

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2006)

5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική Χρήση του Office: Από την Παρήχηση στην Πράξη

Μαριάνθη Παπαδημητρίου

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδημητρίου Μ. (2026). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική Χρήση του Office: Από την Παρήχηση στην Πράξη. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 465–473. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/9136>

■ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ OFFICE: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΗΧΗΣΗ' ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Μαριάνθη Παπαδημητρίου

Institute of Education, University of London, Δ.Σ. Νοσ. Παίδων «Αγία Σοφία»
mpapadimitriou@hotmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια έρευνας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου έτρεξε πρόγραμμα ενδο-σχολικής επιμόρφωσης πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής χρήσης των Η/Υ. Η παρούσα εργασία θίγει ζητήματα που αφορούν στοιχεία μεθοδολογίας και βασικών αρχών σχεδιασμού επιμορφωτικών σεμιναρίων πάνω στην εκπαιδευτική χρήση του Office.

Λέξεις Κλειδιά

Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Σχεδιασμός Σεμιναρίων ΤΠΕ, Office.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια διδακτορικής έρευνας του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου έτρεξε έρευνα ενδοσχολικής επιμόρφωσης 70 εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής χρήσης των ΤΠΕ. Το πιλοτικό μέρος της έρευνας έλαβε χώρα στο Λονδίνο. Το κυρίως μέρος της έρευνας έλαβε χώρα στο 8^ο Δ.Σ. Βέροιας και στο 1^ο-2^ο Δ.Σ. Πυλαίας Θεσ/νίκης. Βασικοί στόχοι των σεμιναρίων ήταν οι συμμετέχοντες: (α) Να εξερευνήσουν την ύπαρξη διαφόρων εκπαιδευτικών εφαρμογών των ΤΠΕ (π.χ. Office, Internet, CMC, CD-Rom), (β) Να αξιολογήσουν, να επιλέξουν και να προσαρμόσουν ηλεκτρονικές πηγές στις ανάγκες των μαθημάτων τους, (γ) Να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ για να υποστηρίξουν κάποια διδακτική ενότητα μέσα στη τάξη.

Βασική θέση της εργασίας είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να εισάγει τους επιμορφούμενους, παράλληλα με τα τεχνικά στοιχεία, στον εκπαιδευτικό τρόπο εφαρμογής του Office και να προβλέπει χώρο και χρόνο για τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως δημιουργός, αξιοποιώντας την πλούσια εκπαιδευτική του εμπειρία. Στο κυρίως μέρος της εργασίας παρατίθενται μία σειρά από πίνακες. Οι πίνακες αυτοί αποτελούν θεωρητικές μηχανές που οργανώνουν το χώρο μέσα στον οποίο κινείται η εργασία. Εκ των προτέρων αναφέρεται ότι οι όροι *Παιδαγωγικές Σχέσεις* (*Pedagogic Relations*) και *Σχέσεις Ανταλλαγής* (*Exchange Relations*) καθώς και οι όροι *Κοινό* (*Audience*) και *Συγγραφέας* (*Authorship*), οι οποίοι αποτελούν πεδία των πινάκων αυτών, είναι όροι της παιδαγωγικής θεωρίας του Dowling (1999). Οι *Παιδαγωγικές Σχέσεις*, σύμφωνα με τον Dowling, ισχύουν όταν τα κριτήρια της αποτίμησης μίας δραστηριότητας τα ορίζει ο 'μεταδότης' (π.χ.

1. *Παρονομασίαν ή Παρήχησιν ή Το Ετυμολογικόν Σχήμα*. Τοιούτο σχήμα είναι όταν παρατίθενται πλησίον αλλήλων ομόηχη λέξης συνήθως συγγενείς λέξεις: κενάς χαρίζει χάριτας. *Πηγή: Συντακτικό Τζαρτζάνου*.

όταν ο επιμορφωτής ορίζει κατ' αποκλειστικότητα το περιεχόμενο, την έκταση και τους όρους συμμετοχής των επιμορφούμενων σε ένα επιμορφωτικό περιβάλλον). Το πεδίο *Σχέσεις Ανταλλαγής* ισχύει όταν τα κριτήρια της αποτίμησης μίας δραστηριότητας τα ορίζει ο 'αποδέκτης' (π.χ. όταν ο επιμορφούμενος έχει λόγο στο περιεχόμενο καθώς και στον τρόπο συμμετοχής του στο επιμορφωτικό πρόγραμμα βάση των αναγκών, επιθυμιών και των εμπειριών του). Οι όροι *Κοινό* και *Συγγραφέας* χαρακτηρίζουν τη θέση που μπορεί να κατέχουν οι επιμορφούμενοι μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος *Κοινό* περιγράφει τη θέση του επιμορφούμενου ως ακροατή-αποδέκτη πληροφοριών, χωρίς να αποκλείει τη συμμετοχική του δράση, η οποία είναι σαφώς περιορισμένη και ορίζεται σχεδόν απόλυτα από το εκάστοτε επιμορφωτικό πλαίσιο. Ο όρος *Συγγραφέας* χρησιμοποιείται για να ορίσει μία περισσότερο ενεργητική θέση κατά την οποία δίνεται στον επιμορφούμενο μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και συμμετοχικής δράσης. Εδώ φαίνεται πως ο Dowling παίζει με τη χρήση του όρου *author(-ship)* και *authority* καθώς με τον πρώτο δηλώνεται όχι απλώς η πατρότητα ενός βιβλίου -και κατ' επέκταση το συγγραφικό επάγγελμα- αλλά και η θέση εξουσίας (*authority*) που κατέχει ένας συγγραφέας καθώς ο ίδιος ορίζει το περιεχόμενο του συγγραφικού του έργου.

Στους πίνακες γίνεται επίσης αναφορά στους όρους *Ανομία*, *Καθοδήγηση*, *Δημιουργία* και *Αποξένωση*. Αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται στην εργασία για να περιγράψουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ένα παιδαγωγικό περιβάλλον μπορεί να κινηθεί από τις άκαμπτες *Παιδαγωγικές Σχέσεις*, όπου κεντρικό πρόσωπο είναι ο επιμορφωτής, σε πιο ελεύθερες και ευέλικτες μορφές επικοινωνίας όπως οι *Σχέσεις Ανταλλαγής*. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι κάθε επιμορφωτική προσπάθεια θα πρέπει να σκοπεύει στη μεγαλύτερη δυνατόν αυτενέργεια και πρωτοβουλία από μέρους του επιμορφούμενου και να τον βοηθά να περάσει από την παθητική θέση του *Κοινού*-ακροατή στην ενεργητική πλέον θέση του *Συγγραφέως*-δημιουργού αξιοποιώντας τις προηγούμενες εκπαιδευτικές του εμπειρίες και γνώσεις.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΟΜΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Ανομία

Εάν ζητήσουμε από κάποιον δάσκαλο που γνωρίζει να χρησιμοποιεί το Excel να διδάξει με αυτό τους μαθητές του τους πρώτους αριθμούς, είναι βέβαιο ότι θα προβληματιστεί αρκετά και πιθανότατα θα αισθανθεί χαμένος και απογοητευμένος εάν δεν καταφέρει εν τέλει να συνδέσει επιτυχώς τις τεχνικές γνώσεις του πάνω στο πρόγραμμα με τις παιδαγωγικές του γνώσεις. Η δυσκολία αυτή προκύπτει καθώς το Office είναι ένα ανοιχτό περιβάλλον εργασίας που είναι σχεδιασμένο για να υποστηρίζει εφαρμογές γραφείου και όχι εκπαιδευτικούς σκοπούς (εξού και το όνομα Office και όχι School). Μία ανοιχτή εκπαιδευτική σχέση (*Σχέση Ανταλλαγής*) κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος καλείται να πάρει το ρόλο του *Συγγραφέως* αλλά δεν έχει τη γνώση για να λειτουργήσει τόσο αυτόνομα μπορεί να οδηγήσει σε κατάσταση *Ανομίας*. Δηλαδή σε μία κατάσταση σύγχυσης και άγχους από την πλευρά του επιμορφούμενου ελλείψει οριοθετημένων *Παιδαγωγικών Σχέσεων* με παροχή σαφών κανόνων και οδηγιών από την πλευρά του επιμορφωτή (βλ. Πίνακα 1).

Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν καθημερινά εκπαιδευτικές ασκήσεις και δεν τους λείπει ούτε η εμπειρία ούτε η τεχνογνωσία για να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Όταν όμως υπεισέρχονται οι Η/Υ στο εκπαιδευτικό προσκήνιο προκύπτει

μία νέα πραγματικότητα με δικούς της εσωτερικούς κανόνες και λογική. Και ενώ κανένας δεν το αμφισβητεί αυτό, παραμένει μετέωρο το ερώτημα «Ποιος είναι ο ουσιαστικότερος και αποτελεσματικότερος τρόπος επιμόρφωσης και καθοδήγησης των δασκάλων πάνω στην εκπαιδευτική χρήση του Office;».

Πίνακας 1. Ανομία.

	Κοινό (audience-ship)	Συγγραφέας (author-ship)
Σχέσεις Ανταλλαγής (exchange relations)	Ανομία (anomie)	Δημιουργία (creation)
Παιδαγωγικές Σχέσεις (pedagogic relations)	Καθοδήγηση (Guidance)	Αποξένωση (Alienation)

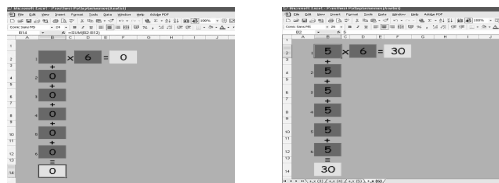
Καθοδήγηση

Αυτό που προκαλεί εντύπωση με το πρόγραμμα επιμόρφωσης Π1 είναι το γενικό του περιεχόμενο. Τα συγκεκριμένα σεμινάρια θα μπορούσαν κάλλιστα να τρέξουν με οποιαδήποτε επαγγελματική ομάδα, χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει ούτε το περιεχόμενό τους, ούτε οι επιμορφωτές, ούτε καν η διαδικασία επιμόρφωσης και πιστοποίησης, παρά μόνο ο τίτλος τους. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να ονομαστούν αρχική επιμόρφωση των μηχανικών εάν η επαγγελματική ομάδα που είχε επιλεγεί να τα παρακολουθήσει ήταν μηχανικοί, ή των γιατρών αν ήταν γιατροί, ή των γεωλόγων αν ήταν γεωλόγοι. Εν τέλει, δεν είναι οι ανάγκες της εκάστοτε επαγγελματικής ομάδας που πρέπει να καθορίζουν το ύφος, τη μορφή και το περιεχόμενο των σεμιναρίων; Οι δάσκαλοι πάντως δε φαίνεται να εκτιμούν την τεχνοκρατική προσέγγιση που έχει ακολουθηθεί κατά το παρελθόν: *Υπάρχουν ΠΕΚ Η/Υ για τους δασκάλους. Μένουν πάλι πολύ στην θεωρία. Ουσιαστικά δεν σου μαθαίνουν τίποτε. Δεν φτάνει με τίποτε η επιμόρφωση αυτή [Συνέντευξη Δ5].* Οι δάσκαλοι χρειάζονται να δουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Office στην τάξη, και όχι τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Office εν γένει (McDonagh & Coghlan, 2001). Για να θεωρηθεί ουσιαστική η εκπαίδευση τους πάνω στο Office, τα σεμινάρια πρέπει να εισάγουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στα τεχνικά όσο και στα εκπαιδευτικά στοιχεία, μέσα σε ένα ασφαλές επιμορφωτικό περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται από *Παιδαγωγικές Σχέσεις* και βηματική *Καθοδήγηση* (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Καθοδήγηση.

	Κοινό (audience-ship)	Συγγραφέας (author-ship)
Σχέσεις Ανταλλαγής (exchange relations)	Ανομία (anomie)	Δημιουργία (creation)
Παιδαγωγικές Σχέσεις (pedagogic relations)	Καθοδήγηση (Guidance)	Αποξένωση (Alienation)

Ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο μπορεί να προσφερθεί Καθοδήγηση αναφέρεται παρακάτω. Ας θεωρήσουμε ότι θέλουμε να διδάξουμε τη δημιουργία συναρτήσεων στο Excel όπως η SUM. Σχεδιάζουμε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που βασίζεται στη λειτουργία της SUM και την προβάλλουμε στο σύνολο των επιμορφούμενων. Στην προκειμένη περίπτωση η *Παιχνιδομηχανή της Ανάλυσης* αποτελεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό παράδειγμα (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Η Παιχνιδομηχανή της Ανάλυσης.

Εξηγούμε στους δασκάλους ότι η *Παιχνιδομηχανή της Ανάλυσης* αποτελεί έναν πρακτικό τρόπο για να κατανοήσουν τα παιδιά των πρώτων σχολικών τάξεων ότι ο πολλαπλασιασμός μπορεί να αναλυθεί σε μία αλληλουχία πράξεων πρόσθεσης (π.χ. $5 \times 6 = 30$ ή $5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = 30$). Έπειτα προχωρούμε βηματικά στο σχεδιασμό από μέρους των δασκάλων της δικής τους Παιχνιδομηχανής σε ένα κενό φύλο Excel με τη βοήθεια του επιμορφωτή και βάση αναλυτικών οδηγιών όπως οι παρακάτω (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Τεχνικά στοιχεία.

Πώς μπορώ να σχεδιάσω μία τέτοια Παιχνιδομηχανή?

- Επιλέγω όλο το έγγραφο...
- Κάνω κλικ στο βελάκι δίπλα από τον κουβάκαι επιλέγω ένα χρώμα
- Αποφασίζω για ποιον αριθμό θέλω να σχεδιάσω την Παιχνιδομηχανή...π.χ. για το 6...
- Στον πολλαπλασιασμό θα έχω $_ \times 6 = _$ (όπου «_» ένας τυχαίος αριθμός)
- Στην πρόσθεση θα έχω $_ + _ + _ + _ + _ = _$ (όπου «_» ένας τυχαίος αριθμός)...
-Πηγαίνω στο κελί F2 και γράφω $=B2*D2$ (Για να γράψω το * πατάω το πλήκτρο Shift και τον αριθμό 8). Ουσιαστικά δίνω την εντολή στον Η/Υ η τιμή του κελιού F2 να ισούται με το αποτέλεσμα του πολλαπλασιασμού του κελιού B2 με το κελί D2 (η τιμή του οποίου σε αυτή την περίπτωση είναι σταθερά ο αριθμός 6)
- Πηγαίνω στο κελί B4 της πρόσθεσης και γράφω $=B2$, δηλαδή δίνω την εντολή στον Η/Υ η τιμή του κελιού B4 να είναι ίση με την τιμή του κελιού B2 ... **[έχουν αφαιρεθεί βήματα]...**
- ...Πηγαίνω στο κελί B14 της πρόσθεσης και γράφω $=SUM(B2:B12)$. Δίνω την εντολή στον Η/Υ η τιμή του κελιού B14 να ισούται με το άθροισμα των τιμών των κελιών B2 –B12

Αφού οι εκπαιδευτικοί σχεδιάσουν τη δραστηριότητα στον Η/Υ ακολουθεί συζήτηση για τα εκπαιδευτικά στοιχεία της δραστηριότητας. Μία ενδεικτική μορφή προσέγγισης των εκπαιδευτικών θεμάτων δίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4. Εκπαιδευτικά Στοιχεία.**Πώς παίζεται το παιχνίδι****Οργάνωση Τάξης**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3-4. Κάθε ομάδα δουλεύει μπροστά στο δικό της υπολογιστή

Οι ομάδες θα πρέπει:

- Να κάνουν κλικ στο πρώτο κενό κουτάκι του και να γράψουν έναν αριθμό
- Να σκεφτούν τι αποτέλεσμα θα βγάλει η Παιχνιδομηχανή για τον πολλαπλασιασμό και τι για την πρόσθεση. Να πατήσουν το πλήκτρο Enter
- Να συγκρίνουν τα δικά τους αποτελέσματα με της Παιχνιδομηχανής
- Να συζητήσουν μεταξύ τους για το τι παρατηρούν ότι συμβαίνει στην Παιχνιδομηχανή της Ανάλυσης όταν εισάγουν έναν αριθμό:
 - Εκτελώντας διαφορετικές μαθηματικές πράξεις το αποτέλεσμα παραμένει συγκριτικά το ίδιο, ανεξάρτητα από τον αριθμό που επεξεργάζεται η Παιχνιδομηχανή κάθε φορά
 - Όταν πολλαπλασιάζουμε ένα αριθμό α με έναν αριθμό χ είναι σαν να παίρνουμε χ αριθμούς α και να τους προσθέτουμε μεταξύ τους

Είναι σημαντικό η εκπαιδευτική συζήτηση να λαμβάνει χώρα μακριά από τον Η/Υ και σε κυκλική κατά προτίμηση διάταξη, καθώς έτσι ευνοείται η μετάβαση από το επίπεδο των τεχνικών στοιχείων και της ατομικής εργασίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών στοιχείων και της συλλογικής εργασίας και ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών μεταξύ των δασκάλων: *Μου άρεσε πολύ και είχα πολλά να πω και όλοι είπαμε...ήταν οι αγωνίες και οι ανησυχίες...οι αναστολές που έχουμε όλοι μπροστά στο μηχάνημα...και εμείς που δεν ξέραμε είχαμε κάτι να πούμε...σωστό...τεκμηριωμένο, δεν είχε σχέση με το μηχάνημα που ήταν το φόβητρο εκεί στην άκρη, ήτανε η γνώση μας, η εμπειρία μας...κάτι που έβγαине από εμάς [Συνέντευξη Δ7]*

Αποξένωση

Η βασική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και πιθανότατα στους πρωτοετείς φοιτητές σε σχέση με τους δασκάλους της τάξης είναι ότι οι πρώτοι χρειάζονται έντονη καθοδήγηση: κλειστές, καλά διαρθρωμένες και προσδιορισμένες δραστηριότητες για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Burke & Paradimitriou, 2002; Wood, 1998). Δηλαδή έχουν ανάγκη από ένα επιμορφωτικό περιβάλλον το οποίο να χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από *Παιδαγωγικές Σχέσεις*. Διαφορετικά χάνονται, δεν ξέρουν τι να κάνουν. Αντίθετα οι δάσκαλοι, λόγω της επαγγελματικής εμπειρίας που διαθέτουν, για να συμμετέχουν με ενδιαφέρον σε οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα, χρειάζονται ένα πλαίσιο που να χαρακτηρίζεται από κάποιο βαθμό ελευθερίας, δηλαδή να διέπεται από *Σχέσεις Ανταλλαγής*. (Mitchell & Weber, 1999; Smith, 1999). Οποιοδήποτε πρόγραμμα επιμόρφωσης αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς απλώς ως ένα *Κοινό*, όχι μόνο υποβιβάζει την επαγγελματική τους ιδιότητα αλλά στην ουσία τους ακρωτηριάζει με κίνδυνο να τους οδηγήσει στην *Αποξένωση* (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Αποξένωση.

	Κοινό (audience-ship)	Συγγραφέας (author-ship)
Σχέσεις Ανταλλαγής (exchange relations)	Ανομία (anomie)	Δημιουργία (creation)
Παιδαγωγικές Σχέσεις (pedagogic relations)	Καθοδήγηση (Guidance)	Αποξένωση (Alienation)

Το παρακάτω πολύ ενδιαφέρον απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου διαφωτίζει μία τέτοια στιγμή Αποξένωσης. Σε ένα από τα σεμινάρια πάνω στην εκπαιδευτική χρήση των γραφημάτων που μπορούν να παραχθούν με το Excel παρουσίασα στους εκπαιδευτικούς την ακόλουθη δραστηριότητα που αναφέρεται στη συσχέτιση μεγεθών. Η δραστηριότητα αποτελεί παράδειγμα που χρησιμοποίησε κάποιος Άγγλος δάσκαλος με μαθητές μέσα στην τάξη:

Επιμορφώτρια: Ένας πελάτης μπαίνει σε ένα κατάστημα υποδημάτων...Ο πωλητής πλησιάζει τον πελάτη και λει «41 νούμερο κύριε;» Με έκπληξη ο πελάτης απαντάει «Μα πως το ξέρατε;» «Ξέρετε κύριε, έχουμε εγκαταστήσει στην πόρτα έναν ανιχνευτή ύψους. Κάθε φορά λοιπόν που ένας πελάτης μπαίνει στο μαγαζί μετράει το ύψος του πελάτη και υπολογίζει το μέγεθος του παπουτσιού που φοράει!». Βάση αυτής της διήγησης οι μαθητές συνέκριναν διάφορα ύψη και μεγέθη παπουτσιών προκειμένου να προσδιορίσουν κατά πόσο μπορεί αυτό να αποτελεί ένα πιθανό σενάριο...τα συμπεράσματα ποια ήτανε; ...ότι το ύψος πράγματι συσχετίζεται με το νούμερο του παπουτσιού. Όχι όμως απόλυτα, γιατί θα βρεις στο scatter-Plot και κάποιους που είναι στα άκρα, αλλά οι περισσότεροι είναι στη μέση. **Δασκάλα:** Εγώ θεωρώ ότι σε αυτή την περίπτωση είναι τελειώς άχρηστο αυτό το πράγμα [η εκπαιδευτική δραστηριότητα]. Από την στιγμή που δεν είναι εκατό τις εκατό αξιόπιστο ποιος ο λόγος να χρησιμοποιήσω ένα τέτοιο...είναι ανόητοι εμπορικοί λόγοι [αναφέρεται στη Microsoft] και δεν νομίζω...είναι ανόητο και το μηχάνημα και η συλλογιστική...Όταν ο συσχετισμός με βάζει να βγάλω συμπεράσματα που δεν επαληθεύονται σε κάθε περίπτωση, τα συγκεκριμένα συμπεράσματα είναι άχρηστα. **Επιμορφώτρια:** Πιθανώς δεν πρόσεξε...ότι στο τέλος ο δάσκαλος ζητάει [από τους μαθητές] να δουν αν ισχύει αυτό [δηλαδή αν μπορεί να υπάρχει μία τέτοια μηχανή]. Δουλειά του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να δουν κατά πόσο κάτι τέτοιο ισχύει ή όχι. Η δασκάλα συνεχίζει να υποστηρίζει την άποψη της βασιζόμενη στην προσωπική και συγκεκριμένη της εμπειρία: Εγώ θεωρώ ότι ένα παιδί μέσα σε ένα μάθημα θα μάθει πέντε, δεκαπέντε πράγματα ...το πολύ. Να του βάλω τώρα του παιδιού να μπει σε αυτό, πρέπει καταρχάς να είναι ευφύες....Απλώς φοβάμαι ότι δε θα καταφέρω να το περάσω στους μαθητές μου...Δε ξέρεις τους μαθητές μου. Δεν είναι τόσο έξυπνοι. Για να τους δώσεις να καταλάβουν ότι η πόρτα είναι λευκή πρέπει να τους το πω εκατό φορές και πάλι δεν είμαι σίγουρη ότι θα το πιάσουν [εγγραφή από το πεδίο].

Αυτές οι εγγραφές από το πεδίο έρευνας δείχνουν πολύ παραστατικά τον τρόπο με τον οποίο η δασκάλα χρησιμοποιεί την προσωπική της εμπειρία ως δίκαιο λόγο, ως μηχανισμό άμυνας θα λέγαμε, προκειμένου να απορρίψει το παράδειγμα και κατ' επέκταση να αποξενωθεί από τα σεμινάρια, τα οποία ούτως ή αλλιώς χαρακτηρίζει ως οικονομικό παιχνίδι αγνώστων υποκειμένων. Και είναι αυτό ακριβώς το σημείο που μάταια οποιοσδήποτε επιμορφωτής θα

επιχειρήσει να ανταπαντήσει και να μεταπείσει τον εκπαιδευτικό γιατί σαφώς δε μπορεί επικαλεστεί γνώση των προσωπικών και συγκεκριμένων εμπειριών του κάθε δασκάλου, του επιπέδου της τάξης του κ.λ.π.

Δημιουργία

Σε αντίθεση με τα Πανεπιστημιακά ή κάθε είδους ακαδημαϊκά μαθήματα τα οποία μπορούν να προσφέρουν και αποπλαισιωμένη και θεωρητική γνώση, μία επιμόρφωση εκπαιδευτικών οφείλει να είναι πλαισιωμένη προκειμένου οι δάσκαλοι να σχετιστούν (relate) με τις προτεινόμενες πρακτικές (Lave & Wenger, 1991; Lee, 1997). Εφόσον στο Πανεπιστήμιο ζητάμε από τους φοιτητές να σχεδιάσουν σχέδια μαθημάτων όχι απλώς για να δούμε αν έχουν φαντασία αλλά και για να μάθουν να λειτουργούν ανεξάρτητα, το λιγότερο που μπορούμε να κάνουμε ως εκπαιδευτές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι να δώσουμε ένα βαθμό ελευθερίας στον κάθε δάσκαλο να γίνει ο ίδιος *Συγγραφέας-δημιουργός* και να μην υπάρχει απλώς ως μαθητευόμενο *Κοινό*. Οι δάσκαλοι με 15 και 20 χρόνια υπηρεσίας είναι πάντα και πάνω από όλα δάσκαλοι και μετά μαθητευόμενοι. Η δραστηριότητα η *Παιχνιδομηχανή της Ανάλυσης*, που κάπως παραπλανητικά είναι τοποθετημένη στην αρχή της εργασίας, αποτελεί δημιουργία δασκάλας που συμμετείχε στα σεμινάρια.

Πίνακας 7. Δημιουργία.

	Κοινό (audience-ship)	Συγγραφέας (author-ship)
Σχέσεις Ανταλλαγής (exchange relations)	Ανομία (anomie)	Δημιουργία (creation)
Παιδαγωγικές Σχέσεις (pedagogic relations)	Καθοδήγηση (Guidance)	Αποξένωση (Alienation)

Μετά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών ασκήσεων οι δάσκαλοι κλήθηκαν να τις χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη. Εάν τελικός στόχος της επιμόρφωσης είναι να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να εισάγει τις ΤΠΕ μέσα στην τάξη, οι επιμορφωτές πρέπει να έχουν εμπειρία των δικών του προβλημάτων, της δικιάς του τάξης, του δικού του τρόπου διδασκαλίας προκειμένου να είναι σε θέση να τον βοηθήσουν ουσιαστικά, να μπορούν δηλαδή να επικαλεστούν γνώση της δικής του πραγματικότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα Π1 όπως και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα κατά το παρελθόν (π.χ. ΠΕΚ) εισήγαγαν τους εκπαιδευτικούς στην τεχνική χρήση του Office. Δύο τινά προκύπτουν συνήθως από αυτού του είδους την τεχνοκρατική προσέγγιση: (α) Αποξένωση των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια, οι οποίοι δικαίως θεωρούν ότι επαγγελματικά τουλάχιστον δεν τους αφορούν. (β) Εφαρμογή του Office στα σχολεία με τον πλέον προφανή τρόπο, δηλαδή για διοικητικές-γραφειακές δουλειές. Βέβαια κάποιος θα ισχυριστεί πως ακολουθεί και η φάση Π2 που αναφέρεται στην εκπαιδευτική χρήση των Η/Υ. Εκεί έχω να ανταπαντήσω πως ο διαχωρισμός αυτός, δηλαδή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρώτα πάνω στα τεχνικά χαρακτηριστικά και

ύστερα πάνω στα εκπαιδευτικά, είναι τελείως αβάσιμος τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, και κατά συνέπεια πλασματικός. Φαίνεται να εξυπηρετεί οικονομικοτεχνικούς σκοπούς αλλά όχι εκπαιδευτικούς. Τα λεγόμενα 'generic' επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται εσφαλμένα να υποθέτουν ότι κάθε επαγγελματική ομάδα ενδιαφέρεται για τους Η/Υ εν γένει ή ότι μπορεί να προσαρμόσει τις όποιες αποπλαισιωμένες τεχνικές γνώσεις αποκομίζει από τα σεμινάρια στις δικές της επαγγελματικές ανάγκες.

Αν παρατηρήσουμε τους πίνακες ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι ότι καθώς αναπτύσσεται η εργασία τα προσφερόμενα σεμινάρια φαίνεται να κινούνται στον κάθετο άξονα από τις κλειστού τύπου *Παιδαγωγικές Σχέσεις* στις πιο ανοιχτού τύπου σχέσεις όπως οι *Σχέσεις Ανταλλαγής* και στον οριζόντιο άξονα από το παθητικό πεδίο *Κοινό* προς το πιο δημιουργικό πεδίο *Συγγραφέας*.

Πίνακας 8. Από τη Καθοδήγηση στη Δημιουργία.

	Κοινό (audience-ship)	Συγγραφέας (author-ship)
Σχέσεις Ανταλλαγής (exchange relations)	Ανομία (anomie)	Δημιουργία (creation)
Παιδαγωγικές Σχέσεις (pedagogic relations)	Καθοδήγηση (Guidance)	Αποξένωση (Alienation)

Αυτή η διαγώνια ουσιαστικά κίνηση δηλώνει ότι ο επιμορφωτής οφείλει αρχικά να ορίζει στενά το περιεχόμενο των σεμιναρίων σε σημεία που δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν ως *Συγγραφείς*, δηλαδή να δομήσουν τη γνώση από μόνοι τους (π.χ. τεχνικά στοιχεία) και να ανοίγει τις δραστηριότητες σε σημεία στα οποία μπορούν να συνεισφέρουν με την προσωπική τους εμπειρία (π.χ. εκπαιδευτικά στοιχεία). Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά στοιχεία, είναι σημαντικό η συζήτηση να λαμβάνει χώρα: (α) μακριά από τον Η/Υ και (β) σε επίπεδο ομάδας προκειμένου να ενισχυθεί η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Όσο προχωρούν τα σεμινάρια και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ευχέρεια τόσο στα τεχνικά όσο και στα εκπαιδευτικά στοιχεία, το επιμορφωτικό περιβάλλον οφείλει να γίνεται ακόμη πιο ελαστικό, ούτως ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γίνουν *Συγγραφείς*, δηλαδή δημιουργοί δικών τους εκπαιδευτικών ασκήσεων, και να μην παραμένουν απλώς ένα *Κοινό*, δηλαδή ακροατές δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται και επιβάλλονται 'εκ των άνω', με φόβο να αποξενωθούν από τον σκοπό της επιμόρφωσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και στο ίδρυμα Ωνάση για τη χρηματοδότηση των διδακτορικών μου σπουδών από τις οποίες προέκυψε η συγκεκριμένη εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Burke, J., & Papadimitriou, M. (2002). Narratives and maps for effective pedagogy in hypermedia learning environments. *Goldsmiths Journal of Education*, 5(1), 14-25.
- Dowling, P. (1999). Maths Education: Beyond Myths & Fragmentation.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. (1997). Factors influencing the success of computer skills learning among in-service teachers. *British Journal of Educational Technology*, 28(2), 139-141.
- McDonagh, J., & Coghlan, D. (2001). The Art of Clinical Inquiry in Information Technology-related Change. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Mitchell, C., & Weber, S. (1999). *Reinventing Ourselves as Teachers*. The Flamer Press.
- Smith, R. (1999). Conditions for Learning as a Teacher. *Journal of In-service Education*, 25(2), 245-261.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn* (second ed.). Oxford: Blackwell.