

**Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας
στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων
και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής.
Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν
στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*.**

**Δημήτρης Κουτσογιάννης (2007)
Θεσσαλονίκη - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
dkoutsog@lit.auth.gr**

Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Έκδοση 1.0.

Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τα έτη 2004-2005 από το Δημήτρη Κουτσογιάννη. Στη διαδικασία υλοποίησης συνέβαλαν οι:

- Μπονίδης Κυριάκος: επιμελήθηκε το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας·
- Μπαλαμπάνη Κατερίνα: έλαβε μέρος στη λήψη μέρους των συνεντεύξεων, στην ανάλυση του υλικού και σε μια πρώτη καταγραφή των αποτελεσμάτων·
- Κίτσου Ιωάννα: έλαβε μέρος σε μια δεύτερη ανάλυση του υλικού και στην επιλογή επιπλέον παραδειγμάτων·
- Αθηνά Ράλλη και Ιωάννα Χαλισιάνη: έλαβαν μέρος στη λήψη συνεντεύξεων·
- Η Δήμητρα Μήττα επιμελήθηκε το τελικό κείμενο.

Η τελική σύνταξη του κειμένου έγινε από τον Δ. Κουτσογιάννη.

Για ερωτήματα ή διευκρινίσεις: joanna@komvos.edu.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
1.1. Εισαγωγή.....	7
1.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Στόχοι της έρευνας.....	8
1.3. Το υπό έρευνα υλικό και η τεχνική συλλογής του.....	9
1.4. Το ερευνητικό εργαλείο και οι στόχοι της έρευνας.....	10
1.5. Η μέθοδος και τα παραδείγματα ανάλυσης.....	11
ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1. Ταυτότητα των φιλολόγων εκπαιδευτικών.....	12
1.0. Σπουδές των εκπαιδευτικών.....	12
1.1. Σπουδές πριν την επιμόρφωση.....	12
1.2. Σπουδές μετά την επιμόρφωση.....	12
2.0. Αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών για το σχολείο και τη γλωσσική διδασκαλία.....	13
2.1. Οι αντιλήψεις για το σχολείο σήμερα.....	13
2.2. Αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία.....	14
2.2.1. Σχέση νέας ελληνικής με αρχαία ελληνική γλώσσα.....	16
2.2.2. Διδασκαλία της γλώσσας μέσα από άλλα μαθήματα.....	17
2.2.3. Προετοιμασία του γλωσσικού μαθήματος.....	17
2.2.4. Χρήση βοηθημάτων.....	18
2.2.5. Χρήση υλικού αντλημένου από άλλες πηγές.....	18
3.0. Τρόπος εργασίας στην τάξη.....	20
3.1. Περιγραφή συνήθους τρόπου διδασκαλίας.....	20
3.2. Τρόπος αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων (κατά τη διδασκαλία)	22
3.3. Ιδιαίτερο βάρος κατά τη διδασκαλία.....	22
3.4. Αξιολόγηση μαθήματος, μαθητών / μαθητριών.....	23
3.4.1. Με βάση το γραπτό λόγο.....	24
3.4.2. Με βάση τον προφορικό λόγο.....	25
Συμπεράσματα.....	25

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ

4.0. Τεχνολογικός γραμματισμός.....	27
4.1. Τρόποι εκμάθησης χειρισμού Η/Υ.....	27
4.2. Γνώση προγραμμάτων υπολογιστή - Δεξιότητες στη χρήση υπολογιστή.....	28
4.3. Τι ανέμεναν από την επιμόρφωση και τι βρήκαν.....	30
Συμπεράσματα.....	31

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ Τ.Π.Ε.

5.0. Επιμόρφωση.....	33
5.1. Αποτίμηση επιπέδου σπουδών.....	33
5.2. Περιγραφή επιμορφωτικών συναντήσεων.....	33
5.3. Συστηματικότητα παρακολούθησης.....	34
5.4. Προτάσεις βελτίωσης.....	34
5.5. Λόγοι για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν.....	36
6.0. Διδασκαλίες.....	39
6.1. Προετοιμασία της διδασκαλίας.....	39
6.2. Περιγραφή διδασκαλίας.....	40
6.3. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας.....	42
6.4. Κλίμα τάξης / συμπεριφορά μαθητών.....	42
6.5. Συμπεράσματα.....	45
7.0. Σύστημα υποστήριξης των διδασκαλιών.....	46
7.1. Τεχνικό σύστημα υποστήριξης των διδασκαλιών.....	46
7.2. Υποστήριξη από τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου.....	46
7.3 Υποστήριξη από τους επιμορφωτές.....	47
7.3.1. Κατά την προετοιμασία.....	47
7.3.2. Κατά την παρουσίαση - διδασκαλία.....	48
8.0. Προβλήματα.....	49
Συμπεράσματα.....	50
9.0. Η χρήση Η/Υ σήμερα από τους εκπαιδευτικούς.....	51
9.1. Η εκτός σχολικού περιβάλλοντος χρήση υπολογιστή από εκπαιδευτικούς.....	51
9.1.1. Η χρήση υπολογιστών για μη-εκπαιδευτικούς σκοπούς.....	51
9.2. Η χρήση υπολογιστή για εκπαιδευτικούς σκοπούς.....	52
9.2.1. Η εντός σχολικού περιβάλλοντος χρήση υπολογιστή από εκπαιδευτικούς.....	53
9.2.1.1. Ως προς την πρώτη κατηγορία αιτίων.....	54

9.2.1.2. Ως προς τη δεύτερη κατηγορία αιτίων.....	56
---------------------------------------------------	----

ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ταυτότητα των φιλολόγων.....	61
Εξοικείωση με τις ΤΠΕ.....	63
Επιμόρφωση στις ΤΠΕ.....	64
Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.....	65
Αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωση.....	67
Σύνδεση με την έρευνα.....	67

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
-------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	71
----------------	----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το 2005-2006 σε 15 φιλόλογους, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Β/θμια εκπαίδευση. Οι φιλόλογοι αυτοί επιμορφώθηκαν από άλλους συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν προετοιμαστεί για το λόγο αυτό από πανεπιστημιακά επιμορφωτικά κέντρα. Η έρευνα διεξήχθη με συνεντεύξεις και το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία για την παρακολούθηση της επιμόρφωσης, βρήκαν δε τα προγράμματα επιμόρφωσης ιδιαίτερα επιτυχή. Παρ' όλα αυτά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Εξαιρετικά περιορισμένη έως ανύπαρκτη υπήρξε και η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ τα χρόνια που ακολούθησαν, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Ως σημαντικά αίτια της περιορισμένης αυτής αξιοποίησης επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς η αναντιστοιχία πολλών άλλων στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως λειτουργεί στη Β/θμια εκπαίδευση, με το συγκεκριμένο στόχο. Ως κυριότεροι αποτρεπτικοί παράγοντες αναφέρονται μεταξύ άλλων: η έμφαση στην ύλη και τις εξετάσεις που δίνει το σχολείο, η κατανομή του σχολικού χρόνου, η ισχύουσα διοικητική λογική και η υπάρχουσα τεχνολογική υποδομή.

Από την ανάλυση προκύπτει επίσης ότι και σε όσες περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αυτό έγινε κατά τρόπο μάλλον στατικό στις περισσότερες περιπτώσεις, στα πρότυπα παραδοσιακών αντιλήψεων που κυριαρχούν στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας παρέμειναν ανέγγιχτα τα (γλωσσο)διδακτικά πρότυπα των εκπαιδευτικών, κάτι βέβαια στο οποίο δεν στόχευε ούτε ως ή άλλως η συγκεκριμένη επιμόρφωση και το οποίο για να πραγματοποιηθεί απαιτείται συντονισμένη παρέμβαση στο ευρύτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της σχολικής μονάδας.

Από την έρευνα, γενικότερα, προκύπτει ότι, παρόλο που επιμέρους στοιχεία του προγράμματος ήταν επιτυχή και πρέπει να αξιοποιηθούν μελλοντικά, δεν ήταν επιτυχής η συνολική προσπάθεια αξιοποίησης των

ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επισημαίνεται δε ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται συνολικότερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός με σαφείς στόχους και όχι απομονωμένη προσέγγιση με βάση την εισαγωγή των ΤΠΕ.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

1.1. Εισαγωγή

Στο κείμενο «Σύντομο ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»¹ επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη B/βάθμια εκπαίδευση και κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας στη χώρα μας. Εκεί γίνεται σαφές ότι:

Διαγράφηκε: ν ελληνική
δεύτερο

- Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση ως υποστηρικτικού παιδαγωγικού μέσου επιχειρείται ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990.
- Βασικό χαρακτηριστικό της προσπάθειας αυτής είναι η ασυνέχεια, η έλλειψη σοβαρού σχεδιασμού και η τεχνοκεντρική-εργαλειακή αντίληψη. Αυτό σημαίνει πως δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία υποδομών (δημιουργία εργαστηρίων, εκπαιδευτικού λογισμικού κλπ.), ενώ αγνοούνται πολλές άλλες σύνθετες παράμετροι που σχετίζονται με τις δομές, τη λειτουργία του σχολείου αλλά και τις εκπαιδευτικές ταυτότητες των διδασκόντων.
- Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη ερευνών που θα τροφοδοτούν κάθε νέα προσπάθεια τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής.

Το ζήτημα μας απασχόλησε ερευνητικά και στο παρελθόν. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1994-1995 σε σχολείο της Αθήνας (Κουτσογιάννης 1998), αναδεικνύεται η συνθετότητα του εγχειρήματος για αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας και η προχειρότητα των επίσημα σχεδιαζομένων κατά την περίοδο εκείνη. Σε μεταγενέστερη έρευνα (Κουτσογιάννης 2000²) επιχειρήθηκε η καταγραφή της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής κατά την πρώτη πιλοτική φάση διδακτικής αξιοποίησης των υπολογιστών στο πλαίσιο του πιλοτικού έργου *Οδυσσέας* (χρονική περίοδος 1997). Επισημαίνεται εκεί ότι σημαντικός είναι ο ρόλος του διδακτικού μοντέλου με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί και όχι η ύπαρξη των ΤΠΕ. Το μοντέλο αυτό καθοδηγεί τη διδακτική πρακτική και, επομένως, η βαρύτητα δεν μπορεί να δοθεί στη δημιουργία υποδομών, αλλά στη δημιουργία του κατάλληλου γλωσσοδιδακτικού πλαισίου εντός του οποίου θα ενταχθούν και οι ΤΠΕ.

¹βλ. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/index.html

² βλ. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/04.html

Μια τρίτη, τέλος, έρευνα που στηριζόταν σε πρώτες διαπιστώσεις (Koutsogiannis 2000) από την ανάλυση διδασκαλιών μετά από μια πρώτη –πilotικού– χαρακτηρη επιμόρφωση φιλολόγων που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο του υποέργου *Οδυσσέας* (που ανήκει στην *Οδύσσεια*) (βλ. αμέσως παρακάτω) επισημαινε ότι η επιμόρφωση δεν αρκεί, αν δεν αντιμετωπιστούν στο σύνολό τους οι ισχύουσες σχολικές δομές. Ειδικότερα, στις προσπάθειες των επιμορφωθέντων φιλολόγων να αξιοποιήσουν διδακτικά τις ΤΠΕ διαπιστώθηκε η ύπαρξη ενός διπλού curriculum, του επίσημου βιβλιοκεντρικού και του ανεπίσημου υπολογιστικο-κεντρικού, τα οποία είναι παράλληλα και δεν συναντώνται. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν τις ΤΠΕ ελάχιστες φορές το χρόνο, δίνοντας βαρύτητα στη διδασκαλία του εγχειριδίου και στην ύλη, όπως προωθείται από το σχολείο.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί συνέχεια των προαναφερθεισών. Στόχος της είναι να αξιοποιήσει την πιο πρόσφατη εμπειρία, που έχει εντωμεταξύ προκύψει, από την ώριμη φάση του έργου *Οδύσσεια*³, το οποίο απέβλεπε στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλο σχεδόν το εύρος του Προγράμματος Σπουδών, και να αναδείξει σημαντικές παραμέτρους από τη συνθετότητα του εγχειρήματος. Η έρευνα αφορά τους φιλολόγους και τα φιλογολικά μαθήματα, ιδιαίτερα δε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

1.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ομάδα δεκαπέντε φιλολόγων, που ενεπλάκησαν ενεργά κατά την πρώτη σοβαρή προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διδακτική αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Η ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν από συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν προετοιμαστεί για το λόγο αυτό στα δύο πανεπιστημιακά κέντρα επιμόρφωσης, τα οποία λειτούργησαν κατά την περίοδο 1999-2001 στα Πανεπιστήμια Αθήνας⁴ και Θεσσαλονίκης⁵ στο πλαίσιο του ευρύτερου έργου *Οδύσσεια*.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρέμεναν στα σχολεία τους και επιμορφώνονταν μαζί με άλλους συναδέλφους τους όμορων σχολείων (4-5 σχολείων, συνήθως) σε κάποιο από τα σχολεία αυτά κατά τον ελεύθερο

³ Πρόκειται για μεγάλο και σύνθετο έργο. Για μια περιγραφή του βλ. ΚΕΕ (2005,α,β).

⁴ Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης και Τμήμα Πληροφορικής.

⁵ Τμήμα Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

χρόνο τους. Η χρονική διάρκεια των συναντήσεων, και επομένως ο επιμορφωτικός χρόνος, δεν ήταν ενιαίος. Σε κάθε περίπτωση οι φιλόλογοι του συγκεκριμένου δείγματος συμμετείχαν κάποιους, τουλάχιστον, μήνες στην επιμορφωτική αυτή διαδικασία, δύο περίπου φορές την εβδομάδα (από δύο-τρεις ώρες την κάθε φορά).

Η επιλογή του δείγματος των φιολόγων από τους οποίους πήραμε συνεντεύξεις έγινε τυχαία από το σύνολο όσων επιμορφώθηκαν κατά την περίοδο αυτή. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιμορφώθηκαν από εκπαιδευτικούς-επιμορφωτές που προέρχονταν και από τα δύο επιμορφωτικά κέντρα, Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι ανήκαν σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, ενώ ένας μικρότερος αριθμός προέρχεται από σχολεία της επαρχίας.

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται να καταγραφεί και να αποτιμηθεί, μέσω δεδομένων που προέρχονται από συνεντεύξεις, ο πλήρης κύκλος στον οποίο συμμετείχαν οι φιλόλογοι αυτοί: από την αρχική τους επιμόρφωση, στη διδακτική αξιοποίηση και, τέλος, στην τύχη της όλης προσπάθειας μετά τη λήξη του όλου εγχειρήματος.

1.3. Το υπό έρευνα υλικό και η τεχνική συλλογής του

Ως τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού επιλέχτηκε η συνέντευξη για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται η φυσικότητα και η αμεσότητα στην επικοινωνία, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρει για συλλογή πλούσιου υλικού, ακόμη και μη προβλεπόμενου, σχετικά με το υπό εξέταση θέμα (Breakwell 1995, Cohen & Manion 1994).

Η μορφή που επιλέχτηκε για τη συνέντευξη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν η εντοπισμένη συνέντευξη (focused interview), καθώς με τη βοήθεια ενός οδηγού συνέντευξης θα δινόταν η δυνατότητα να εστιαστεί η προσοχή των συμμετεχόντων στην έρευνα στις προς εξέταση περιοχές της, ώστε με τις απαντήσεις τους να προσφέρουν το απαραίτητο για τη συγκεκριμένη έρευνα υλικό. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να επιτευχθούν αφενός η δημιουργία ευχάριστου κλίματος επικοινωνίας κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, αφετέρου η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμβάθυνση στο εκάστοτε θέμα που θα έδινε τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να μιλήσουν και για θέματα που ενδεχομένως δεν είχαν προβλεφθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό, μπορούσαν όμως να αποτελέσουν υλικό χρήσιμο τόσο για

προβληματισμό όσο και για αξιοποίηση στο πλαίσιο της υπό διεξαγωγή έρευνας.

Ακολουθήθηκε η κάτωθι ερευνητική διαδικασία:

1. Προηγήθηκε επικοινωνία και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τη λήψη των συνεντεύξεων.
2. Κατά τις συνεντεύξεις, η διάρκεια των οποίων ήταν κατά προσέγγιση 60', δημιουργήθηκε ευχάριστο κλίμα επαφής και επικοινωνίας και επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμβάθυνση στο εκάστοτε θέμα, καθώς και η λήψη απαντήσεων σε ερωτήματα, τα οποία, μολονότι δεν είχαν προβλεφθεί, φαινόταν ότι θα δημιουργούσαν νέο προβληματισμό σχετικά με τη θεματική της έρευνας.
3. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με τη χρήση ψηφιακού δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου, απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η ανάλυσή τους.

1.4. Το ερευνητικό εργαλείο και οι στόχοι της έρευνας

Οι άξονες βάσει των οποίων διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις παρατίθενται στο παράρτημα του παρόντος κειμένου και θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις ευρύτερες ενότητες, που επιδιώκουν και τη διερεύνηση τριών σημαντικών πτυχών του ζητήματος:

- Με την πρώτη ενότητα (άξονες 1.0.-5.0.) επιδιώκεται η καταγραφή της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Μετά από μία εισαγωγικού χαρακτήρα έμφαση στην επιστημονική τους συγκρότηση, η βαρύτητα δίνεται στην καταγραφή των ευρύτερων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στο θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης, τα γλωσσοδιδασκτικά 'πολιτισμικά τους μοντέλα' θα μπορούσαμε να πούμε. Η έμφαση στην ενότητα αυτή είναι και ποσοτικά εμφανής, και αυτό δεν γίνεται τυχαία. Βασική μας θέση είναι ότι δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί ο τρόπος αξιοποίησης οποιασδήποτε τεχνολογίας, καινοτομίας, νέας διδακτικής προσέγγισης κλπ. εκ μέρους των εκπαιδευτικών, εκτός της συνολικής διδακτικής τους ταυτότητας. Και η ομάδα αυτή των ερωτημάτων αποβλέπει σε αυτό ακριβώς: να συνεισφέρει στη σύνδεση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής που ακολουθούν οι διδάσκοντες με τον τρόπο που υποδέχονται διδακτικά την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, να ανιχνεύσει το βαθμό των πιθανών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και οι

οποίες κινούνται σε διαφορετική κατεύθυνση από την ισχύουσα καθημερινή πραγματικότητα.

- Με τη δεύτερη ενότητα (άξονες 6.0 – 10.0) επιχειρείται να καταγραφεί ο επιμορφωτικός τους κύκλος από την προετοιμασία μέχρι τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Πώς πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση, πώς την εισέπραξαν, πώς ακριβώς προετοιμάστηκαν, τι επιχείρησαν να διδάξουν και εν τέλει ποιες δυσκολίες και ιδιαιτερότητες αντιμετώπισαν.
- Η τρίτη ενότητα (άξονες 11.0-12.0) ταυτίζεται με τον τελευταίο άξονα και επιδιώκει να περιγράψει την κατάσταση μετά τη λήξη της χρηματοδότησης του όλου εγχειρήματος από το Β΄ ΚΠΣ. Ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην προκειμένη περίπτωση η πιθανή κληρονομιά που απομένει στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία είναι και το τελικό ζητούμενο σε όλες αυτές τις προσπάθειες.

1.5. Η μέθοδος και τα παραδείγματα ανάλυσης

Τη διατύπωση των αξόνων της έρευνας και την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και των παραδειγμάτων της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού ακολούθησε η διαδικασία συγκρότησης του συστήματος των κατηγοριών. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό αποδελτιώθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες και τις ευρύτερες ενότητες της έρευνας που προαναφέρθηκαν. Στη συνέχεια συγκροτήθηκε το «παραγωγικό» σύστημα των κατηγοριών βάσει των ερωτημάτων που επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα έρευνα και της βιβλιογραφικής συζήτησης αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Η ανάλυση του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Denzin & Lincoln 2000, Lamnek 1995, Μπονίδης 2004). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο σύνθεσης δύο παραδειγμάτων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου που επιτρέπει την ανάλυση σε μακρο- και μικροεπίπεδο της «δόμησης» και της «εξήγησης» (για μια αναλυτική περιγραφή βλ. Μπονίδης 2004). Στο πλαίσιο της κάθε μιας (υπο) κατηγορίας επιλέγονται και δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα.

ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικά τα δεδομένα, όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του υλικού.

1. Ταυτότητα των φιλολόγων εκπαιδευτικών

1.0. Σπουδές των εκπαιδευτικών

1.1. Σπουδές πριν την επιμόρφωση

Οι περισσότεροι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος διαθέτουν μόνο το πτυχίο της σχολής του πανεπιστημίου από το οποίο αποφοίτησαν και προέρχονται από διάφορα τμήματα φιλοσοφικών σχολών. Δεν λείπουν, όμως, και εκείνοι που διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα, όπως μεταπτυχιακά (τρεις) ή και διδακτορικά ακόμη (μία περίπτωση). Οι περισσότεροι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας σε διάφορες βαθμίδες και είχαν περιορισμένη εξοικείωση με τις ΤΠΕ πριν από την εμπλοκή τους με την επιμόρφωση.

Κοινό χαρακτηριστικό τους η επιθυμία να κάνουν κάτι το διαφορετικό σε σχέση με αυτό που ως τότε έκαναν, όπως φαίνεται από τα επόμενα αποσπάσματα.

Ήταν κάτι καινούργιο και πάντα μ' αρέσουν τα καινούργια...

...προσπαθούσα λοιπόν μόνη μου εντελώς να δω πώς θα μπορούσα να αξιοποιήσω τους υπολογιστές στην εκπαιδευτική πράξη. Είχα δυσκολεντεί αρκετά. Όμως σιγά-σιγά, έτσι μου ανοίχτηκαν κάποιοι ορίζοντες, είχα συλλάβει κάποιες ιδέες και στη συνέχεια, μόλις η πολιτεία ανέλαβε τέτοια προσπάθεια για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ήμουν απ' τους πρώτους που δήλωσα συμμετοχή.

Και ήθελα περισσότερο να βρω κι έναν τρόπο να κάνω και πιο ενδιαφέρον το μάθημα, γιατί κάποιες στιγμές τα βλέπεις τα παιδιά...

1.2. Σπουδές μετά την επιμόρφωση

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν ελάχιστοι προσπάθησαν να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις μετά τη συγκεκριμένη επιμόρφωση. Οι περισσότεροι συμμετείχαν σε προγράμματα οργανωμένα από το ΥΠΕΠΘ με περιεχόμενο την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σε προγράμματα επιμόρφωσης στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

2.0. Αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών για το σχολείο και τη γλωσσική διδασκαλία

2.1. Οι αντιλήψεις για το σχολείο σήμερα

Οι εκπαιδευτικοί είναι εξαιρετικά κριτικοί για το σημερινό ελληνικό σχολείο και δεν διστάζουν να συμπεριλάβουν και τους εαυτούς τους στην κριτική αυτή. Τα παρακάτω αποσπάσματα συνοψίζουν εν πολλοίς τα κυριότερα σημεία στα οποία ασκείται κριτική.

Δεν υπάρχουνε καθηγητές στις θέσεις τους, δεν υπάρχουνε βιβλία στην ώρα τους, τα βιβλία που στέλνονται δεν είναι ικανοποιητικά. Έχουν πάρα πολλά λάθη, δεν αναθεωρούνται. Χάνονται πάρα πολλές ώρες, οι μαθητές είναι αδιάφοροι, η πλειοψηφία των καθηγητών είναι αδιάφορη, δεν κάνουν προσπάθειες για να καλύψουν τα κενά τους, λειτουργούν οι περισσότεροι ως κλασικοί δημόσιοι υπάλληλοι. Υπάρχουν βέβαια και τα φροντιστήρια στα οποία, τα οποία εμπιστεύονται οι μαθητές για να καλύψουν τα κενά τους. Μπαίνουν πολύ μεγάλοι βαθμοί χατιρικά, γιατί αυτό τους βολεύει όλους, γονείς, μαθητές, καθηγητές, και η πολιτεία κάνει ότι δεν βλέπει τα προβλήματα και μόνο στην αρχή του έτους δίνουν συνεντεύξεις και βγαίνουν φωτογραφίες στον αγιασμό. Ε, δεν βλέπω εγώ τρόπο βελτίωσης της κατάστασης.

Τελικά [το σχολείο] τα προετοιμάζει για μια επαγγελματική διέξοδο. Εκεί έχουμε αποπροσανατολιστεί λίγο. Δηλαδή, σκοπό έχει η εκπαίδευση να μπουν στο Πανεπιστήμιο ή να γίνουν καλοί πολίτες ή να έχουν εγκυκλοπαιδική γνώση; Εκεί δεν, δηλαδή νομίζω το χάνουμε.

Συχνά στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε η ανάγκη για μια αλλαγή. Σε αρκετές από τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αλλαγή αυτή και ασκούν κριτική στο έργο τους. Ακόμη και τότε όμως, θεωρούν ότι η έλλειψη στόχου επιβαρύνει το έργο τους.

Εγώ θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως λειτουργεί σήμερα ε, δεν έχει ή τουλάχιστον δεν δείχνει να έχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Το σχολείο γίνεται όπως το κάνεις εσύ να είναι.

2.2. Αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας είναι λίγο-πολύ αναμενόμενες και έχουν σχέση με τον τρόπο που προσεγγίζεται η γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση, κυρίως, και ύστερα.

Ταυτίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία των συγκεκριμένων εγχειριδίων, όπου ασκείται και η πιο συχνή κριτική:

...σαν μάθημα το είδα πολύ πιο θετικά απ' τη στιγμή που είχε μπει το βιβλίο Έκθεση - Έκφραση και κατάλαβα ότι εδώ διδάσκεται και ως γλώσσα, ενώ παλιά το ξέραμε μόνο σαν έκθεση ιδεών, και το βιβλίο μου έδωσε οπτικές αλλιώτικες. Και πραγματικά αρκετές από τις διδασκαλίες αυτές, έτσι όπως είναι δομημένο το βιβλίο, ήταν πιο εύκολο να γίνει για μένα.

Όσον αφορά τα βιβλία, θεωρώ ότι τα βιβλία, τουλάχιστον του Λυκείου, γιατί του Γυμνασίου δεν τα θυμάμαι, είναι βιβλία που δεν μπορείς να τα δουλέψεις εύκολα.

Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας κατέχει σημαντική θέση:

Κι εγώ έχω την εντύπωση ότι δεν μπορεί να απομονωθεί το γλωσσικό μάθημα από τη γραμματική και τη συντακτική του δομή. Ίσως, δεν ξέρω, κάποιοι άλλοι τα ξέρουν καλύτερα, γλωσσολόγοι κλπ., δεν ξέρω αν θα πρέπει να δοθεί, θα πρέπει να δοθεί έμφαση, σε ποιες τάξεις δηλαδή πρέπει να δοθεί αυτή η δομή και να... και γραμματική και συντακτική δομή του λόγου, αλλά πρέπει.

Έχουμε ένα τεράστιο βιβλίο που εκεί χανόμαστε. Χανόμαστε κυριολεκτικά. Ας πούμε το λεξιλόγιο, πολύ σωστά υπάρχει ας πούμε το λεξιλόγιο, γιατί όντως υπάρχουν λέξεις που τα παιδιά δεν τις ξέρουν, κι ίσως ούτε κι εγώ θα τις έλεγα ποτέ, ας πούμε. Ε καλώς γίνεται. Εμένα η διαφωνία μου είναι μόνο σε ό,τι αφορά το συντακτικό και τη γραμματική. Δηλαδή, θεωρώ ότι έχουμε να κάνουμε τρεις ώρες γλώσσα. Προτιμώ μία ώρα να είναι

αποκλειστικά μία ώρα γραμματική και να έχω το βιβλίο της γραμματικής μπροστά μου.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη διδασκαλία της έκθεσης:

Δεν υπάρχει μάθημα Έκθεσης, όπως είναι γνωστό, για να πούμε ότι διδάσκουμε γραπτό λόγο. Αυτό γίνεται στα πλαίσια της Γλώσσας. Αποσπασματικά κι όχι συστηματικά. Αλλά είναι κάποια κεφάλαια στα οποία δίνω βαρύτητα ήδη από τις μικρές τάξεις του Γυμνασίου. Δηλαδή, για να παράγει λόγο ο μαθητής, πρέπει πρώτα απ' όλα να μάθει τι είναι η παράγραφος, πώς δομείται η παράγραφος. Επίσης, στην τρίτη Γυμνασίου μ' ενδιαφέρει να μάθει να κάνει περιλήψεις. Και φυσικά στη διόρθωση των εκθέσεων υπάρχει, υπάρχουν πάρα πολλές παρατηρήσεις κάτω απ' το γραπτό κάθε μαθητή, γιατί η διόρθωση είναι εξατομικευμένη και εκεί ο καθένας μπορεί να δει τι λάθη έκανε και να τα διορθώσει. Αλλά διδασκαλία γραπτού λόγου με τη μορφή που γινόταν παλαιότερα στην Έκθεση δεν υπάρχει πλέον.

Δεν λείπουν και κάποιες περιπτώσεις, λίγες, που δείχνουν επηρεασμένες από προτάσεις ως προς το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί και να συζητηθεί ο γραπτός λόγος των μαθητών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997), παρότι αυτό δεν φαίνεται να γίνεται συνειδητά.

Όχι, δεν ξέρω κάποιο θεωρητικό κείμενο. Τα παιδιά γράφουν, και όχι πάντοτε –το έχω κάνει αρκετές φορές και φέτος–, και διορθώνω τα λάθη. Πριν τους δώσω τα τετράδια, παίρνω ενδεικτικά ένα κείμενο –να μην είναι και πάρα πολύ μεγάλο–, το γράφουμε στον πίνακα και εκεί διορθώνουμε λάθη συντακτικά, εκφραστικά, διατύπωσης. Πιστεύω ότι, όταν το βλέπουν στον πίνακα, τους βοηθάει περισσότερο. Προσπαθώ το τετράδιο να είναι ανώνυμο, ποτέ δεν λέω ότι αυτό είναι του τάδε μαθητή, αλλά καμιά φορά αυτά από μόνα τους καταλαβαίνουν και λένε κάποια ονόματα, προδίδονται, ας το πω έτσι, από μόνα τους.

Δεν ξέρω, στο δικό μου μυαλό η γλώσσα έχει να κάνει με τον τρόπο που τη χειριζόμαστε επικοινωνιακά, δηλαδή στον καθημερινό μας

λόγο, και να 'ναι αποδοτικός, να 'ναι ανάλογα με το ύφος, τον επικοινωνιακό κώδικα κλπ., ναι, αλλά φυσικός, αυθόρμητος.

2.2.1. Σχέση νέας ελληνικής με αρχαία ελληνική γλώσσα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν τη συνέχεια μεταξύ αρχαίας και νεοελληνικής γλώσσας και υποστηρίζουν πως η παράλληλη διδασκαλία των δύο μορφών της θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις ρίζες της γλώσσας που μιλούν σήμερα και να μάθουν τους κανόνες που υπαγορεύουν τους σύγχρονους κανόνες ορθογραφίας και σύνταξης της. Πολλές φορές μάλιστα στηρίζουν τη διδασκαλία της ενότητας του λεξιλογίου σε αυτή τη σχέση, και, επειδή οι ίδιοι συνήθως διδάσκουν Αρχαία και Νέα Ελληνικά σε ένα τμήμα, θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνουν ευκολότερα την επανάληψη και τελικά την εμπέδωση και των δύο:

Πιστεύω ότι και το ενδιαφέρον των μαθητών κεντρίζεται με αυτόν τον τρόπο, αλλά και βλέπουν ομοιότητες στη λειτουργία λ.χ. των προτάσεων και στην παλιά και στη νέα μορφή της ελληνικής γλώσσας, σ' αυτήν την περίπτωση, ναι, το κάνω.

Δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα νέα ελληνικά ως εντελώς ξένη γλώσσα, όπως τις άλλες ξένες γλώσσες –είναι εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής για μένα.

Ναι, πιστεύω πως πρέπει να διδάσκεται η γλώσσα η αρχαία. [...] Το βλέπω πολλές φορές σε λέξεις και φράσεις που μας μείνει από την αρχαία και τις χρησιμοποιούμε σήμερα, αλλά τα παιδιά δεν το ξέρουν. Όταν τους το εξηγώ στα νέα ελληνικά και όταν στα αρχαία πάλι κάνω αναφορές στην νέα ελληνική γλώσσα, βλέπω ότι τους αρέσει. Αρχίζουν, δηλαδή, να κατανοούν πολλά πράγματα γύρω από τη γλώσσα. Ναι, πρέπει να διδάσκεται η αρχαία.

Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις που είναι εξαιρετικά επιφυλακτικές, όπως φαίνεται από το ενδεικτικό παρακάτω απόσπασμα:

Αλλά δουλεύοντας με τη σχολική πραγματικότητα ας πούμε, και αν θες τη χαμηλότερη, δηλαδή παιδιά αγροτικών οικογενειών και λοιπά, ε, είδα ότι, δεν νομίζω ότι εμπλουτίζουνε το λεξιλόγιο, αλλά

επιβαρύνουμε και τελικά ούτε αρχαία μαθαίνουν αυτά τα παιδιά, τελικά δηλαδή νομίζω ότι ναι, περισσότερη σύγχυση τους προκαλεί.

2.2.2. Διδασκαλία της γλώσσας μέσα από άλλα μαθήματα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν απορρίπτουν τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και μέσα από άλλα μαθήματα. Άλλωστε, τις περισσότερες φορές το επιδιώκουν και οι ίδιοι, όταν διδάσκουν στο ίδιο τμήμα εκτός από το γλωσσικό μάθημα και άλλα φιλολογικά μαθήματα, όπως Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και κυρίως Ιστορία.

Εκφράζουν, ωστόσο, τις επιφυλάξεις τους για το αν και κατά πόσο αυτό μπορεί να γίνει με επιτυχία στο πλαίσιο των υπόλοιπων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, καθώς δεν γνωρίζουν σε ποιο βαθμό συνάδελφοι των άλλων ειδικοτήτων είναι διατεθειμένοι και, κυρίως, ικανοί να το κάνουν.

Δεν έχω δοκιμάσει να συνδέσω την Ιστορία με την ελληνική γλώσσα, αλλά στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σίγουρα ναι, γιατί παρέχουν υλικό.

Ναι, το προσπαθώ και στην Ιστορία και στα Κείμενα βέβαια.

Μακάρι να το κάνανε και οι υπόλοιποι συνάδελφοι, δεν είμαι όμως σίγουρη πόσο καλά ελληνικά ξέρουν οι ίδιοι. Πολλές φορές διορθώνω εγώ τα ορθογραφικά τους λάθη.

Παρότι, λοιπόν, σε θεωρητικό επίπεδο δεν απορρίπτεται η προοπτική αυτή και παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν πρακτική διασύνδεσης των άλλων διδακτικών αντικειμένων με τη γλώσσα, είναι ερώτημα τι ακριβώς συμβαίνει και τι εννοούν με τη διασύνδεση αυτή. Το τελευταίο απόσπασμα, για παράδειγμα, μας δείχνει ότι η λογική αυτή ενδέχεται να είναι πολύ στενή και επιφανειακή.

2.2.3. Προετοιμασία του γλωσσικού μαθήματος

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν δήλωσαν πως αφιερώνουν χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Ο χρόνος αυτός είναι αντιστρόφως ανάλογος με το διάστημα της ενασχόλησής τους με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Περισσότερο χρόνο,

πάντως, ξοδεύουν για τη σύνθεση ασκήσεων που σχετίζονται με την προς διδασκαλία ενότητα.

Παλιότερα ξόδευα περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων, τώρα όχι τόσο πολύ γιατί τα έχω έτοιμα. Απλά συμπληρώνω με καινούριο υλικό.

Δεν νομίζω πως μου χρειάζεται πια τόσο πολύς χρόνος για προετοιμασία.

2.2.4. Χρήση βοηθημάτων

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών, κυρίως όσο τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνονται, δηλώνει ότι αποφεύγει τη χρήση βοηθημάτων, είτε γιατί του φαίνονται ανεπαρκή είτε γιατί δεν προσφέρουν το υλικό που χρειάζεται.

Τις περισσότερες φορές, όμως, παλιοί και νέοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τα βοηθήματα, γιατί είναι ένα μέσο στο οποίο καταφεύγουν πολύ συχνά και οι μαθητές τους. Για να μην αντιμετωπίσουν, λοιπόν, το φαινόμενο των πανομοιότυπων απαντήσεων δεν τα χρησιμοποιούν.

Δεν χρησιμοποιώ του εμπορίου, γιατί δεν νομίζω ότι μπορούν να μου προσφέρουν κάτι. Έχω πάρα πολλά βιβλία για τη γλώσσα, λεξικά ιδιαίτερα χρήσιμα για μένα είναι το Λεξικό Μπαμπινιώτη και το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής [...] επίσης, άλλα βιβλία, όπως του Τομπαΐδη, άρθρα από περιοδικά. Γενικά, έχω πάρα πολλά βιβλία που χρησιμοποιώ, όχι βέβαια τα στενά χρηστικά του εμπορίου.

Βοηθήματα, ελάχιστες φορές βέβαια. Συνήθως προσπαθώ μόνη μου να βγάλω παραδείγματα και να δώσω στα παιδιά

2.2.5. Χρήση υλικού αντλημένου από άλλες πηγές

Η πλειονότητα των φιλολόγων επιλέγει άλλες πηγές για να αντλήσει το υλικό που χρειάζεται για τα μαθήματά του, είτε αυτό είναι ηλεκτρονικό είτε έντυπο. Αρκετοί χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές σελίδες που είχαν γνωρίσει κατά την επιμόρφωση, καθώς πείστηκαν για τη χρησιμότητα, την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους. Τις περισσότερες, όμως, φορές αρκούνται σε άρθρα που εντοπίζουν στον ημερήσιο και στον

περιοδικό τύπο με θέματα σχετικά με την ενότητα που προτίθενται να διδάξουν και συμπληρωματικά των κειμένων που ήδη υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο.

... και από περιοδικά και από εφημερίδες, από λογοτεχνικά βιβλία, από τις εμπειρίες μου, πιο πολύ τέτοια.

... επιπλέον υλικό με τη μορφή παραδειγμάτων σίγουρα.

... από οτιδήποτε πέσει στην αντίληψή μου σε περιοδικά, βιβλία, άρθρα που θα διαβάσω.

Το υλικό που είχα και έχω εγώ είναι πάρα πολύ υλικό από εφημερίδες, πάρα πολλές, φωτοτυπίες. Ήταν ασκήσεις, ήταν κείμενα, ήτανε διάφορα πράγματα, που εγώ είτε από βοηθήματα, άλλα του εμπορίου κλπ., έβρισκα ότι μπορούν να βοηθήσουν. Δηλαδή, κάπως εναλλακτικά έτσι, για να μην πλήττουν. Και για να σ' ακολουθούν πιο εύκολα.

Υπάρχει υλικό [...] μεσ' στο βιβλίο κι εσύ δίνεις κάτι διαφορετικό, γιατί, παράδειγμα, μια πηγή που έχει ένα βιβλίο ή ένα κείμενο στα Νέα Ελληνικά, στην Έκφραση - Έκθεση μπορεί να μην, να μην ταιριάζει τόσο στο επίπεδο του μαθητή. Δηλαδή να 'ναι, να τους το δώσεις και να κάνει την ίδια δουλειά με το άλλο, ας πούμε. Συνήθως είναι δύσκολο, ναι. Οπότε εσύ μπορείς να βρεις ένα ευκολότερο κειμενάκι και όχι τέτοιες [ασκήσεις] που είχε το βιβλίο, κάπως διαφορετικές, γιατί υπήρχαν οι ασκήσεις του βιβλίου, [...] υπήρχε ένας μπούσουλας.

Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι, παρόλο που η πλειοψηφία των διδασκόντων διαθέτει το προσωπικό της αρχείο με αποκόμματα από εφημερίδες, έντυπα αλλά και υλικό από το διαδίκτυο, το υλικό αυτό προσαρμόζεται απολύτως στη λογική των εγχειριδίων, όπως φαίνεται από τα δύο τελευταία αποσπάσματα.

3.0 Τρόπος εργασίας στην τάξη

3.1. Περιγραφή συνήθους τρόπου διδασκαλίας

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει τη δομή ενός κλασικού μαθήματος, όπως μας είναι γνωστό από τις ελληνικές αίθουσες διδασκαλίας και ακολουθεί συνήθως με ευλάβεια την προτεινόμενη από το βιβλίο πορεία. Διαφοροποιήσεις ως προς την έκταση και την έμφαση σημειώνονται στη διδασκαλία των επιμέρους ενοτήτων του κάθε κεφαλαίου. Κάποιοι διαθέτουν περισσότερο χρόνο για να διδάξουν το λεξιλόγιο, άλλοι τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, άλλοι στην παραγωγή και διόρθωση του γραπτού λόγου κλπ.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σκόπιμο να αναθέσουν στους μαθητές / στις μαθήτριές τους ασκήσεις για το σπίτι, είτε γιατί εκ των προτέρων γνωρίζουν πως αυτό θα πραγματοποιηθεί από μικρό αριθμό μαθητών είτε γιατί γνωρίζουν πως τα παιδιά είναι ήδη φορτωμένα με διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν επιθυμούν να τους φορτώνουν και άλλο. Στην περίπτωση όμως που τους αναθέσουν κάποια εργασία για το σπίτι, αυτή περιλαμβάνει λύση κάποιων επιπλέον ασκήσεων που σχετίζονται με τη θεματική και το λεξιλόγιο της ενότητας.

Εγώ ξεκινάω από τους στόχους που έχουν, δηλαδή γιατί θα διδαχθούμε μια συγκεκριμένη ενότητα. Κι αφού έχω δώσει μια δομή του πώς θα κινηθούμε, ε, μετά περνάω να δώσω κάποια πράγματα θεωρητικά, αν κρίνω ότι είναι απαραίτητο, κι αφού διαβάσουμε το κείμενο και ολοκληρώσουμε, προσπαθώ να τους δώσω πράγματα που αφορούν το κείμενο αυτό καθαυτό, δηλαδή τη δομή του κειμένου, που μ' ενδιαφέρει πάρα πολύ. Γιατί, θεωρώντας ένα κείμενο με δοκιμιακή μορφή ότι είναι ένας τρόπος παράλληλος που θα τους ζητηθεί να γράψουν, θα πρέπει να κατανοούν αυτό το συγκεκριμένο κείμενο, έτσι. Το βιβλίο έχει τελευταία και πολλά αντώνυμα, συνώνυμα, τέτοια πράγματα, εγώ όμως θεωρούσα ότι περισσότερες ασκήσεις που πρέπει να γίνονται είναι πάνω στη δομή και στη γλώσσα. Δηλαδή, όχι να σου βρουν ένα αντώνυμο, γιατί εντάξει αυτό μπορεί να γίνει. Θεωρούσα καλύτερο να τους δώσω εγώ κάποιες λέξεις και να τους πω ποια σχέση έχουν με το κείμενο και, ή ας πούμε λέξεις που να είναι και στην αρχαία ελληνική, ας πούμε, ξέρω 'γω, είναι στην τρίτη Λυκείου, εκεί έχεις και παιδιά της θεωρητικής κατεύθυνσης, μπορεί να σου βρουν και μια αντίστοιχη λέξη που να υπάρχει μέσα, ας πούμε το εφετείο και

να παν στο εφίεμαι και διάφορα τέτοια. Συνήθως, όμως, έκανα και κάποιες ασκήσεις. Εμένα προσφιλές παιχνίδι σ' αυτή είναι να τους δώσω κάποιες λέξεις μέσα απ' το κείμενο, να μου φτιάξουν ένα δικό τους κείμενο.

Μια ενότητα αποτελείται από πολλά μέρη. Καθένα έχει ένα εισαγωγικό κείμενο, το οποίο διαβάζουν τα παιδιά. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε τις λέξεις που δεν ξέρουν, φράσεις, νοηματικές παρατηρήσεις, και αυτό το παίρνουμε σαν αφορμή για να προχωρήσουμε στα γλωσσικά στοιχεία. Άλλες φορές προλαβαίνουμε να τελειώσουμε μέσα σε μια ώρα, άλλες όχι, το κείμενο. Ανάλογα αν είναι μεγάλο, αν είναι δύσκολο, αν έχουν πολλές απορίες. Πολλές φορές όμως το τελειώνουμε. Στα γραμματικά, γραμματικά-συντακτικά φαινόμενα, στο επόμενο μάθημα, δίνω, γράφω ασκήσεις στον πίνακα και μέσα απ' αυτές τις ασκήσεις φτάνουμε στο γραμματικό φαινόμενο, μετά ανοίγουμε το βιβλίο και κάνουμε με τα παιδιά μαζί όσες μπορούμε, δεν τις προλαβαίνουμε όλες, αλλά όσες γίνεται περισσότερες και στο τέλος για το σπίτι τους δίνω δικές μου εργασίες. Στο λεξιλόγιο, όταν φτάνουμε στην ενότητα του λεξιλογίου, ή θα δώσω εγώ από μόνη μου τις πιο δύσκολες που καταλαβαίνω ότι δεν τις ξέρουν μαζί με παραδείγματα ή θα τα αφήσω να διαβάσουν μόνα τους και να μου εντοπίσουν μόνα τους τα παιδιά αυτές που δεν ξέρουν τις λέξεις, και πάλι με παραδείγματα τους δίνω τη σημασία τους. Ασκήσεις έχει το βιβλίο λεξιλογικές, κάνουμε όσες προλαβαίνουμε και τις υπόλοιπες στο επόμενο μάθημα, στο σπίτι πάλι. Καμιά φορά τους δίνω, αν προσφέρονται, αν δεν προλάβουμε, και πρέπει να κάνουν κάποια άσκηση απ' το βιβλίο, την, τους δίνω και στο σπίτι αλλά συνήθως, νά, τους δίνω δικές μου για να, γιατί συνήθως ανατρέχουν στα βοηθήματα και κάνουν αντιγραφή χωρίς να βάλουν το μυαλό τους να δουλεύει. Αυτό δεν σημαίνει ότι όταν τους δίνω και δικές μου ασκήσεις δεν μου φέρνουνε ας πούμε από, που να είναι, που να είναι έτοιμες απαντήσεις από μεγαλύτερους, απ' τους γονείς, το καταλαβαίνω αυτό, αλλά εντάζει και μόνο που θα ασχοληθούν λίγο, καλό είναι αυτό. Και τελευταία είναι τα κείμενα. Δεν προλαβαίνουμε όλα να τα επεξεργαστούμε, τα πιο ενδεικτικά, και κάνουμε συζήτηση γύρω από την, το θέμα του κάθε κειμένου και ακολουθεί η έκθεση.

3.2. Τρόπος αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων (κατά τη διδασκαλία)

Το σύνολο, σχεδόν, των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει και από τις προηγούμενες ενότητες, ακολουθεί πιστά την προτεινόμενη από το σχολικό εγχειρίδιο πορεία για τη διδασκαλία κάποιας ενότητας. Η απάντηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό είναι πως, ακριβώς επειδή οι μαθητές τους θα κληθούν στο τέλος της χρονιάς να συναγωνιστούν πανελλαδικά με άλλα παιδιά της ηλικίας τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν πρέπει να υστερούν ως προς την προετοιμασία και ότι πρέπει να διδαχθούν αυτά στα οποία θα εξετασθούν.

Το ενδιαφέρον είναι πως αυτό αποτελεί απάντηση και από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο Γυμνάσιο. Θεωρούν ότι, αν και υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία στη διδασκαλία στις τάξεις του Γυμνασίου, παρ' όλα αυτά τα παιδιά θα πρέπει από αυτές τις τάξεις να συνηθίζουν στην πορεία που θα ακολουθήσουν στο Λύκειο, ώστε από νωρίς να εξοικειωθούν και τελικά να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Ακολουθώ πιστά το βιβλίο, ναι, όπως υπάρχει, όπως είναι διαρθρωμένη η ύλη στο βιβλίο.

Ακολουθώ την πορεία του βιβλίου, νομίζω ότι η ύλη είναι οργανωμένη σωστά.

Το βιβλίο μου δείχνει την πορεία που πρέπει να ακολουθήσω. Εμείς στο Γυμνάσιο έχουμε τη δυνατότητα να ξεφύγουμε και λίγο, αλλά τα παιδιά θα πάνε στο Λύκειο και θα πρέπει να είναι εξοικειωμένα με έναν συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς.

3.3. Ιδιαίτερο βάρος κατά τη διδασκαλία

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο κομμάτι της διδασκαλίας του γραπτού λόγου –όπως αυτό γίνεται αντιληπτό–, κάποιοι άλλοι στις λεξιλογικές ασκήσεις και γενικότερα στην εκμάθηση του λεξιλογίου, κυρίως γιατί το συνδέουν με τον πλούτο του γραπτού των μαθητών τους κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Γενικότερα ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στρέφεται προς τις τελικές εξετάσεις των μαθητών τους, που θα τους επιτρέψουν την

εισαγωγή σε κάποιο ανώτατο ή ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με αποτέλεσμα να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους στη διδασκαλία αυτών που αποτελούν απαραίτητα εφόδια για την επιτυχία.

Εμένα με ενδιαφέρει κυρίως ο γραπτός λόγος, η παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί, και πρακτικά να το δούμε, όλες οι εξετάσεις είναι γραπτές, και αυτό είναι που ενδιαφέρει τον μαθητή, κυρίως. Στο γραπτό λόγο δεν μπορεί να κρυφθεί, είναι ο καθρέφτης του τι έμαθε και τι αφομοίωσε, πόσο προσπάθησε, πόσο κατάλαβε, είναι το αποτέλεσμα. Εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ το γραπτό κείμενο.

Οποσδήποτε ερμηνεία των λέξεων, γιατί αν δεν κατακτήσουν τη σημασία των λέξεων, δεν μπορούν να προχωρήσουν, να τις χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου μέσα στην τάξη. Αφήνω τα παιδιά να διατυπώσουν τη γνώμη τους, την άποψή τους, την αντίληψή τους, την ιδέα τους τέλος πάντων και στις γραπτές ασκήσεις.

Καταρχήν να μπορούν να γράφουν, να κατανοούν τι διαβάζουν και να μπορούν να αποδώσουν, τις σκέψεις τους. Δηλαδή, αν κάποιος δεν κατανοεί, δύο σκέλη δηλαδή (είναι) διαφορετικά. Πρέπει να κατανοεί πρώτον τι διαβάζει και σε ένα δεύτερο στάδιο θα πρέπει να μπορεί να αποδώσει τις σκέψεις του. Όχι κατ' ανάγκη την περίληψη (αλλά εννοώ) και την έκθεση. Αλλά βλέπω ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα ούτε στην ανάγνωση, ούτε στην απόδοση της περίληψης, ούτε στην έκθεση.

Έπεφτε μεγάλη προσοχή σε ασκήσεις γλωσσικές και σε, στο λόγο. Να γράφουν, γιατί έπρεπε, γιατί αυτό έπρεπε να συμφωνήσει και με τις εξετάσεις. Ασκήσεις γραπτές ή, ξέρω 'γω, τα πολλαπλής επιλογής που κάνανε και λοιπά ή συμπλήρωναν κενά, που συμπλήρωναν λεξιλόγιο, το λεξιλόγιο, στην παραγωγή του λόγου, να γράφουν κείμενα και λοιπά, ε, εκεί έπεφτε το βάρος.

3.4. Αξιολόγηση μαθήματος, μαθητών / μαθητριών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ή τουλάχιστον δεν κάνουν λόγο για αξιολόγηση του ίδιου του μαθήματος παρά μόνο για αξιολόγηση

των μαθητών με ιδιαίτερη προνομή του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού.

3.4.1. Με βάση το γραπτό λόγο

Για μια ακόμη φορά οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμη και αν μιλούμε για το Γυμνάσιο, κινείται σε σημαντικό βαθμό γύρω από τον άξονα των πανελλαδικών εξετάσεων γι' αυτό το λόγο οφείλουν στον εαυτό τους και στους μαθητές να τους προετοιμάσουν για το γραπτό κείμενο που θα κληθούν να καταθέσουν στο τέλος της μαθητικής τους ζωής, κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις.

Βλ. πρώτο παράθεμα από την προηγούμενη ενότητα.

Όπως και σε όλα τα μαθήματα, αξιολογείται κυρίως το γραπτό εκεί φαίνεται πόσο καλά κείμενα μπορεί να γράψει σε σωστά ελληνικά. Ωστόσο, αξιολογούνται και πολλοί άλλοι παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον του μαθητή, η συμμετοχή του στο μάθημα, η συνέπειά του στις ασκήσεις, η προθυμία του να συμμετάσχει σε κάποιες ομάδες εργασίας, να κάνει άλλες ασκήσεις πέραν του βιβλίου –είναι πολλοί οι παράγοντες που οδηγούν στον τελικό βαθμό.

Όπως είναι γνωστό, δεν υπάρχει μάθημα έκθεσης, για να πούμε ότι διδάσκουμε γραπτό λόγο. Αυτό γίνεται στα πλαίσια της γλώσσας, αποσπασματικά και όχι συστηματικά. Αλλά είναι κάποια κεφάλαια στα οποία δίνω βαρύτητα, ήδη από τις μικρές τάξεις του Γυμνασίου. Για παράδειγμα, για να παράγει λόγο ο μαθητής πρέπει να μάθει τι είναι παράγραφος και πώς δομείται στην τρίτη Γυμνασίου με ενδιαφέρει να μάθει να κάνει περιλήψεις. Και φυσικά στη διόρθωση των εκθέσεων υπάρχουν πάρα πολλές παρατηρήσεις κάτω απ' το γραπτό κάθε μαθητή η διόρθωση είναι εξατομικευμένη, ώστε ο καθένας να μπορεί να δει τι λάθη έκανε και να τα διορθώσει. Αλλά διδασκαλία γραπτού λόγου με τη μορφή που γινόταν παλαιότερα στην έκθεση δεν υπάρχει πλέον.

Διορθώνοντας τα λάθη τους, βέβαια στα γραπτά τους κυρίως και τα εκφραστικά και τα λάθη διατύπωσης και τα ορθογραφικά. Περισσότερο, αξιολογώ την έκφραση και τη διατύπωση του

νοήματος, να έχει ορθότητα, Να έχει συνέχεια ο λόγος τους, περισσότερο όχι τόσο τα ορθογραφικά λάθη, τα, τα, τα σημειώνω και τα ορθογραφικά αλλά δεν επιμένω πάρα πολύ.

3.4.2. Με βάση τον προφορικό λόγο

Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και στον προφορικό λόγο. Αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών τους κατά τη διδασκαλία στην τάξη.

Όχι, όχι, το γραπτό λόγο. Γενικά, γενικά. Μια συμμετοχή του παιδιού, μια συνολική παρουσία που να σε, παρουσία μέσα στην τάξη με τη, με το πώς συμμετείχε στο διάλογο στις, στη συζήτηση και λοιπά, τα ενδιαφέροντά του.

Πρώτα πρώτα απ' την, από τη συμμετοχή τους μέσα στο μάθημα, πόσο σε παρακολουθούνε, πόσο καταλαβαίνουν αυτά που τους λες.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι προφανές ότι η γλωσσοδιδασκτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος κινείται εν πολλοίς στο γνωστό και κυρίαρχο γλωσσοδιδασκτικό πρότυπο που ισχύει στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρότυπο αυτό έχει διαμορφωθεί:

- Από την ισχύουσα στα σχολεία μας βιβλιοκεντρική λογική.
- Από την εμφανή επίδραση της δομής και του περιεχομένου των υπαρχόντων, κατά τη διάρκεια της έρευνας, διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνταν στο Γυμνάσιο και Λύκειο.
- Από τη σημαντική επιρροή που ασκεί ο θεσμός και το περιεχόμενο των πανελλήνιων εξετάσεων όχι μόνο στο Λύκειο, εκεί η επίδραση είναι καταλυτική, αλλά και στο Γυμνάσιο.
- Από τις γνωστές αντιλήψεις που έχουν κατά καιρούς εκφραστεί για τις σχέσεις της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα και για τη σπουδαιότητα ή όχι που έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής για την καλύτερη κατάκτηση της νέας. Η πλειοψηφία των φιλόλογων του δείγματος φαίνεται να προσχωρεί στην άποψη ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής συνεισφέρει σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία / κατάκτηση και της νέας ελληνικής.

Κάποιες εξαιρέσεις που υπάρχουν ως προς το συγκεκριμένο πρότυπο είναι πολύ λίγες και επιβεβαιώνουν απλώς τον κανόνα.

Οι απόψεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πώς θα εισαχθεί κάθε καινοτομία ή νέα τεχνολογία στη διδακτική πρακτική. Αυτό που είναι ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι το γεγονός ότι αυτές οι απόψεις διατυπώνονται λίγα χρόνια μετά από την επιμόρφωση που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση δεν επηρέασε το γλωσσοδιδασκτικό τους πρότυπο και επομένως οι απόψεις αυτές προεξοφλούν εν πολλοίς και τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ.

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ

4.0. Τεχνολογικός γραμματισμός

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν εξοικειωμένοι σε κάποιο βαθμό με το χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών και αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των μέσων αυτών τόσο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όσο και ευρύτερα στην επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη τη δική τους και των μαθητών / μαθητριών τους.

4.1. Τρόποι εκμάθησης χειρισμού Η/Υ

1. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος αποκόμισαν τις πρώτες βασικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους σε αυτά τα επιμορφωτικά σεμινάρια και ακολούθως αύξησαν ή ενίσχυσαν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους συμμετέχοντας στα σεμινάρια της Κοινωνίας της Πληροφορίας, με το πέρας των οποίων συμμετείχαν σε εξετάσεις, προκειμένου να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους.

Καμία σχέση δεν είχα.

Τίποτα, τίποτα. Είχαμε έναν υπολογιστή στο σχολείο, τον οποίο έβλεπα και έστριβα που λέμε.

Ήμουν εξοικειωμένος με τη χρήση των υπολογιστών. Ειδικά όμως το σεμινάριο που παρακολούθησα για τους φιλόλογους, επειδή το μάθημα δεν είχε μόνο θεωρητικό χαρακτήρα, αλλά παρακολουθούσαμε και σχολιάζαμε διδακτικές προτάσεις στα φιλολογικά μαθήματα, μπορώ να πω ότι ήταν αρκετά ενδιαφέροντα, αλλά βέβαια αν δούμε ρεαλιστικά τα πράγματα, δεν είναι εφαρμόσιμα στην πράξη.

2. Ένα πολύ μικρότερο κομμάτι εκπαιδευτικών δηλώνει αυτοδίδακτο. Φαίνεται, δηλαδή, πως απέκτησαν τις απαραίτητες βασικές γνώσεις από προσωπική εμπειρία και ενασχόληση, καθώς επίσης και μέσα από συστηματική εξάσκηση, προκειμένου να ανταποκριθούν σε καθήκοντα που απαιτούσαν τη γνώση υπολογιστή.

Μόνη μου είχα αρχίσει να μαθαίνω. Πάνε πολλά χρόνια τώρα. Είχαμε τον υπολογιστή στο σπίτι, έβλεπα το σύζυγό μου και τα παιδιά να παίζουν με τις ώρες και αποφάσισα να το δοκιμάσω και 'γω.

Έμαθα όταν χρειάστηκε να γράψω το μεταπτυχιακό μου...

3. Κάποιες φορές η προσωπική αυτή ενασχόληση ενισχύεται από τη συνδρομή φιλικών και συγγενικών προσώπων που γνωρίζουν υπολογιστή και προτίθενται να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να μάθει. Τα πρόσωπα αυτά μπορεί να είναι οι σύζυγοι ή τα παιδιά, που είναι περισσότερο εξοικειωμένα, καθώς φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σε ιδιωτικές σχολές και μαθήματα πληροφορικής σε διάφορες σχολικές τάξεις από τη γ' γυμνασίου και μετά.

... Ο άντρας μου με βοηθούσε να μάθω. Τα παιδιά ήδη ξέρανε, έχονε πάρει τώρα και το ecdl

4. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν παραδέχθηκαν πως χρειάστηκε να παρακολουθήσουν κάποια ταχύρρυθμα σεμινάρια σε ιδιωτικές σχολές, προκειμένου να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες, πολύ πριν το Υπουργείο Παιδείας αποφασίσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

[Είχα] παρακολουθήσει και σε ιδιωτική σχολή για υπολογιστές μαθήματα.

Πήγα το φθινόπωρο του 2000, αν θυμάμαι καλά, στη [αναφέρεται κέντρο επιμόρφωσης], με αποκλειστικό σκοπό να μάθω υπολογιστές για την προετοιμασία του μαθήματος. Απλώς οι υπολογιστές είναι στη ζωή μας, όπως και το internet.

4.2. Γνώση προγραμμάτων υπολογιστή - Δεξιότητες στη χρήση υπολογιστή

Ένα σημαντικό όφελος που σε πρώτο επίπεδο φαίνεται να προκύπτει από την επιμόρφωση είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, που τους είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση διαφόρων καθηκόντων, τόσο στο διδακτικό όσο και στο

διοικητικό τους έργο. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες αποδεικνύονται ιδιαίτερα καλοί γνώστες, με έφεση στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αν και οι γνώσεις των περισσοτέρων περιορίζονται στο χειρισμό του επεξεργαστή κειμένου, του λογιστικού φύλλου, του προγράμματος παρουσίασης και των υπηρεσιών του διαδικτύου (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κλπ.).

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις που, αν και παρακολούθησαν αυτή την επιμόρφωση καθώς και εκείνη που ακολούθησε στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, εξακολουθούν να αισθάνονται ανεπαρκείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν πως είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή τους, προκειμένου να μην ξεχάσουν αυτά που είχαν διδαχθεί μέχρι τότε.

Μάθαμε Word, κυρίως, και λίγο Excel. Power Point μας έδειξαν, αλλά δεν νομίζω ότι το θυμάμαι πολύ καλά.

Τότε τα θυμόμουν πολύ καλά, σήμερα όχι και τόσο. Στο σπίτι σπάνια χρησιμοποιώ τον υπολογιστή, είναι συνεχώς κατειλημμένος από τα παιδιά. Θα ήθελα όμως να ξαναγίνουν αυτά τα προγράμματα για να τα ξαναθυμηθώ. Συνέχεια πρέπει να γίνονται, γιατί τα ξεχνάμε.

Μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει πως γνωρίζουν να χειρίζονται αρκετά καλά τα λογισμικά που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, κάποια από τα οποία μάλιστα αξιοποίησαν και κατά τις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Δεν λείπουν όμως και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως τα εν λόγω λογισμικά δεν είναι ιδιαίτερα εύχρηστα και λειτουργικά, για να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη, παρόλο που ασχολήθηκαν μ' αυτά στις επιμορφωτικές τους συναντήσεις.

Μας έδειξε ο επιμορφωτής να χρησιμοποιούμε τα λογισμικά, και τα χρησιμοποίησα κι εγώ στη διδασκαλία μου. Κάναμε όμως μόνο για την Ιστορία νομίζω.

Δεν νομίζω ότι μπορώ να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη. Πολλά απ' αυτά κολλούσαν, όταν μας τα έδειχνε ο επιμορφωτής, και μια φορά που πήγα να τα δείξω στην τάξη έγινε το ίδιο, οπότε δεν το επιχείρησα ξανά.

4.3. Τι ανέμεναν από την επιμόρφωση και τι βρήκαν

Η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων δεν μπορούσαν να φανταστούν τους τρόπους που οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και δείχνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από αυτό που συνάντησαν.

Να σου πω κάτι, εγώ δεν το 'χα σκεφτεί, ότι υπάρχει τρόπος δηλαδή να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες γι' αυτά τα μαθήματα. Η μόνη χρήση των νέων τεχνολογιών που έκανα ήταν να γράφω τις δικές μου σημειώσεις εκεί, στο word, έτσι; Ή να κατεβάζω διάφορες σελίδες απ' το internet ενδιαφέροντος φιλολογικού και να τις αναπαράγω. Δεν είχα σκεφτεί ότι μπορεί οργανωμένα και συγκροτημένα να γίνει ένα μάθημα μέσω των νέων τεχνολογιών.

Δεν ήξερα ότι θα έβλεπα αυτό που είδα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, δηλαδή ότι πραγματικά μπορείς, ε...να παράξεις, να δημιουργήσεις ένα μάθημα με την τεχνολογία, και εμένα μου φάνηκε πάρα πολύ ε...ζωντανό, ενώ νόμιζα παλιά, νόμιζα πριν ότι δεν θα 'ταν ζωντανό, ότι δεν θα 'ταν ε...δημιουργικό, ότι θα 'ταν στημένο. Αλλά όταν το είδα και στην πράξη να εφαρμόζεται απ' τη [αναφέρει το όνομα της επιμορφώτριας] στο σχολείο μου, έχει έρθει δηλαδή δύο φορές και δούλεψε με τα παιδιά, ε...πραγματικά ενθουσιάστηκα.

Μου φάνηκε πολύ φιλόδοξος. Φοβόμουν ότι θα 'ναι κυρίως χρήση ε, ας πούμε πώς χρησιμοποιούμε το τέτοιο. Και μου άρεσε γιατί δεν ήταν αυτό. Δηλαδή, αλλά αυτό βοήθησε επειδή είχαμε ομοιογενές τμήμα, ας πούμε, και δεν δείχναμε πώς πιάνουμε το ποντίκι και μας, μπόρεσε να μας δείξει πολλά πράγματα ο Αντρέας. Όχι. Δηλαδή, παρόλο που, εντάξει, εγώ μπορεί να το χρησιμοποιούσα αλλά δεν θεωρούσα ότι μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, όχι, και γι' αυτό μου άρεσε τόσο πολύ.

Ελάχιστοι είχαν κάποια μεγαλύτερη υποψία κυρίως από επαφές που είχαν με άλλους συναδέλφους τους.

Εγώ πρέπει να πω ότι ήμουν υποψιασμένη για το τι περίπου ζητούσε. Σου λέω ότι πήγα επί τούτου για να εφαρμόσω κάτι που είχα στο

μυαλό μου. Έβλεπα φίλους που εφαρμόζανε την τεχνολογία σε όλα τα μαθήματα. Δηλαδή, δηλαδή έβλεπα σε θέματα λεξιλογίου με τον κόμβο που χρησιμοποιούσανε, που 'βάζαν τα παιδιά να παίρνουνε και να βάζουνε... Αυτά που σου λέω δηλαδή. Εγώ είχα φίλους οι οποίοι δεν είχανε σχέση με επιμόρφωση αλλά μόνοι τους χειρίζονταν τα πράγματα.

Συμπεράσματα

Παρόλο που λέγεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν ιδιαίτερα θετικά τις νέες τεχνολογίες, γιατί θεωρούν πως ίσως να μειώσουν το επαγγελματικό τους κύρος και να αποκαλύψουν πως οι μαθητές τους γνωρίζουν περισσότερα από αυτούς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή δεν φαίνεται να έχουν τέτοιες προκαταλήψεις. Αντίθετα, παρουσιάζονται ιδιαίτερα πρόθυμοι και ενθουσιώδεις, όταν καλούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσής τους, θετικά διακείμενοι έναντι του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσου για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, αναγνωρίζοντας την αξία και τη χρησιμότητά του όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία, γενικότερα. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας έχουν περισσότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας.

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ πριν από την επιμόρφωση ήταν περιορισμένη. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως γνώριζαν να χρησιμοποιούν υπολογιστές και πριν τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση αυτή. Στις περιπτώσεις αυτές σημαντική αποδείχθηκε η συνδρομή φιλικών ή συγγενικών προσώπων που διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις χειρισμού. Υπήρχαν όμως και πολλοί εκπαιδευτικοί που είχαν την πρώτη τους επαφή με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και πληροφορήθηκαν τη διδακτική τους αξιοποίηση κατά τη διάρκεια αυτής της επιμόρφωσης. Αυτό και μόνο το γεγονός τονίζει τη σημασία ύπαρξης αυτού του είδους των επιμορφώσεων, αφού έρχονται να επιλύσουν υπαρκτές ανάγκες.

Από τις συνεντεύξεις, ωστόσο, προκύπτει ότι η εξοικείωση αυτή με την τεχνολογία χάνεται με την πάροδο του χρόνου, και αυτό είναι φυσιολογικό. Το ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση δεν είναι η συνεχής επιμόρφωση, όπως σε κάποιες περιπτώσεις επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά η λειτουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική

και εξωδιδασκτική καθημερινότητα. Κάτι τέτοιο όμως απαιτεί γενικότερες αλλαγές, που συναρτώνται με τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Τέλος, άξιο επισημάνσης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αιφνιδιάστηκαν ευχάριστα από τις παιδαγωγικές δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχει επιφύλαξη καταρχήν για εισαγωγή νέων αντιλήψεων στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ Τ.Π.Ε.

5.0. Επιμόρφωση

5.1. Αποτίμηση επιπέδου σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό στα προγράμματα επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και εκφράζονται με ιδιαίτερα κολακευτικά σχόλια για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

Πολύ θετική. Βέβαια κρίνω με βάση τη συγκεκριμένη επιμορφώτρια και το συγκεκριμένο μάθημα, δεν ξέρω τι γινόταν στα άλλα τμήματα και τι υλικό δόθηκε, οι δικές μου όμως εντυπώσεις απ' την ενδοσχολική επιμόρφωση για φιλόλογους είναι πολύ θετικές.

Όλα εξαρτώνται από τον επιμορφωτή, αν είναι μεταδοτικός. Τουλάχιστον με μας έτσι έγινε.

Οργανωτικό κομμάτι δεν θυμάμαι, αλλά το θεωρητικό και το πρακτικό ήταν πάρα πολύ καλά.

5.2. Περιγραφή επιμορφωτικών συναντήσεων

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως σημαντικός χρόνος στις επιμορφωτικές συναντήσεις αναλώθηκε στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, που αφορούσαν στο χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να παρακολουθήσουν και τα σχετικά με την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Οι συναντήσεις ξεκινούσαν πάντοτε με μια μικρή εισήγηση του επιμορφωτή που επιχειρούσε να εισαγάγει τους εκπαιδευτικούς στο θέμα της εκάστοτε ενότητας. Προηγούνταν, δηλαδή, το θεωρητικό κομμάτι και στη συνέχεια ακολουθούσε η εφαρμογή στον υπολογιστή όσων είχαν διδαχθεί.

Πάντοτε, ναι, πάντοτε με θεωρητική εισήγηση, και μετά στον υπολογιστή, στην πράξη. Ο επιμορφωτής μας καθοδηγούσε, γιατί δεν ξέραμε τίποτε, ούτε καν word. Παρ' όλα αυτά πολύ γρήγορα προσαρμόστηκα, ναι.

5.3. Συστηματικότητα παρακολούθησης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν έχασαν σχεδόν ούτε μία ώρα από τα μαθήματα της επιμόρφωσης, παρόλο που θυσιάζαν προσωπικό ελεύθερο χρόνο, ενδεικτικό του ενθουσιασμού με τον οποίο υποδέχθηκαν τα προγράμματα αυτά. Ακόμη και στις περιπτώσεις που χρειάστηκε να απουσιάσουν, αυτό έγινε για πολύ σοβαρούς λόγους.

Δεν έχασα ούτε μία ώρα.

Κάθε Πέμπτη, δεν είχα χάσει κανένα μάθημα.

Άκουσα ότι μια συνάδελφος, που είχε αρκετές απουσίες, είχε κάποια προβλήματα υγείας και μία διέκοψε εντελώς από την αρχή.

Ενδιαφέρον έχουν και οι περιγραφές ως προς το πώς βρήκαν το χρόνο και οργάνωσαν τις επιμορφωτικές συναντήσεις:

Ήταν κάτι καινούριο και πάντα μ' αρέσουν τα καινούρια, και επειδή εκείνη τη χρονιά ήμουν και υποδιευθύντρια και προγραμματίστρια, για να διευκολύνω την κατάσταση, επειδή οι συνάδελφοι δεν μπορούσαν να έρχονται άλλες ώρες, έφτιαξα το πρόγραμμα έτσι. Μάλλον πρότεινα στον διευθυντή και το δέχτηκε, να φτιάξω το πρόγραμμα με τρόπο που όλοι οι φιλόλογοι μια συγκεκριμένη μέρα να έχουμε κενό. Βέβαια, ήταν δύσκολο, επειδή ήμασταν πολλά άτομα, αλλά αφού ήταν κατορθωτό να γίνει, προχωρήσαμε.

5.4. Προτάσεις βελτίωσης

Η αρνητική κριτική που ασκείται από τους εκπαιδευτικούς για τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα εστιάζεται κυρίως στην περιορισμένη τους χρονική διάρκεια, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν να εμπεδώσουν όσα διδάχτηκαν και να μην έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν όλοι οι συμμετέχοντες διδασκαλίες.

Ένα ακόμη πρόβλημα που παρατηρήθηκε ήταν η απουσία ομοιογένειας μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις επιμορφώσεις. Αρκετοί από αυτούς δεν είχαν καμιά προηγούμενη εμπειρία από τη χρήση έστω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, με αποτέλεσμα πολλές από τις επιμορφωτικές συναντήσεις να αναλωθούν στην προσπάθεια εξοικείωσης όλων με τη χρήση τους. Με την

ολοκλήρωση μάλιστα αυτών των επιμορφώσεων πολλοί από τους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στα προγράμματα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, όπου και επανέλαβαν πράγματα που είχαν ήδη μάθει σχετικά με τις βασικές δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών.

Οι φιλόλογοι του τμήματος δεν ήταν στο ίδιο επίπεδο ως προς τις γνώσεις στον υπολογιστή ζήτησαν, λοιπόν, να ξεκινήσουμε από το μηδέν, με αποτέλεσμα να φτάσουν όλοι σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο.

Δεν είχαν ενδιαφέρον τα πράγματα που ήδη γνώριζα, λόγω χάρη πώς να ανοίγουμε τον υπολογιστή ή πώς να μπαίνουμε στο word [...]. Δεν υπήρχαν τμήματα για φιλόλογους αρχάριους στους υπολογιστές και για φιλόλογους που είχαν αρκετές γνώσεις στους υπολογιστές.

Στο πλαίσιο της έρευνας οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μεγαλύτερη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα προσφέρουν δυνατότητες για μεγαλύτερης διάρκειας πρακτική άσκηση.

*Να βελτιωθεί, ναι. Είναι ο χρόνος της επιμόρφωσης, πιστεύω, δηλαδή, ότι οι ώρες ήταν συνολικά λίγες. Αρχίσαμε, λ.χ., αρχές Δεκεμβρίου και τελειώσαμε μέσα Μαΐου [...] θα ήταν πολύ πιο χρήσιμο αν άρχιζε η επιμόρφωση τον Σεπτέμβριο, αν, δηλαδή, κάλυπτε όλη τη σχολική χρονιά, όπως και τα μαθήματα. Το ένα, λοιπόν, είναι ο χρόνος, το δεύτερο είναι –απ’ ό,τι μας είπε η επιμορφώτρια, αν θυμάμαι καλά– ότι δεν υπήρχε μια ενιαία γραμμή, δηλαδή ο ένας επιμορφωτής μπορεί να ακολουθούσε έναν τρόπο διδασκαλίας, ο άλλος ένα διαφορετικό, το υλικό που μοίραζαν μπορεί να ήταν διαφορετικό. Δεν ξέρω αν πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένα *minimum* κοινών σημειώσεων, διδακτικών προτάσεων, λογισμικού, που να δίνονται σε όλους τους φιλόλογους, γιατί πιστεύω ότι, με τον τρόπο που γινόταν το μάθημα, όλα εξαρτιόταν απ’ την πρωτοβουλία του επιμορφωτή.*

Κάποιοι προτείνουν τη δημιουργία και δεύτερου εργαστηρίου σε κάθε σχολείο, ώστε οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να το χρησιμοποιήσουν για την πραγματοποίηση τέτοιων καινοτόμων δράσεων να μην χρειάζεται

να ακολουθούν μια ιδιαίτερα κοπιαστική διαδικασία διαπραγματεύσεων με άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως της πληροφορικής.

Αυτό που έχω να προσθέσω είναι να αποδεσμευτούν τα εργαστήρια του μαθήματος της Πληροφορικής από ένα εργαστήριο στο οποίο να μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι καθηγητές. Πρέπει να υπάρχει και δεύτερο εργαστήριο στα σχολεία, οπωσδήποτε ένα δεύτερο εργαστήριο.

5.5. Λόγοι για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν

Η ανάλυση του υλικού της έρευνας καταδεικνύει πως ένα ιδιαίτερα ισχυρό κίνητρο που ωθεί τους φιλολόγους στην ενασχόληση με τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτού του είδους είναι η περιέργεια για το τι ακριβώς περιλαμβάνουν αυτά και με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να συνδυάσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες με τη διδασκαλία, κυρίως των φιλολογικών μαθημάτων.

[...] και από περιέργεια. Σκέφτηκα ότι θα 'ταν μια καλή ευκαιρία να δούμε τι μπορεί να δείξει σε σχέση με το σχολείο, δηλαδή πώς μπορούμε να το αξιοποιήσουμε αυτό πάνω στη δουλειά μας, γιατί και για τα παιδιά είναι ενδιαφέρον έτσι να ξεφεύγεις κάποιες φορές. Και αυτός ήταν ο λόγος.

Ένας δεύτερος παράγοντας που ωθεί τους φιλολόγους στην ενασχόληση με τη χρήση των υπολογιστών και των λογισμικών είναι η θετική αντίληψη που έχουν διαμορφώσει, γενικά, για τις νέες τεχνολογίες και για τις δυνατότητες που μπορούν αυτές να προσφέρουν με στόχο τη διαφοροποίηση της συχνά παραδοσιακής ισχύουσας διδασκαλίας.

Η εικόνα που έχω για τις νέες τεχνολογίες είναι θετική σε γενικές γραμμές. Μπορεί να βοηθήσει να διαφοροποιηθεί και λιγάκι το μάθημα, αλλάζει και τις θέσεις που είχαν οι μαθητές κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, δίνει και περισσότερα κίνητρα.

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν συμπληρώσει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στο ελληνικό σχολείο, εκφράζουν κάποιες ανησυχίες ότι ίσως να μειονεκτούν έναντι των νέων συναδέλφων τους, που διδάσκονται το χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τη βασική τους ακόμη

εκπαίδευση και μαθαίνουν να τους χειρίζονται επαρκώς. Αυτός ο άτυπος ανταγωνισμός μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών ωθεί κάποιους από αυτούς να δηλώνουν ευκολότερα και προθυμότερα συμμετοχή σε τέτοιου είδους προσπάθειες.

Τα παιδιά που βγαίνουν τώρα από τις σχολές γνωρίζουν ήδη να χρησιμοποιούν υπολογιστές, και όταν θα έρθουν στα σχολεία θα γνωρίζουν καλά και θα χρειάζονται ίσως και λιγότερη επιμόρφωση. Θα χρησιμοποιούν υπολογιστές στα μαθήματά τους και αυτό είναι καλό, γιατί θα παρακινεί και εμάς τους παλιότερους. Αν και κάποια νεαρά παιδιά δεν ενδιαφέρονται, όλο στο internet θέλουν να μπαίνουν.

Οι νέοι που έρχονται τα ξέρουν αυτά. Στις σχολές στα πανεπιστήμια τα κάνουν ήδη.

Σε κάποιες περιπτώσεις κίνητρο αποτέλεσε και ο κίνδυνος ενός μελλοντικού αποκλεισμού τους από την κοινωνία της πληροφορίας. Οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία δεν θα ήθελαν να αυτο-αποκλειστούν από την κοινωνία της γνώσης και να υστερήσουν σε ικανότητες.

Αν δεν μπορείς να χρησιμοποιείς σήμερα υπολογιστή, είναι όπως όταν παλιότερα δεν μπορούσες να χρησιμοποιήσεις χαρτί και μολύβι.

Οι απαιτήσεις των προγραμμάτων μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, που κάποιοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα παρακολούθησαν, και η ανάγκη συγγραφής κειμένων (διπλωματικών εργασιών, διδακτορικών διατριβών κλπ.) αποτέλεσαν το έναυσμα για την ενασχόλησή τους με το χειρισμό υπολογιστών.

Έμαθα όταν χρειάστηκε να γράψω το μεταπτυχιακό μου.

Πρώτα στο μεταπτυχιακό και μετά στο διδακτορικό έμαθα. Έπρεπε όλες τις εργασίες να τις παραδίδω στον υπολογιστή. Δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή αλλά μετά τα κατάφερα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως δεν μπορούν πια να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, γι' αυτό και αναζητούν κάποια άλλα μέσα που θα τους δώσουν την ευκαιρία να ξανακερδίσουν την προσοχή των μαθητών / μαθητριών μέσα στην τάξη.

Ως προς τις γνώσεις δεν θα το έλεγα, αλλά ως προς τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, να γίνεται πιο ελκυστικός, ναι –αν, βέβαια, είχα τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ την αίθουσα Πληροφορικής, όποτε ήθελα.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι καθήκον τους απέναντι στους μαθητές / στις μαθήτριές τους να εξελιχθούν και να τους προσφέρουν ό,τι καλύτερο μπορούν, ιδιαίτερα σήμερα που οι μαθητές / μαθήτριες τις περισσότερες φορές είναι καλύτερα καταρτισμένοι/ες από τους καθηγητές / τις καθηγήτριές τους σε θέματα τεχνολογίας.

[...] και για τα παιδιά, γιατί περιμένουν και αυτά από τους δασκάλους τους να τα ξέρουν, να γνωρίζουν και αυτοί τις νέες τεχνολογίες. Είναι κάτι που αυτά το γνωρίζουν πολύ καλά και περιμένουν και από μας να το ξέρουμε.

Τέλος, δεν λείπει και το προσωπικό ενδιαφέρον για να γνωρίσουν κάτι καινούριο.

Ήταν κάτι καινούριο και πάντα μ' αρέσουν τα καινούρια, και επειδή εκείνη τη χρονιά ήμουν και υποδιευθύντρια και προγραμματίστρια, για να διευκολύνω την κατάσταση, επειδή οι συνάδελφοι δεν μπορούσαν να έρχονται άλλες ώρες, έφτιαξα το πρόγραμμα έτσι. Μάλλον πρότεινα στον διευθυντή και το δέχτηκε, να φτιάξω το πρόγραμμα με τρόπο που όλοι οι φιλόλογοι μια συγκεκριμένη μέρα να έχουμε κενό. Βέβαια, ήταν δύσκολο, επειδή ήμασταν πολλά άτομα, αλλά αφού ήταν κατορθωτό να γίνει, προχωρήσαμε.

[...] γιατί μου φάνηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον από την αρχή, δηλαδή διαβάζοντας την εγκύκλιο, ας πούμε, που είχε έρθει. Και γιατί μ' αρέσει να ασχολούμαι και με τους υπολογιστές.

6.0. Διδασκαλίες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αξιοποίησαν το εργαστήριο του σχολείου τους μία ή δύο φορές για διδασκαλία κάποιου φιλολογικού μαθήματος. Η διδασκαλία γινόταν κατά κανόνα κατά την τελευταία φάση της επιμόρφωσης, προς το τέλος του σχολικού έτους. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υπήρξαν συνάδελφοί τους που για διάφορους λόγους –είτε γιατί ο χρόνος που είχε απομείνει δεν ήταν αρκετός για να παρουσιάσουν όλοι τις προτάσεις τους είτε γιατί οι επιμορφωτές/επιμορφώτριες ασθένησαν κατά τις τελευταίες συναντήσεις και δεν πρόλαβαν να συζητήσουν μαζί τους τις προτάσεις τους, είτε πάλι γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στο να το τολμήσουν– δεν μπόρεσαν να διαμορφώσουν κάποια διδακτική πρόταση και να την αξιοποιήσουν στο εργαστήριο. Πρόκειται όμως για εξαιρέσεις.

Σχεδόν όλοι κάναμε, αν θυμάμαι καλά, από μία, και από δύο κάποιοι.

Όλοι καταθέσαμε προτάσεις και πήραμε και τη βεβαίωση, μόνο μία δεν κατέθεσε πρόταση νομίζω, γιατί δεν πρόλαβε.

Στο τμήμα μου όλοι διδάξαμε με νέες τεχνολογίες. Θα κάναμε και δεύτερη πρόταση αλλά [ο επιμορφωτής] αρρώστησε και δεν προλάβουμε.

Οι εκπαιδευτικοί που τελικά επιχείρησαν να διδάξουν μια διδακτική ενότητα αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες δεν διακρίνονταν από τους υπόλοιπους από κάποια ιδιαίτερα τυπικά προσόντα, αν και αυτοί που ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες αποφάσιζαν γρηγορότερα να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία.

Όλοι κάναμε. Φοβόμασταν, γιατί ήταν η πρώτη φορά που το κάναμε και δεν ξέραμε αν θα πετύχει, αλλά όλοι το προσπαθήσαμε, κανένας δεν ήξερε.

6.1. Προετοιμασία της διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, που κατά γενική ομολογία ήταν μια διαδικασία περισσότερο χρονοβόρα σε σχέση με μια συνήθη προετοιμασία, γινόταν από τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό στο σπίτι

του. Στην επιλογή της ενότητας και στη διαδικασία της προετοιμασίας σημαντική ήταν και η συνεισφορά των επιμορφωτών. Επιλέγονταν συνήθως ενότητες με τις οποίες ο διδάσκων ένιωθε μεγαλύτερη εξοικείωση, ακόμη και σε ήδη διδαγμένη ενότητα, προκειμένου αυτή να είναι γνωστή στους μαθητές, η διαδικασία να κυλήσει ομαλότερα και τα παιδιά να την εμπεδώσουν καλύτερα.

Είχαν διδαχθεί τα παιδιά την ύλη, τον μυκηναϊκό πολιτισμό...

Ναι, ήταν εντός ύλης. Και τους ήταν και γνωστή η ύλη, δεν ήταν άγνωστη.

Τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία επέλεξαν να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί ήταν είτε αυτά που τους ενδιέφεραν περισσότερο είτε αυτά με τα οποία είχαν ασχοληθεί περισσότερο κατά την επιμόρφωση και για τα οποία υπήρχαν και διαθέσιμα λογισμικά.

Επιλέχθηκαν πάντως να παρουσιαστούν διδακτικά σενάρια για περισσότερα αντικείμενα: την Ιστορία, τη Νεοελληνική Γλώσσα, τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα Αρχαία.

Είχα πραγματοποιήσει δύο διδασκαλίες, μία στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Β' Γυμνασίου για τους ομοιόπτωτους προσδιορισμούς και μία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου ένα κείμενο του Δελμούζου, «Πώς έγινα δάσκαλος».

Η προετοιμασία ήτανε πολύ μεγάλη, ιδιαίτερα στο κείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δυσανάλογα μεγάλη για τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος ή της επιμόρφωσης, ενώ στα Αρχαία Ελληνικά σημαντικά μικρότερη. Το μάθημα πήγε πάρα πολύ καλά, τα παιδιά ενδιαφέρονταν, εξάλλου το μάθημα έγινε στο σχολείο που δίδασκα, στις δικές μου τάξεις, στους δικούς μου μαθητές, και σίγουρα τους κέντρισε το ενδιαφέρον, γιατί ήταν κάτι διαφορετικό απ' τα συνηθισμένα.

3.2. Περιγραφή διδασκαλίας

Οι διδασκαλίες στηρίζονταν σε σχέδια εργασίας, τα οποία είχαν ετοιμάσει από πριν οι εκπαιδευτικοί και μοίραζαν στους μαθητές στην αρχή, συνήθως, του μαθήματος. Η εργασία των μαθητών γινόταν

ομαδικά, λόγω και του περιορισμένου αριθμού των υπολογιστών που υπήρχαν στο εργαστήριο. Από τις περιγραφές προκύπτει, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις διδακτικές προτάσεις που υπάρχουν στην Πύλη του ΥΠΕΠΘ (www.e-yliko.gr), ότι η λογική των σχεδίων εργασίας ήταν αυστηρά καθοδηγητική και άφηνε μικρά περιθώρια πρωτοβουλίας στους μαθητές, όπως προκύπτει και από τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα.

Το θέμα της εργασίας ήταν η καθημερινή ζωή των Μυκηναίων μέσα από τα εργαλεία τους με βάση τα αγγεία και άλλα αρχαιολογικά ευρήματα που έχουμε. Είχα φτιάξει ένα power point με εικόνες από διάφορα αντικείμενα και είχα φτιάξει και φύλλα εργασίας με ερωτήσεις, είχα χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες –προσπαθώ να θυμηθώ τώρα πόσες είχα, ήταν αρκετές, πέντε-έξι– και κάθε ομάδα είχε ένα θέμα. Εκτός από το power point, που το είδαν όλοι στα φύλλα εργασίας, είχα υπερσυνδέσμους που προωθούσαν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου και εκεί μπορούσαν να βρουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις.

[...] τους είχα φτιάξει ένα πλάνο, τους είχα φτιάξει ένα κείμενο στον υπολογιστή που έλεγα επακριβώς: τις οποίες ενέργειες θα περάσουν από τη στιγμή που θα βρεθούμε μέσα μέχρι το τέλος.

[...] και οδηγούνται τα παιδιά κατά ομάδες να δουλέψουν σ' αυτές τις τηλεργασίες και να επισκεφθούν συγκεκριμένες διευθύνσεις, να πάρουν συγκεκριμένα πράγματα από κάθε διεύθυνση δηλαδή υπάρχει σε, είναι με ακρίβεια καθορισμένα να μη χαθεί τίποτα και να ψάξουν αυτό που οδηγεί στην απάντηση αυτού που ψάχνουν.

Το επιχείρημα που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί είναι πως πιέζονταν υπερβολικά από τον χρόνο για να ολοκληρώσουν την ενότητα που είχαν σχεδιάσει, και αυτό δεν άφηνε περιθώρια για πειραματισμούς των μαθητών. Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, έπρεπε να ζητήσουν να παραμείνουν στο εργαστήριο και την επόμενη διδακτική ώρα, προκειμένου να ολοκληρώσουν την ενότητα.

6.3. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες που έκαναν με τους υπολογιστές κινήθηκαν λίγο πολύ στο πλαίσιο της συνήθους αντίληψής τους για τη διδασκαλία, αλλά και της ύλης που είχαν να διδάξουν στην κάθε περίπτωση.

Είχα κάνει για τη διδασκαλία των Νέων, Νεοελληνική Γλώσσα, μάλλον Έκθεση - Έκφραση Β' Λυκείου, για την περίληψη. Είχα πάρει την Αντιγόνη, μια κριτική της Αντιγόνης, με σκοπό να βγάλουν τα παιδιά περίληψη, ασκήσεις, γενικά ολοκληρωμένη διδασκαλία. Τα παιδιά ήτανε εντελώς παραξενεμένα πώς θα μπορούσαν να διδαχθούνε [γέλιο] έκθεση μέσα από τους υπολογιστές, τους φαινότανε λίγο παράξενο [γέλιο] αλλά, ακολούθησαν την άσκηση, ήτανε προσηλωμένα, γενικά δεν είχανε ξεφύγει. Είχαν ασκήσεις που θα συμπλήρωναν εκεί πέρα και τα γράφαν. Κυρίως το word χρησιμοποιούσαν δηλαδή.

Επίσης, ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και μία ώρα που είχαμε κάνει με ασκήσεις Αρχαίων, όπου μπαίναμε σε κάποια κείμενα που είχε ασκήσεις και έλεγε ας πούμε απαρέμφατο, να αναγνωρίσουν το απαρέμφατο αν είναι ειδικό ή τελικό, και αν το έδιναν σωστή απάντηση ακουγόταν ένα «Μπράβο».

6.4. Κλίμα τάξης / συμπεριφορά μαθητών

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν στο εργαστήριο των υπολογιστών και να τις συσχετίσουν με τις συνήθειες διδασκαλίες που πραγματοποιούν στις αίθουσες διδασκαλίας. Στη συνέχεια ομαδοποιούνται οι κυριότερες διαπιστώσεις που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους:

1. Η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει ιδιαίτερα στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, καθώς μέσω αυτής παρέχονται και παρουσιάζονται στα παιδιά πληροφορίες με τέτοιο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα χρειαζόταν να καταβάλλουν πολύ χρόνο και κόπο για να τις συγκεντρώσουν και να τις παρουσιάσουν χωρίς τη βοήθεια των υπολογιστών. Το γεγονός αυτό καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

Μπορείς να εμπλουτίσεις το μάθημά σου, να το κάνεις πιο ενδιαφέρον. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο, μπορεί όμως να τον βοηθήσει να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημά του.

1. Ευνοείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Μαθητές, μάλιστα, που κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας φαίνονταν να αδιαφορούν για όσα συμβαίνουν στην τάξη, δραστηριοποιήθηκαν ιδιαίτερα και ανέλαβαν ηγετικούς ρόλους στις ομάδες που συμμετείχαν.

Ναι, συνεργάζονται. Θυμάμαι ότι είδα παιδιά, που ποτέ άλλοτε δεν είχαν ενδιαφερθεί, να θέλουν να τα κάνουν όλα μες την ομάδα τους. Και ήξεραν και να χειρίζονται υπολογιστές. «Θα το κάνουμε εμείς, κυρία», έλεγαν συνέχεια.

Δεν τα έχω ξαναδεί τόσο απορροφημένα από τη δουλειά στην τάξη.

Με εξέπληξαν. «Να το ξανακάνουμε κυρία», έλεγαν συνέχεια.

Γίνεται λίγη φασαρία αλλά δεν γίνεται αλλιώς. Δεν χρειάστηκαν καν βοήθεια, ήξεραν από μόνα τους πού να μπουν και τι να ψάξουν.

Γιατί συνήθως στην τάξη, ξέρετε, δυο τρία παιδιά απαντούν. Άντε πέντε, άντε εφτά στην καλύτερη των περιπτώσεων. Ενώ εκεί [στο εργαστήριο] είχαν καθίσει όλα ΟΛΑ τα παιδιά κι ΟΛΑ πήραν μέρος. Η ομάδα έχει μία πολύ καλή δυναμική και μπορούν να πουν όταν τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά πολύ περισσότερα πράγματα απ' ό,τι [συνήθως].

3. Επισημαίνεται ιδιαίτερα η αγάπη των μαθητών στο νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας:

Τους άρεσε, και μάλιστα από μόνα τους μου πρότειναν –το είχα στο μυαλό μου, όμως δεν το είχα συζητήσει μαζί τους– τα αποτελέσματα που θα βγάλουμε να τα δημοσιεύσουμε στην τοπική εφημερίδα. Τους άρεσε η ιδέα πολύ. Βέβαια, αυτό δεν έγινε τελικά.

Η προσοχή των παιδιών δεν αποσπώταν εύκολα, ήταν πιο προσηλωμένα, ίσως να βοήθησε ο τρόπος αυτός, γύρω-γύρω, κυκλικός. Και στο άλλο τμήμα κάναμε κάποιες αλλαγές, όμως είχε πιο πολλά παιδιά και δεν βολεύτηκαν, γιατί δεν χωρούσαν να τα κάνουμε σε διάταξη Π. Προσπαθήσαμε να τακτοποιήσουμε τα θρανία, λίγο περίεργα, δεν βολεύονταν όμως, και τα γυρίσαμε πάλι. Ήταν άλλο τμήμα.

Την ημέρα που είχε προγραμματιστεί η διδασκαλία ήτανε η χειρότερη μέρα που θα μπορούσε να υπάρξει, διότι ήταν ελεύθερη μέρα για μας, γιατί είχαμε γενική συνέλευση της ΕΛΜΕ, που σημαίνει τα παιδιά ξέραν ότι δεν θα 'ρθουν στο σχολείο κι είχαν κι απεργία τα μέσα μεταφοράς και έπαθα ένα πανικό ότι δεν θα 'ρθει κανείς. Και ήρθαν όλα.

Και δεν μπορώ εγώ, πόσοι να κάθονται, το κάθε παιδί θέλει τον υπολογιστή του. Το πολύ πολύ 2 παιδιά σε έναν υπολογιστή όχι 4 και 5, εκεί πώς θα γίνει; Τι να πω; Πάντως γενικά είδα ότι το όφελος ήταν μεγάλο για τα παιδιά. Πρώτα από όλα ήταν ένας ελκυστικός τρόπος μάθησης και είχαν και ένα ενεργητικό ρόλο. Νιώθανε ότι κάτι κάνουν. Χάρηκαν, ένιωσαν χαρά, και αυτό για μένα, η αισθηματική, έτσι, το συναισθηματικό όφελος είναι πολύ σημαντικό. Θέλω τα παιδιά να χαίρονται.

Αυτό που εντυπωσιάζει σε κάποιες περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι τα παιδιά διαβάζουν με μεγαλύτερη προθυμία κείμενα, κάτι που δεν κάνουν με τα βιβλία.

Τους βάλουμε να διαβάσουνε παραγράφους και καθόταν και διάβαζαν και έμπαιναν μέσα. Με το σύστημα με τους υπολογιστές. [Με το] βιβλίο τίποτα. Όπου βιβλίο, απ' την άλλη άκρη τα παιδιά.

Είχαμε στη δευτέρα τάξη, είχαμε ένα κείμενο με το ρατσισμό. Μας έδωσε [ο επιμορφωτής] κάποιες διευθύνσεις στο internet να ψάξουμε, να κάνουμε, και τέτοια. Τώρα λες τα δικά μας τα παιδάκια πώς να το δουν, γιατί έκαναν και κάποιες ομάδες με το ρατσισμό και διαβάζαν κείμενα, κείμενα, κείμενα. Δεν μ' έστρωνε πολύ το διάβασμα και λέω ας αρχίσουμε απ' την ορθογραφία στα λεξικά.

Και ξεκίνησα έτσι με τα λεξικά. Μπαίναμε στο λεξικό: ρατσισμός, παράγωγα, από πού βγαίνει η λεξούλα. Τους άρεσε, πάρα πολύ ωραία. Μετά πάμε να βρούμε παραγράφους μέσα με τη λέξη. Δεν το πιστεύω! Αφού θέλουνε υπολογιστές για να διαβάσουν τα παιδιά μας, τι επιμένουμε με το βιβλίο;

Συμπεράσματα

Από την ενότητα αυτή μπορούν να εξαχθούν κάποια σαφή συμπεράσματα. Το πρώτο από αυτά έχει σχέση με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες λύσεις στα καθημερινά διδακτικά αδιέξοδα που διαπιστώνουν. Ως μια τέτοια λύση αντιμετώπισαν και τη συγκεκριμένη επιμόρφωση. Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η επιμορφωτική διαδικασία, με τον ενδοσχολικό και εργαστηριακό της χαρακτήρα φαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι τους κέρδισε απόλυτα.

Το δεύτερο συμπέρασμα έχει σχέση με την αξιοποίηση της επιμόρφωσης αυτής, προκειμένου να διδάξουν οι ίδιοι στο εργαστήριο των υπολογιστών. Οι επισημάνσεις που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, ότι η διαδικασία της προετοιμασίας είναι εξαιρετικά πιο χρονοβόρα από αυτή της συμβατικής τάξης, ότι οι μαθητές είναι εξαιρετικά θετικοί έως ενθουσιώδεις κλπ., είναι γνωστές στη βιβλιογραφία⁶.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν δύο συμπεράσματα που μπορούν να προκύψουν από την προσεχτική και συνδυαστική ανάγνωση των αποσπασμάτων που παρατίθενται. Το ένα από αυτά έχει σχέση με τον αριθμό των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν. Ο περιορισμένος αριθμός, μία ή δύο διδασκαλίες σε κάθε περίπτωση δείχνει το δύσκολο και κυρίως το συστημικό χαρακτήρα της όλης υπόθεσης της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Αλλάζοντας μία μόνο παράμετρο του σχολικού συστήματος, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση, τα αποτελέσματα είναι πολύ φτωχά. Και αυτό το επισημαίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν τονίζουν τη σημασία που έχει για αυτούς η κάλυψη της διδακτέας ύλης, η προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις και η έλλειψη υποδομών.

Το δεύτερο έχει σχέση με το περιεχόμενο των ίδιων των διδασκαλιών, ζήτημα συναφές με το προηγούμενο. Οι διδασκαλίες δεν μπορεί παρά να κινούνται στο πλαίσιο των υπαρχόντων διδακτικών προτύπων, όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, τα οποία υποστηρίζονται

⁶ Για μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Κουτσογιάννης 1998.

σθεναρά από το όλο σύστημα. Μια προσεχτική μελέτη της δομής των διδασκαλιών δείχνει εύκολα ότι κινούνται εν πολλοίς στη λογική της ισχύουσας σχολικής πρακτικής, όπως πραγματώνεται από τα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι οι ΤΠΕ υποτάσσονται στην ισχύουσα λογική και όχι το αντίθετο, όπως μια έντονη τρέχουσα ρητορεία υποστηρίζει.

7.0. Σύστημα υποστήριξης των διδασκαλιών

7.1. Τεχνικό σύστημα υποστήριξης των διδασκαλιών

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως αν παρουσιαζόταν κάποια τεχνική βλάβη κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ήταν δουλειά του επιμορφωτή να την επιλύσει, όπου μπορούσε. Εκεί που αδυνατούσε να παρέμβει λόγω της σοβαρότητας του προβλήματος, επινοούνταν άλλοι τρόποι, προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια, όπως μεγαλύτερες ομάδες παιδιών, αποθήκευση από πριν των ιστοσελίδων που επρόκειτο να επισκεφτούν στον φάκελο «αγαπημένα» ή, σπανιότερα, επιστράτευση των καθηγητών Πληροφορικής.

Κατά την παρουσίαση ήταν εκεί ο επιμορφωτής για να με βοηθήσει αν χρειαζόμουν κάτι, αν είχα κάποιο τεχνικό πρόβλημα

7.2. Υποστήριξη από τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για θετική αντιμετώπιση από τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, παρότι δεν λείπουν και οι αντίθετες απόψεις, όπως φαίνεται από κάποια παραδείγματα. Οι διευθύνσεις των σχολείων συνεργάστηκαν μαζί τους και για να γίνουν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και για να πάρουν μία επιπλέον ώρα στο εργαστήριο, όταν χρειάστηκε, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Οι περισσότερες απόψεις για το προσωπικό των σχολείων, όπου έγιναν οι διδασκαλίες, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι άλλοι συνάδελφοί τους στην καλύτερη περίπτωση ήρθαν να παρακολουθήσουν κάποια διδασκαλία και στην πιο συνήθη παρέμειναν αδιάφοροι.

Από το διευθυντή και τον υποδιευθυντή, όχι, δεν είχα καμιά υποστήριξη. Έπρεπε εγώ να συνεννοηθώ με τον πληροφορικό για την αίθουσα, και έχω την εντύπωση πως δεν του άρεσε και πολύ που τη χρησιμοποίησα. Γι' αυτό δεν ξαναπήγα.

Οι συνάδελφοι όχι, δεν με βοήθησαν. Απλά θυμάμαι ότι κάποιοι ήρθαν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Ε, από το διευθυντή νομίζω ότι δεν είχαμε κανένα πρόβλημα. Έτσι; Όχι, όχι. Ναι, πραγματικά κανένα πρόβλημα, ό,τι θέλαμε. Τώρα, ο υπόλοιπος σύλλογος, να σου πω την αλήθεια, αποστασιοποιημένος έμεινε μάλλον, εγώ έτσι το θυμάμαι το πράγμα.

Κατά συνέπεια, θεωρώ ότι οι υπόλοιποι ήταν παγερά, όπως το είπα, αδιάφοροι και σήμερα να γίνει πάλι την ίδια, η ίδια λογική θα επικρατήσει. Δηλαδή, δεν τους έλκυε αυτό. Ε, θεωρώ ότι πλέον στην εκπαίδευση υπάρχει, υπάρχουν δύο κομμάτια: αυτοί οι οποίοι ανοίγουν δρόμους και είναι διατεθειμένοι ν' ανοίξουν και τους ίδιους τους εαυτούς ν' ακολουθήσουν αυτούς τους δρόμους και οι άλλοι οι οποίοι θεωρούν ότι “πολλά κάνω γι' αυτά που με πληρώνουν”.

Το ένα δεν γίνεται, το άλλο δεν γίνεται. Όταν επέμεινα, μου λέει πάρε τα κλειδιά, αλλά αν γίνει τίποτα, πληρώνεις ολόκληρο το εργαστήριο. Λέω, συγγνώμη, ποιος είπε θα τα πληρώσω, ρε παιδιά, εγώ. Εγώ έναν υπολογιστή τον πληρώνω ακόμη, τώρα τον ξεχρέωσα. Αλλά άρχισαν τα προβλήματα. Δεν έδιναν τα κλειδιά, δεν ερχόταν συνάδελφοι της Πληροφορικής να κάτσουνε εκεί πέρα, να ελέγχουνε, να μας βοηθήσουνε.

7.3. Υποστήριξη από τους επιμορφωτές

7.3.1. Κατά την προετοιμασία

Κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας, η συνεργασία εκπαιδευτικού – επιμορφωτή άλλοτε περιοριζόταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, σε τεχνικά ζητήματα κυρίως. Άλλοτε πάλι ο εκπαιδευτικός ζητούσε τη βοήθεια του επιμορφωτή κυρίως για να ελέγξει ο τελευταίος το διδακτικό σενάριο λίγο πριν την τελική του παρουσίαση. Αναφέρθηκαν, όμως, και κάποιες περιπτώσεις αλληπάλληλων μεταμεσονύκτιων διαβουλεύσεων και ανταλλαγής ιδεών επιμορφωτή και επιμορφούμενου από την πρώτη φάση της προετοιμασίας, για το ποια πρέπει να είναι η πρόταση που θα επιλεγεί αλλά και για όλα τα βήματα της προετοιμασίας.

Όχι, συνεργασία δεν υπήρχε, μόνο μου είχε δώσει υλικό.

Όχι καμία, διότι αυτά τα αντικείμενα τα διδάσκω πάρα πολλά χρόνια και επί του γνωστικού αντικειμένου δεν ένιωθα την ανάγκη να με βοηθήσει. Με βοήθησε όμως στο τεχνικό μέρος.

Ναι, εκπαιδευτικό λογισμικό ναι, και διευθύνσεις στο internet, αρκετές διευθύνσεις.

Το έδωσα στον επιμορφωτή για να το δει και να μου πει αν έχει κάποιες παρατηρήσεις. Δεν νομίζω ότι βρήκε τίποτα.

Στο τεχνικό, ναι. Εεε, όπου είχα προβλήματα, ε, ο, εεε, με βοήθησε και επίσης έλεγξε όλη την παρουσίαση πριν σταλεί με τη μορφή δισκέτας στο Υπουργείο. Και αφιέρωσε χρόνο, και πράγματι οι βελτιώσεις που έκανε ήταν επιτυχείς. Αλλά στο μάθημα αυτό καθεαυτό ήθελα να έχει τη δική μου προσωπική σφραγίδα και δεν ένιωθα και την ανάγκη σε γνωστικό επίπεδο να ζητήσω βοήθεια.

7.3.1. Κατά την παρουσίαση - διδασκαλία

Οι επιμορφωτές παρακολουθούσαν τις παρουσιάσεις των επιμορφουμένων, η εμπλοκή τους όμως σ' αυτές τις διδασκαλίες εξαρτιόταν από την πείρα καθενός από τους επιμορφούμενους που παρουσίαζε, από την αυτοπεποίθηση που ένιωθε, τις γνώσεις που είχε πάνω στη χρήση των νέων τεχνολογιών, την ικανότητα να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονταν. Γενικότερα, ο ρόλος τους ήταν βοηθητικός και οι αρμοδιότητές τους αυξάνονταν ή περιορίζονταν ανάλογα με την υποστήριξη που χρειάζονταν οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν. Όταν δεν προέκυπταν τεχνικά προβλήματα, οι επιμορφωτές βοηθούσαν στο μοίρασμα των φωτοτυπιών στους μαθητές και στο να απαντήσουν σε τυχόν απορίες κάποιας ομάδας μαθητών, όταν ο εκπαιδευτικός δεν ήταν διαθέσιμος, γιατί ήταν απασχολημένος με άλλη ομάδα.

[Βλ. τελευταίο παράθεμα της προηγούμενης ενότητας]

Ο επιμορφωτής κατά την παρουσίαση της πρότασης στο εργαστήριο είχε ενεργή συμμετοχή πιο πολύ με τα παιδιά.

Στο πρακτικό μέρος είχε ενεργή συμμετοχή, κυρίως όταν τα παιδιά, ταυτόχρονα δυο-τρεις ομάδες, ζητούσαν βοήθεια και δεν μπορούσα να είμαι ταυτοχρόνως σε όλες τότε μοιραζόμασταν.

8.0. Προβλήματα

Επειδή οι διδασκαλίες παρουσιάστηκαν σε σχολεία ενταγμένα στο πλαίσιο του προγράμματος *Οδύσσεια*, διέθεταν επομένως επαρκώς εξοπλισμένα εργαστήρια, γι' αυτό τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα. Χρειάστηκε, όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων, να γίνουν κάποιες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, προκειμένου να βρεθεί ελεύθερο το εργαστήριο και να παρουσιαστεί η διδασκαλία.

Δεν μπορείς να βρεις το εργαστήριο ελεύθερο όποτε το θέλεις. Έπρεπε να ζητήσω το πρόγραμμα με τις ώρες που ήταν ελεύθερο το εργαστήριο και μετά να ζητήσω από συναδέλφους να ανταλλάξουμε τις ώρες μας για να μπορέσω να πάω τα παιδιά στο εργαστήριο. Και χρειάστηκα δεύτερη ώρα αλλά η συνάδελφος δεν μπορούσε να μου την παραχωρήσει, γιατί τα παιδιά έγραφαν διαγώνισμα, και έπρεπε να το συνεχίσω άλλη μέρα. Έτσι το μάθημα ολοκληρώθηκε άλλη μέρα.

Ένα ακόμη πρόβλημα που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν πως η διδακτική ώρα δεν είναι σχεδόν ποτέ αρκετή για να παρουσιάσουν τη διδασκαλία τους, όπως την έχουν ετοιμάσει, και χρειάζεται να διαθέσουν και δεύτερη ώρα για να την ολοκληρώσουν (όπως φάνηκε και στο προηγούμενο παράθεμα). Αυτό συνέβαινε, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί, πριν ακόμη χτυπήσει το κουδούνι για να ξεκινήσει η διδακτική ώρα, φρόντιζαν να έχουν εγκαταστήσει στους υπολογιστές τα λογισμικά που θα χρησιμοποιούσαν και να αποθηκεύσουν τις διευθύνσεις που θα ζητούσαν από τους μαθητές τους να επισκεφτούν.

Κάποιες φορές παρουσιάστηκαν και τεχνικά προβλήματα, όπως η έλλειψη δικτύου ή προβλήματα με κάποιους διακομιστές (servers), που λύθηκαν με την αύξηση του αριθμού των παιδιών ανά ομάδα. Αυτό όμως δημιουργούσε άλλα προβλήματα, αφού τα παιδιά δυσκολεύονταν να δουλέψουν με τους υπολογιστές, μια και όλα ήθελαν να ακουμπήσουν το ποντίκι και το πληκτρολόγιο και να κάνουν αυτά που τους ζητήθηκαν.

Δεν είχαμε διαδίκτυο εκείνη τη μέρα. Ευτυχώς που είχα αποθηκεύσει στα αγαπημένα τις σελίδες που ήθελα να τους δείξω. Χάλασε, όμως, και ένας υπολογιστής και χρειάστηκε να μεγαλώσω τις ομάδες.

Όχι, κάποια από τις ημέρες που πήγα στο εργαστήριο, κάποιοι διακομιστές, δύο ή τρεις –νομίζω ότι ήταν από τους δέκα που έχουμε στο σχολείο– είχαν πρόβλημα στο να μπουν στο διαδίκτυο, όχι όλοι όμως. Αυτό δημιούργησε πρόβλημα, γιατί τα παιδιά που ήταν εκεί έπρεπε να μοιραστούν στις άλλες ομάδες. Και όσο πιο πολλά ήταν τα παιδιά, τόσο πιο πολύ άρχιζε η κουβεντούλα, και δεν μπορούσα να τα κοντρολάρω.

Για να γίνει σωστά το μάθημα με υπολογιστές θα πρέπει να είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών που κάθονται μπροστά σε κάθε υπολογιστή. Αν έχεις 6 και 7 παιδιά μπροστά σε κάθε υπολογιστή, είναι βέβαιο πως θα δημιουργηθεί φασαρία, γιατί όλα θα θέλουνε να κρατάνε το ποντίκι.

Οι εκπαιδευτικοί πάντως σχολιάζουν πως, σε περίπτωση που οι διδασκαλίες αυτές γίνονταν συχνότερα, τόσο οι ίδιοι όσοι και οι μαθητές θα εξοικειώνονταν περισσότερο με αυτό τον τρόπο δουλειάς και δεν θα αργούσαν τόσο πολύ να ολοκληρώσουν τη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Από την ενότητα αυτή προκύπτει ότι το όλο σύστημα υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας λειτούργησε ικανοποιητικά στην περίπτωση της συνεργασίας μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η συμπεριφορά της διοίκησης των σχολικών μονάδων και των καθηγητών πληροφορικής ήταν περιπτωσιακή. Στις περισσότερες περιπτώσεις έδειξε προθυμία, δεν έλειψαν όμως και οι περιπτώσεις εμμονής σε τύπους και γραφειοκρατικές διαδικασίες που δυσκόλευαν το όλο εγχείρημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των άλλων εκπαιδευτικών στο όλο εγχείρημα, η οποία είναι συνήθως ουδέτερη. Και αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού συλλογικές δραστηριότητες διδακτικού περιεχομένου σπανίζουν στα σχολεία μας.

9.0. Η χρήση Η/Υ σήμερα από τους εκπαιδευτικούς

9.1. Η εκτός σχολικού περιβάλλοντος χρήση υπολογιστή από εκπαιδευτικούς

Μία ομάδα ερωτήσεων στις συνεντεύξεις απέβλεπε στο να διερευνήσει τη μακροχρόνια επίπτωση των επιμορφώσεων αυτών στη σχολική και εξωσχολική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, πέντε χρόνια περίπου μετά την επιμόρφωσή τους, χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές κυρίως στο χώρο του σπιτιού τους, είτε για διεκπεραίωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα διδακτικά τους καθήκοντα είτε, κάποιοι λίγοι, για προσωπική χρήση και ευχαρίστηση.

9.1.1. Η χρήση υπολογιστών για μη-εκπαιδευτικούς σκοπούς

Από τους εκπαιδευτικούς φιλολόγους που ρωτήθηκαν, ελάχιστοι χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για άλλους λόγους που δεν σχετίζονται με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και τα διδακτικά τους καθήκοντα. Σε αυτό συμβάλλει κυρίως το γεγονός ότι δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτούς και δεν τους θεωρούν απαραίτητο εργαλείο, για να εξυπηρετήσουν προσωπικές και απλές καθημερινές τους ανάγκες. Κάποιοι δεν βρίσκουν ιδιαίτερο λόγο να κάνουν τον υπολογιστή αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους, είτε γιατί δεν έχουν χρόνο είτε γιατί ακόμη δεν γνωρίζουν πώς να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα που αυτοί προσφέρουν στην ολότητά τους.

Δεν το χρησιμοποιώ στο σπίτι, δεν νομίζω πως μου χρειάζεται εκεί. Άλλωστε τα παιδιά είναι συνέχεια εκεί και δεν αφήνουν κανέναν άλλο.

Όχι, δεν τον χρησιμοποιώ. Αν θέλω να γράψω τα ψώνια, ένα γράμμα ή ένα σημείωμα, το κάνω με το χέρι. Συνήθισα πια.

Οι εκπαιδευτικοί που τους χρησιμοποιούν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους είναι κυρίως για λόγους επικοινωνίας, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ή για να αναζητήσουν κάποιες πληροφορίες στον παγκόσμιο ιστό.

9.2. Η χρήση υπολογιστή για εκπαιδευτικούς σκοπούς

Όσοι εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές εκτός του σχολικού χώρου το κάνουν για εκπαιδευτικούς κατά κύριο λόγο σκοπούς. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν τον υπολογιστή κατά την προετοιμασία των μαθημάτων τους δημιουργώντας το προσωπικό τους αρχείο σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να μπορούν να έχουν διαρκή πρόσβαση σε αυτό και να αποφεύγουν τον περιττό κόπο και τις αλλεπάλληλες αναζητήσεις σε στοιβαγμένες φωτοτυπίες, παλαιότερα δημοσιεύματα κλπ.

...που έχει σχέση με τα μαθήματα όμως. Τις εργασίες των μαθητών τις δίνω γραμμένες στον υπολογιστή.

(Έχετε πλέον υλικό στον υπολογιστή με το υλικό σας, διαγωνίσματα κλπ.;) Διαγωνίσματα ναι, όλα.

Ό,τι υλικό τους δίνω πια, είναι από τον υπολογιστή. Ακόμη και αυτά που είχα χειρόγραφα τα πέρασα στο word. Πάει τουλάχιστον εκείνος ο όγκος, η χαρτούρα που είχα μαζέψει στο σπίτι μου. Δεν χωρούσαν πια.

Το πρόγραμμα που κερδίζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιείται συνηθέστερα είναι ο επεξεργαστής κειμένου. Αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο γρήγορης παραγωγής κειμένων, τα οποία συντάσσονται, διορθώνονται, μετατρέπονται και αναπαράγονται εύκολα, προσφέροντας εξοικονόμηση χρόνου και καλύτερα αισθητικά αποτελέσματα.

Κυρίως το word χρησιμοποιώ. Στην αρχή, έκανα μια ώρα για να γράψω μία σειρά αλλά τώρα πια τα κατάφερα να γίνω πιο γρήγορη στη χρήση του. Όλα όσα θέλω να τους δώσω, τεστ, διαγωνίσματα, σημειώσεις, τα γράφω στο word, τα εκτυπώνω και τους τα δίνω. Τους ζήτησα να πάρουν και ένα ντοσιέ, για να τα έχουν όλα συγκεντρωμένα εκεί και να μην τα χάνουν, ώστε όταν θέλουμε να ξανακάνουμε ένα θέμα, να ανατρέχουν εκεί. Άλλοι το έκαναν, άλλοι αδιαφορούν.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυνατότητες που μπορεί να τους παρέχει το διαδίκτυο, γι' αυτό και το χρησιμοποιούν συχνά προκειμένου να επισκεφθούν αξιόπιστες ηλεκτρονικές διευθύνσεις. Συνήθως επιλέγουν ανάμεσα σε αυτές που τους δόθηκαν κατά τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, και τις οποίες βρήκαν χρήσιμες για την προετοιμασία και την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

Είπα στους μαθητές μου και μπήκαν και στις σελίδες που είχα μάθει στην επιμόρφωση. Και στον κόμβο τους έβαλα και σε άλλες σελίδες για να βρουν υλικό.

Υπάρχουν, όμως, και εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως οι υπολογιστές αποτελούν απλά το μέσο για να παράγουν το υλικό τους με διαφορετική, ίσως λίγο καλύτερη, μορφή και εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για το αν, τελικά, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προσφέρουν τα οφέλη που προσδοκούμε στη διδασκαλία.

Το ότι γίνεται πιο εντυπωσιακό, χρησιμοποιείται το power point, λιγότερο βέβαια το internet, ιδιαίτερα στην περίπτωση των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνία. Αλλά για μένα η βασική δουλειά έγινε στο σπίτι με τα βιβλία, με τη βιβλιογραφία, απλώς χρησιμοποιήθηκαν οι υπολογιστές για να γίνει το μάθημα πιο εντυπωσιακό, πιο ενδιαφέρον και να μπορέσουν να ανατρέξουν σε κάποιες διευθύνσεις, λ.χ. για το Δελμούζο, η βασική όμως δουλειά έγινε με τα βιβλία. Δεν μπορεί, δηλαδή, η τεχνολογία να αντικαταστήσει το βιβλίο. Μπορεί να βρει ο καθηγητής υλικό χρήσιμο, αλλά το βιβλίο δεν θα ξεπεραστεί.

9.2.1. Η εντός σχολικού περιβάλλοντος χρήση υπολογιστή από εκπαιδευτικούς

Όπως είδαμε στην αρχή, στόχος της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας ήταν να εκπαιδευτούν εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους. Η επιτυχία ενός εγχειρήματος κρίνεται, πέραν των άλλων, και από την επιτυχία που έχει όχι μόνο στο παρόν αλλά και σε βάθος χρόνου. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φαίνεται ότι οι μακροχρόνιες επιπτώσεις από τη συγκεκριμένη επιμόρφωση είναι σχεδόν απογοητευτικές. Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους, όπως θα

δούμε στη συνέχεια, δεν αξιοποιεί διδακτικά τις ΤΠΕ. Από τις δεκαπέντε περιπτώσεις τρεις μόνο αξιοποίησαν κάποια άλλη φορά στη συνέχεια το εργαστήριο, προκειμένου να διδάξουν και ένας το αξιοποιεί ως εργαστήριο προβολών διαφανειών.

Από την εξέταση του ερευνητικού υλικού προκύπτει πως οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν προχωρούν στη συστηματική ή έστω στην ευκαιριακή χρήση των νέων τεχνολογιών εντάσσονται σε δύο κατηγορίες. Η *πρώτη* σχετίζεται με παράγοντες που έχουν τη βάση τους στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στον τρόπο με τον οποίο αυτοί βιώνουν τον ρόλο τους, στις προσωπικές τους επιλογές, πεποιθήσεις και αδυναμίες. Η *δεύτερη κατηγορία* σχετίζεται με παράγοντες που αφορούν το ευρύτερο πλαίσιο της δομής του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος ή ακόμη και του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

9.2.1.1. Ως προς την πρώτη κατηγορία αιτίων

Ορισμένοι ισχυρίζονται πως θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, ωστόσο η ανεπάρκεια που αισθάνονται σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκομίσει από τις επιμορφώσεις τούς αποτρέπουν από το εγχείρημα αυτό. Παρατηρείται, λοιπόν, συχνά το φαινόμενο να προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν την πεπατημένη, τη γνώριμη δηλαδή και συνήθη διδακτική πρακτική που τους κάνει να αισθάνονται ασφαλείς και επαρκείς στο έργο τους.

Μεγάλη ευθύνη, βέβαια, ανήκει και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πολύ μεγάλη ευθύνη. Η πλειοψηφία δεν κάνει τίποτα για να αυξήσει τις γνώσεις, να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας, και μια και μιλάμε για νέες τεχνολογίες, να τις αξιοποιήσει. Αισθάνονται καλύτερα ακολουθώντας την πεπατημένη και αρνούνται να αλλάξουν τρόπο διδασκαλίας και τακτική. Άλλοι πάλι δεν έχουν τις αναγκαίες γνώσεις. Γιατί, για να αλλάξεις το μάθημά σου και να βάλεις τις τεχνολογίες, πρέπει να το μάθεις κάπου.

Δεν ξέρω αν τα θυμάμαι τώρα πια. Τον πρώτο καιρό μετά την επιμόρφωση είχα μεγάλο ενθουσιασμό και το προσπάθησα, αλλά

τώρα πια δεν ξέρω αν οι γνώσεις που έχω επαρκούν για να φτιάξω πάλι ένα τέτοιο μάθημα.

Δεν νομίζω ότι μόνη μου μπορώ να μπω σε αυτή τη διαδικασία. Με τη βοήθεια του επιμορφωτή, μου έδινε και κουράγιο η παρουσία του εκεί, ήξερα ότι, αν κάτι πάει στραβά, θα με βοηθήσει.

Σε αυτό συντελεί και το γεγονός πως κάποιοι εκπαιδευτικοί, που κατά την πρακτική άσκηση της επιμόρφωσης σχεδίασαν και πραγματοποίησαν διδασκαλίες με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, διαπιστώνουν από την εμπειρία τους πως για κάποιον, που δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με την προετοιμασία μιας τέτοιου τύπου διδασκαλίας, ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρονοβόρο και κοπιαστικό σε σχέση πάντα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Λοιπόν, έτσι γενικά σχόλια, στην αρχή μου φάνηκε δύσκολο να σχεδιάσω μόνη μου μια διδασκαλία, παρ' όλα αυτά, και με την παρότρυνση του δασκάλου, τα κατάφερα. Τα κατάφερα, διέθεσα βέβαια πολύ χρόνο, γιατί έπρεπε να ψάξω, παρόλο που μας έδωσε υλικό, μας έδωσε διευθύνσεις, πάρα πολλά πράγματα, και τελικά έψαξα και...

Θα ήταν πιο εύκολο, όχι σε καθημερινή βάση, να γίνονται τα μαθήματα στους υπολογιστές, γιατί θέλουνε χρόνο, πιστεύω ότι θέλουνε πολύ χρόνο, όχι μόνο χρόνο προετοιμασίας αλλά κατά την ώρα του μαθήματος θα πάρει λιγότερα πράγματα το παιδί, αλλά ίσως τα αφομοιώσει καλύτερα με την καινούρια μέθοδο. Αλλά δεν μπορεί σε καθημερινή βάση να γίνεται Κάθε δεκαπέντε μέρες θα ήταν καλό τα παιδιά να μπαίνουν στους υπολογιστές.

Ναι, ναι, ναι. Εξοικείωση υπάρχει, νομίζω όμως ότι χρειάζεται χρόνος, δεν ξέρω γιατί μου φαίνεται ότι παίρνει χρόνο, ίσως επειδή ακόμη δεν έχουμε εμπειρία, μεγάλη εμπειρία, χρειάζεται χρόνος.

Επιπρόσθετα, κάποιοι άλλοι θεωρούν πως μια τέτοια διδασκαλία, με την παράλληλη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, απαιτεί επαρκή προετοιμασία από μέρους τους στο σπίτι, καθώς το συγκεκριμένο εγχείρημα απαιτεί τον έλεγχο πολλών παραμέτρων, ώστε να αποδώσει τα

μέγιστα και για τους/τις ίδιους/ες και για τους μαθητές / τις μαθητρίδες τους. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, μπορεί να καθυστερήσει η διδασκαλία κάποιων ενοτήτων και να περιοριστεί το εύρος της ύλης που πρόκειται ή πρέπει να διδαχθεί.

Ήτανε πιο εύκολο, γιατί στα μαθήματα που έκανα ήταν πιο λίγη η ύλη, ενώ για τον μυκηναϊκό πολιτισμό ήταν πάρα πολλά αυτά που είχαμε να πούμε, θα προσπαθούσα πιο λίγα πράγματα να πω, οπότε βγαίνανε πιο εύκολα.

9.2.1.2. Ως προς τη δεύτερη κατηγορία αιτίων

i. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ελλείψεις και αδυναμίες του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο καθημερινά εργάζονται και για περιορισμούς που τίθενται.

Νομίζω πως το σχολείο δεν είναι ακόμη έτοιμο για τέτοιες αλλαγές. Όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα σχολεία. Εδώ έχουμε ελλείψεις σε βασικά πράγματα. Πολλές φορές δεν έχουμε καθηγητές.

Μας πιέζει το πρόγραμμα και η ύλη. Δεν μπορείς να μην το ακολουθείς, γιατί μετά θα 'ρθει ο συνάδελφος και θα σου πει: «εγώ έφτασα εκεί, εσύ πού βρίσκεσαι;» Πρέπει να συμβαδίζουμε. Τα παιδιά θα δώσουν εξετάσεις και θα συναγωνιστούν άλλα για αυτές τις θέσεις.

Να σας πω γιατί. Γιατί αυτή τη στιγμή εγώ στην Ιστορία είμαι στη σελίδα 40 και η συνάδελφος που κάνει στο άλλο τμήμα είναι στην 80. Ναι, και θα χρειαστεί να βάλουμε διαγώνισμα στο τέλος. Δεν μπορώ εγώ να 'χω το 1/3 του βιβλίου κι αυτή να έχει τα, πάνω απ' τα 2/3. Και μιλάμε για Α' Λυκείου που δεν πιέζει η ύλη. Άμα.. δεν κουβεντιάζω για Γ' Λυκείου. Εκεί είναι αδιανόητο να γίνει κάτι τέτοιο, αδιανόητο.

Οι περισσότερες σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια διαθέτουν εργαστήριο υπολογιστών. Η χρήση όμως του εργαστηρίου για την πραγματοποίηση μαθημάτων εκτός αυτών της Πληροφορικής δεν είναι καθόλου αυτονόητη, καθώς το ωράριο λειτουργίας του είναι συνήθως πλήρες και δύσκολα κάποιος φιλόλογος

εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει ότι αυτό θα του είναι διαθέσιμο, προκειμένου να διεξάγει το μάθημά του σε αυτό. Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα οξύμμενο στα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια, όπου τα εργαστήρια της πληροφορικής είναι μονίμως κατειλημμένα από τις αντίστοιχες ειδικότητες της Πληροφορικής.

Ανάλογα με το μάθημα μπορεί να είναι από πολύ χρήσιμα ως λιγότερο χρήσιμα, αλλά το βασικό είναι να έχει τη δυνατότητα ο καθηγητής να τα χρησιμοποιήσει. Αυτό είναι ουτοπικό με βάση τη σημερινή κατάσταση των ελληνικών σχολείων. Δεν υπάρχει υποδομή. Άρα, και να θέλει ο καθηγητής να τα χρησιμοποιήσει, δεν έχει τα μέσα, δεν έχει τη δυνατότητα, δεν μπορεί να του διατίθεται η αίθουσα της Πληροφορικής όποτε ο ίδιος το επιθυμεί. Κατά συνέπεια, τα λογισμικά θα χρησιμοποιηθούν ελάχιστα, δυστυχώς.

Παράδειγμα, οι αίθουσες θα μπορούσαν να είναι όλες οργανωμένες με τον ίδιο τρόπο. Από βίντεο, τηλεόραση, μαγνητόφωνα, τα πάντα. Δηλαδή, δεν μπορεί, για να δείξεις στο παιδί κάτι, να το μεταφέρεις από τη μια αίθουσα στην άλλη. Κι αν υπήρχαν αίθουσες ειδικοτήτων, θα το προτιμούσα ακόμη περισσότερο. Δηλαδή, αν είχαμε τα περιθώρια και τα οικονομικά μέσα να έχουν αίθουσες ειδικοτήτων, όπου ο καθένας, τελικά, θα μπορούσε να φτιάξει τον δικό του χώρο με τον δικό του τρόπο.

Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και των εργαστηρίων υπολογιστών, ο παρωχημένος, αρκετές φορές, τεχνολογικός εξοπλισμός, ο περιορισμένος αριθμός υπολογιστών και η δυσκολία των φιλολόγων να έχουν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή, τον οποίο ανά πάσα στιγμή θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, αποτελούν εξίσου αποτρεπτικούς παράγοντες.

Νομίζεις ότι μπορούμε να μπαίνουμε όποτε θέλουμε στο εργαστήριο; Υπάρχει πρόγραμμα με τις ώρες που χρησιμοποιείται, πότε είναι ελεύθερο κλπ. Θα πρέπει να δεις πότε είναι ελεύθερο, αν σε βολεύει, και τις περισσότερες φορές δεν μπορείς να το χρησιμοποιήσεις. Απαιτεί μια ολόκληρη διαδικασία πριν.

Προσπάθησα να χρησιμοποιήσω τις νέες τεχνολογίες αλλά βλέπω ότι το πρόβλημα είναι ότι, άμα δεν έχεις την ώρα που θέλεις το εργαστήριο, δεν μπορείς να ξεφύγεις. Δεν μπορείς να προσφέρεις στα παιδιά περισσότερα πράγματα. Βέβαια, προσπαθώ, και στα άλλα μαθήματα και σε άλλες δραστηριότητες που κάνουμε, τα παιδιά να βρίσκουν κάποιο ενδιαφέρον, αλλά δεν είναι πολύ εύκολο αυτό όμως.

Με τη σημερινή μορφή, όχι, πρέπει να υπάρχει εργαστήριο εκτός πληροφορικής, εκτός του μαθήματος της Πληροφορικής, όχι δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό. Εγώ, φέτος, που θα ήθελα να πάω στο εργαστήριο, δεν μπορώ, δεν βρίσκω χρόνο και δεν νομίζω ότι θα τα καταφέρω όλη τη χρονιά.

Επιπλέον, ακόμη και στις περιπτώσεις που η κατάσταση των εργαστηρίων είναι ικανοποιητική από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, εντούτοις η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης αποτελεί νέο ανασταλτικό παράγοντα, που αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν με άνεση τους υπολογιστές. Καθώς σπανίως οι ίδιοι διαθέτουν τεχνικές γνώσεις για να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα, αποφεύγουν τη χρήση των υπολογιστών από φόβο πρόκλησης βλάβης. Ακόμη και όταν επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την πρόσβασή τους στα εργαστήρια, αντιμετωπίζουν την καχυποψία των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών της Πληροφορικής, που τις περισσότερες φορές χρεώνονται τα εργαστήρια και καλούνται να λογοδοτήσουν στη Διεύθυνση του σχολείου για τυχόν φθορές στα μηχανήματα. Επιπρόσθετα, επειδή θεωρείται πως οι φιλόλογοι πολύ μικρή σχέση έχουν με τις νέες τεχνολογίες, οι συνάδελφοί τους καθηγητές της Πληροφορικής διστάζουν να τους εμπιστευθούν τα εργαστήρια και να τους αφήσουν μόνους με τους μαθητές τους μέσα σ' αυτά.

Δεν ξέρω αν μπορώ να πάω μόνη μου με τα παιδιά στο εργαστήριο. Στις διδασκαλίες είχαμε τον επιμορφωτή να μας βοηθήσει σε περίπτωση που κάτι δεν πάει καλά ή κάτι δεν λειτουργήσει όπως πρέπει. Τώρα, που τα ξέχασα κιόλας, ποιος θα με βοηθήσει; Και οι καθηγητές της Πληροφορικής τα χρεώνονται τα εργαστήρια, δεν θέλω να τους φέρω σε δύσκολη θέση. Αν μπορούσε κάποιος να με βοηθήσει την ώρα της διδασκαλίας στο εργαστήριο, θα πήγαινα.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν ενδιαφέρουσα την προοπτική της συνεργασίας τους με καθηγητές της Πληροφορικής, ώστε να καθίσταται περισσότερο δυνατή η χρήση από μέρους τους των νέων τεχνολογιών. Καθώς, όμως, μια τέτοια συνεργασία σπανίως μπορεί να πραγματοποιηθεί, οι φιλόλογοι εξακολουθούν να εμφανίζονται διστακτικοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική τους πρακτική.

Μολονότι υπάρχουν εξοπλισμένα εργαστήρια, οι πληροφορικοί δεν μας επιτρέπουν να τα χρησιμοποιήσουμε, γιατί μπορεί να τα χαλάσουμε. Ακόμη και όταν μου δίνουν τα κλειδιά, νομίζουν ότι μου κάνουν χάρη.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται κατά κόρον, όχι άδικα, και που δυσκολεύει τη συστηματικότερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι και ο χαρακτήρας του προγράμματος των μαθημάτων, που περιστρέφεται γύρω από την ύλη και τις εξετάσεις. Τα πράγματα γίνονται ιδιαίτερα δύσκολα, όταν αναφερόμαστε στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, που τα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα κρίνουν την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου πια η χρήση των νέων τεχνολογιών και η γενικότερη εφαρμογή καινοτομιών κρίνεται ως απαγορευτική.

Στο Γυμνάσιο είναι πιο εύκολο να γίνει, αλλά στο Λύκειο το Υπουργείο μας πιέζει συνέχεια να ολοκληρώσουμε την ύλη για να 'χουμε καιρό για επαναλήψεις. Συνέχεια πρέπει να στέλνουμε αναφορές για το πού βρισκόμαστε. Αν τα πράγματα ήταν πιο ελεύθερα από την άποψη της ύλης, ναι, θα το επιχειρούσα συχνότερα αλλά τώρα είναι δύσκολο.

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επιχειρεί να αξιοποιεί τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων του. Αλλά και στην περίπτωση αυτή αυτό γίνεται εξαιρετικά περιστασιακά, σε περιπτώσεις που δεν ξεπερνούν τις 2-3 φορές (στην καλύτερη περίπτωση) το χρόνο. Θα δούμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές τέτοιες περιπτώσεις.

Ναι, χρησιμοποιώ. Είχαμε κάνει ένα πρόγραμμα ολυμπιακής παιδείας και με μία μικρή ομάδα βρήκαμε στοιχεία για τους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες και φτιάξαμε και cd, όλο το υλικό που συγκεντρώσαμε το βάλαμε στο cd, και από την εκδήλωση βέβαια βάλαμε, και άλλα πράγματα μέσα. Με άλλη ομάδα που κάναμε για την αναγεννησιακή τέχνη της Ιταλίας, πάλι μέσα από τους υπολογιστές το κάναμε. Βρίσκαμε στοιχεία από διάφορες ιστοσελίδες, καταλήξαμε σε κάποια συγκεκριμένη στο τέλος. Τί άλλο έχουμε κάνει φέτος; Κάνουμε ένα πρόγραμμα του E.I.N., ηλεκτρονική αδελφοποίηση, και τώρα ξεκινήσαμε, δεν ξέρω πώς θα πάει, θα δούμε.

Ε, από κείνη τη φορά, τα επόμενα χρόνια φροντίζω να κάνω διδασκαλίες. Τρεις το χρόνο, δύο, τέσσερις, ανάλογα. Όπως είχαμε πει και πέρυσι έκανα τρεις σε διαφορετικά θέματα, ας πούμε, σε τρία τμήματα, βάλτε συνολικά εννιά ώρες, ας πούμε. Δηλαδή αυτό, άλλο δεν είχε καμία σχέση εκείνη η επιμόρφωση που έκανα με την πραγματικότητα του σχολείου.

Σε κάποιες πάλι περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί απλώς παροτρύνουν τους μαθητές τους να αξιοποιήσουν τους υπολογιστές του σχολείου με σκοπό τη συγγραφή των εργασιών τους.

Τους δίνω εργασίες για το σπίτι και τους ζητάω να μου τις φέρουν δακτυλογραφημένες στον υπολογιστή τους. Έτσι νομίζω ότι ασχολούνται με κάτι που τους ενδιαφέρει, και μαθαίνουμε κιόλας.

ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ταυτότητα των φιλολόγων

Η ομάδα των δεκαπέντε διδασκόντων που ερευνήθηκε θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί μια ενδεικτική αντιπροσωπευτική κατηγορία φιλολόγων με τις συνηθισμένες σπουδές στα ποικίλα τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας. Ένας μικρότερος αριθμός από την ομάδα αυτή διαθέτει επιπλέον προσόντα που κυμαίνονται από την κατοχή μεταπτυχιακού μέχρι την παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διδασκαλίας. Δεν διαθέτουμε στατιστικά δεδομένα ως προς το κατά πόσο το ποσοστό αυτό στη συγκεκριμένη ομάδα είναι μεγαλύτερο σε σχέση με τον μέσο όρο, κάτι που δεν το αποκλείουμε λόγω του γεγονότος ότι είναι πιθανό οι ‘ανήσυχοι’ εκπαιδευτικοί να προσήλθαν σε μεγαλύτερο ποσοστό στις επιμορφώσεις αυτές. Θα είχε ενδιαφέρον, ωστόσο, και μια ευρύτερη έρευνα ποσοτικού χαρακτήρα ως προς το προφίλ των εκπαιδευτικών που προσέρχονται στις επιμορφώσεις αυτής της κατηγορίας που εδώ διερευνάται. Σε κάθε περίπτωση πιστεύουμε ότι η σύνθεση της ερευνούμενης ομάδας και ο τρόπος επιλογής της μας δίνει το δικαίωμα να εικάσουμε πως οι διαπιστώσεις μας από αυτήν αποτελεί μια ισχυρή όψη της ισχύουσας πραγματικότητας, η γνώση της οποίας μας βοηθάει σημαντικά.

Η πρώτη ενδιαφέρουσα διαπίστωση έχει σχέση με τη διδακτική ταυτότητα των διδασκόντων την ελληνική στο σχολείο. Είναι προφανές ότι η ταυτότητα αυτή δεν μπορεί παρά να έχει επηρεαστεί από τέσσερις σημαντικές παραμέτρους: α) την παιδαγωγική κοινωνικοποίηση του συντριπτικά μεγαλύτερου μέρους των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη λογική της παραδοσιακής λογικής στη (γλωσσική) διδασκαλία, με τις ιδιαιτερότητες που έχει κληρονομήσει στη χώρα μας η καθαρευουσιάνικη παράδοση, β) τις έντονες συζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών ως προς τη σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική και τη σύνδεση κατά τη διδασκαλία τους, γ) τη μακροχρόνια αξιοποίηση των ίδιων διδακτικών εγχειριδίων και δ) το σύστημα των εξετάσεων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Αυτές οι τέσσερις λογικές βλέπουμε να διαπλέκονται στις αντιλήψεις και την ακολουθούμενη διδακτική πρακτική.

Οι δύο πρώτες παράμετροι ανιχνεύονται κυρίως στο ερώτημα κατά πόσο “τα αρχαία ελληνικά αποτελούν προϋπόθεση για τη νέα ελληνική”. Στις περισσότερες απαντήσεις φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν πειστεί

από το επιχείρημα της συνέχειας και του απαραίτητου της διδακτικής διασύνδεσης των δύο γλωσσών (βλ. κυρίως 2.1.2). Η διαπίστωση αυτή συμβαδίζει και με πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αποσκοπούσε στην αποτύπωση της στάσης και των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2007). Αυτό φαίνεται να μεταφράζεται διδακτικά κατά την ενασχόληση με ζητήματα που σχετίζονται με τη δομή των δύο γλωσσών και το λεξιλόγιο. Η διαπίστωση μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα, αν ληφθεί υπόψη ότι τα εγχειρίδια διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο υποστηρίζουν τη λογική αυτή.

Η τρίτη παράμετρος (μακροχρόνια χρήση των ίδιων εγχειριδίων) είναι εμφανής στις περισσότερες από τις υποενότητες του 2^{ου} κεφαλαίου της ανάλυσης. Για παράδειγμα, το θέμα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου απασχόλησε πολύ έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, ωστόσο οι περισσότερες από τις αναζητήσεις αυτές δεν ‘πέρασαν’ σε μεγάλη έκταση στα διδακτικά εγχειρίδια, σε σημαντικό βαθμό, γιατί τα εγχειρίδια αυτά γράφτηκαν κατά τη δεκαετία του 1980. Επομένως, το γεγονός ότι ακολουθείται σε σημαντικό βαθμό η παραδοσιακή οπτική στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι αναμενόμενο (βλ. 2.1.2.1).

Ιδιαίτερα απασχόλησε, επίσης, το ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω άλλων μαθημάτων. Εδώ, η ομάδα των εκπαιδευτικών που ερευνήθηκε δείχνει περισσότερο ανοιχτή, αλλά απαιτείται περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να καταστεί σαφές πώς αυτό γίνεται αντιληπτό. Από τη συνδυασμένη ανάγνωση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι δεν παρατηρείται συνειδητή διδακτική διασύνδεση της γλώσσας με άλλα διδακτικά αντικείμενα (βλ. π.χ. 2.1.4.).

Αντίθετα, από τη συνδυαστική ανάγνωση των ενοτήτων 2 και 4 φαίνεται ότι τα διδακτικά εγχειρίδια, και μάλιστα με την αυστηρή, τυπικά επαναλαμβανόμενη δομή τους σε κάθε κεφάλαιο, αποτελούν τον ασφαλή οδηγό για την ακολουθούμενη διδακτική πρακτική. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής υπάρχουν διαφορές, είναι όμως επιφανειακές και αφορούν στην έμφαση που θα δοθεί ή στην ακολουθούμενη μεθόδευση κατά τη διδασκαλία και όχι στη βαθύτερη διδακτική λογική των εγχειριδίων.

Τέλος, η τέταρτη παράμετρος είναι εμφανής σε πολλές από τις ενότητες 2-5. Οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, όπως είναι φυσικό, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη και καθορίζουν το περιεχόμενο της

γλωσσικής διδασκαλίας με βάση τις πανελλήνιες εξετάσεις. Έτσι, η έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου, της περίληψης και του γραπτού λόγου αποσπούν τη μεγαλύτερη προσοχή κατά τη διδακτική διαδικασία. Ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι το περιεχόμενο των πανελλήνιων εξετάσεων φαίνεται να διαμορφώνει και το περιεχόμενο της γλωσσοδιδασκτικής ατζέντας και πολλών εκπαιδευτικών του Γυμνασίου. Φυσικό επακόλουθο είναι η προτεραιότητα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως προσδιορίζεται από το περιεχόμενο των πανελλήνιων εξετάσεων της τελευταίας τάξης του Λυκείου.

Αυτές οι τέσσερις παράμετροι φαίνεται να συντελούν κατά κύριο λόγο στη δημιουργία της ταυτότητας του έλληνα εκπαιδευτικού σήμερα, σε σχέση πάντα με τη διδασκαλία της ελληνικής. Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι ο έλληνας φιλόλογος σήμερα κινείται με άξονα το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο ακολουθεί σε γενικές γραμμές πιστά, έχει σε σημαντική προτεραιότητα κατά τη διδασκαλία τη διασύνδεση της αρχαίας με τη νέα και επηρεάζεται από το ισχύον σύστημα πανελληνίων εξετάσεων για τα ΑΕΙ, περισσότερο στα Λύκεια. Χρησιμοποιεί επιπλέον υλικό κυρίως από έντυπα αλλά και ηλεκτρονικά μέσα, στο πλαίσιο όμως της εξυπηρέτησης της συγκεκριμένης λογικής.

Το ερώτημα που θα επιχειρηθεί να απαντηθεί στη συνέχεια είναι κατά πόσο η ταυτότητα αυτή παίζει κάποιο ρόλο, και ποιο, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Εξοικείωση με τις ΤΠΕ

Το θέμα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση, γενική αλλά και παιδαγωγική, των ΤΠΕ αποτελεί μόνιμο στόχο της πολιτικής πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων στο δυτικό και όχι μόνο κόσμο κατά τις τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες. Αυτό είναι εμφανές και στην Ελλάδα, ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ύστερα. Τα μέλη της ερευνούμενης ομάδας του παρόντος κειμένου ανήκουν στην πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, από ειδικά προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Με δεδομένη την πρώτη αυτή απόπειρα συστηματικού χαρακτήρα, την έμφαση που δίνεται από την πολιτεία και τους πόρους που επενδύονται, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αποτυπωθεί και να αξιολογηθεί η πρώτη αυτή εμπειρία.

Ένα πρώτο όφελος που φαίνεται να προκύπτει από την επιμόρφωση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικό. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μια κάποια εξοικείωση με τα βασικά εργαλεία υπολογιστή, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, το διαδίκτυο, τα προγράμματα παρουσίασης κλπ. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει εντάξει τα προγράμματα αυτά στην επαγγελματική του καθημερινότητα.

Αξίζει, ωστόσο, εδώ να προσέξουμε δύο σημαντικά δεδομένα: α) πολλοί αναγνωρίζουν ότι η αποκτηθείσα γνώση τείνει ήδη να ξεχαστεί και επισημαίνουν την αναγκαιότητα για συνέχιση των επιμορφώσεων β) ο τρόπος αξιοποίησης του λογισμικού αυτού. Οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν προκειμένου να κάνουν ό,τι ήδη γίνεται στο σχολείο (προετοιμασία σημειώσεων, διαγωνισμάτων κλπ.), και το οποίο περιγράψαμε στην ανωτέρω ενότητα. Έχουμε, δηλαδή, μια πρώτη ένδειξη ότι ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ προσαρμόστηκε στην ισχύουσα πρακτική και κατάσταση και όχι το αντίθετο, όπως συνήθως υποστηρίζεται.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει από την ανάλυση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προσήλθαν με μεγάλη προθυμία στα μαθήματα αυτά, που σε κάποιες περιπτώσεις άγγιξε τα όρια του ενθουσιασμού. Κάποιοι δε από αυτούς είχαν επενδύσει με δικούς τους πόρους και προσπάθειες στην απόκτηση γνώσεων στον χώρο των ΤΠΕ, πιστεύοντας ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο. Πρόκειται για σημαντική διαπίστωση, που αναιρεί γνωστές απόψεις ότι δεν υπάρχει διάθεση κλπ., που συνήθως ακούγονται. Χρειάζεται, ωστόσο, περαιτέρω και σε μεγαλύτερο δείγμα έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί αν οι διαπιστώσεις της συγκεκριμένης ομάδας είναι όντως αντιπροσωπευτικές. Από την ανάγνωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας φαίνεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν ότι ένα μέρος των συναδέλφων τους δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον, ενώ ένα άλλο να προσεγγίζει τα πράγματα με ουδετερότητα, αν όχι με επιφύλαξη.

Επιμόρφωση στις ΤΠΕ

Τα κίνητρα που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση των μαθημάτων έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συχνά είναι σε ευθεία συνάρτηση με όσα θίξαμε παραπάνω. Από την ανάλυση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλη διάθεση για παρακολούθηση των μαθημάτων για ποικίλους λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω (βλ. κυρίως κεφ. 7).

Πολύ σημαντική είναι η διαπίστωση που προκύπτει από την ανάλυση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης έτυχαν καθολικής αποδοχής, κάτι που είναι εξαιρετικά σπάνιο και δύσκολο να συμβεί. Φαίνεται ότι το μοντέλο αυτό επιμόρφωσης με μια ομάδα εκπαιδευτικών να επιμορφώνεται στα ΑΕΙ και, στη συνέχεια, να λειτουργεί επιμορφωτικά, στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης εργαστηριακού χαρακτήρα, με αποδέκτες μικρές ομάδες άλλων εκπαιδευτικών αποδίδει. Η μόνη κριτική που ασκείται αφορά στην ανομοιογένεια των τμημάτων κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων, που έχουν άμεση σχέση και με το επίπεδο της τεχνολογικής εξοικείωσης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για σωστή επισήμανση που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα σε κάθε παρόμοια απόπειρα στο μέλλον.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μπόρεσε να πραγματοποιήσει μία, έστω, διδασκαλία με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό πρώτο βήμα, αν ληφθεί υπόψη η έλλειψη εξοικείωσης μεγάλου αριθμού από τους επιμορφωθέντες με το μέσο αλλά και η δυσκολία του εγχειρήματος. Αν δούμε, όμως, προσεχτικότερα τις ποιοτικές διαστάσεις της όλης προσπάθειας, τότε τα πράγματα φαίνονται λιγότερο εντυπωσιακά και αισιόδοξα.

Οι περισσότερες, αν όχι όλες οι διδασκαλίες, στηρίζονται στη λογική των εγχειριδίων, την ύλη των οποίων παρακολουθούσαν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό. Η λογική αυτή εξηγείται εύκολα από τη στιγμή που η πορεία με βάση το εγχειρίδιο αποτελεί κανόνα στα σχολεία και επιβάλλεται από την πολιτεία. Κάτι συναφές και ενδιαφέρον, επίσης, παρατηρείται και στο 'πώς' της διδασκαλίας. Η εμπεδωμένη διδακτική πρακτική οδήγησε στην πρακτική των φύλλων εργασίας, τα οποία δεν αποτελούν απλούς οδηγούς για καθοδήγηση της ανεξάρτητης πορείας του κάθε μαθητή και διευκόλυνση, επομένως, των διδασκόντων, αλλά αυστηρό καθοδηγητικό πλαίσιο, το οποίο κινείται, στις περισσότερες περιπτώσεις, στη λογική των κλασικών ερωταποκρίσεων που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Είναι προφανές ότι η διδακτική ταυτότητα των διδασκόντων είναι αυτή που καθοδήγησε και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και δεν θα μπορούσε να συμβεί διαφορετικά. Είναι προφανές επίσης ότι κάθε μελλοντική προσπάθεια θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα όχι απλώς στην εισαγωγή της τεχνολογίας και στην αντίστοιχη εξοικείωση,

αλλά στη συνολικότερη καλλιέργεια της (γλωσσο)διδασκτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν με τρόπο δημιουργικό κάθε τεχνολογία (έντυπα μέσα, ηλεκτρονικά κλπ.) στη διδασκαλία τους. Στην περίπτωση αυτή η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται στο εργαλείο (εργαλείακή λογική), αλλά στο είδος των πολιτών, στη διαμόρφωση των οποίων θα πρέπει να συνεισφέρει το σχολείο. Αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν πράγματι πιστεύουμε ότι η κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας κλπ. απαιτεί και ένα διαφορετικό σχολείο.

Υπάρχουν, επίσης, και κάποια άλλα άξια λόγου στοιχεία από την ανάλυση που προηγήθηκε. Το πρώτο από αυτά έχει σχέση με το πώς ανταποκρίθηκε το σχολικό σύστημα στην όλη παρέμβαση. Εδώ τα πράγματα δεν είναι πολύ ευχάριστα. Οι διευθύνσεις των σχολείων και οι καθηγητές πληροφορικής αντιμετώπισαν περιπτώσιακά το ζήτημα: σε άλλες περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα θετικοί και παρείχαν κάθε υποστήριξη και σε άλλες εξαιρετικά υπηρεσιακοί, κωλυσιεργώντας την όλη διαδικασία. Είναι προφανές ότι δεν υπήρξε σαφής προετοιμασία όλων των εμπλεκόμενων να υποστηρίξουν το όλο εγχείρημα. Πρόκειται για καθοριστικό παράγοντα που λειτούργησε αποτρεπτικά σε αρκετές περιπτώσεις.

Το δεύτερο έχει σχέση με τη συνεργασία επιμορφωτών-επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η όλη αυτή διαδικασία φαίνεται από τις περιγραφές να λειτούργησε πολύ καλά: οι επιμορφωτές κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για προετοιμασία και υποστήριξη της διδακτικής πρακτικής, οι δε σχέσεις τους ήταν αρμονικές.

Το τέταρτο έχει σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών. Από όλες τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρόκληση και πολύ συχνά αντιδιαστέλλεται ο ενθουσιασμός αυτός με την άρνηση και ουδετερότητα που χαρακτηρίζει τη συνήθη καθημερινή διδακτική πρακτική. Και τα δύο συμπεράσματα αυτά είναι επίσης γνωστά από τη βιβλιογραφία (Κουτσογιάννης 1998, Lankshear et al 2000, Snyder 2001).

Τέλος, αξίζει να προσεχθεί η στάση των άλλων εκπαιδευτικών στο όλο εγχείρημα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα καυστικοί με τους συναδέλφους τους, χαρακτηρίζοντας ουδέτερη, συνήθως, τη στάση τους. Αυτό όμως δεν αποτελεί έκπληξη με δεδομένη την έλλειψη συνεργατικών πρακτικών στα σχολεία μας.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και οι διαπιστώσεις ως προς το αν και πώς αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν στα πρώτα χρόνια μετά την επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα δημιουργούν μεγάλη ανησυχία. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πια τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, αλλά και οι τρεις-τέσσερις που επιχειρούν κάτι τέτοιο, αυτό γίνεται σποραδικά –πολύ λίγες φορές το χρόνο.

Αυτό βέβαια δεν οφείλεται στη λογική της ίδιας της επιμόρφωσης, αλλά στο συστημικό χαρακτήρα βάσει του οποίου πρέπει να προσεγγίζεται η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απαριθμούν τους λόγους για τους οποίους δεν είναι κάτι τέτοιο εφικτό: η έμφαση στην ύλη και τις εξετάσεις που δίνει το σχολείο, η κατανομή του σχολικού χρόνου, η ισχύουσα διοικητική λογική και η υπάρχουσα υποδομή λειτουργούν αποτρεπτικά.

Σύνδεση με την έρευνα

Στην αρχή του παρόντος κειμένου αναφερθήκαμε σε τρεις προηγούμενες έρευνες (Κουτσογιάννης 1998, 2001, Koutsogiannis 2001) οι οποίες ανέδειξαν τη συνθετότητα του υπό συζήτηση θέματος. Και οι τρεις εκείνες έρευνες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια προσπαθειών που με την ενίσχυση Κοινοτικών Προγραμμάτων Στήριξης απέβλεπαν στη διδακτική αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από την πρώτη προσπάθεια, που περιγράφει απόπειρα του 1994-1995, μέχρι την τελευταία, που περιγράφεται εδώ, υπάρχει πρόοδος. Αυτή έχει να κάνει με τη δημιουργία υποδομών, που λειτουργούν οπωσδήποτε καλύτερα, με την ανάπτυξη λογισμικού, με ένα σαφές σχέδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το οποίο όπως είδαμε τυγχάνει συνολικής αποδοχής. Πολλές από τις θετικές αυτές επισημάνσεις επισημαίνονται και από την έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, που επιχείρησε μια συνολική αποτίμηση της *Οδύσσειας* (ΚΕΕ 2005β).

Το πρόβλημα, ωστόσο, που αναδεικνύεται και από την παρούσα έρευνα, αλλά και από τις προηγούμενες που προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό και σχετίζεται με τον τρόπο που οι ΤΠΕ προσεγγίζονται σε σχέση με την εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται στον υπολογιστή ως εργαλείο και τις δυνατότητες που έχει να συνεισφέρει στην αλλαγή των δεδομένων στην εκπαίδευση. Από τη δική μας μακροχρόνια έρευνα, η

οποία εμπλουτίζεται με πολλά νέα δεδομένα και από την παρούσα μελέτη, προκύπτει ότι το θέμα είναι εξαιρετικά πιο σύνθετο και το συμπέρασμα προφανές: δεν είναι δυνατό να σχεδιάζονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία ως απομονωμένες δραστηριότητες. Αυτό (η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία) θα πρέπει να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου τα επιμέρους στοιχεία του συστήματος θα συλλειτουργούν προς έναν τελικό στόχο.

Αυτή τη στιγμή πολλά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, που αναλύθηκαν στο παρόν κείμενο, λειτουργούν προς την ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση και περιορίζουν σημαντικά ή και εξουδετερώνουν τις όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται. Το πρόβλημα, επομένως, δεν είναι τόσο η ύπαρξη υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά η χάραξη μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας πολιτικής, μπορεί καλύτερα να συζητηθεί και η όποια αντιμετώπιση των ΤΠΕ σε σχέση με τη γλώσσα και τη (γλωσσική) διδασκαλία, γενικότερα. Ενόσω μια τέτοια συνολική πολιτική-στρατηγική απουσιάζει η έρευνα θα αναδεικνύει λίγο –πολύ ανάλογα με την παρούσα μελέτη συμπεράσματα, τα οποία δεν αποτελούν, άλλωστε, ελληνική πρωτοτυπία (Κουτσογιάννης 1998, Snyder 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*, μτφρ.-επιμ. Α. Κάντας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (επιμ.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005α). *Βιωσιμότητα προγραμμάτων εισαγωγής και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η περίπτωση της Οδύσσειας*. Επιμέλεια και συγγραφή της τελικής έκθεσης Β. Σβολόπουλος. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005β). *Αξιοποίηση των επιπτώσεων της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία της Οδύσσειας*. Επιμέλεια και συγγραφή της τελικής έκθεσης Β. Σβολόπουλος. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) (2001). *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.
- Koutsogiannis, D. (2001). Computers and Literacy Teaching in its Cultural Context. Στο *Learning for the future. Proceedings of the Learning Conference*, in Cope, B. & M. Kalantzis (eds), 3-19. Common Ground.
- Lankshear, C., Snyder, I & B. Green. 2000. *Teachers and Technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Sydney: Allen & Unwin.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Στο www.pi-schools.gr (πρόσβαση στις 7/2/2007).
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung*, τ. 1+2, Weinheim: Beltz.

- Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Snyder, I. (2001), Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Η ταυτότητα των φιλολόγων εκπαιδευτικών

1.0 Σπουδές

1.1. Πριν από την επιμόρφωση

1.2. Μετά την επιμόρφωση

2.0. Αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών για το σχολείο και τη γλωσσική διδασκαλία

2.1. Οι αντιλήψεις για το σχολείο σήμερα

2.1. Διδασκαλία γραπτού λόγου

2.2. Σχέση νέας ελληνικής με αρχαία ελληνική γλώσσα

2.3. Διδασκαλία της γλώσσας μέσα από άλλα μαθήματα

3.0. Προετοιμασία του γλωσσικού μαθήματος

3.1. Χρήση βοηθημάτων

3.2. Χρήση υλικού αντλημένου από άλλες πηγές

4.0. Τρόπος εργασίας στην τάξη

4.1. Περιγραφή συνήθους τρόπου διδασκαλίας

4.2. Ιδιαίτερο βάρος κατά τη διδασκαλία

4.3. Τρόπος αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων

5.0. Αξιολόγηση μαθήματος και μαθητών/μαθητριών

5.1. Με βάση τον γραπτό λόγο

5.2. Με βάση τον προφορικό λόγο

II. Οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές

6.0. Ηλεκτρονικός γραμματισμός

6.1. Τρόποι εκμάθησης

6.2. Γνώση προγραμμάτων υπολογιστή

III. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ

70 Επιμόρφωση

71 Αποτίμηση επιπέδου σπουδών (οργανωτικό - θεωρητικό - πρακτικό)

72 Περιγραφή επιμορφωτικών συναντήσεων

73 Συστηματικότητα παρακολούθησης

74 Προτάσεις βελτίωσης

8.0. Διδασκαλίες

8.1. Προετοιμασία της διδασκαλίας

8.2. Περιγραφή της διδασκαλίας

8.3. Συμπεριφορά μαθητών κατά τις διδασκαλίες

9.0. Υποστήριξη

9.1. Τεχνικό σύστημα υποστήριξης των διδασκαλιών

9.2. Υποστήριξη από τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου

9.3. Υποστήριξη από τον επιμορφωτή /την επιμορφώτρια

10.0 Προβλήματα κατά τις διδασκαλίες

10.1 Υλικοτεχνικά προβλήματα

IV. Η χρήση του Η/Υ σήμερα από τους εκπαιδευτικούς

11.0. Για εκπαιδευτικούς σκοπούς

11.1. Για προετοιμασία μαθημάτων

11.2. Για δημιουργία προσωπικού αρχείου

12.0. Για μη εκπαιδευτικούς σκοπούς

12.1. Για προσωπική χρήση και διασκέδαση