

Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

(2023)

13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων των Εργασιών



Επιστημολογική ανάλυση και κριτική στη δομή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά Γυμνασίου στη θεματική της οπτικής

Μαρία Χατζηπέτρου, Αναστάσιος Ζουπιδής, Βασίλειος Τσελφές

doi: [10.12681/codiste.5374](https://doi.org/10.12681/codiste.5374)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ

Μαρία Χατζηπέτρου¹, Αναστάσιος Ζουπίδης², Βασίλης Τσελφές³

¹Μετ. φοιτήτρια ΠΤΝ ΠΔΜ, ²Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ ΔΠΘ, ³Ομότ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ

tselfesv@ecd.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναλύουμε επιστημολογικά το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε για μια διδακτική πρόταση στον τομέα της Οπτικής, για παιδιά Γυμνασίου. Η σχεδίαση στηρίχθηκε στην ανάλυση των πρακτικών των εργαστηριακών επιστημών από τον Ian Hacking. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά την αυτό-συνέπεια του διδακτικού υλικού ως προς το επιστημολογικό μοντέλο το οποίο οι συγγραφείς του υποστηρίζουν ότι έχουν ακολουθήσει. Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης, αναζητήθηκαν οι έξι διαφορετικές πρακτικές των εργαστηριακών επιστημών στις διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, το διδακτικό υλικό προωθεί και τις έξι πρακτικές, αν και με διαφορετική συχνότητα την κάθε μια.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Επιστημολογία, CEI μοντέλο

EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS AND CRITICISM ON THE STRUCTURE OF AN EDUCATIONAL INTERVENTION FOR JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS ON THE SUBJECT OF OPTICS

Maria Chatzipetrou¹, Anastasios Zoupidis², Vasilis Tselfes³

¹MsC student DECE UoWM, ²Assistant Professor DPLE DUTH, ³ Emeritus Professor DECE NKUA

tselfesv@ecd.uoa.gr

ABSTRACT

In this paper, we analyze in an epistemological perspective the teaching material that was designed for junior high school children, in the field of Optics. The design of the teaching material has been based on Ian Hacking's model, for analyzing scientific practices. The main research question concerns the self-consistency of the teaching material to the epistemological model that has been claimed to have been followed. The six different scientific practices, that are described in Hacking's model, were expected to turn up in the proposed activities. According to the results of the analysis, the teaching material really promotes all six scientific practices, although each one with a different frequency.

Keywords: Science Education, Epistemology, CEI model

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια σημαντική κατεύθυνση στην έρευνα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (ΔΦΕ) βασίζεται στον μετασχηματισμό του επιστημονικού περιεχομένου, προκειμένου αυτό να μπορεί να διδαχθεί στο πλαίσιο της γενικής σχολικής εκπαίδευσης (Καριώτογλου, 2021). Με τον όρο Διδακτικό Μετασχηματισμό Περιεχομένου εννοούμε εδώ *κάθε αλλαγή ή επιλογή που γίνεται στο περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ)*, καθώς και *κάθε διδακτική επιλογή που προκρίνεται*, προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένοι κάθε φορά μαθησιακοί στόχοι. Ωστόσο, επιλέγοντας ως διδακτικό περιεχόμενο συγκεκριμένα τμήματα ή όψεις των ΦΕ και στη συνέχεια προσαρμόζοντάς τα σε επιλεγμένες διδακτικές-μαθησιακές (δ-μ) πρακτικές, παρεμβαίνουμε και στην όψη της επιστήμης, στη γνώση δηλαδή για τη φύση της επιστήμης (NOS) και της επιστημονικής έρευνας (NOSI) (Roberts & Bybee, 2014), που προωθούμε προς μάθηση. Οι επιλογές, δηλαδή, που οδηγούν στον διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου επηρεάζουν/καθορίζουν όχι μόνον τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και τις στάσεις και τις μεταγνωστικές απόψεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στην επιστήμη (Καριώτογλου & Τσελφές, 2000).

Στον χώρο της Ελληνικής Γενικής Εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2000 μια σειρά εκπαιδευτικών υλικών διδασκαλίας ΦΕ για μαθητές Γυμνασίου, με αφορμή την εκπαίδευση των μαθητών της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Η σειρά αυτή ακολούθησε ρητές αρχές διδακτικού μετασχηματισμού του περιεχομένου (δες Τσελφές κ.ά., 2008), με ουσιαστικότερη από όλες αυτή της προσέγγισης των ΦΕ ως «εργαστηριακών» επιστημών, σύμφωνα με το μοντέλο του Ian Hacking (1992). Πέρα από τη συγκεκριμένη επιστημολογική υπόθεση που αφορά τη σχετική με το περιεχόμενο γνώση NOS, ουσιαστική και ρητή για την ανάπτυξη της σειράς ήταν και η πραγματιστική μαθησιακή υπόθεση ότι η γνώση που οικοδομούν οι μαθητές αναδύεται μέσα από τις μαθησιακές πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι· τις εμπειρίες δηλαδή που βιώνουν στην τάξη (Τσελφές, 2002). Για τον λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά υλικά που μας ενδιαφέρουν (Τσελφές & Φασουλόπουλος, 2004) έχουν προταθεί από τους κατασκευαστές τους α) οργανωμένα γύρω από «Κόσμους» με τους οποίους αλληλοεπιδρούν οι εκπαιδευόμενοι που οικοδομούν την προς μάθηση γνώση, και όχι γύρω από έννοιες τις οποίες πρέπει να μάθουν, και β) οι «Κόσμοι» αυτοί συγκροτούνται ακολουθώντας την παράδοση των εργαστηριακών ΦΕ, όπως την περιγράφει ο Ian Hacking (1992).

Στην περίπτωση μας ο «Κόσμος» που μας ενδιαφέρει έχει πρωταγωνιστή την υλική οντότητα των φωτεινών ακτίνων, όπως την ορίζει ο Νεύτωνας στην πρώτη σελίδα της «Οπτικής» του (ως ελάχιστη ποσότητα φωτός). Και οι εμπειρίες των μαθητών χτίζονται από τις έξι (6) κατηγορίες εργαστηριακών πρακτικών που εισηγείται ο Ian Hacking (1992), όπως περιγράφονται αναλυτικά και με παραδείγματα, παρακάτω στην ενότητα Μεθοδολογία. Οι 6 αυτές πρακτικές που προτείνονται (Τσελφές, 2002· Τσελφές, 2003) και στην περίπτωση μας έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή και τον μετασχηματισμό του προς διδασκαλία περιεχομένου, έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της δομής υφιστάμενων διδακτικών προτάσεων (π.χ. Psillos et al., 2004). Αυτό που επιχειρούμε στην παρούσα εργασία είναι το να αξιολογήσουμε το κατά πόσο η ρητή και προγραμματισμένη εφαρμογή των παραπάνω 6 εργαστηριακών πρακτικών είναι δυνατόν να οργανώσει πλήρως μια διδακτική ακολουθία (μια πλήρη σειρά μαθημάτων για κάποιο αντικείμενο). Γιατί έχουμε κάθε λόγο να υποθέτουμε ότι το πολύπλοκο εκπαιδευτικό τοπίο παρεμβαίνει πιθανότατα σε μια τέτοια οργάνωση με πλήθος από άλλες προκείμενες παιδαγωγικές υποθέσεις και θολώνει την σαφήνεια της παραπάνω υπόθεσης. Γι' αυτό επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: α) ακολουθεί η διδακτική πρόταση με τίτλο «Ο Κόσμος της Φωτεινής Ακτίνας» (Τσελφές & Φασουλόπουλος, 2004) το μοντέλο που ισχυρίζεται ότι δόμησε την κατασκευή της ή β) παρεκκλίνει σε κάποια τουλάχιστον σημεία και γιατί;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μεθοδολογικά, αναλύουμε ποιοτικά το κείμενο του βιβλίου «Ο κόσμος των φωτεινών ακτίνων. Βιβλίο δραστηριοτήτων», διευκρινίζοντας κάποια σημεία του με βάση τις «Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό». Τεχνικά,

αναλύουμε κάθε μια από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, που υποθέτουμε ότι ακολουθούν κάποια ή κάποιες εργαστηριακές πρακτικές, εντοπίζοντας α) τις εργαστηριακές οντότητες στις οποίες γίνεται αναφορά. Ως τέτοιες θεωρούμε τον «Κόσμο», τα «Τεκμήρια» και τις «Ιδέες». Τις οντότητες αυτές κωδικοποιούμε με τα γράμματα C (Cosmos), E (Evidence) και I (Ideas), αντίστοιχα, ακολουθώντας τους Psillos et al., (2004), που ονόμασαν την εν λόγω επιστημολογική προσέγγιση με τα αρχικά CEI και β) τις μεταξύ τους και ανά δραστηριότητα συνδέσεις, επιλέγοντας από όλες τις δυνατές: C□T, C□I, E□C, I□C, I□E και E□I. Συγκεκριμένα, οι συνδέσεις αυτές εμφανίζονται δυνητικά ως εργαστηριακές πρακτικές με τους εξής τρόπους: α) αναπαράσταση μέσω «Τεκμηρίων», αισθητών δηλαδή κατηγοριών, των οντοτήτων και των γεγονότων που περιλαμβάνει ο υλικός «Κόσμος», ο οποίος περιλαμβάνει ασφαλώς και εμάς (C□T)· π.χ.: το χρώμα της ακτίνας που βγάζει η συσκευή λέιζερ φαίνεται να είναι κόκκινο, β) αναπαράσταση μέσω «Ιδεών», νοητικών, μη αισθητών δηλαδή, θεωρητικών κατά κανόνα κατηγοριών, των ίδιων οντοτήτων και γεγονότων (C□I)· π.χ.: η ακτίνα που βγάζει η συσκευή λέιζερ είναι μιας μόνον συχνότητας, γ) κατασκευή κομματιών του «Κόσμου» στη βάση επιθυμητών «Τεκμηρίων» (E□C)· π.χ.: φτιάχνω μια διάταξη που θα προβάλει σκιές στην οθόνη, δ) κατασκευή κομματιών του «Κόσμου» στη βάση υφιστάμενων «Ιδεών» (I□C)· π.χ.: φτιάχνω μια πειραματική διάταξη για να ελέγξω αν η υπόθεση της ανάκλασης είναι αυτή που γράφει το βιβλίο, ε) πρόβλεψη «Τεκμηρίων» στη βάση υφιστάμενων «Ιδεών» (I□E)· π.χ.: το γυαλί δεν θα φτιάξει σκιά, στ) επίρρωση ή μη υφιστάμενων «Ιδεών» στη βάση «Τεκμηρίων» (E□I)· π.χ.: το γυαλί βγάζει σκιά! Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής μας παρέχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αφενός σε ποιο βαθμό το διδακτικό υλικό προωθεί τις προβλεπόμενες από τον σχεδιασμό συνδέσεις και αφετέρου να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπτύσσονται.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προσεγγίζοντας τα αποτελέσματα ημιποσοτικά, παρατηρούμε πως σε όλα τα μαθήματα προηγείται η εμφάνιση της εργαστηριακής οντότητας «Κόσμος», την οποία οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καλούνται να κατασκευάσουν με βάση σχετικά σαφείς οδηγίες, τις οποίες καλούνται να εξειδικεύσουν και να κριτικάρουν (π.χ. *δοκιμάστε να κατασκευάσετε μια κατακόρυφη «οθόνη» πάνω στην οποία θα μπορείτε να σχηματίσετε «σκιές»... πόσο κατακόρυφη είναι η οθόνη σας; Έχει κάποια σημασία αυτό;;*). Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι σε αυτό το μέρος των δραστηριοτήτων (της κατασκευής του εργαστηριακού «Κόσμου») οι περιγραφές φαίνεται να προωθούν κυρίως τη σύνδεση E□C, χωρίς όμως κάποια εμφανή για τους μαθητές λογική. Δηλαδή η κατασκευή του εργαστηριακού «Κόσμου» (C) πραγματοποιείται από τους μαθητές με τη λογική των κλασικών εργαστηριακών οδηγιών (των cook books), στη βάση αισθητών κατηγοριών (χρησιμοποιούνται όροι που περιγράφουν αισθητά αντικείμενα και χειρισμούς), που δεν φανερώνουν τον στόχο που πρόκειται να εξυπηρετήσουν. Ο στόχος αυτός όμως υποθέτουμε ότι υπάρχει και είναι μάλλον συνδεδεμένος με κάποιες «Ιδέες», επιστημονικές ή και παιδαγωγικές. Επειδή λοιπόν είναι ασαφές αν ο «Κόσμος» (C) κατασκευάζεται μόνον στη βάση «Τεκμηρίων» (E□C) και όχι και στη βάση «Ιδεών» (I□C) που δεν μπορούμε να διακρίνουμε, αποφασίσαμε να μην καταμετρήσουμε συνδέσεις σε αυτό το πρώτο βήμα των δραστηριοτήτων. Από εκεί και μετά, οι συνδέσεις C□E, E□I και C□I προωθούνται μέσα από αρκετές έως όλες τις δραστηριότητες. Δηλαδή, σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες εμφανίζονται απαιτήσεις περιγραφής των γεγονότων του εργαστηριακού «Κόσμου» με βάση και παρατηρήσεις (χρήση «Τεκμηρίων») και θεωρητικές αναπαραστάσεις (χρήση «Ιδεών»), καθώς και κατασκευής θεωρητικών «Ιδεών», δηλαδή υποθέσεων, από αισθητά «Τεκμήρια». Σε μικρότερο αριθμό ενότητων/ δραστηριοτήτων εμφανίζεται η

σύνδεση $I \square E$, δηλαδή το αίτημα της πρόβλεψης αισθητών «Τεκμηρίων» στη βάση θεωρητικών «Ιδεών». Τέλος, η σύνδεση $E \square C$ που κυριαρχεί στο πρώτο μέρος των δραστηριοτήτων, εκεί δηλαδή όπου κατασκευάζεται χωρίς να αιτιολογείται ο εργαστηριακός «Κόσμος», επανέρχεται στη συνέχεια ελάχιστες φορές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως το διδακτικό υλικό είναι καταρχήν συνεπές ως προς το επιστημολογικό μοντέλο το οποίο καθόρισε το σχεδιασμό του. Δηλαδή, η απάντηση στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος, είναι θετική. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, έχουμε να κάνουμε τις ακόλουθες παρατηρήσεις: α) Η μεγαλύτερη συχνότητα παρεμβατικών πρακτικών παρατηρείται στο μέρος των δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν τον εργαστηριακό «Κόσμο» που θα μελετήσουν. Επομένως το γεγονός ότι δεν μπορούμε να διακρίνουμε αξιόπιστα, αν η κατασκευή αυτού του «Κόσμου» πραγματοποιείται μόνον στη βάση «Τεκμηρίων» (όπως προβάλλεται προς τους μαθητές από τις οδηγίες) και όχι και στη βάση και «Ιδεών» (όπως μπορούμε να υποθέσουμε διαβάζοντας και τα κείμενα των οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς), είναι προβληματικό. Τα υλικά αυτά παρουσιάζουν, δηλαδή το κλασικό πρόβλημα της ΔΦΕ: κρύβουν από τους μαθητές τις «Ιδέες» που υποκινούν τους δασκάλους τους, να τους βάζουν να κάνουν ό,τι κάνουν. Ένα πρόβλημα, που δοκιμάζει να αντιμετωπίσει μόνον η διδακτική προσέγγιση της διερεύνησης, και που δικαιολογεί τις λίγες συνδέσεις $I \square C$ που παρατηρούνται στην υπό μελέτη περίπτωση. β) Η μεγάλη συχνότητα που εμφανίζουν οι αναπαραστατικές πρακτικές $C \square I$, $C \square E$, καθώς και οι επαγωγικοί συλλογισμοί $E \square I$, σε αντίθεση με τους παραγωγικούς $I \square E$, φαίνεται να διαμορφώνουν ένα κυρίαρχο πνεύμα εμπειρισμού, τυπικό για τα εργαστηριακά μαθήματα. γ) Παρά τα δύο παραπάνω προβλήματα, τα υλικά που εξετάσαμε περιέχουν τα ψήγματα του πραγματισμού που κινούν κατά τη δήλωσή τους τους συγγραφείς/ κατασκευαστές τους, άσχετα από το εάν δεν πέτυχαν να τους απομακρύνουν από την εμπειριστική τους προδιάθεση. Γι' αυτό εκτιμούμε ότι μια δεύτερη ματιά, με βάση τα αποτελέσματα τις έρευνάς μας, θα βοηθούσε την παραγωγή τους να περάσει στο απολύτως καινοτόμο επίπεδο που περιγράφει ο αρχικός σχεδιασμός τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καριώτογλου, Π., Τσελφές, Β. (2000). Αναλυτικά προγράμματα φυσικών επιστημών Επιστημολογική, Διδακτική και Θεσμική Προσέγγιση, *Επιθεώρηση Φυσικής*, τεύχος 31.
- Καριώτογλου, Π. (2021). Ο Διδακτικός Μετασχηματισμός Περιεχομένου και η Αναγκαιότητα στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών: Ζητήματα, Ευρήματα και Προτάσεις. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, 1, 1, 39-62.
- Τσελφές, Β. (2002). *Δοκιμή και Πλάνη: Το εργαστήριο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Νήσος, Αθήνα.
- Τσελφές, Β. (2003). Μια πρόταση για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στηριγμένη στην κατά Ι. Hacking προσέγγιση της «εσωτερικής ζωής» τους, στο Κ. Σκορδούλης & Λ. Χαλκιά (Επιμ.), *Η συμβολή της ιστορίας και φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Τσελφές, Β. & Φασουλόπουλος, Γ. (2004). *Ο κόσμος των φωτεινών ακτίνων. Βιβλίο δραστηριοτήτων* (https://museduc.gr/images/stories/books/o_kosmos_twn_fwteinwn_aktinwn.pdf) και *Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό* (https://museduc.gr/images/stories/books/b_kai_g_taxi_odhgies_gia_ton_ekpaideytiko.pdf), ΠΕΜ, ΕΚΠΑ.
- Τσελφές, Β., Αντωνιάδου, Ν., Έψιμος, Γ., Καριώτογλου, Π., Πατσαδάκης, Μ., Φασουλόπουλος, Γ. & Ψύλλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία-μάθηση φυσικών επιστημών σε μειονοτικούς μαθητές των γυμνασίων της Θράκης. Στο, Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 327-348.
- Hacking, I. (1992). The self – vindication of the laboratory sciences. In A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture*. Chicago: The University Chicago Press.
- Psillos, D., Tselves, V., Kariotoglou, P. (2004). An epistemological analysis of the evolution of didactical activities in teaching-learning sequences: the case of fluids. *International Journal of Science Education*, 26(5), 555–578.
- Roberts, A. D., & Bybee, W. R. (2014). Scientific literacy, science literacy, and science education. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education*, Vol. II, Routledge, 559–572.