

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Vol 1 (2006)

5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



«Εμείς είμαστε με την ψυχή στο στόμα να προλάβουμε»: Η πρόσληψη μιας τεχνολογικής καινοτομίας με όρους της Θεωρίας της Δραστηριότητας

Ηλίας Καρασαββίδης

To cite this article:

Καρασαββίδης Η. (2026). «Εμείς είμαστε με την ψυχή στο στόμα να προλάβουμε»: Η πρόσληψη μιας τεχνολογικής καινοτομίας με όρους της Θεωρίας της Δραστηριότητας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 024–031. Retrieved from <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/9045>

■ «ΕΜΕΙΣ ΕΙΜΑΣΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΗ ΣΤΟ ΣΤΟΜΑ ΝΑ ΠΡΟΛΑΒΟΥΜΕ»: Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΜΙΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Ηλίας Καρασαββίδης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ikaras@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης προσλαμβάνουν μια καινοτομία με όρους της πρακτικής τους. Η Θεωρία της Δραστηριότητας χρησιμοποιείται ως το θεωρητικό πλαίσιο διαμέσου του οποίου εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομία. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι κοινός παρονομαστής όλων των ενστάσεων που προέβησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ο χρόνος. Υποστηρίζεται ότι για τη μετεξέλιξη της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πρακτικής δεν επαρκεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ αλλά παράλληλα απαιτείται αλλαγή των αντικειμενικών συνθηκών οι οποίες οδήγησαν στη διαμόρφωση της πρακτικής αυτής.

Λέξεις Κλειδιά

επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Θεωρία Δραστηριότητας τεχνολογική, καινοτομία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινός τόπος, πλέον, ότι η επιτυχημένη ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πρακτική εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον εκπαιδευτικό που καλείται να τις χρησιμοποιήσει. Από την άποψη αυτή, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη. Κατά κανόνα, τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ τείνουν να εστιάζονται τόσο στην τεχνολογία αυτή καθαυτή (αλφαριθμητισμός στις ΤΠΕ) όσο και στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της (διδακτικές-μαθησιακές εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού) αγνοώντας τις υπάρχουσες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι τελευταίες οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό τους αντίστοιχους τρόπους πρόσληψης των ΤΠΕ και καθορίζουν το εάν η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα θα έχει ουσιαστικό μαθησιακό αντίκτυπο ή τη συνήθη μοίρα των προγενέστερων τεχνολογικών καινοτομιών (Cuban, 1986).

Η βιβλιογραφία συνιστά ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αφομοιώσουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία στην υπάρχουσα πρακτική τους χωρίς να μετασχηματίζουν την πρακτική τους με άξονα την καινοτομία (Cuban, 1986; 2002). Στην καλύτερη των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντάσσουν τις ΤΠΕ περιφερειακά στην πρακτική τους, αφήνοντας τον πυρήνα της αναλλοίωτο (Πολάκης & Καρασαββίδης, 2004). Κατά συνέπεια, ένα θεμελιώδες ζήτημα αφορά τις αιτίες αντίστασης και επιφύλαξης που διατυπώνουν

οι εκπαιδευτικοί ως προς την καινοτομία. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρείται μια διερεύνηση του ζητήματος αυτού διαμέσου του θεωρητικού πλαισίου της Θεωρίας της Δραστηριότητας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η θεωρία της δραστηριότητας αναπτύχθηκε από τον Leont'ev στη διάρκεια του περασμένου αιώνα στη Σοβιετική Ένωση (Leont'ev, 1981). Τα τελευταία χρόνια το αρχικό σχήμα του Leont'ev έχει εμπλουτιστεί και αναπτυχθεί περαιτέρω ως θεωρητικό μοντέλο για τον προσδιορισμό των αντιφάσεων, τριβών, συγκρούσεων και σημείων έντασης σε ένα σύστημα δραστηριότητας (Engeström, 1987; Engeström, 1999; Engeström et al., 2002). Μια βασική εφαρμογή της θεωρίας της Δραστηριότητας στην τρέχουσα μορφή της αφορά την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των αλλαγών που απαιτούνται για το μετασχηματισμό των συλλογικών πρακτικών σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Από τη σκοπιά αυτή και δεδομένου ότι στα πλαίσια της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αυτό που σε τελική ανάλυση επιδιώκεται είναι η μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής (Κυνηγός, 2002), η χρήση της θεωρίας της Δραστηριότητας παρουσιάζει εξαιρετική θεωρητική συνάφεια και ενδιαφέρον. Η ιδιαίτερη συνεισφορά της έγκειται στο ότι επιτρέπει τη συνολική περιγραφή ενός συστήματος δραστηριότητας ως προς τα διάφορα συστατικά του στοιχεία (υποκείμενο, αντικείμενο, διαμεσολαβητικά εργαλεία, κανόνες, κοινότητα, καταμερισμός εργασίας) και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Από τη σκοπιά της θεωρίας της Δραστηριότητας, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαρίσταται ως σύστημα δραστηριότητας υποκείμενο του οποίου είναι ο εκπαιδευτικός. Αντικείμενο της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής και ειδικότερα η εκμάθηση από το μαθητή όσων προδιαγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στα πλαίσια επιδίωξης του αντικειμένου της δραστηριότητας του, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλά διαμεσολαβητικά εργαλεία, υλικά και εννοιολογικά, μεταξύ των οποίων και τις ΤΠΕ. Η όλη πρακτική του εκπαιδευτικού οριοθετείται και ρυθμίζεται από ποικίλους κανόνες (π.χ. Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία κτλ) ενώ παράλληλα πλαισιώνεται από μια κοινότητα (μαθητών και εκπαιδευτικών).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν μια εκπαιδευτική καινοτομία που βασίζεται στις ΤΠΕ με όρους της εκπαιδευτικής τους πρακτικής από τη σκοπιά της Θεωρίας της Δραστηριότητας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν στα πλαίσια μαθήματος που διεξάχθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 στα πλαίσια της δράσης «Ακαδημαϊκή-Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου-Εξομοίωση». Η συγκεκριμένη δράση υλοποιήθηκε από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια της οποίας ο γράφων δίδαξε σε τρία τμήματα εκπαιδευτικών (2 στα Χανιά και 1 στο Ρέθυμνο) το μάθημα επιλογής «Τηλεμάθηση – Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του δικτύου Internet».

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 50 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης (26 άνδρες, 24 γυναίκες) με μεγάλο εύρος προϋπηρεσίας (5-25 έτη) από τους νομούς Ρεθύμνου και Χανίων.

Περιεχόμενα

Μέρος των περιεχομένων του μαθήματος αφορούσε τη συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Learning) και περιλάμβανε (α) θεωρία και ερευνητικά ευρήματα από τον τομέα της συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη υπολογιστή και (β) ένα εκτεταμένο εμπειρικό παράδειγμα υλοποίησης. Αναφορικά με το πρώτο, η έμφαση ήταν στην επαναδόμηση της δομής του διαλόγου στην τάξη με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, καθώς π.χ. σε ένα φόρουμ συζήτησης ο δάσκαλος δεν ρυθμίζει ποιός μαθητής θα μιλήσει, τότε, για πόσο χρόνο και με τι περιεχόμενο. Αναφορικά με το δεύτερο, η έμφαση ήταν στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικά σχολεία της χώρας με τη χρήση της ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Διαδικασία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν μέσω forum συζήτησης στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν έναντι της ενσωμάτωσης μιας καινοτομίας που αφορούσε τη συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή στη διδακτική τους πρακτική. Με βάση τα περιεχόμενα του μαθήματος δημιουργήθηκαν συνολικά (10) δέκα θεματικές ενότητες. Κάθε συνάντηση στην τάξη αντιστοιχούσε και σε μια θεματική ενότητα στο forum συζήτησης και ο χρόνος που προβλέπονταν για την ηλεκτρονική αυτή συζήτηση ήταν τουλάχιστον μια εβδομάδα. Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης στην τάξη και ως συνέχεια της συζήτησης που είχε προηγηθεί, ο διδάσκων έθετε ορισμένα ερωτήματα προς συζήτηση στο forum συζήτησης. Η συμμετοχή στο forum ορίστηκε ως υποχρεωτική για όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, με ελάχιστη αποδεκτή συμμετοχή την αποστολή ενός τουλάχιστον μηνύματος ανά εβδομάδα και θεματική συζήτηση. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η διαρκής και ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντος στις συζητήσεις, είτε με τη μορφή απαντήσεων των ερωτημάτων που έθεταν οι εκπαιδευτικοί είτε με τη μορφή του σχολιασμού των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Mazzolini & Maddison, 2003).

Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής εστιάζομαστε σε δύο θεματικές ενότητες: (α) «Περιορισμοί Διαλόγου στην Τάξη & Χρήση Forum» και (β) «Διδακτική-Μαθησιακή Αξιοποίηση Forum Συζήτησης». Ειδικότερα, για την ανάλυση εξετάσαμε όλες τις εμφανίσεις του όρου 'χρόνος' στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε μια προσπάθεια κωδικοποίησης των προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν με το χρόνο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην πρώτη θεματική ενότητα τέθηκαν δύο γενικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν στο παρελθόν σκεφτεί την επικοινωνία με τους μαθητές ως περιοριστική ενώ το δεύτερο αφορούσε το κατά πόσο συμφωνούσαν με την άποψη ότι αυτοί οι περιορισμοί διαλόγου επηρεά-

ζουν αρνητικά τη μάθηση των μαθητών. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

Ποτέ στο παρελθόν δε με απασχόλησε το γεγονός, ότι ο παραδοσιακός διάλογος στην τάξη είναι περιοριστικός. Δεν ξέρω, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου και των συνθηκών που επικρατούν στην τάξη, αν θα μπορούσα να κάνω κάτι και τι.

Κατά τη διδασκαλία στην τάξη πιστεύω ότι δεν μένει χρόνος να σκεφτείς τίποτα περισσότερο από το να βγει το ωρολόγιο πρόγραμμα

Είναι αλήθεια ότι πολλές φορές (τις περισσότερες) ο διάλογος μέσα στην τάξη απουσιάζει. Κάποιες φορές γίνεται, αλλά ανάμεσα στον δάσκαλο και κάποιους μαθητές που συμμετέχουν. Τις περισσότερες φορές γίνεται μονόλογος (όσο και αν προσπαθούμε να τον αποφύγουμε). Φυσικά γι' αυτό δεν φταίμε μόνο εμείς οι δάσκαλοι. Κύρια αιτία είναι η πίεση του περιορισμένου χρόνου. Πώς μπορείς μέσα σε 40 περίπου λεπτά να κάνεις εξέταση – παράδοση του μαθήματος σε μία τάξη των 25 μαθητών και να συμμετέχουν όλοι; Για τον κάθε μαθητή αντιστοιχεί 1,5 λεπτό. Φυσικά καταργείται ο διάλογος και καθιερώνεται ο μονόλογος.

Οπωσδήποτε ο διάλογος που κάνει ο δάσκαλος με τους μαθητές του στα πλαίσια μιας παραδοσιακής τάξης είναι πραγματικά περιοριστικός. Ο δάσκαλος έχει το λόγο στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας, συνήθως κυριαρχούν ορισμένοι μαθητές στη συζήτηση και δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια να αναπτυχθεί η στοχαστική -κριτική σκέψη, αφού είναι ελάχιστος ο χρόνος που διατίθεται μεταξύ ερώτησης και απάντησης.

Ανεξάρτητα από το εάν είχαν προβληματιστεί για το διάλογο στο παρελθόν και το εάν αποδέχονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τους περιορισμούς του, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς το ότι βασική γενεσιουργός αιτία του φαινομένου αυτού είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος. Ο χρόνος περιγράφεται ως ένας γενικός και απροσδιόριστος «εχθρός» και έχει διάφορες εκφάνσεις στο λόγο των εκπαιδευτικών: (α) πληθώρα ύλης-υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, (β) μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, (γ) δομή και οργάνωση μαθημάτων, (δ) διάταξη ύλης ανά γνωστικό αντικείμενο, (ε) δομή ωρολογίου προγράμματος.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα τέθηκαν τρία ερωτήματα προς συζήτηση. Το πρώτο αφορούσε το πώς θα έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί την ενσωμάτωση ενός forum συζήτησης στα πλαίσια της καθημερινής τους δραστηριότητας ενώ το δεύτερο αφορούσε τα θετικά και αρνητικά στοιχεία από μια τέτοια ενσωμάτωση. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις:

Θα έβλεπα θετικά την ενσωμάτωση ενός τέτοιου forum συζήτησης στα πλαίσια της καθημερινής δραστηριότητας. Το πρόβλημα που από την πρώτη ματιά φαίνεται να υπάρχει είναι ο χρόνος. Σε βάρος ποιανού μαθήματος θα ενταχθεί;

Θα μου άρεσε η ενσωμάτωση ενός τέτοιου forum στη δραστηριότητα της τάξης μου. Το θέμα που προκύπτει είναι από που θα εξοικονομηθεί χρόνος για μια τέτοια δραστηριότητα. Θεωρώ δύσκολο αυτό να γίνεται καθημερινά. Ίσως μία με δύο φορές την εβδομάδα.

Παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν εν τέλει θετικώς διακείμενοι προς ένα τέτοιο ενδεχόμενο (διατηρώντας φυσικά πάντα τις όποιες επιφυλάξεις τους), χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος πρόσληψης της τεχνολογικής καινοτομίας σε σχέση με την καθημερινή τους πρακτική: θέτουν την επάρκεια χρόνου ως τη σημαντικότερη προϋπόθεση ενσωμάτωσης ή όχι της τεχνολογίας στο πλαίσιο της διδακτικής τους πρακτικής.

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε δύο σενάρια ένταξης της ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας από απόσταση στη διδασκαλία δύο μαθημάτων, Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος αντίστοιχα. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις:

Θα ήθελα και εγώ να το χρησιμοποιήσω με την προϋπόθεση αλλαγής προγράμματος και ύλης. Χρειάζεσαι ευχέρεια χρόνου για κάτι τέτοιο και συνήθως εμείς είμαστε με την ψυχή στο στόμα για να προλάβουμε.

Είμαι διατεθειμένος να πειραματιστώ εάν η ενσωμάτωση του forum συζήτησης προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του σχολείου.

Εγώ δε συμφωνώ, (...), ότι μπορούμε συνέχεια να ξεφεύγουμε από τα βιβλία και ότι κάνουμε ό,τι θέλουμε (...). Το περιεχόμενο διδασκαλίας μας καθορίζεται από το υπουργείο και όχι από εμάς και έτσι έχουμε μικρή πολυτέλεια ελεύθερου χρόνου. Όταν υπάρχει αυτός σαφώς και είμαι υπέρ μια τέτοιας συζήτησης.

Θα ήμουν διατεθειμένη να πειραματιστώ με την ενσωμάτωση του φόρουμ συζήτησης στην καθημερινή διδακτική μου πρακτική, δεδομένου ότι υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει στο δάσκαλο δυνατότητα ευελιξίας και ανάληψης πρωτοβουλιών.

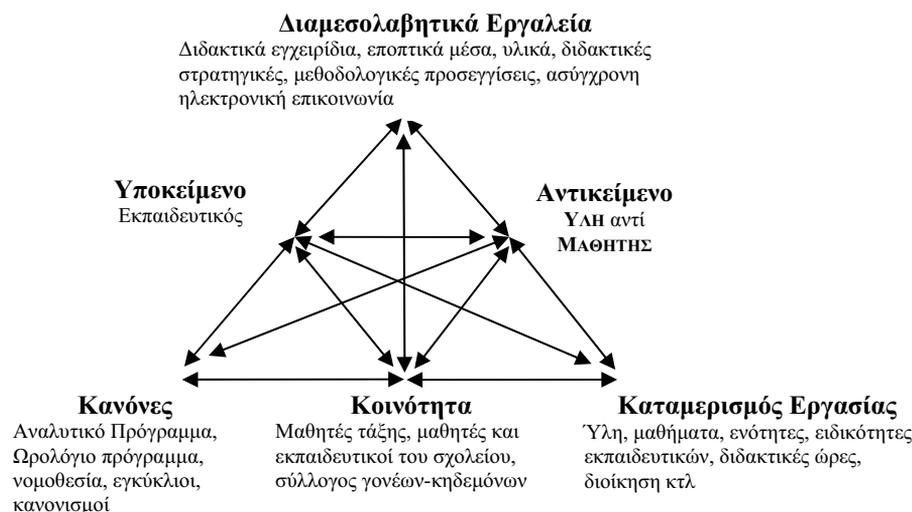
Ενώ επί της ουσίας οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά την ένταξη της ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη διδακτική τους πρακτική, αυτό που αντιλαμβάνονται ως κυρίαρχο πρόβλημα είναι η επάρκεια του χρόνου για να υλοποιηθεί μια τέτοια προσέγγιση. Όλες οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν άμεσα ή έμμεσα το χρόνο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα που τους τέθηκαν αναδεικνύουν το χρόνο ως τον κοινό παρονομαστή όλων των ενστάσεων που προέβαλαν για την ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Ωστόσο, ο χρόνος δεν είναι η γενεσιουργός αιτία όλων των προβλημάτων και αποτελεί το σύμπτωμα και όχι την αιτία, όπως αναλύεται στη συνέχεια υπό το πρίσμα της Θεωρίας της Δραστηριότητας.

Το σχήμα 1 αποτελεί μια χαρτογράφηση του συστήματος δραστηριότητας όπως αυτό διαμορφώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το πιο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την εφαρμογή της Θεωρίας της Δραστηριότητας αφορά το αντικείμενο της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Υπό κανονικές συνθήκες, το αντικείμενο αυτό πρέπει να είναι ο μαθητής και ειδικότερα η μάθηση από το μαθητή όλων όσων προβλέπονται από το ΑΠ. Εντούτοις, δεδομένων των ποικίλων πιέσεων που περιγράφηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να διδάσκουν «ύλη» αντί να διδάσκουν «μαθητές». Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα κυρίαρχο δομικό πρόβλημα και μια βασι-

κή αντίφαση εντός του αντικειμένου στο δεδομένο σύστημα δραστηριότητας (Engeström et al. 2002). Οι υφιστάμενες συνθήκες (πληθώρα ύλης, περιορισμένος διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη κτλ) διαμορφώνουν τελικά ένα πολύ διαφορετικό αντικείμενο δραστηριότητας για τον εκπαιδευτικό σε σχέση με το επιδιωκόμενο από το νομοθέτη. Αυτό το βιώνει ο εκπαιδευτικός ως μια ασφυκτική πίεση χρόνου, περισσότερο με τη μορφή του να «βγει η ύλη» παρά με τη μορφή του «να κατανοήσουν οι μαθητές την ύλη».



Σχήμα 1. Το σύστημα δραστηριότητας του εκπαιδευτικού.

Οι ιδέες των εκπαιδευτικών που παρατέθηκαν παραπάνω είναι άκρως ενδεικτικές του τί αποτελεί σημαντικό για αυτούς και τί όχι καθώς δεν ενδίδουν στη ρητορική που λειτουργεί ως περιτύλιγμα για την εισαγωγή των ΤΠΕ. Ενώ αναγνωρίζουν το διδακτικό-μαθησιακό δυναμικό που προσφέρουν οι ΤΠΕ, αντιλαμβάνονται επίσης ότι οι προτεινόμενες τεχνολογικές καινοτομίες προϋποθέτουν ένα πολύ βασικό στοιχείο για την υλοποίησή τους, το χρόνο, ο οποίος δεν εξασφαλίζεται από τις τεχνολογικές καινοτομίες.

Οι εξωτερικές αντικειμενικές συνθήκες οριοθετούν το πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί ο εκπαιδευτικός και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές του. Εάν επιθυμούμε να μετεξελιξουμε τις πρακτικές αυτές, τότε θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας όχι μόνο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, ως είθισται μέχρι τώρα, αλλά ταυτόχρονα και στην αλλαγή των αντικειμενικών αυτών συνθηκών οι οποίες και οδηγούν στη διαμόρφωση των πρακτικών αυτών. Κατά συνέπεια, εάν δεν αλλάξουμε τους παράγοντες εκείνους τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν ως περιοριστικούς για την έναρξη των ΤΠΕ, τότε μακροπρόθεσμα δε θα έχουμε τη δυνατότητα να επηρεάσουμε ουσιαστικά τον πυρήνα της διδακτικής πρακτικής τους.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης συνήθως εστιάζονται στην τεχνολογία αυτή καθαυτή και τη διδακτική της αξιοποίηση. Μια τέτοια έμφαση είναι, αναμφισβήτητη, απαραίτητη. Ωστόσο, η εκπαίδευση στην τεχνολογία αυτή καθαυτή δεν επαρκεί για γενικευμένη αλλαγή γιατί δε μπορεί να αγγίξει τον

πυρήνα της πρακτικής του εκπαιδευτικού εφόσον δε σχετίζεται με όσα του συμβαίνουν στην καθημερινή του δραστηριότητα τα οποία και διαμορφώνουν αυτή την πρακτική. Για να αποκτήσουμε πρόσβαση σε όσα απασχολούν τον εκπαιδευτικό σε καθημερινή και μόνιμη βάση απαιτείται να αλλάξουμε τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τις καθημερινές αυτές έγνοιες του. Μόνο σε αυτή την περίπτωση θα έχουμε τη δυνατότητα να επηρεάσουμε τον πυρήνα της πρακτικής του εκπαιδευτικού και να την οδηγήσουμε προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι θα ήταν απλοϊκό να αναμένουμε πως η αλλαγή των εξωτερικών συνθηκών (με τη μορφή άρσης πιέσεων και περιορισμών όπως π.χ. η μείωση της ύλης) θα επιφέρει ως δια μαγείας και αλλαγή της διδακτικής πρακτικής και μάλιστα προς την επιθυμητή μαθησιακά κατεύθυνση. Η τυπική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ μπορεί να οδηγήσει σε αναδιαμόρφωση της πρακτικής ορισμένων εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να μπορούμε να προβλέψουμε το είδος των αλλαγών και το εάν θα κινούνται προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις (Κυνηγός, 2002). Η αλλαγή του πλαισίου είναι μεν αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η όποια εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ θα πρέπει να συνδυάζεται και να συμβαδίζει και με τις ανάλογες αλλαγές των συνθηκών του πλαισίου εντός του οποίου δρα ο εκπαιδευτικός (π.χ. μείωση της ύλης).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ που εστιάζονται αποκλειστικά και μόνο στην τεχνολογία υστερούν ως προς το εφικτό της υλοποίησης τους, εφόσον αυτή δε λαμβάνει υπόψη της το πλαίσιο στο οποίο κινείται ο εκπαιδευτικός. Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού έχουν αναπτυχθεί ως απάντηση σε μια σειρά από εξωτερικές συνθήκες, όπως αυτές καθορίζονται από το σύστημα δραστηριότητας στο οποίο αυτός συμμετέχει. Ανεξάρτητα από το πόσο άρτιος είναι ο σχεδιασμός των περιεχομένων της επιμόρφωσης και το πόσο αποτελεσματικά αυτή τελικώς υλοποιείται, εάν δεν ασχοληθούμε διεξοδικά με τις συνθήκες αυτές στην καλύτερη περίπτωση θα επιμορφώσουμε εκπαιδευτικούς για να εργαστούν σε ένα πλαίσιο το οποίο ουσιαστικά δεν ευνοεί την καινοτομία, όντας δομικά ασύμβατο με την πρακτική τους" θα έχουμε εκπαιδεύσει εκπαιδευτικούς για να υλοποιήσουν ένα διαφορετικό αντικείμενο δραστηριότητας από αυτό που αντικειμενικά τους επιτρέπεται από το υπάρχον σύστημα δραστηριότητας.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση στις ΤΠΕ θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τον κόσμο του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτός κινείται. Εάν δεν αλλάξουμε το πλαίσιο στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός, δεν θα καταφέρουμε να επιδράσουμε στην πρακτική του δεδομένου ότι αυτή έχει αναπτυχθεί για να ικανοποιήσει αυτές ακριβώς τις απαιτήσεις του πλαισίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. Στο Y., Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki, (Eds.). *Perspectives on Activity Theory* (σσ. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Sunito, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An Activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 211-224). London: Blackwell.
- Κυνηγός, Χ. (2002). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη, (Eds.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σσ. 27-53). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers & Education*, vol. 40, pp. 237-253.
- Πολάκης, Γ. & Καρασαββίδης, Η. (2004). Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ΤΠΕ και πρακτικών γνώσεων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης: μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια μιας εικονικής κοινότητας. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμέλεια), *Πρακτικά 4^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 379-388), τ. Α. Αθήνα.