικά θέματα χρειάζεται να είμαστε αρκετά ενημερωμένοι.

.....

Συν-ερευνητής 5.

Σχετικά με το ποιος, εγώ είμαι αμετακίνητη στη θέση μου. Το ποιος ο μόνος αρμόδιος για να κάνει τέτοια θέματα στην τάξη είναι ο δάσκαλος. Ο ειδικός, ο διαιτολόγος στη διατροφή ή οδοντίατρος στη στοματική ή ο ψυχολόγος στη ψυχική υγεία, συναισθηματική αγωγή, μπορούνε επικουρικά να σταθούνε στο δάσκαλο κι όχι αποκλειστικά. Το λέω και θα το λέω, είτε είμαι στην αγωγή υγείας, δεν πρόκειται να μπλοκαριστεί με τίποτα, ο δάσκαλος έχει την ικανότητα, όταν έχει δεχθεί μια επιμόρφωση και ειδικά στα δυσκολότερα θέματα, όταν υπάρχει και ελοπτεία στη διάρκεια του προγράμματος, μπορεί μια χαρά να τα καταφέρει. Και μπορούμε στη συνεργασία που έχουμε με τον ειδικό, όταν έχουμε μια δύσκολη περίπτωση και αντιληφθούμε κάτι να την παραπέμπουμε αμέσως στον ειδικό. Μέσα στην τάξη, με τα παιδιά, σε εβδομαδιαία βάση, κατά την άποψή μου, δεν μπορεί κανένας άλλος να είναι πιο αποτελεσματικός, όσο ο δάσκαλος.

Συν-ερευνητής 3.

Κι εγώ το ίδιο πιστεύω, γιατί ο δάσκαλος ξέρει τα παιδιά. Μπορεί να τα χειριστεί.

Και, όπως είπε και η Συν-ερευνητής 5, και επισκέψεις μπορεί να κάνει το τμήμα σε άλλους χώρους ή να καλέσει μέσα στην τάξη κάποιον ειδικό ώστε να γίνει περαιτέρω...

Συν-ερευνητής 5.

Καμιά φορά ρε παιδί μου...

Συν-ερευνητής 2.

Σε άλλη περίπτωση πρέπει να αλλάξει και το αναλυτικό πρόγραμμα και να περιλαμβάνει το μάθημα της αγωγής υγείας ή τα περιβαλλοντικά ή δε ξέρω κι εγώ τι άλλο, σα ξεχωριστή ενότητα, σα ξεχωριστό μάθημα, όπου θα μπαίνει κάποιος ειδικός και θα λείπει ο δάσκαλος.

Συν-ερευνητής 5.

Στον Παζινό για παράδειγμα τέθηκε θέμα, από τους γονείς, την περασμένη εβδομάδα, πήγαν στη Διευθύντρια, οι γονείς, οι συγκεκριμένοι, οι περιβόητοι και είπαν ότι θα βρουν αυτοί ψυχολόγο να πηγαίνει στην τάξη να κάνει σεξουαλική αγωγή. Και λέει η Διευθύντρια και λέω και πολύ καλά τους είπες, γιατί με πήρε και με ενημέρωσε και τους είπε, αυτό δια νόμου απαγορεύεται.

Συν-ερευνητής 2.

Ε, βέβαια.

Συν-ερευνητής 5.

Τέλος. Θέλετε ψυχολόγο στο σχολείο; Πληρώνετε τον και φέρτε τον εσείς τα απογεύματα να κάνετε σχολές γονέων. Να ενημερωθείτε εσείς για το ποια θα είναι η στάση σας...

Συν-ερευνητής 3.

Άλλο που υπήρχε ένα πρόγραμμα και κάποια σχολεία είχαν μπει σε αυτό και υπήρχε ψυχολόγος σε κάποια, δε ξέρω σε ποια...

Συν-ερευνητής 5.

Άστο αυτό, είναι το διαπολιτισμικό.

Συν-ερευνητής 2.

Άλλο θέμα.

Συν-ερευνητής 5.

Είναι άλλο, υπάρχει ειδική ρύθμιση για αυτό το θέμα.

Ερευνητής.

Αυτό δεν έχει σχέση και με το πώς; Δηλ. πώς βλέπουμε το μάθημα; Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία ή είναι μια ψυχολογίζουσα διαδικασία;

Συν-ερευνητής 5.

Εκπαιδευτική διαδικασία είναι.

Συν-ερευνητής 2.

Κανονικά είναι εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητής.

Αν είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία τότε σαφώς...

Συν-ερευνητής 5.

Είναι σαφώς εκπαιδευτική διαδικασία, με κάποιους στόχους, που πάνε προς το συναίσθημα και τη ψυχολογία, αν θέλεις, αλλά εμείς, εκπαιδευτικοί δεν είναι οι ψυχοθεραπευτές ούτε οι ψυχολόγοι.

Συν-ερευνητής 3-Συν-ερευνητής 2.

Αυτό θα έλεγα κι εγώ. Ακριβώς.

Συν-ερευνητής 5.

Όταν θα χρειαστεί ένας ψυχοθεραπευτής, τότε ο δάσκαλος θα μπορεί και μέσα από την επιμόρφωσή του, την αρχική και μέσα από τις ομάδες εποπτείας, να βάλει το θέμα στην ομάδα, όπου υπάρχουν οι ειδικοί, και να πουν οι ειδικοί, εάν κάποιος θεωρήσει ότι πρέπει να υπάρχει ειδικός, που πρέπει να υπάρχει κι εγώ συμφωνώ, στις ομάδες εποπτείας, ο ειδικός μπορεί, με ένα άκουσμα, με μια περιγραφή, που θα κάνει ο εκπαιδευτικός, ενός περιστατικού να πει, αυτό το παιδί παρουσιάζει κάτι, που πρέπει να παρακολουθηθεί. Και τότε εμείς μπορούμε να πούμε στο γονιό και τότε από εκεί και πέρα είναι δική του η ευθύνη, το τι θα κάνει. Αν θα το πάει ή όχι. Είναι τα όρια, που λέμε. Είναι τα όρια. Να καταλαβαίνει ο καθένας, που είναι τα όριά του, γιατί παρατηρήθηκε στην αρχή, όταν ξεκίνησαν τα προγράμματα ψυχικής υγείας, κάποιοι δάσκαλοι, από υπερβάλλοντα ζήλο, αρχίσανε και ερμηνεύανε πράγματα, σύμφωνα με τη ψυχολογία, που ακούγανε, και με τις γνώσεις που έχουν, γιατί εγώ δεν είμαι της άποψης, δε συμφωνώ με την άποψη, ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί είναι άσχετοι με το κομμάτι ψυχολογία, διότι διδάσκονται πάρα πολύ ψυχολογία στα παιδαγωγικά και δε διδάσκονται γενικές αρχές ψυχολογίας, ούτε είναι προαιρετικά μαθήματα, υπάρχει ειδικός τομέας ψυχολογίας, που έχεις ένα σωρό μαθήματα εκεί πέρα. Και μαθήματα θεωρητικά και σεμινάρια και εργαστήρια, οπότε δεν μπορούμε να τον πούμε ότι είναι ένας άσχετος. Δεν είναι ο οικονομολόγος, ο φοιτητής της νομικής, ο φιλόλογος, που τα έχει προαιρετικά. Φιλόλογος, μαθηματικός, φυσικός, στη δευτεροβάθμια όλες οι ειδικότητες είναι προαιρετικό

μάθημα, οι γενικές αρχές της ψυχολογίας. Προαιρετικό και οι γενικές αρχές της ψυχολογίας. Κάποιοι, όμως εκπαιδευτικοί, την είχαν δει ψυχολόγοι στην αρχή και άρχισαν και ερμηνεύανε και κάνανε και κάτι δικές τους... και εκεί, εκεί είναι τώρα είναι να τους... αυτός που τους επιμορφώνει, να προσέξει πάρα πολύ, να τους τονίσει ποια είναι τα όριά τους. Μη ξεφεύγουνε και να μη φορτώνονται, άμα θέλεις, κι ένα τόσο μεγάλο βάρος στην πλάτη τους. Που δεν τους ανήκει.

Ερευνητής.

Εγώ θα ήθελα να καταθέσω τη δικιά μου την εμπειρία. Στα πρώτα χρόνια, που είχαμε κάνει προγράμματα αγωγής υγείας, είχαμε κάνει ένα πρόγραμμα για τη διατροφή. Την αμέσως επόμενη χρονιά, είχα κάνει ένα φιλόδοξο σχέδιο, ήθελα να ασχοληθώ με την αυτογνωσία, του μαθητή. Η αλήθεια είναι πως δεν είχα μεγάλη εμπειρία. Από τα λίγα σεμινάρια που είχαμε κάνει μαζί, είχαμε παρακολουθήσει και με το Βασίλη εκεί πέρα, το πρόβλημά μου, όμως ποιο ήτανε; Αυτό ακριβώς που είπε η Συν-ερευνητής 5. Ότι ήθελα μια στήριξη για μένα.

Συν-ερευνητής 5.

Τότε δεν υπήρχαν οι ομάδες στήριξης. Τότε δεν υπήρχαν.

Ερευνητής.

Όταν αντιμετώπιζα ένα πρόβλημα, δεν ήξερα πώς να το αντιμετωπίσω. Εκεί ήθελα κάποιον ειδικό να στηρίξει εμένα. Όχι να κάνει το μάθημα. Να στηρίξει εμένα.

Όλοι μαζί.

Αυτό είναι άλλο κομμάτι.

Συν-ερευνητής 4.

Εγώ ξέρω άλλα μέρη της Ελλάδας, που πολλοί, ας πούμε, έλεγαν να! κάνετε εκείνο, κάντε το, και το κάνανε, με το που βρουν εμπόδια, σταματάνε. Δηλ. δεν υπάρχει κάποιος, εκεί που θα βρεις το εμπόδιο, να σου πει, α! εντάξει κάνε εκείνο ή κάνε το άλλο. Εμείς στα Χανιά, έχουμε τη Συν-ερευνητής 5, που το κάνει αυτό, θα σε στηρίξει, θα σου πει και να σε πιάσει και όλα αυτά. Αλλά αυτό είναι το μυστικό. Να βρεθούνε άνθρωποι κλειδιά, εκεί που πρέπει. Όχι στα Χανιά μόνο.

Συν-ερευνητής 1.

Προχθές άκουσα τη συνέντευξη του Γιάλομ, δε ξέρω αν την ακούσατε, στη NET είχε μια συνέντευξη ο Γιάλομ, είχε την ομιλία, προχθές στην Αθήνα, έλεγε, λοιπόν, ότι αυτό που έχει πολύ μεγάλη σημασία, σε αυτές τις ομάδες, είναι ο ίδιος ο εμπυχωτής, συνέχεια να επιμορφώνεται και να ανατροφοδοτείται. Και έλεγε, μάλιστα, ότι κι αυτός ο ίδιος, ότι όταν κάτι του πάει δύσκολα, δηλ μια συνεργασία δεν μπορεί να προχωρήσει, η σχέση με έναν ασθενή, προστρέχει σε έναν άλλο, που έχει, ας πούμε, και συνεργάζεται μαζί του, για να λύσει. Ενώ, λέει, στην Ελλάδα γίνεται το εξής: κάποιος παίρνει την εκπαίδευση, ως ειδικότητα, τελειώνει εκεί. Ενώ είναι ένας τομέας, που με βάση τις εμπειρίες που δέχεσαι, θέλει διαρκώς ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό. Οπότε παραπάνω είναι...

Συν-ερευνητής 2.

Δεν το κάνουν όμως αυτό παντού.

Συν-ερευνητής 5.

Όταν είχαν πάει στο σεμινάριο, οι τρεις εκπαιδευτικοί από εδώ, η Χ, η Γ και η Γρ, μου λέγανε η Ε και η Ελ, ότι στις ομάδες που ήτανε, τους λέγανε που τα κάνετε, που τα ξέρετε εσείς αυτά; Και τους έλεγαν τα παιδιά ότι παρακολουθούσαν σεμινάρια, παρακολουθούν ομάδες και τους λέγανε: εμείς δεν κάνουμε τέτοια πράγματα. Εγώ είχα μείνει με την εντύπωση ότι γίνονται αυτά τα πράγματα. Ότι όπως λειτουργώ εγώ, λειτουργούν όλοι, γιατί έτσι λέει...

Συν-ερευνητής 2.

Δε λειτουργούν όλοι. Η αδερφή μου, που είναι στη Λάρισα, λέει ότι οι Υπεύθυνοι εκεί, απλά δίνουν τα προγράμματα, καταθέτεις ξέρω εγώ τι και μετά ο καθένας...

Συν-ερευνητής 4.

Ναι κι εγώ, μου έχουν πει ότι δεν είναι όπως στα Χανιά. Σου δίνουν ένα πρόγραμμα, ένα όνομα ενός προγράμματος και σου λένε δούλεψε. Τα πας καλά, δεν τα πας καλά, είναι δικό σου θέμα.

Συν-ερευνητής 2.

Ήταν φορές που είχαμε έντονη αντιπαράθεση, γιατί σου λένε θα κάνεις αυτό κι αυτό κι αυτό και στο τέλος τα παρατάμε γιατί απογοητευόμαστε.

.....

Ερευνητής.

Είχαν ακουστεί πριν από μερικά χρόνια κάποιες ενθουσιώδεις φωνές, οι οποίες απαιτούσαν να μπει ο ψυχολόγος στην τάξη.

Συν-ερευνητής 2.

Ο ψυχολόγος να είναι στο σχολείο αλλά για άλλη δουλειά.

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχουν στη Διεύθυνση 2-3 ψυχολόγοι. Είναι τελείως διαφορετικό το θέμα, εάν θα μπει, αλλά, πιστεύω και μάλιστα όπως είναι ο Νομός μεγάλος, θα έπρεπε να υπάρχουν 3-4 ψυχολόγοι, γιατί υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα, που χρειάζονται να αντιμετωπιστούν, ας πούμε, από κάποιο ψυχολόγο. Ή οδηγίες να δοθούν ή παιδιά να δούνε ή χίλια δυο πράγματα.

Συν-ερευνητής 5.

Είναι τελείως διαφορετικό. Εγώ αυτή τη στιγμή συνεργάζομαι με Π, Κ, Ζ, δηλ συνεργάζομαι με τρεις, χώρια τους έξτρα που θα 'ρθουνε κατά διαστήματα. Γιατί αυτοί να μην είναι μέσα στο σύστημα το εκπαιδευτικό. Είναι πολύ σωστό αυτό που λες.

Συν-ερευνητής 1.

Αυτοί συνεργάζονται ως αγωγή υγείας, όμως υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι δεν είναι ενταγμένοι στα προγράμματα αγωγής υγείας, αλλά θα 'πρεπε να υπάρχουν ψυχολόγοι να είναι... στο χώρο της Διεύθυνσης.

Ερευνητής.

Ένα ερώτημα. Η αγωγή υγείας είναι περιχαρακωμένη δηλ; δεν είναι;

Συν-ερευνητής 2-Συν-ερευνητής 1.

Το λέει η Συν-ερευνητής 1 ότι και για να λαμβάνονται θέματα εκτός αγωγής υγείας.

Εάν κάποιος ας πούμε...

Ερευνητής.

Ναι με το ισχύον σύστημα.

Συν-ερευνητής 1.

Εάν κάποιος έχει ένα πρόβλημα, από τα Σφακιά ας πούμε, θα παρακαλέσει τη Συν-ερευνητής 5 να μεσολαβήσει για να εξυπηρετηθεί. Μιλάμε για το εάν πρέπει να υπάρχουν. Εγώ πιστεύω ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι απαραίτητοι, όχι στο να μπουν μέσα στην τάξη και να κάνουν το μάθημα, αντί για το δάσκαλο, αλλά, εξάλλου το λέει και η Συν-ερευνητής 5 προκύπτει ως ανάγκη. Θα ήθελα να υπήρχε ένα τμήμα στελεχωμένο, που θα απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Είτε για να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς για ένα πρόβλημα που τους απασχολεί, θέμα υγείας είναι και αυτό.

...

Και το θέμα του ψυχολόγου είναι διαφορετικό από του οδοντίατρου.

.....

Ερευνητής.

Εγώ το έθεσα στο ευρύτερο θέμα της αγωγής υγείας. Πιστεύω ότι η αγωγή υγείας είναι κάτι γενικότερο. Κι αυτό είναι ένα καλό ερώτημα. Το πώς δηλ με τι μορφή, αυτή τη στιγμή υπάρχει ως παράλληλη δραστηριότητα. Προ καιρού είχαμε μια συζήτηση με την Π, μήπως η αγωγή υγείας θα έπρεπε να είναι ένα μάθημα, όπως όλα τα άλλα. Δηλ υποχρεωτικό. Να μην επαφίεται στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού.

Συν-ερευνητής 1.

Βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός, όταν τελειώνει το πανεπιστήμιο, να είναι επιμορφωμένος και να είναι, να υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ερευνητής.

Να είναι ενταγμένο. Να μη δημιουργούνται, εμμέσως, σχολεία δύο ταχυτήτων.

Συν-ερευνητής 1.

Πραγματικά, γιατί κι εγώ το βλέπω αυτό. Διότι επειδή η Δ, κάνει μια πάρα πολύ καλή δουλειά, αυτό δημιουργεί άνισες αφετηρίες για τα σχολεία και παιδιά. Αυτό βέβαια, θέλουμε να γίνουμε προς το καλύτερο όχι να πέσει. Μακάρι η Δ, να ήτανε τέτοια η θέση της, που να απευθυνότανε σε όλο τον κόσμο. Όχι η θέση της, η θεσμοθέτηση του ζητήματος. Καταλαβαίνετε τι εννοώ. Ότι υπάρχουν σχολεία που είναι βαθιά νυχτωμένα σε ζητήματα αγωγής υγείας και έχουνε και πολλά προβλήματα διαχείρισης των σχέσεών τους, υγιεινής, ασφάλειας των παιδιών και άλλα σχολεία, τα οποία είναι... δηλ αυτή τη στιγμή ο θεσμός της αγωγής υγείας, δημιουργεί ανισότητες ακόμα και στην ίδια τη λειτουργία του σχολικού θεσμού.

Συν-ερευνητής 2.

Εάν καθιερωθεί η υποχρεωτικότητα στα σχολεία, αυτές οι ανισότητες θα πάψουν να υπάρχουν. Από εκεί και πέρα έγκειται στο φιλότιμο του κάθε συναδέλφου.

Συν-ερευνητής 5.

Όταν με κάλεσε ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του Χ σχολείου, το οποίο δεν κάνει κανένα πρόγραμμα επειδή ο Διευθυντής πρόσκειται παραταξιακά στην Ζ, και η Ζ είναι κατά των προγραμμάτων αυτών, για να τους ενημερώσω για τα προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και τους είπα μετά τι γίνεται στα σχολεία, μου λένε οι άνθρωποι, μιλάμε για αίθουσα τίγκα, δε χωρούσε άνθρωπος να κάτσει, λέει: και γιατί στο σχολείο μας δε γίνεται τίποτα; Τώρα τι να τους πω εγώ. Γιατί η ιδεολογία του Διευθυντή σας είναι τέτοια που δεν επιτρέπει να υλοποιηθούν τέτοια προγράμματα, γιατί είναι ξενόφερτα κλπ; Και μάλιστα σηκώθηκε ο άντρας της προέδρου και λέει: που είναι ο Διευθυντής; Που είναι οι δάσκαλοι; Ένα τόσο σοβαρό θέμα που χρειαζόμαστε τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, γιατί εμάς, τα δικά μας τα παιδιά, όλα αυτά τα χρόνια, να μην...

Συν-ερευνητής 1.

Να λοιπόν, άνισες αφετηρίες.

Συν-ερευνητής 5.

Δε φταίει, όμως, ο θεσμός, ως θεσμός. Φταίει η αντιμετώπιση αυτών που νομιμοποιούνται να...

Συν-ερευνητής 1.

Φταίει ο θεσμός, όπως εκφράζεται.

....

Από το ρόλο μου της σχολικής συμβούλου, στενοχωριέμαι που υπάρχουν αυτές οι ανισότητες στα σχολεία.

Συν-ερευνητής 2.

Να πω κάτι; Μετά την τηλεόραση..

Συν-ερευνητής 1-Συν-ερευνητής 3.

Α! ναι σε είδα.

Κι εγώ σας είδα.

....

Συν-ερευνητής 2.

Και λέει ότι, ωραίες ήσασταν αλλά να σου πω, μου λέει, αυτά τα, παγκόσμιες μέρες και αγωγές υγείας και περιβαλλοντική και τέτοια, εγώ ξέρεις δε τα συμπαθώ και δεν ασχολούμαι καθόλου...

Συν-ερευνητής 1.

Γιατί τα βλέπουμε με αυτή τη μορφή.

Συν-ερευνητής 2.

Γυρίζω και του λέω, γιατί κάνεις έτσι, συγνώμη...

Συν-ερευνητής 1.

Γιατί το βλέπουμε με αυτή τη μορφή. Εάν είχες επιμορφωθεί από το πανεπιστήμιο δε θα το βλέπανε έτσι.

Συν-ερευνητής 2.

Δεν είναι μονάχα αυτό, αυτός είναι μεγάλος στην ηλικία και η γυναίκα του επίσης.

Και φημίζονται ότι δεν δουλεύουν ασχολούνται, γενικώς, με διάφορα τέτοια

πράγματα, που είναι εξωβιβλιακά εγώ τα λέω, ό,τι είναι μες το βιβλίο, το λέω βιβλίο, είτε είναι αναλυτικό, από εδώ ξεκινάει ως εκεί. Εγώ το λέω βιβλίο. Λοιπόν, ό,τι είναι

μέσα στο βιβλίο, το κάνουν, ό,τι είναι έξω από το βιβλίο δεν το κάνουν. Δεν

ασχολούνται. Από τη στιγμή που δεν το γράφει γιατί να το κάνουν. Λοιπόν... και μου

κίνησε την περιέργεια, λέω κοίτα τον τώρα. Και εννοείται με αυτόν τον τρόπο που

εκφράζεται, σε εμένα, εκφράζεται και στους άλλους. Για τον ίδιο λόγο και ο άλλος,

λόγω ιδεολογίας, πολιτικής, λέει δεν το κάνω γιατί...

Συν-ερευνητής 5.

Πρόσεξε, το δεν το κάνω, εγώ το σέβομαι. Το να απειλεί και να εκβιάζει όμως...

...

Συν-ερευνητής 1.

Εγώ δεν το σέβομαι. Δηλ. να μην προστατεύει τα παιδιά σε θέματα υγείας και...

...

Συν-ερευνητής 5.

Το θέμα είναι ότι τα θέματα αγωγής υγείας πρέπει να παίρνουν όλα τα παιδιά κάποια θέματα...

Συν-ερευνητής 1.

Μπράβο.

.....

Να σου πω Συν-ερευνητής 5, αν θέλεις, καλώς λειτούργησε στην αρχή με αυτόν τον τρόπο, μέχρι να κατασταλάξει και να συσσωρευτεί μια εμπειρία. Κι επιπλέον,

πilotικά προγράμματα δε ζητάμε; Να ένα pilotικό πρόγραμμα που λειτούργησε

θαυμάσια. Από εκεί και ύστερα, πρέπει να επανεξεταστεί. Προχθές πήγαμε σε ένα

σχολείο, που κάναμε ένα πρόγραμμα με μία καθηγήτρια από το πανεπιστήμιο στο

Ρέθυμνο. Και θα φτιάχνανε τα παιδιά κάτι. Θα ζυμώνανε. Και μου λέει, λοιπόν, η Μ.

Συν-ερευνητής 1, δεν καθάρισαν τα τραπεζάκια. Δεν πληρώθηκε ο στόχος της

αγωγής υγείας. Δηλ αυτή είχε στο μυαλό της 4 πράγματα. Τι θα μάθουνε, πώς θα

προστατευτούνε, πώς θα συνεργασθούνε και άλλο ένα, τέλος πάντων. Μου είπε δεν

πληρούσε την επιδίωξη του στόχου, που αφορά την αγωγή υγείας. Με κατάλαβες; Δηλ πρέπει να είναι τόσο βαθιά ζυμωμένο με τις καθημερινές μας διδακτικές πρακτικές και όχι ένα παραπάνω μάθημα. Αλλά χρειάζεται αυτή η εμπειρία, πάρα πολύ.

.....

Συν-ερευνητής 5.

Λέω του χρόνου να δημιουργήσω εργαστήρια, έτσι ώστε να μπουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία και να σχεδιάσουν οι ίδιοι τα προγράμματα που τους ενδιαφέρουν.

.....

Ερευνητής.

Να θέσω ένα άλλο θέμα, που θέλω έτσι... νομίζω ότι είναι σημαντικό, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αγωγή υγείας. Το οποίο βρίσκεται σε στενή σχέση με το άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα. Π.χ. ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαπραγματεύεται ένα θέμα για το κάπνισμα και την ίδια στιγμή, ο μαθητής βλέπει τον εκπαιδευτικό να καπνίσει.

...

Συν-ερευνητής 5.

Υπονοείς τίποτα; (γέλια)

Συν-ερευνητής 1.

Δεν είναι, όμως, μόνο στο θέμα του καπνίσματος. Είναι σε πάρα πολλά άλλα... συμπεριφοράς...

Ερευνητής.

Ναι συμπεριφοράς, ο οποίος διακηρύττει ένα δημοκρατικό, διαχείριση συναισθημάτων και την ίδια στιγμή με το που κάνει μια αταξία το παιδί, στο Διευθυντή ή φωνές ή τέτοια...

Συν-ερευνητής 5.

Ή το προσβάλλει με μια ματιά και μόνο..

Συν-ερευνητής 1.

Και όχι μόνο αυτό.

Ερευνητής.

Το θέμα είναι... του άδηλου αναλυτικού προγράμματος, ότι το σχολείο ως θεσμός ασκεί αγωγή. Οτιδήποτε λέγεται, οτιδήποτε υπονοείται, οτιδήποτε γίνεται μέσα στην τάξη είναι νοσηματοδοτημένο.

Συν-ερευνητής 1.

Και λιγότερο είναι το μάθημα από τα υπόλοιπα.

Ερευνητής.

Εδώ το θέμα...

Συν-ερευνητής 1.

Ναι πολύ σημαντικό αυτό.

Ερευνητής.

Είτε ο εκπαιδευτικός... είτε ο μαθητής λέει, άντε μωρέ τι μας λέει αυτός ο μ..., μας τα λέει αλλά καπνίσει. Οπότε αποκηρύσσει όλο το θεσμό. Είτε σέβεται το θεσμό αλλά αποκηρύσσει το φορέα του θεσμού, δηλ. το δάσκαλο.

Συν-ερευνητής 2.

Κοίταξε, αν αυτό που προσπαθεί να περάσει, ο ίδιος δεν το τηρεί, το 'χει σκοτώσει από την αρχή. Δηλ. παράδειγμα κάνω αγωγή υγείας διατροφή παράδειγμα, και τους λέω τι πρέπει να τρώνε στο κολατσιό τους και πηγαίνω στο σχολείο και τρώω

μπισκότα και φέρνω κρουασάν και κάνω... φέρνω γλυκά, τους μιλώ για τη διατροφή μου στο σπίτι και σε ανύποπτο χρόνο τους λέω ότι τρώμε πολλές πατάτες τηγανιτές στο σπίτι και αυτά κι εκείνα και τ' άλλα, τότε τρελαίνονται, λένε τι λέει; Άλλα μας λέει εμάς, άλλα κάνει; Ένα απλό πράγμα. Ή κάνω κυκλοφοριακή αγωγή παράδειγμα και τους λέω αυτό κι εκείνο και πάω στο σχολείο και δε φοράω ζώνη, με βλέπουνε, μπαίνω στο αυτοκίνητο και...

Ερευνητής.

Δε θα γίνει, όμως, αυτό κάποια στιγμή; Θα γίνει κάποια στιγμή.

Συν-ερευνητής 2.

Τι εννοείς;

Ερευνητής.

Είναι μαθηματικά σίγουρο ότι κάποια από αυτά που λέμε, οι ίδιοι δεν τα τηρούμε πάντα.

Συν-ερευνητής 2.

Ναι.

Ερευνητής.

Τι γίνεται;

Συν-ερευνητής 5.

Να ρωτήσω εγώ κάτι άλλο, πάνω σε αυτό; Ένας παχύσαρκος δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει προγράμματα διατροφής;

Ερευνητής.

Ένα πολύ ωραίο ερώτημα.

Συν-ερευνητής 2.

Μπορεί να κάνει. Το θέμα είναι ότι σε κείνα που μπορεί να κάνει και δεν τα κάνει...

Συν-ερευνητής 1.

Μπορεί να λειτουργήσει σ' αυτό και ως..

Συν-ερευνητής 2.

Ο παχύσαρκος μπορεί να είναι και θέμα υγείας.

Συν-ερευνητής 1.

Να λειτουργήσει και ως παράδειγμα προς αποφυγήν.

Ερευνητής.

Είπες ένα ωραίο παράδειγμα προηγουμένως, που είπε η μαμά, δε σκουπίστηκε το τραπέζι. Το άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα...

Συν-ερευνητής 1.

Αυτό δεν ήταν άδηλο.

Ερευνητής.

Α! ναι ήταν στους στόχους μέσα.

....

Ερευνητής.

Εδώ θα πω το θέμα των στόχων....

Η αγωγή υγείας μπήκε στην αρχή ως ένα γνωσιοκεντρικό αντικείμενο. Δηλ. στα πρώτα χρόνια εφαρμογής της αγωγής υγείας τι γινότανε; Γνώσεις για τη διατροφή και γνώσεις για το κάπνισμα.

...

Συν-ερευνητής 2.

Ανεξάρτητα από αυτό, ο εκπαιδευτικός που ξεκινάει να κάνει κάτι, τουλάχιστον πρέπει να είναι, αυτό που είπατε προηγουμένως, δε ξέρω αν πρέπει να είναι καλός άνθρωπος αλλά να είναι ευσυνείδητος...

Συν-ερευνητής 1.

Υποψιασμένος.

Συν-ερευνητής 2.

...να είναι δοσμένος σε αυτό που θα κάνει και να προσπαθήσει ο ίδιος να είναι μέσα σε αυτό και να ακολουθεί την ίδια γραμμή. Όπως είπα προηγουμένως και είπατε κι εσείς σωστά, ότι ένας δάσκαλος, ας πούμε παχύσαρκος, δε μπορεί να κάνει διατροφή; Μπορεί να κάνει διατροφή, γιατί θα εξηγήσει ίσως και ο ίδιος, αν του τεθεί το ερώτημα, «κι εσύ κυρία ή κύριε γιατί είσαι χοντρή;» μπορεί να πει ότι, εγώ είμαι έτσι γιατί έχω κι ένα πρόβλημα υγείας, που μπορεί να συνοδεύει ή γιατί δεν ήξερα από μικρός να τρέφομαι σωστά και οι γονείς μου δε μου μάθανε και δεν είχα κάποιο δάσκαλο να μου μάθει πώς να διατρέφομαι σωστά και τώρα μου είναι δύσκολο να το κάνω. Είναι δηλ. και... πολλά πράγματα που μπορεί να συζητηθούνε.

Ερευνητής.

Εδώ να θέσω και μια άλλη διάσταση...

Συν-ερευνητής 3.

Αυτό είναι εύκολο να το ελέγξεις, το κάπνισμα, όμως, δε μπορείς να το κόψεις.

Συν-ερευνητής 5.

Μπορείς, όμως, να μην καπνίσεις μπροστά στα παιδιά.

Συν-ερευνητής 3.

Δε καπνίζουνε μέσα στο σχολείο. Έξω μπορεί.

Ερευνητής.

Μα ο δάσκαλος δεν ασκεί αγωγή μόνο μέσα στην τάξη.

....

Συν-ερευνητής 5.

Να σου πω, όμως, και κάτι Συν-ερευνητής 1. Το 'χω σκεφτεί πάρα πολλές φορές. Ο εκπαιδευτικός που θα διδαχθεί, ας πούμε στο παιδαγωγικό, αγωγή υγείας. Τη σωστή αγωγή υγείας, διδάσκεται κανονικά... κάνει εργαστήρια, κάνει το ένα, κάνει το άλλο. Άμα δεν το πιστεύει, δεν θα το κάνει στην τάξη.

Συν-ερευνητής 1.

Στην τάξη. Αλλά, όμως, εγώ πιστεύω βαθιά και αν δεις και αυτό που έδωσα του Νίκου και είναι δημοσιευμένο, μία επιμόρφωση, μπορεί να μην αλλάξει τις αρχικές αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, όμως προσφέρει. Δηλ. εγώ συμφωνώ σε αυτό που λες, εγώ κάνω πάρα πολλά πράγματα στη ζωή μου, τα οποία δε θέλω να τα κάνω. Κι όμως τα κάνω. Γιατί έχω πειστεί για την αναγκαιότητά τους.

Συν-ερευνητής 5.

Ναι, είναι άνθρωποι και άνθρωποι. Δηλ. εμένα μου λέει μια συνάδελφος: θέλω να έρθω σε αυτό το σεμινάριο, τι θα 'χει εργαστήρια και παιχνιδάκια και μ...; δεν έρχομαι.

Αν όμως δεν έρθει να πειστεί και δε δουλέψει με αυτό τον τρόπο, δε θα 'χει αποτέλεσμα.

Συν-ερευνητής 1.

Δε πειράζει. Κάποιοι άνθρωποι δεν έχουν πειστεί γιατί δεν το έχουν δοκιμάσει. Πετραδάκι-πετραδάκι. Κάποιοι θα ξεκινήσουν λίγο-λίγο. Εμένα έρχονται πολλοί, δε με ενδιαφέρει αν θα το κάνει. Θα είμαι πολύ ευχαριστημένοι εάν τον δω να προβληματίζεται.

Συν-ερευνητής 3.

Όταν ξεκίνησα τα σεμινάρια, ξεκίνησα πολύ δειλά. Γιατί ο χαρακτήρας μου είναι τέτοιος...

Συν-ερευνητής 5.

Ναι αλλά ήσουνα μέσα.

Συν-ερευνητής 3.

Ήμουνα μέσα και θεωρώ ότι υπερέβη τον εαυτό μου και νιώθω καλά έτσι. Δεν έχω τώρα αυτές τις αναστολές και τους ενδοιασμούς που είχα στην αρχή.

Συν-ερευνητής 5.

Ναι αλλά το είχες. Υπάρχουν συνάδελφοι που μπήκανε μέσα στα σεμινάρια, κυρίως των σχολικών συμβούλων, που είναι πρωινά, ήτανε κάποιιοι που τους έβλεπα, δε βουλευόταν, θέλανε να φύγουν...

... είναι κάποιιοι άνθρωποι που δε γουστάρουν. Δεν τους πάει, δεν τους κάθεται. Εγώ λοιπόν έχω μια επιφύλαξη, εάν η αγωγή υγείας γίνεται υποχρεωτική...

Συν-ερευνητής 1.

Δεν εννοώ υποχρεωτική με αυτή την έννοια. Είναι το άδηλο πρόγραμμα, αυτό που λέει ο Ν. να μην έχει το άλλοθι ότι δεν είναι επιμορφωμένος.

....

Ερευνητής.

Θα ήθελα να επανέλθουμε σε αυτό που λέγαμε για το άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα. Και θα συνδέσω το θέμα με την κατεύθυνση που έχει ή που πρέπει να έχει η αγωγή υγείας. Θεωρώ ότι θα πρέπει να σκοπεύει στην προσωπική ενδυνάμωση. Δηλ το θέμα δεν είναι εάν ο παχύσαρκος ο δάσκαλος μπορεί να κάνει διατροφή ή όχι. Επειδή είναι παχύσαρκος ή γιατί ο καπνιστής θα διδάξει... το θέμα δεν είναι να πάρουμε το παιδί και να του πούμε, να αυτή είναι η λύση. Το θέμα είναι να το πάρουμε το παιδί και να του πούμε, ορίστε υπάρχουν αυτές οι λύσεις. Διάλεξε ποια σου κάνει, δεξ ότι αν πάρεις αυτή, θα χάσεις όλα αυτά ή αν πάρεις αυτή θα κερδίσεις όλα αυτά. Και αποφάσισε μόνος σου. Και είναι μια διαδικασία αέναη, συνεχής. Άλλωστε το ξέρουμε από την εμπειρία μας. Δε σκεπτόμαστε πάντα με καθαρά ορθολογιστικά πλαίσια.

....

Το ίδιο και ο μαθητής γνωρίζει ότι τα γαριδάκια δεν κάνουν καλό κι όμως τρώει. Έχει μια δική του λογική, ερμηνεύει τα πράγματα το δικό του τρόπο. Εμείς δεν μπορούμε να έχουμε τη φιλοδοξία ότι παρέχοντας γνώσεις στο παιδί ή δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων ή κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν μπορούμε να περιμένουμε ότι από τη μια στιγμή στην άλλη θα αλλάξει. Αυτό που μπορούμε είναι να του δώσουμε εναλλακτικές λύσεις. Να μπορεί να αυτοαναστοχαστεί.

Συν-ερευνητής 5.

Όλα είναι η προσωπική ενδυνάμωση του παιδιού. ΟΛΑ. Γι' αυτό είπα την προηγούμενη φορά ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κάνουν σωστά το πρόγραμμα αγωγής υγείας.

Ερευνητής.

Τα περιεχόμενα δεν είναι μόνο η διατροφή, ούτε μόνο το συναίσθημα, ούτε μόνο το κάπνισμα. Νομίζω πως μια πολύ ωραία προσέγγιση είναι η φιλοσοφία στην εκπαίδευση. Η διλημματική προσέγγιση της γνώσης. Καλό-κακό, όμορφο-άσχημο, είναι πάντα κακός αυτός που κλέβει ή όχι;

...

Συν-ερευνητής 5.

Δηλ. όταν κάνουμε, όταν μιλάμε για τη διατροφή, για τη κυκλοφοριακή αγωγή, για τη σεξουαλική αγωγή, για τη στοματική υγιεινή, για όλα αυτά, πρέπει να καταφέρουμε να κάνουμε το παιδί να αγαπήσει τον εαυτό του. Για να αγαπήσει τον εαυτό του, πρέπει να δουλέψουμε αυτοεκτίμηση. Να δει το παιδί πώς πρέπει να

αντιμετωπίζει τον εαυτό του και μετά να του δώσεις τις γνώσεις. Γι' αυτό ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, κατά την άποψή μου, πρέπει να ξεκινάει το Σεπτέμβριο και να τελειώνει τον Ιούνιο. Να έχει διάρκεια.

....

Συν-ερευνητής 1.

Ναι.

Ερευνητής.

Απαντάς δηλ καταθέτεις την άποψή σου στο ερώτημα εάν μπορούνε αυτές οι αποσπασματικές ευκαιρίες του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από τα βιβλία, να...

Σχέδιο αυτοβιογραφικής αφήγησης

ΠΩΣ ΝΑ ΓΡΑΨΕΤΕ ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΣΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Όταν γράφετε μια κριτική αυτοβιογραφία για τις προσωπικές σας αντιλήψεις για τη διδασκαλία, τις εκπαιδευτικές σας πρακτικές, και το ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζετε πάνω σε τρία κύρια πράγματα:

1. την εκπαιδευτική σας προσωπικότητα και εμπειρία.
2. τι σημαίνει για σας διδασκαλία, μάθηση και πως αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως εκπαιδευτικός;
3. ποια η σχέση σας με τις Τ.Π.Ε, τι εμπειρίες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. έχετε, ποια η στάση σας απέναντι στην ένταξη των Τ.Π.Ε, στην εκπαιδευτική πράξη;
4. ποια είναι τα οράματά σας για την κοινωνία, την εκπαίδευση και το διδακτικό σας αντικείμενο;

Εκπαιδευτική προσωπικότητα και εμπειρία

Σε αυτή την ενότητα μπορείτε να αναφέρεται ποια/ποιος είστε, τις σπουδές σας, τα χρόνια διδακτικής ενασχόλησης, τα ενδιαφέροντά σας, τόπο εργασίας, συνθήκες εργασίας, διδακτικά προβλήματα, απογοητεύσεις, αντιφάσεις κλπ

Επισημαίνουμε ότι, στοιχεία όπως οι σπουδές σας, οι άξονες ενδιαφέροντός σας και η παρούσα θέση σας, μας χρειάζονται για να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα της ερευνητικής μας προσπάθειας, έτσι ώστε να μας γνωρίσουν οι συνάδελφοι, οι οποίοι έχουν κοινά ερευνητικά ενδιαφέροντα.

Τι σημαίνει για σας διδασκαλία, μάθηση και ποιος ο ρόλος του σχολείου και κατ' επέκταση ο δικός σας ως εκπαιδευτικός

Σε αυτό το μέρος θα πρέπει να συζητήσετε πώς ορίζετε τις τρεις αυτές έννοιες και τι σημαίνουν για σας. Δεν αρκεί, όμως, αυτό. Θα πρέπει να αναφερθείτε στο κατά πόσο οι προσωπικές σας αντιλήψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκπαίδευση γενικότερα συμβαδίζουν με τις εκπαιδευτικές σας πρακτικές. Αν δεν συμφωνούν, θα πρέπει να εξηγήσετε τους λόγους και να συζητήσετε τους παράγοντες που δημιουργούν εμπόδια στο έργο σας. Για την τεκμηρίωση αυτή χρειάζεται να αναφέρετε συγκεκριμένα γεγονότα από τη διδακτική σας εμπειρία, το

σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο θεσμικό του πλαίσιο, όπως αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικές αρχές.

Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη

Σε αυτή την ενότητα θα καταγράψετε το επίπεδο κατάρτισης που έχετε σε θέματα Τ.Π.Ε., πόσο έτοιμος/η νιώθετε για να αξιοποιήσετε τα εργαλεία αυτά για την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών όπως είναι η κριτική ικανότητα, η οργάνωση και αξιολόγηση των πληροφοριών, η συν-οικοδόμηση νοήματος κλπ. Μερικά ερωτήματα που θα ήταν χρήσιμα να δώσετε απάντηση θα ήταν:

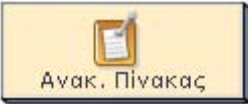



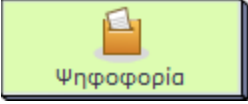

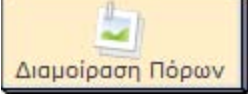

- Ποια η χρήση των Η/Υ στο σχολείο σας; Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει στα άλλα σχολεία;
- Γνωρίζετε κάποιες εφαρμογές / λογισμικά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μαθησιακά-διδασκτικά εργαλεία;
- Έχετε εμπειρίες ενσωμάτωσης των εργαλείων νέας τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία; (Προσωπική εμπειρία ή εφαρμογή από κάποιον άλλο). Πιστεύετε ότι άσκησαν θετική επίδραση; Δικαιολόγηση.
- Πιστεύετε ότι η νέα τεχνολογία μπορεί να συνεισφέρει στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθησιακού πλαισίου; Εάν ναι πώς; Εάν όχι γιατί;
- Ποιες αλλαγές πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν, έτσι ώστε η νέα τεχνολογία να συνεισφέρει στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που σας εμποδίζουν να ενσωματώσετε τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία;



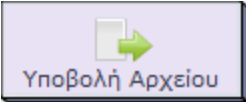
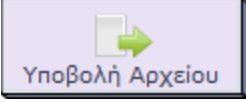
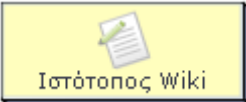

Προσδοκίες και οράματα

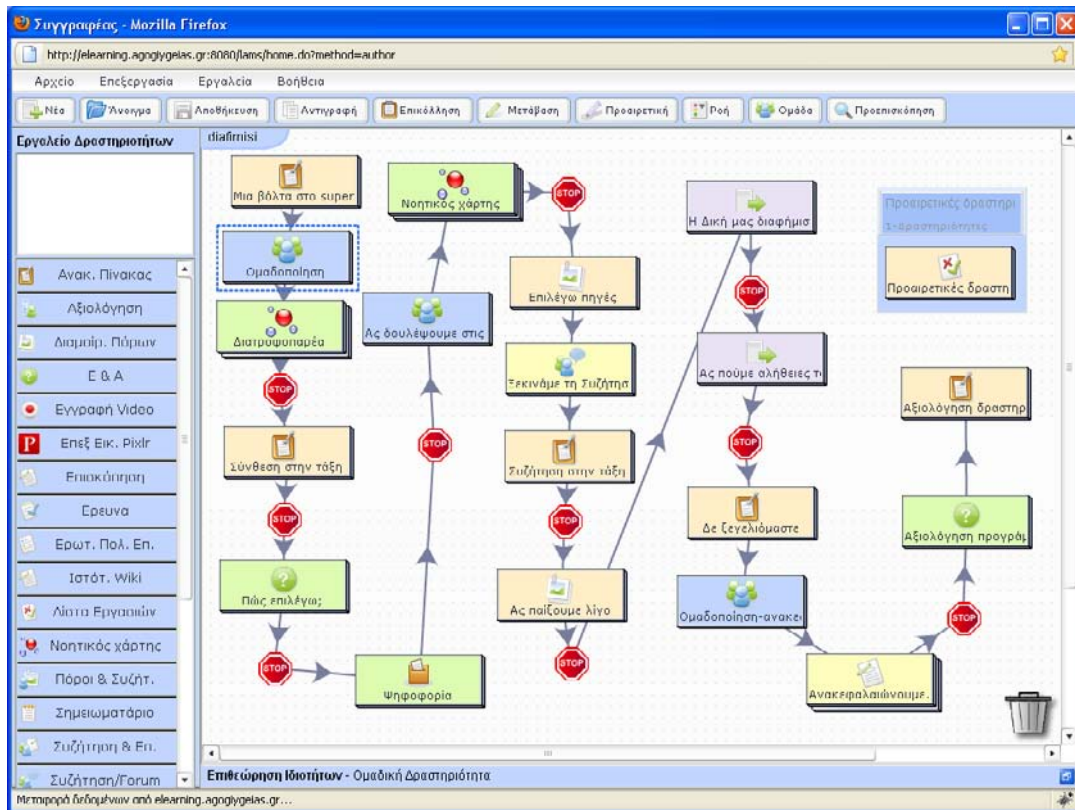
Σε αυτό το μέρος, που αποτελεί οργανική συνέχεια των προηγούμενων, θα πρέπει να καταθέσετε τις απόψεις σας για το τι προσδοκάτε σε σχέση με το διδακτικό σας έργο, να γράψετε ίσως κάποια παραδείγματα σε μορφή σεναρίου και να συζητήσετε με ποιους τρόπους θα μπορούσατε να δράσετε για να κάνετε τις εκπαιδευτικές σας προσδοκίες πραγματικότητα.

Σχέδιο πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης σε δημοτικό σχολείο

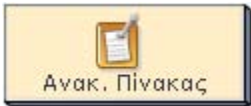
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ LAMS	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ
ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΚΟΠΟΣ– ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<p>A. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ (ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΜΙΑΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ • ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ Η ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΙΣΕΙ ΤΟ ΚΟΙΝΟ • ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ <p>B. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ • ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ • ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ, ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ • ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ) • ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ	<p><i>Σήμερα υπάρχει αφθονία προϊόντων στην αγορά. Ανάλογα με τα ερεθίσματα που δεχόμαστε από το σπίτι, το σχολείο αλλά και το περίγυρό μας, επιλέγουμε τι θα αγοράσουμε για να φάμε για πρωινό, δεκατιανό, απογευματινό κλπ. Κάποιοι παράγοντες μας επηρεάζουν στις επιλογές μας. Θα μας βοηθήσετε να καταλάβουμε πώς επηρεαζόμαστε από αυτούς τους παράγοντες;</i></p>
ΠΟΡΟΙ – ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ • ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ • ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ MEDIA • ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΤΙΚΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΠΟΥ ΘΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ • ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ • ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΗΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ • ΠΡΟ-ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ • ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΠΡΟ-ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	


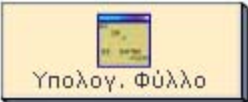
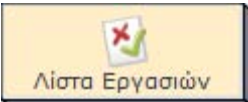



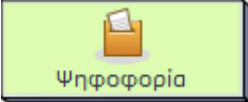
	<p>1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ (ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΙΚΡΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ-Ο Λάκης ψωνίζει στο supermarket) Στόχος: Εισαγωγή στο υπό διαπραγμάτευση θέμα</p>
	<p>2. Η ΔΙΑΤΡΟΦΟΠΑΡΕΑ ΣΥΣΤΗΝΕΤΑΙ (δραστηριότητα στην ομάδα – Νοητικός χάρτης) Καταιγισμός ιδεών-Δημιουργία νοητικού χάρτη γύρω από την έννοια «Διαφήμιση» Στόχος: Ανάδειξη της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με τη διατροφή, έναρξη συνεργατικών διαδικασιών</p>
	<p>3. ΣΥΝΘΕΣΗ-ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ (Στην ολομέλεια της τάξης καλούμε τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να θέσουμε κανένα πλαίσιο δομημένης συζήτησης. Κάθε εκφορά είναι δεκτή, όσο αιρετική κι αν ακούγεται. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι όλες οι απόψεις είναι δεκτές, δεν υπάρχει μόνο μια αλήθεια, ενθαρρύνουμε αντιθέτως τις αιρετικές απόψεις. Δίνουμε τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης) Δημιουργούμε το νοητικό χάρτη της «Διατροφής» της τάξης μας Στόχος: Ελέκταση-Αναδιαμόρφωση γνωστικών σχημάτων</p>
	<p>4. ΠΩΣ ΕΠΙΛΕΓΩ ΤΙΣ ΤΡΟΦΕΣ ΠΟΥ ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΓΟΡΑΣΩ; Καταγραφή απόψεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δυνατότητα επιλογής Στόχος: Σύνδεση εννοιών Διατροφή-Διαφήμιση</p>
	<p>5. ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΓΟΡΑΣΤΙΚΕΣ ΜΑΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ; Στόχος: Καταγραφή και σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αγοραστικές επιλογές των μαθητών</p>
	<p>6. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΧΑΡΤΗ ΕΝΝΟΙΩΝ (Στην ομάδα. Καλούμε τις μαθητικές ομάδες, με βάση το πρώτο επίπεδο συζήτησης, να δημιουργήσουν το δικό τους χάρτη εννοιών σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιεί η διαφήμιση- δραστηριότητα Νοητικός χάρτης στον Η/Υ)</p>
	<p>7. ΑΝΑΔΙΦΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ, ΒΡΙΣΚΩ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ (Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο) Στόχος: Διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών, σύνθεση-αφαίρεση-ταξινόμηση γνωστικών σχημάτων</p>
	<p>8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ (Γραπτή καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί η διαφήμιση για να πείσει) Στόχος: Οργάνωση και Αξιολόγηση πληροφοριών.</p>

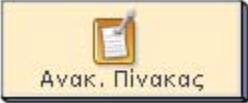
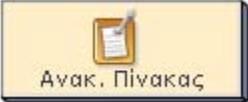


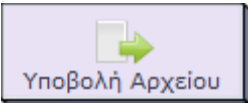
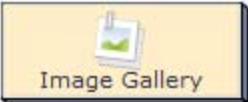
	<p>9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Παρουσίαση ομαδικών δραστηριοτήτων-αντιπαράθεση σε επίπεδο τάξης) Στόχος: Συμπλήρωση-αναδιαμόρφωση-επέκταση γνωστικών σχημάτων, απόψεων και διαθέσεων</p>
	<p>10. ΑΣ ΠΑΙΞΟΥΜΕ ΛΙΓΟ (Αλληλεπιδραστικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο που οι διαφημιστές χρησιμοποιούν τις τεχνικές της διαφήμισης) Στόχος: Μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητα, κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται ένα διαφημιστικό σποτ.</p>
	<p>11. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ –ΜΟΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (Στην ομάδα και την τάξη. Καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν μια διαφήμιση, γραπτός λόγος, δημιουργική σκέψη, χρήση νέων τεχνολογιών π.χ. Powerpoint, Δραστηριότητα υποβολή αρχείου στον Η/Υ) Στόχος: Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, κριτικής αξιολόγησης των δεδομένων, ανάληψη αποφάσεων, συνεργατικών διαδικασιών</p>
	<p>12. ΚΑΙ ΤΩΡΑ Η ΑΛΗΘΕΙΑ... (Στην ομάδα και την τάξη. Καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν μια διαφήμιση, όπως θα ήταν εάν παρουσιαζόταν τα πραγματικά γεγονότα, γραπτός λόγος, δημιουργική σκέψη, χρήση νέων τεχνολογιών π.χ. Powerpoint, Δραστηριότητα υποβολή αρχείου στον Η/Υ) Στόχος: Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, κριτικής αξιολόγησης των δεδομένων, ανάληψη αποφάσεων, συνεργατικών διαδικασιών</p>
	<p>13. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΝΟΥΜΕ-ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ (Δημιουργία μια σελίδα παρουσίασης, αποτέλεσμα ομαδικής συνεργατικής δραστηριότητας, σε ένα κοινό ασπρόπινακα, Δημιουργία wiki δραστηριότητας) Στόχος: Σύνθεση-αξιολόγηση γνώσεων, συνεργασία για τη δημιουργία μιας κοινής παρουσίασης (Wiki είναι ένας τύπος ιστοτόπου που επιτρέπει σε οποιονδήποτε να δημιουργήσει και να επεξεργαστεί τις σελίδες του. Σε ένα wiki, διάφορα άτομα μπορούν να γράφουν μαζί. Έτσι, διευκολύνεται η συνεργασία πολλών ατόμων για τη συγγραφή ενός έργου. Αν ένα άτομο κάνει κάποιο λάθος, το επόμενο μπορεί να το διορθώσει. Μπορεί επίσης να προσθέσει κάτι νέο στην σελίδα, πράγμα που επιτρέπει την συνεχή βελτίωση και ενημέρωση.)</p>
	<p>14. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Αξιολόγηση προγράμματος και δραστηριοτήτων)</p>



Σχέδιο πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης σε νηπιαγωγείο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ LAMS	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ
ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ	Μαθητές Νηπιαγωγείου και Πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου
ΣΚΟΠΟΣ– ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<p>A. Σε επίπεδο πληροφορίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάδειξη Βασικών εννοιών υγιεινής διατροφής • Αναγνώριση και ανάλυση των δομικών στοιχείων της διαφήμισης • Κατανόηση των τεχνικών που χρησιμοποιεί η διαφήμιση για να πείσει το κοινό <p>B. Σε επίπεδο δεξιοτήτων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια συνεργατικής μάθησης • Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή • Αναζήτηση, οργάνωση και αξιολόγηση πληροφοριακών σχημάτων • Μεταγνωστικές δεξιότητες: πώς ξέρω αυτά που ξέρω; Από πού τα έμαθα;
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ	Παρουσίαση ταινίας κινουμένων σχεδίων με θέμα «τα υγιεινά τρόφιμα», Προβληματισμός-Γνωστική ανισορροπία (ποιες τροφές είναι υγιεινές;)
ΠΟΡΟΙ – ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφημίσεις • Πληροφορίες από το κοινωνικό συγκείμενο (οικογένεια-φίλοι) • Πληροφορικά δεδομένα από τα Media • Αλληλεπιδραστικά πλαίσια συζήτησης-αντιπαράθεσης • Επίσκεψη ειδικού
ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Μεταγνωστικές, Διερευνητικές Ερωτήσεις • Δομημένο πλαίσιο ανάδειξης γνωστικών σχημάτων • Προεπιλεγμένα πληροφοριακά σχήματα (διαφημίσεις) • Ανάδειξη προϋπάρχουσας γνώσης • Ανταλλαγή απόψεων, πλαίσιο γνωστικής σύγκρουσης
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ	
	<p>1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ. Παρουσίαση μικρής εισαγωγικής ταινίας,</p> <p>Στόχος: Πρόκληση ενδιαφέροντος, κινητοποίηση για μάθηση</p>

	<p>2. Η ΔΙΑΤΡΟΦΟΥΛΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ.</p> <p>Δραστηριότητα: Δημιουργία νοητικού χάρτη. Κεντρική έννοια «Διατροφή»</p> <p>Στόχος: Ανάδειξη προϋπάρχουσας γνώσης, πρότερων αντιλήψεων, στάσεων</p>
	<p>3. ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>Δραστηριότητα: Συμπλήρωση πίνακα διπλής εξόδου</p> <p>Στόχος: Περιγραφή γνωστικής διεργασίας (πώς ξέρω αυτά που ξέρω, από που τα έμαθα, τι σκέφτομαι)</p>
	<p>4. ΜΑΘΑΙΝΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΟΥ</p> <p>Δραστηριότητα: Φέρνω στο σχολείο μια διαφήμιση που μου αρέσει</p> <p>Στόχος: Μάθηση μέσα από την εμπειρία, ανάδειξη πολιτισμικού συγκείμενου</p>
<p>Δραστηριότητα στην ομάδα</p> 	<p>5. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (ΑΝΩΤΕΡΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ)</p> <p>Δραστηριότητα: Συζητώ με την ομάδα για τη διαφήμιση που μου αρέσει</p> <p>Στόχος: ανώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες: σύγκριση, αξιολόγηση, ταξινόμηση γνωστικών σχημάτων – συνεργατική μάθηση</p>
	<p>6. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</p> <p>Δραστηριότητα: Νοητικός χάρτης τάξης, Προσδιορισμός αρχικής κατάστασης. Έννοια «διαφήμιση»</p> <p>Στόχος: Ανάδειξη προϋπάρχουσας γνώσης, πρότερων αντιλήψεων, στάσεων</p>
<p>Δραστηριότητα στην ομάδα</p> 	<p>7. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ</p> <p>Δραστηριότητα: Συζήτηση στην τάξη</p> <p>Στόχος: Εννοιολογική αντιπαράθεση. Διερεύνηση «Γιατί οι μαθητές έκαναν αυτές/ή τις/την επιλογές/ή – Τι σκέφτηκαν; Πώς νιώθουν;»</p>
	<p>8. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ</p> <p>Δραστηριότητα: Ψηφοφορία-Παρουσίαση αποτελεσμάτων σε διάγραμμα</p> <p>Στόχος: Κοινωνικές αναπαραστάσεις, ανάδειξη της κοινωνικά προσδιορισμένης γνώσης</p>

	<p>9. ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΚΑΠΟΙΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ</p> <p>Δραστηριότητα: Συζήτηση στην τάξη. Καλούμε έναν ειδικό να μας μιλήσει. Ποιος είναι «ειδικός»;</p> <p>Στόχος: Διερεύνηση της έννοιας «ο ειδικός». Αξιολόγηση κοινωνικών αναπαραστάσεων.</p>
	<p>10. Η ΓΝΩΣΗ ΦΟΡΕΑΣ ΑΛΛΑΓΗΣ – ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ-ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ-ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ</p> <p>Δραστηριότητα: Τι θα ρωτήσουμε τον ειδικό;</p> <p>Στόχος: Προβληματισμός, ταξινόμηση, καταγραφή γνωστικών κενών</p>
	<p>11. ΑΝΑΛΥΣΗ – ΣΥΝΘΕΣΗ – ΕΦΑΡΜΟΓΗ</p> <p>Δραστηριότητα: Επίσκεψη «Ειδικού». Παρουσίαση διαφημίσεων – σύνδεση θεωρίας – πράξης. Μέσα από εμπειρικά δεδομένα, συσχέτιση διαφήμισης-υγιεινής διατροφής</p> <p>Στόχος: Σύνδεση υγιεινής διατροφής – διαφήμισης – καταναλωτικός εγγραματισμός</p>
	<p>12. ΜΑΘΑΙΝΩ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ</p> <p>Δραστηριότητα: Μάθηση μέσα από διαδικτυακές παιγνιώδης δραστηριότητες.</p> <p>Στόχος: Ενεργητική μάθηση – συνεργατική ενασχόληση, εμπέδωση, κατανόηση</p>
	<p>13. ΜΑΘΑΙΝΩ ΠΡΑΤΤΟΝΤΑΣ</p> <p>Δραστηριότητα: Δημιουργώ τη δική μου διαφήμιση.</p> <p>Στόχος: Δημιουργική εργασία – Πολλαπλά κανάλια γνωστικής αναπαράστασης –πολλαπλή νοημοσύνη</p>
	<p>14. ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</p> <p>Δραστηριότητα: Μέσα από τις εργασίες της ομάδας και του ατόμου, αξιολογούμε το πρόγραμμα</p> <p>Στόχος: Αξιολόγηση προγράμματος</p>
<p>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ – ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΑΣ)</p>	<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΥΡΙΩΣ ΣΕ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ</p>

Ερωτηματολόγιο αποτύπωσης προβληματισμών/ανησυχιών νηπιαγωγών

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας, που γίνεται στο πλαίσιο των ερευνητικών δράσεων της έδρας UNESCO για την προώθηση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης, σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων ενώ το δεύτερο, και κύριο μέρος, αναζητά δεδομένα σχετικά με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στο υπό μελέτη θέμα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Με την ολοκλήρωση της μελέτης θα σας αποσταλεί μια σύντομη περίληψη των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε όλα τα στοιχεία και σας υπενθυμίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και γι αυτό μη σημειώσετε πουθενά το όνομά σας.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας, η οποία θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Νικόλαος Δόβρος, Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη

A. Δημογραφικά στοιχεία

(Παρακαλούμε σημειώστε X στο κουτάκι που ισχύει στην περίπτωση σας.)

1. Χρόνια Υπηρεσίας 5 6-15 16-25 πάνω από 25

2. Σπουδές Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών Εξομοίωση

Πτυχίο Παιδ. Τμήματος ΑΕΙ Μετεκπαίδευση – Διδασκαλείο

Πτυχίο άλλου Τμήματος ΑΕΙ Μεταπτυχιακό

Κάτι άλλο Τι;

3. Τύπος ιδρύματος προσχολικής αγωγής που εργάζεσθε:

Δημόσιο Νηπιαγωγείο

Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο

B. Προβληματισμοί - Επίπεδο Ανησυχίας/ενδιαφέροντος

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω δηλώσεις/προτάσεις, που αφορούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στις διδακτικές σας πρακτικές και **κυκλώστε** το βαθμό που σας αντιπροσωπεύουν, σε μια κλίμακα **από μηδέν (0) έως επτά (7)**, που αντιστοιχεί στα επίπεδα «**Δε με αντιπροσωπεύει καθόλου**» έως «**Με αντιπροσωπεύει πλήρως**».

0	1	2	3	4	5	6	7
Δε με αντιπροσωπεύει - Με αντιπροσωπεύει μερικώς - Με αντιπροσωπεύει πλήρως							

1. Με ενδιαφέρουν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
2. Γνωρίζω άλλες διδακτικές προσεγγίσεις που κατά τη γνώμη μου είναι πιο αποτελεσματικές. 0 1 2 3 4 5 6 7
3. Δε γνωρίζω σχεδόν τίποτα για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
4. Ανησυχώ μήπως δεν έχω αρκετό χρόνο για να οργανώσω το μάθημα με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας. 0 1 2 3 4 5 6 7
5. Θα ήμουν πρόθυμος να βοηθήσω άλλους συναδέλφους μου, να χρησιμοποιήσουν τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας. 0 1 2 3 4 5 6 7
6. Γνωρίζω κάποια πράγματα για τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας. 0 1 2 3 4 5 6 7
7. Θα ήθελα να μάθω πώς η αναδιοργάνωση των διδακτικών μου προσεγγίσεων θα επηρεάσει τη δουλειά μου στην τάξη. 0 1 2 3 4 5 6 7
8. Με ανησυχεί η σύγκρουση που βιώνω, μερικές φορές, ανάμεσα στα ενδιαφέροντά μου και στην ευθύνη μου απέναντι στους μαθητές ως πολίτες του 21^{ου} αιώνα. 0 1 2 3 4 5 6 7
9. Με προβληματίζει το πώς μπορώ να τροποποιήσω τη χρήση των εργαλείων της νέας τεχνολογίας στην τάξη, για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. 0 1 2 3 4 5 6 7
10. Θα ήθελα να αναπτύξω μια σχέση συνεργασίας με συναδέλφους μου για τη χρήση των εργαλείων της νέας τεχνολογίας. 0 1 2 3 4 5 6 7
11. Ανησυχώ για την επίδραση των εργαλείων της νέας τεχνολογίας στους μαθητές μου. 0 1 2 3 4 5 6 7
12. Δε με ενδιαφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
13. Θα ήθελα να γνωρίζω ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με τη χρήση των εργαλείων της νέας τεχνολογίας στο μάθημα. 0 1 2 3 4 5 6 7
14. Θα συζητούσα το ενδεχόμενο να κάνω χρήση των εργαλείων της νέας τεχνολογίας στο μάθημα. 0 1 2 3 4 5 6 7
15. Θα ήθελα να γνωρίζω τι εκπαιδευτικοί πόροι είναι διαθέσιμοι, εάν αποφασίσω να εντάξω τα εργαλεία Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημά μου. 0 1 2 3 4 5 6 7
16. Με ανησυχεί η μειωμένη μου επάρκεια στο να διαχειριστώ τα εργαλεία και τις διαδικασίες της νέας τεχνολογίας. 0 1 2 3 4 5 6 7
17. Θα ήθελα να μάθω πώς θα αλλάξουν οι διδακτικές μου πρακτικές, εάν αποφασίσω να αξιοποιήσω τα εργαλεία Πληροφοριών και Επικοινωνίας. 0 1 2 3 4 5 6 7

18. Θα ήμουν πρόθυμος/η να ενημερώσω άλλους συναδέλφους σχετικά με τη νέα αυτή προσέγγιση. 0 1 2 3 4 5 6 7
19. Με ανησυχεί ο τρόπος, με τον οποίο θα αποτιμήσω την επίδραση της νέας αυτής προσέγγισης στους μαθητές μου. 0 1 2 3 4 5 6 7
20. Θα ήθελα να δω πώς μπορώ να τροποποιήσω τις διδακτικές προσεγγίσεις μου, με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
21. Είμαι πολύ απασχολημένος με άλλες δραστηριότητες αυτή την περίοδο. 0 1 2 3 4 5 6 7
22. Θα ήθελα να προσαρμόσω τη χρήση των εργαλείων Πληροφορίας και Επικοινωνιών βασιζόμενος/η στην εμπειρία των μαθητών μου. 0 1 2 3 4 5 6 7
23. Αν και δε γνωρίζω πολλά για τα εργαλεία Πληροφορίας και Επικοινωνιών, με ενδιαφέρει η συγκεκριμένη προοπτική. 0 1 2 3 4 5 6 7
24. Θα ήθελα να κινητοποιήσω τους μαθητές μου, έτσι ώστε να συνεισφέρουν κι αυτοί στην επιτυχία αυτής της προσέγγισης. 0 1 2 3 4 5 6 7
25. Με ανησυχεί ο χρόνος που θα αφιερώσω σε θέματα που δεν αφορούν τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. 0 1 2 3 4 5 6 7
26. Θα ήθελα να μάθω τι χρειάζεται έτσι ώστε να εντάξω τα εργαλεία Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα. 0 1 2 3 4 5 6 7
27. Θα ήθελα να συντονίσω τις δυνάμεις μου με άλλους εκπαιδευτικούς, για να μεγιστοποιήσουμε την αποτελεσματικότητα των εργαλείων Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
28. Θα ήθελα να έχω περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το χρόνο και τη προσπάθεια που απαιτούνται για να χρησιμοποιήσω τα εργαλεία Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
29. Θα ήθελα να μάθω τι κάνουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί πάνω σε αυτόν τον τομέα. 0 1 2 3 4 5 6 7
30. Αυτή τη χρονική περίοδο δε με ενδιαφέρουν τα εργαλεία Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
31. Θα ήθελα να δω πώς μπορώ να αυξήσω, να τροποποιήσω ή να αναδιαμορφώσω τη χρήση των εργαλείων Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 0 1 2 3 4 5 6 7
32. Θα ήθελα να λάβω κάποια ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου σχετικά με τις αλλαγές που θα χρειαστούν. 0 1 2 3 4 5 6 7
33. Θα ήθελα να μάθω πώς θα αλλάξει ο ρόλος μου στην τάξη με τη χρήση των εργαλείων Πληροφορίας και 0 1 2 3 4 5 6 7

Επικοινωνιών .

34. Ο συντονισμός των δράσεων και των μαθητών σε μια τέτοια προοπτική, μου στερούν πολύ από τον προσωπικό μου χρόνο. 0 1 2 3 4 5 6 7
35. Θα ήθελα να μάθω πώς θα βελτιώσει το μάθημά μου η χρήση των εργαλείων Πληροφορίας και Επικοινωνιών . 0 1 2 3 4 5 6 7

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!



Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας, που γίνεται στο πλαίσιο των ερευνητικών δράσεων της έδρας UNESCO για την προώθηση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Διαδικτυακής Μάθησης (ΤΔΜ). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, σχετικά με την υλοποίηση **καινοτόμων δράσεων Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Υγείας και Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων**, με την αξιοποίηση των ΤΔΜ. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το δεύτερο αναζητά δεδομένα σχετικά με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στο υπό μελέτη θέμα, ενώ το τρίτο διερευνά το επίπεδο χρήσης της διαδικτυακής τεχνολογίας στις διδακτικές πρακτικές. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Σας υπενθυμίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και γι αυτό μη σημειώσετε πουθενά το όνομά σας. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας, η οποία θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Νικόλαος Δόβρος

A. Δημογραφικά στοιχεία

(Παρακαλούμε σημειώστε X στο κουτάκι που ισχύει στην περίπτωση σας.)

1. Φύλλο Άρρεν Θήλυ
 2. Χρόνια Υπηρεσίας μέχρι 5 6-15 16-25 πάνω
από 25
 3. Σπουδές Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Κάτι άλλο Τι;
-
4. Ειδικότητα: _____
 5. Σχολείο που υπηρετώ: Σχολείο της Πόλης των Χανίων
Σχολείο της Περιφέρειας του Δήμου Χανίων
Άλλο σχολείο στο Νομό Χανίων Άλλο

B. Προβληματισμοί - Επίπεδο Ανησυχίας/ενδιαφέροντος

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω δηλώσεις/προτάσεις, που αφορούν την αξιοποίηση των ΤΔΜ στις διδακτικές σας πρακτικές και **κυκλώστε** το βαθμό που σας αντιπροσωπεύουν, σε μια κλίμακα από μηδέν (0) έως επτά (7), που αντιστοιχεί στα επίπεδα «**Δε με αντιπροσωπεύει καθόλου**» έως «**Με αντιπροσωπεύει πλήρως**».

0 1 2 3 4 5 6 7
 Δε με αντιπροσωπεύει - Με αντιπροσωπεύει μερικώς - Με αντιπροσωπεύει
 πλήρως

1. Με ενδιαφέρουν οι στάσεις και προδιαθέσεις των μαθητών απέναντι στη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Γνωρίζω άλλες διδακτικές προσεγγίσεις που κατά τη γνώμη μου είναι πιο αποτελεσματικές.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Δε γνωρίζω σχεδόν τίποτα για τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Ανησυχώ μήπως δεν έχω αρκετό χρόνο για να οργανώσω το μάθημα με τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Θα ήμουν πρόθυμος να βοηθήσω άλλους συναδέλφους για να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Γνωρίζω κάποια πράγματα σχετικά με τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Θα ήθελα να μάθω πώς η αναδιοργάνωση των διδακτικών μου προσεγγίσεων θα επιδράσει τη δουλειά μου στην τάξη.	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Με ανησυχεί η σύγκρουση που βιώνω ανάμεσα στα ενδιαφέροντά μου και στην ευθύνη μου απέναντι στους μαθητές ως πολίτες του 21 ^{ου} αιώνα.	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Με προβληματίζει το πώς μπορώ να τροποποιήσω τη χρήση των εργαλείων της διαδικτυακής τεχνολογίας, για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Θα ήθελα να αναπτύξω μια σχέση συνεργασίας με τους συναδέλφους του σχολείου μου καθώς και με άλλους συναδέλφους για τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0	1	2	3	4	5	6	7
11. Ανησυχώ για την επίδραση της διαδικτυακής τεχνολογίας στους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Δε με ενδιαφέρει η διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
13. Θα ήθελα να γνωρίζω ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας στο μάθημα.	0	1	2	3	4	5	6	7
14. Θα συζητούσα το ενδεχόμενο να κάνω χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας στο μάθημα.	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Θα ήθελα να γνωρίζω τι εκπαιδευτικοί πόροι είναι διαθέσιμοι εάν αποφασίσω να εντάξω τη διαδικτυακή τεχνολογία στο μάθημά μου.	0	1	2	3	4	5	6	7
16. Με ανησυχεί η μειωμένη μου επάρκεια στο να διαχειριστώ τα εργαλεία και τις διαδικασίες της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Θα ήθελα να μάθω πώς θα αλλάξουν οι διδακτικές πρακτικές εάν αποφασίσω να υιοθετήσω τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0	1	2	3	4	5	6	7
18. Θα ήμουν πρόθυμος/η να ενημερώσω άλλους συναδέλφους σχετικά με τη νέα αυτή προσέγγιση.	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Με ανησυχεί ο τρόπος με τον οποίο θα αποτιμήσω την επίδραση της νέας αυτής προσέγγισης στους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6	7
20. Θα ήθελα να δω πώς μπορώ να τροποποιήσω τις	0	1	2	3	4	5	6	7

διδακτικές προσεγγίσεις μου, με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας.	
21. Είμαι πολύ απασχολημένος με άλλες δραστηριότητες αυτή την περίοδο.	0 1 2 3 4 5 6 7
22. Θα ήθελα να προσαρμόσω τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας βασιζόμενος/η στην εμπειρία των μαθητών μου.	0 1 2 3 4 5 6 7
23. Αν και δε γνωρίζω πολλά για τη διαδικτυακή τεχνολογία, με ενδιαφέρει η συγκεκριμένη προοπτική.	0 1 2 3 4 5 6 7
24. Θα ήθελα να κινητοποιήσω τους μαθητές μου, σχετικά με τη δική τους συνεισφορά σε αυτήν την προσέγγιση.	0 1 2 3 4 5 6 7
25. Με ανησυχεί ο χρόνος που θα αφιερώσω σε θέματα που δεν αφορούν τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.	0 1 2 3 4 5 6 7
26. Θα ήθελα να μάθω τι χρειάζεται έτσι ώστε να εντάξω τα εργαλεία διαδικτυακής τεχνολογίας στο μάθημα.	0 1 2 3 4 5 6 7
27. Θα ήθελα να συντονίσω τις δυνάμεις μου με άλλους για να μεγιστοποιήσουμε την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0 1 2 3 4 5 6 7
28. Θα ήθελα να έχω περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το χρόνο και τη προσπάθεια που απαιτείται για να χρησιμοποιήσω τη διαδικτυακή τεχνολογία.	0 1 2 3 4 5 6 7
29. Θα ήθελα να μάθω τι κάνουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί πάνω σε αυτόν τον τομέα.	0 1 2 3 4 5 6 7
30. Αυτή τη χρονική περίοδο δε με ενδιαφέρει η διαδικτυακή τεχνολογία.	0 1 2 3 4 5 6 7
31. Θα ήθελα να προσδιορίσω πώς μπορώ να αυξήσω, αντικαταστήσω ή επεκτείνω τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0 1 2 3 4 5 6 7
32. Θα ήθελα να λάβω κάποια ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου σχετικά με τις αλλαγές που θα χρειαστούν.	0 1 2 3 4 5 6 7
33. Θα ήθελα να μάθω πώς θα αλλάξει ο ρόλος μου στην τάξη με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0 1 2 3 4 5 6 7
34. Ο συντονισμός των δράσεων και των μαθητών σε μια τέτοια προοπτική, μου στερούν πολύ από το χρόνο μου.	0 1 2 3 4 5 6 7
35. Θα ήθελα να μάθω πώς θα βελτιώσει το μάθημά μου η χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας.	0 1 2 3 4 5 6 7

Γ. Χρήση

Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με το παρόν επίπεδο χρήσης της διαδικτυακής τεχνολογίας στο μάθημα και αφού προσδιορίσετε ποιο από τα παρακάτω σας ταιριάζει τσεκάρετε με **X** ή **✓** δίπλα.

Έχω περιορισμένη γνώση της διαδικτυακής τεχνολογίας, δεν έχω προβεί σε καμία ενέργεια για να εμπλακώ και δεν τη χρησιμοποιώ στην εκπαιδευτική διαδικασία.	
Προσανατολίζομαι στο να ξεκινήσω να χρησιμοποιώ τη διαδικτυακή τεχνολογία και αναζητώ πληροφορίες για τον τρόπο ενσωμάτωσης και αξιοποίησης της στην εκπαιδευτική διαδικασία.	

Γνωρίζω κάποια πράγματα και έχω ξεκινήσει να αξιοποιώ κάποιες εφαρμογές της διαδικτυακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.	
Χρησιμοποιώ τη διαδικτυακή τεχνολογία όπου νομίζω ότι είναι δόκιμο, κυρίως σε δραστηριότητες μικρής διάρκειας (αναζήτηση πληροφοριών, εκπαιδευτικά παιχνίδια κλπ)	
Νοιώθω άνετα με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας στο μάθημα. Προσπαθώ να διερευνήσω που μπορεί να βοηθήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος.	
Χρησιμοποιώ τη διαδικτυακή τεχνολογία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους έτσι ώστε να έχει ένα αυξημένο αντίκτυπο στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών μου.	
Συνεργάζομαι με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και ειδικούς από άλλους χώρους για επιτύχω τη καλύτερη δυνατή επίδραση της διαδικτυακής τεχνολογίας στο δυναμικό των μαθητών μου.	
Χρησιμοποιώ πολύ συχνά τις διαδικτυακές εφαρμογές και αναζητώ νέους τρόπους διαφοροποιημένης χρήσης καθώς και εναλλακτικές προσεγγίσεις.	

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!

