

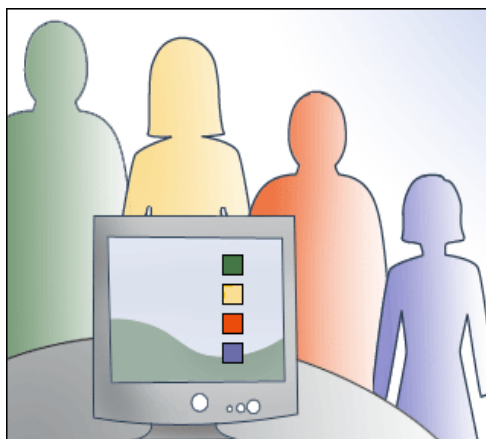


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνικός Αποκλεισμός

ΥΠΟΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός



Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ
ΠΙΘΑΝΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΣΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ. ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ
ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ (ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΣΟΥΒΑΛΙΩΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στη παρούσα εργασία αναζητούμε τη μεταβολή που επέρχεται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής λόγω της εισαγωγής και ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εκπόνηση όμως αυτής της διπλωματικής εργασίας δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή κ. Ιωάννη Καμαριανού. Για αυτό θα θέλαμε να τον ευχαριστήσουμε θερμά για την αμέριστη υποστήριξή του, τις συμβουλές, τις προτάσεις και το χρόνο που προσέφερε σε όλη αυτήν την προσπάθεια.

Επιπροσθέτως, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε τους διευθυντές μέσω των οποίων μας επετράπη η πρόσβαση στις σχολικές μονάδες, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που προθυμοποιήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Χωρίς αυτούς δεν θα είχαμε κατορθώσει να συλλέξουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τη μητέρα μου για την κατανόηση και την πολύπλευρη στήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, όπως και τον Καλοκτένη για τη συνεχή του ενθάρρυνση και συμπαράσταση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κοινωνία της Πληροφορίας έχει εισχωρήσει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μεταβάλλοντας τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Η ενσωμάτωση, όμως των νέων τεχνολογιών δεν αποτελεί μια διαδικασία αυτονόητη, καθώς η προσπάθεια για εισαγωγή μιας καινοτομίας στις δομές της εκπαίδευσης προκαλεί διεργασίες στο εσωτερικό της.

Με βάση τον προβληματισμό αυτό, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μεταβολές που συνεπάγεται η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική. Η μελέτη προσεγγίζει το αντικείμενο της έρευνας από το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein και εφαρμόζει την ποιοτική μέθοδο που βασίζεται σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με τους συνεντευξιαζόμενους.

Από τα δεδομένα προκύπτει πως η εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας απορρέει από ρυθμιστικές αρχές που όμως δεν έχουν μεταβάλλει τον τρόπο άσκησης του συμβολικού ελέγχου του σχολείου. Η σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητού συνεχίζει να δομείται στα πλαίσια μιας ορατής παιδαγωγικής, ενώ αναδύονται οι πρώτες μεταβολές στο περιεχόμενο της μεταδιδόμενης και προσληφθείσας γνώσης. Όσον αφορά τους μαθητές, υπάρχει μια πρώτη σύνδεση των τεχνολογιών με το πεδίο της παραγωγής, τόσο εξαιτίας της ενασχόλησης και εξοικείωσής τους με τα τεχνολογικά μέσα στο σχολείο, όσο και της σχετικής παιδαγωγικής συμπληρωματικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, υποστηρίζουν πως η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και οι ελλείψεις παιδαγωγικές και τεχνικές δεξιότητες που φέρουν, τους εμποδίζουν από μια συστηματική χρήση και εφαρμογή αυτών μέσα στη σχολική τάξη.

(Λέξεις: παιδαγωγική πρακτική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, μεταβολή, παιδαγωγική στήριξη από το σπίτι).

ABSTRACT

The Society of Information has infiltrated through all stages of education by changing the way of teaching and learning. However, this introduction is not an obvious process since the effect of any innovation in educational structures results to unseen internal processes.

The scope of the present work is to register the reactions of both teaching staff and pupils to the changes of the teaching procedure that entail the introduction of new technologies in pedagogic device. This study approaches the object of research within the theoretical framework of Basil Bernstein and applies a qualitative method which depends on open-asked questions to interviewed subjects.

After processing the collected information it emerges that the introduction of Information and Communication Technology (ICT) is based on regulatory principles that have not changed the way in which education exercises symbolic control. The relationship between teacher and pupil continues to be built on a visible pedagogic while the first changes emerged in the context of incepted and transferred knowledge. For pupils there is a first connection of new technologies with the field of production due to their activity with technological means at school, as well as the further pedagogic support is given by parents. On the other side, although teachers recognize the importance of ICT within the teaching process, they are unable to adequately exploit the potential of the incorporation of ICT within the teaching process due to the lack of relative educational software and their inadequate of technological and pedagogical skills.

(Key words: pedagogic device, elementary education, Information and Communication Technology, change, further pedagogic support from the family).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1.1	Η προβληματική της έρευνας	6
1.2	Η ερευνητική υπόθεση	8
1.2.1	Ερευνητικά ερωτήματα	8
1.2.2	Άξονες συνεντεύξεων – ερωτήματα	9
1.3	Η χρησιμότητα – σημαντικότητα της έρευνας	12
2	Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
2.1	Εισαγωγή	13
2.2	Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	13
2.3	Η ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	15
3	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑΣ	21
3.1	Εισαγωγή	21
3.2	Η διεθνής εμπειρία	21
3.3	Η ελληνική εμπειρία	29
4	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	38
4.1	Εισαγωγή	38
4.2	Αναζήτηση Θεωρητικού Πλαισίου	38
4.3	Μια προσπάθεια εννοιολόγησης των αναλυτικών εργαλείων	45
4.3.1	Γλωσσικοί κώδικες - Η έννοια του κώδικα	46
4.3.2	Η Αντισταθμιστική Εκπαίδευση	58
4.3.3	Πραγμάτωση εκπαιδευτικής γνώσης	60
4.3.4	Συμβολικός έλεγχος και εκπαίδευση. Μια προσπάθεια εννοιολόγησης του συμβολικού ελέγχου	67
4.3.5	Σύνδεση της γνώσης με το πεδίο της παραγωγής – Η πρόβλεψη του Basil Bernstein	79
4.3.6	Δομή και λειτουργία του παιδαγωγικού μηχανισμού στην Ελλάδα	83
4.4	Κριτική της θεωρίας του Bernstein	85
5	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	91
5.1	Εισαγωγή	91
5.1.1	Διαπλοκή θεωρίας και έρευνας	91
5.2	Επιλέγοντας την ποιοτική μεθοδολογία	92
5.3	Ζητήματα ηθικής αρχής στη έρευνα και τρόποι αντιμετώπισής τους	95
5.3.1	Ηθικές αρχές που αναφέρονται στη διαδικασία	96
5.3.2	Ηθικές αρχές στην πράξη	97
5.4	Το δείγμα της έρευνας	99
5.4.1	Περιπτώσεις σχολικών μονάδων	99
5.4.2	Περιπτώσεις εκπαιδευτικών	100
5.4.3	Περιπτώσεις μαθητών	100
5.5	Πρόσβαση στο χώρο	101
5.6	Τεχνικές Ποιοτικής έρευνας	102
5.6.1	Η συνέντευξη	102
5.6.2	Η ανάλυση περιεχομένου	106
5.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	107
5.7.1	Αξιοπιστία και ακρίβεια της μεθόδου	108
5.7.2	Εγκυρότητα της ανάλυσης	111
6	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	116

6.1	Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων ανά άξονα.....	116
6.2	Ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων των δασκάλων.....	117
6.2.1	Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση που συνεπάγεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη (Άξονας 1).....	117
6.2.2	Αλλαγές που παρατηρούνται στη διδακτική πράξη (Άξονας 3).....	130
6.2.3	Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο λόγω της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Άξονας 4)....	133
6.2.4	Ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. – Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Άξονας 5)	135
6.3	Ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων των μαθητών.....	138
6.3.1	Τεχνολογικά μέσα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σπίτι (Άξονας 1)	138
6.3.2	Διερεύνηση της συμπληρωματικής παιδαγωγικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες (Άξονας 2).....	139
6.3.3	Η συμβολή του σχολείου στην εξοικείωση και εκμάθηση χρήσης των νέων τεχνολογιών (Άξονας 3).....	145
6.3.4	Εκδήλωση ενδιαφέροντος μελλοντικής ενασχόλησης των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες (Άξονας 4)	148
7	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	150
7.1	Ο τρόπος με τον οποίο το σύστημα εξουσίας μετατρέπει σε Κώδικα την εισαγωγή των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες.....	150
7.2	Η αλλαγή στο περιεχόμενο της παιδαγωγικά επίσημης σχολικής γνώσης	151
7.3	Οι μεταβολές στον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας.....	153
7.4	Η μεταβολή της παιδικότητας	154
7.5	Η συμπληρωματική παιδαγωγική στήριξη που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και η στάση των παιδιών ως προς την χρήση αυτών	156
7.6	Ο τρόπος διαμόρφωσης της παιδαγωγικής σχέσης μέσω της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών	159
8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	166
9	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	172
9.1	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	172
9.2	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	177
10	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	184
10.1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	185
10.2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	217

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η προβληματική της έρευνας.

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια αλματώδη τεχνολογική επανάσταση που έχει επιφέρει καίριες αλλαγές στην κοινωνική δομή εισάγοντάς μας στην «Κοινωνία της Πληροφορίας». Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ήδη αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζουν τον τρόπο που ζούμε, δουλεύουμε, συναναστρεφόμαστε και μαθαίνουμε. Μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της «νέας» εποχής αφορά τη παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών η οποία στηρίζεται ολοένα και περισσότερο στη γνώση. Αυτό σημαίνει πως, η Κοινωνία των Πληροφοριών είναι η κοινωνία της μάθησης, με την έννοια πως η γνώση και η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί μια αποσπασματική διαδικασία. Αντιθέτως είναι συνεχής και ατέρμονη προκαλώντας κατά αυτόν τον τρόπο μια αναπόφευκτη, σταδιακή εξοικείωση με τον κόσμο της τεχνολογίας και της πληροφορίας.

Οι νέες τεχνολογίες, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές επί τον πλείστον και τα άλλα τεχνολογικά μέσα, κατέχουν ήδη μία σημαντική θέση σε όλους τους τομείς της επιστήμης και σε κάθε άλλη παραγωγική δραστηριότητα επηρεάζοντας ως εκ τούτου την ποιότητα της ζωής μας, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα μας και τις κοινωνικές μας σχέσεις.

Η εκπαίδευση, ένας από τους κατεξοχήν φορείς μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, ανήκει σε εκείνους τους χώρους που έχουν επηρεαστεί σημαντικά από τις νέες συνθήκες. Αν και η εισαγωγή και η χρήση των νέων τεχνολογιών βρίσκεται στα πρώτα στάδια, ο εκπαιδευτικός χώρος προσπαθεί να επιτύχει μια ομαλή μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή παροχής γνώσης στην νέα, όπου ο υπολογιστής, το διαδίκτυο, τα e-mail και το εκπαιδευτικό λογισμικό ενσωματώνονται στις σχολικές μονάδες και διεκδικούν μια θέση στα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι προκλήσεις είναι πολλές.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, να αναζητήσει πληροφορίες και να ενημερωθεί για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας ώστε η ενσωμάτωση αυτή να είναι αποτέλεσμα συνειδητοποίησης των πλεονεκτημάτων που φέρουν στην μετάδοση

και πρόσληψη της σχολικής γνώσης και όχι μια επιβεβλημένη ρύθμιση μόνο και μόνο επειδή οι τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο δε μαθητής ωθείται να περάσει από τον παραδοσιακό τρόπο μελέτης σε συγκεκριμένο αντικείμενο, χώρο και χρόνο, σε μια μάθηση όπου η πλοήγηση στο διαδίκτυο θα καταργήσει τα χωροχρονικά όρια της τάξης προσφέροντάς του μια ανεξάντλητη πηγή γνώσης, την ικανότητα να μαθαίνει πράγματα, να τα εφαρμόζει, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί, αποκτώντας κατά αυτόν τον τρόπο τις βάσεις του μελλοντικού πολίτη που μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Όμως όπως συμβαίνει σχεδόν με κάθε απόπειρα δημιουργίας ενός νέου συστήματος, πολλοί γίνονται αρωγοί αυτής της προσπάθειας, ενώ άλλοι προσκολλημένοι στα γνώριμα για αυτούς συστήματα δηλώνουν αδιάφοροι, χωρίς να εκφράζουν κανένα ενδιαφέρον να μάθουν τα πλεονεκτήματα αυτής της δημιουργίας που προωθείται. Από την αντίθεση αυτή δεν μπορεί να ξεφύγει και η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ενσωματώσει στη διδακτική πράξη τις νέες τεχνολογίες. Άλλοι προφανώς θα δουν θετικά το όλο εγχείρημα και άλλοι προσκολλημένοι στην δασκαλοκεντρική μάθηση θα αντιμετωπίσουν με καχυποψία το «καινούριο». Ένα καινούριο που θέλει την κατάργηση του μονοπωλίου του δασκάλου μέσα στο μάθημα ως μοναδική πηγή μετάδοσης γνώσης και την «μετατροπή» του ιδίου σε ένα ρόλο συντονιστή, συμβούλου δίπλα στο μαθητή ώστε ο τελευταίος να ανακαλύψει τη μάθηση μόνος του χωρίς να προσφέρεται έτοιμη από τον δάσκαλο που θα παρακολουθεί και θα ελέγχει.

Όμως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο γενικότερα και ειδικότερα σε αυτόν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επαρκεί πάντα ώστε να «προβλέπει» τις αντιδράσεις και τις μεταβολές που θα προκύψουν. Το θεσμικό κομμάτι αυτής της προσπάθειας δεν μπορεί να εγγυηθεί και την υιοθέτηση των στόχων που θέτονται στο πλαίσιο ενσωμάτωσης της Πληροφορικής στο σχολείο.

Και αυτό θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε στην παρούσα μελέτη. Τη θεσμική ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις πιθανές τροπές που σημειώνονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής.

1.2 Η ερευνητική υπόθεση.

Αν και τα περισσότερα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν σχεδόν ή κοντεύουν να ολοκληρώσουν την προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος για τη μετάβασή του στη νέα εποχή, στη χώρα μας οι προσπάθειες βρίσκονται ακόμη στα πρώτα στάδια και πραγματοποιούνται πιλοτικά (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997). Διαφαίνεται πως το πέρασμα από την παραδοσιακή διδασκαλία, μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης στην νέα δεν μπορεί να επιτευχθεί από την μια στιγμή στην άλλη. Προφανώς, η αλλαγή ως προς τη στάση και τη χρήση των υπολογιστών που απαιτεί η συγκεκριμένη προσπάθεια δεν υιοθετείται άμεσα.

Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση πως η εισαγωγή και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό χώρο και ειδικότερα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνεπάγεται την μεταβολή στην εκπαιδευτική πρακτική.

Προφανώς επιφέρει τροπές στις νοοτροπίες χρόνων, όσον αφορά τους δασκάλους και τον τρόπο που μεταδίδουν τη σχολική γνώση και αλλαγές στη στάση των μαθητών απέναντι στο νέο διδασκόμενο αντικείμενο και το δάσκαλο, αναφορικά με το ρόλο του μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και στην μεταξύ τους σχέση.

Για την επαλήθευση λοιπόν ή διάψευση αυτής της υπόθεσης, θα βασιστούμε στις απαντήσεις των «πρωταγωνιστών» της εκπαιδευτικής πρακτικής, των εκπαιδευτών (δασκάλων) και των εκπαιδευόμενων (μαθητών). Όντας οι κύριοι δέκτες των νέων συνθηκών είναι αποτελούν εκείνους που μεταξύ άλλων μπορούν να μας μεταδώσουν την εικόνα των όποιων μεταβολών σημειώνονται.

1.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.

Εφόσον υποθέτουμε πως η εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) μεταβάλλει την εκπαιδευτική πρακτική, τότε προφανώς θα μεταβάλλεται και το περιεχόμενό της. Η σχολική γνώση, ο τρόπος μετάδοσής της, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το σύστημα αρχών και αξιών που καλείται να

μεταβιβάσει το σχολείο, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν την νέα γνώση, αντιδρούν στο «καινούριο», αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα, θα επιχειρηθούν να προσεγγιστούν ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την διερεύνηση:

- του τρόπου με τον οποίο το σύστημα εξουσίας μετατρέπει σε παιδαγωγικό *Κώδικα* την εισαγωγή των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες,
- της αλλαγής στο περιεχόμενο της παιδαγωγικά επίσημης σχολικής γνώσης,
- των πιθανών μεταβολών στον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας,
- της πιθανής μεταβολής της παιδικότητας,
- της συμπληρωματικής παιδαγωγικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και τη στάση των παιδιών ως προς την χρήση αυτών,
- του τρόπου διαμόρφωσης της παιδαγωγικής σχέσης μέσω αυτής της ενσωμάτωσης.

1.2.2 Άξονες συνεντεύξεων – ερωτήματα.

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο εκπαιδευόμενος, από τον δικό του «ρόλο» ο καθένας, αποτελούν την κύρια πηγή άντλησης εκείνων των πληροφοριών που χρειάζονται για την διεξοδικότερη προσέγγιση του υπό μελέτη ζητήματος. Είναι αυτοί που φέρουν τις βιωματικές εμπειρίες της μετάβασης από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης στον «νέο», αυτόν που σηματοδοτεί η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Για το λόγο αυτό, κανείς από τους δύο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ξεχωριστό κομμάτι του χώρου πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αντιθέτως, και ο χώρος του σχολείου με την υλικοτεχνική υποδομή του, μπορεί να λειτουργήσει εξίσου ως πηγή άντλησης στοιχείων για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μάλιστα, η Jenifer Mason κάνει λόγο για διαδικασία *παραγωγής δεδομένων* παρά *συλλογής δεδομένων*. Επιχειρηματολογώντας τον ισχυρισμό της, τονίζει πως ο ερευνητής από την στιγμή που αποφασίζει την διεξαγωγή της

έρευνάς του, αυτομάτως γνωρίζει και το πού θα βρει τα στοιχεία που ήδη υπάρχουν έτοιμα για συλλογή, γεγονός που έχει καταλυτικό ρόλο για την αρχή της έρευνας. Εξίσου σημαντικό όμως είναι να βρει ο ίδιος ο μελετητής πόσο καλύτερα μπορεί να παράγει δεδομένα από τις πηγές που έχει επιλέξει (Mason, 2003: 85).

Για την καλύτερη λοιπόν παραγωγή των δεδομένων, φρονούμε πως χρειάζεται μια διαφορετική μορφή ερωτημάτων από εκείνα της ερευνητικής υπόθεσης προκειμένου η «γλώσσα» τους να είναι οικεία στους ερωτώμενους, σχετική με το πλαίσιο και τις συνθήκες γένεσής τους ώστε να επιτευχθεί μια ροή διαδραστικής επικοινωνίας. Επομένως, οι άξονες των συνεντεύξεων μπορούν να έχουν την ακόλουθη δομή:

Εκπαιδευτικοί:

Η άποψη των εκπαιδευτικών για την διερεύνηση:

- 1) του σχεδιασμού και της υλοποίησης που συνεπάγεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών σε πρακτικό επίπεδο,
- 2) της κατάρτισης και της γνώσης που φέρουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες,
- 3) των αλλαγών που παρατηρούνται στο περιεχόμενο και στον τρόπο μετάδοσης των μαθημάτων,
- 4) των τυχόν προβληματισμών και ανησυχιών για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό τους ρόλο,
- 5) της τυχόν μεταβολής που επέρχεται στο σύστημα αρχών και αξιών που το σχολείο είναι υπεύθυνο να μεταδώσει.

Εκπαιδευόμενοι:

Η άποψη των εκπαιδευόμενων για την αναζήτηση:

- 1) των τρόπων αντιμετώπισης και χρήσης των νέων τεχνολογιών,
- 2) της συμπληρωματικής παιδαγωγικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας,

3) του ρόλου του σχολείου στην εκμάθηση χρήσης των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας,

4) του ενδιαφέροντος των μαθητών για μελλοντική χρήση και ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες,

1.3 Η χρησιμότητα – σημαντικότητα της έρευνας.

Αν και ο σχεδιασμός και η παραπάνω προσπάθεια εφαρμογής έχει ξεκινήσει από το 1997 (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997), δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν επιχειρήσει να δώσουν απαντήσεις σχετικά με τις εντάσεις και τη δυναμική που φέρουν οι νέες τεχνολογίες στα παιδαγωγικά συστήματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα τέτοιων προσεγγίσεων στηρίζονται σε μετρήσεις που προκύπτουν από τυχαίες σχέσεις μεταβλητών μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων. Οι απαντήσεις που προκύπτουν αν και μπορούν να πάρουν μια ποσοτική έκφραση και να αναλυθούν ευκολότερα δεν εγγυώνται πάντα και την ακρίβεια των ευρημάτων εξαιτίας της σχετικά ρηχής φύσης τους (Giddens, 2002). Σε ένα ερωτηματολόγιο λόγου χάρη ο ερευνητής ενδέχεται να δει αναπάντητες ερωτήσεις, ενώ σε περιπτώσεις ανοικτού τύπου ερωτήσεων συναντά συχνά δυσκολίες ως προς την στατιστική σύγκριση των απαντήσεων. Επίσης, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι τυχόν διευκρινήσεις που μπορεί να ζητηθούν για συγκεκριμένες ερωτήσεις από τους ερωτώμενους είναι δύσκολο να δοθούν από τον ερευνητή, ιδιαίτερα όταν δεν είναι παρών στην διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Από την άλλη, τα αποτελέσματα κλειστού τύπου ερωτήσεων δεν δίνουν μια λεπτομερή εικόνα του υπό μελέτη ζητήματος. Δεν απαντούν στο γιατί συμβαίνουν τα πράγματα όπως συμβαίνουν, αλλά μετρούν την επίδραση.

Θεωρώ λοιπόν σημαντικό να διερευνηθεί η παραπάνω υπόθεση μέσα από μια πιο λεπτομερή προσέγγιση, στοιχείο που προσφέρει η χρήση τεχνικών ποιοτικής μεθόδου. Να αναζητηθεί το εάν, πώς και γιατί μεταβάλλεται η εκπαιδευτική πρακτική, προκειμένου στη συνέχεια να εντοπιστούν και να ενισχυθούν από τη μία πλευρά τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άλλη, να αναδειχθούν και να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτής της ενσωμάτωσης, όπως αναδύονται στη πράξη, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη. Μια χρήση που έχει δρομολογηθεί και δεν μπορεί να αγνοηθεί.

2 Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώθηκε η εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο γενικότερα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που οδήγησε στην παραπάνω υλοποίηση, καθώς και στους σκοπούς αυτής της ενσωμάτωσης.

2.2 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» αναφορικά με το Τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000 - 2006 (Γ' ΚΠΣ 2000 - 2006), ο κύριος στόχος του άξονα προτεραιότητας για την παιδεία και τον πολιτισμό είναι ο ακόλουθος: *η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής και αξιοποίηση εφαρμογών ΤΠΕ στον τομέα του πολιτισμού.* Για να επιτευχθεί ο στόχος της αυξημένης χρήσης των τεχνολογιών στην εκπαίδευση προβλέπεται, σύμφωνα και με τις συστάσεις του κειμένου e-Europe, *η πρόσβαση όλων των σχολείων στο Διαδίκτυο και σε εργαλεία πολυμέσων μέχρι το τέλος του 2001 και η κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών στα θέματα αυτά μέχρι το τέλος του 2002. Ο στόχος για την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι στο τέλος του 2003 να είναι ψηφιακά «εγγράμματοι» όλοι οι απόφοιτοί της.* Επίσης μερικές από τις κύριες επιδιώξεις αυτού του άξονα προτεραιότητας είναι και η ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών εφαρμογών πολυμέσων, η δημιουργία ψηφιακών βιβλιοθηκών και η σύσταση κέντρων τηλε – εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος –Ο.Κ.Ε. «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας» : 10-11).

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων επιμερίζεται σε δύο διαφορετικές κατηγορίες – μέτρα:

Μέτρο 1.1: Το μέτρο αυτό αποσκοπεί στην βελτίωση των υποδομών και των δικτύων επικοινωνίας σε σχολεία, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στα ερευνητικά κέντρα, στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζοντας ταυτόχρονα όλους τους άλλους άξονες του Άξονα Προτεραιότητας για την Παιδεία με την απαραίτητη υποδομή. Στόχοι του μέτρου είναι : α) η ολοκλήρωση του εφοδιασμού όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης με το απαραίτητο υπολογιστικό, δικτυακό και οπτικοακουστικό, β) η εξασφάλιση "γρήγορου" Διαδικτύου για τους ερευνητές και σπουδαστές, γ) η ολοκλήρωση του Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Δικτύου ((GU-NET) και δ) η δημιουργία δημόσιων κέντρων πληροφόρησης, μέσω διαδικτύου για νέους σε δυσπρόσιτες περιοχές (Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος –Ο.Κ.Ε. «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας»: 11).

Μέτρο 1.2: Το μέτρο αφορά την εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με την ταυτόχρονη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στόχοι του μέτρου είναι : α) Η ανάπτυξη ή προμήθεια λογισμικού για την εκπαίδευση, β) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες βασικές δεξιότητες στη χρήση Η/Υ και Διαδίκτυο και γ) Η δημιουργία ενός μόνιμου μηχανισμού τηλε-εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στα κέντρα επιμόρφωσης (Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος –Ο.Κ.Ε. «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας»: 11).

Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Βελτίωση της αναλογίας μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή: από 1.097 σε 12 (Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος – Ο.Κ.Ε. «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας»: 11).

Υπό το πρίσμα λοιπόν των παραπάνω εκπαιδευτικών δράσεων, η Ελλάδα δεν έμεινε αμέτοχη των εξελίξεων που σημειώθηκαν στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά εναρμονίστηκε με την ευρωπαϊκή πολιτική.

Ειδικότερα, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση άρχισε με το σχετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 24-09-1983, ωρίμασε με τις προτάσεις των κοινοτικών οργάνων της δεκαετίας του 1990 σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και

έγινε κυρίαρχος με τη δεσμευτική για τα κράτη μέλη απόφαση των Ευρωπαίων ηγετών την άνοιξη του 2000 στη Λισσαβόνα σχετικά με τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Μια προσπάθεια που αποτελεί έκφραση του τεχνολογικού λειτουργισμού και συνδέεται με την προσδοκία ότι οι ευρωπαίοι πολίτες που διαθέτουν τεχνολογικό αλφαριθμητισμό θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης που αναμένεται ότι θα έχει σημαντικά οικονομικά και κοινωνικά οφέλη για τους κατοίκους της ένωσης (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, 2008: 428 – 429).

2.3 Η ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ από τα ελληνικά σχολεία ξεκίνησε από το 1984 με εξαιρετικά βραδείς ρυθμούς στην εξέλιξή της. Όσον αφορά τα δημοτικά σχολεία, η ενσωμάτωση ξεκίνησε από το 1999 (έργο «Νησί των Φαιάκων», πρόγραμμα Οδύσσεια), με δεκατέσσερις ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε δεκατέσσερα Δημοτικά σχολεία. Αργότερα και σταδιακά το 2002-2003 η εισαγωγή διευρύνθηκε και σε άλλα σχολεία. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, μέχρι το 2006 θα έχουν δημιουργηθεί οι υποδομές και θα αποκτηθεί εξοπλισμός και στα δημοτικά σχολεία, ώστε να αντιστοιχεί ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής ανά δέκα μαθητές (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001: 21). Σήμερα, στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν περισσότερα από 6.500 εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών. Περίπου το 60% των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσα από αυτά διαθέτουν τουλάχιστον έναν υπολογιστή ή εργαστήριο υπολογιστών, έχουν τη δυνατότητα σύνδεσης στο Internet (Παναγιωτακόπουλος, Καστουράκης, 2005: 304). Στο τέλος του 2005, το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 70% καθώς με κοινοτική χρηματοδότηση δημιουργήθηκαν κυρίως μικρής δυναμικότητας σχολικά εργαστήρια. Παρόλα αυτά, σε κάθε περίπτωση, τα περισσότερα από αυτά τα εργαστήρια, κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν έχουν ούτε σε μικρό ποσοστό αποσβέσει το κόστος κατασκευής τους (μερικά δεν έχουν δουλέψει ποτέ), ενώ ο εξοπλισμός αρκετών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πλέον ξεπερασμένος και προβληματικός (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, 2008: 430).

Καμία όμως εκπαιδευτική παρέμβαση, δράση και πρωτοβουλία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν υποστηριχθεί από τους ίδιους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τους δασκάλους, για τους οποίους σχεδιάστηκαν προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Όμως, όπως και στην περίπτωση εισαγωγής των υπολογιστών στα Δημοτικά σχολεία, με βραδείς ρυθμούς άρχισε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ κατά τη διετία 2002-2003. Μέσα από το έργο του ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση» ξεκίνησε η επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι στόχοι του προγράμματος σχετίζονται με την εκμάθηση: *εισαγωγικών εννοιών της πληροφορικής, βασικών στοιχείων χρήσης προσωπικού Η/Υ, επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης, διαδικτύου και επικοινωνιών*. Τέλος, στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης εμπεριέχεται και σύντομη παρουσίαση εκπαιδευτικού λογισμικού (EAITY, 2002) (Παναγιωτακόπουλος, Καστουράκης, 2005: 304).

Σκοπός ύπαρξης του εν λόγω λογισμικού ήταν και παραμένει, η χρήση και αξιοποίηση του κατά την διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων στο πλαίσιο λειτουργίας των ελληνικών σχολείων. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει την απόκτηση ενός, έστω, βασικού επιπέδου ψηφιακής μόρφωσης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως οι διαδικασίες για την δημιουργία του εκπαιδευτικού λογισμικού σε όλα τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, ξεκίνησαν το καλοκαίρι του 2003 με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχοντας ως τελικό στόχο παράδοσής του το σχολικό έτος 2005-2006 και ολοκλήρωσής του, το επόμενο (Παναγιωτακόπουλος, Καστουράκης, 2005: 305).

Τόσο λοιπόν οι δράσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όσο και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όντας υπεύθυνο για την μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε παιδαγωγικά επίσημη σχολική γνώση, αποσκοπούν στην γρήγορη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας των ραγδαίων διεθνών και ιδιαίτερα ευρωπαϊκών εξελίξεων που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση της

οικονομίας, η αυξανόμενη σημασία της γνώσης και η επανάσταση στο τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Ειδικότερα, στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, γενικός σκοπός της εισαγωγής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας είναι ο ακόλουθος: *«οι μαθητές χρησιμοποιούν με (ή χωρίς) τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τον υπολογιστή ως γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο, αναζητούν πληροφορίες, επικοινωνούν και προσεγγίζουν βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας»* (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997).

Κατά αυτόν τον τρόπο η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στις τάξεις του δημοτικού σκοπεύει στην αρχική συγκροτημένη και σφαιρική προσέγγιση από όλους τους μαθητές, των διαφόρων χρήσεων της τεχνολογίας υπολογιστών υπολογιστικής τεχνολογίας στα πλαίσια των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων σε μια περίοδο που μαθαίνουν «οσμωτικά» και η εξοικείωση με τον υπολογιστή γίνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Σημασία έχει να αναπτύξουν οι μαθητές δραστηριότητες με τον υπολογιστή και να κατανοήσουν βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες: *η πληροφορία και η επεξεργασία της, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, οι νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης* (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997).

Το πλαίσιο αυτό, αν και ελαφρά τροποποιημένο το έτος 2003, δεν αλλάζει την κατευθυντήρια γραμμή των στόχων του. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ αν και δεν υπάρχει ως μάθημα, αλλά ως στόχος δείχνει την όλο και περισσότερο αυξανόμενη από την κοινωνία απαίτηση για αλφαριθμητισμό στις νέες τεχνολογίες από την πρώτη κιόλας βαθμίδα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό συνιστάται η καθιέρωση *Ώρας Πληροφορικής* προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια πρώτη προσέγγιση με τους υπολογιστές, ενώ σε περιπτώσεις όπου αυτό δεν υλοποιείται προτείνεται η υιοθέτηση δημιουργίας γωνιάς του υπολογιστή μέσα στην τάξη ώστε στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων να επιτευχθεί η εν λόγω επαφή των μαθητών. Παράλληλα προτείνονται μια σειρά δραστηριοτήτων που δεν εμπίπτουν κατ' ανάγκη στα στενά όρια του προγράμματος σπουδών επιτρέποντας έτσι διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και ευνοώντας μια

παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997).

Οι άξονες υλοποίησης του γενικού σκοπού καθορίζονται βάση του τροποποιημένου Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών Πληροφορικής (Φ.Ε.Κ. 304/ 13-03-2003 τ. Β'): Στο παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το περιεχόμενο και οι στόχοι είναι εντελώς «διαφανείς» για το μαθητή και υλοποιούνται με διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (ολιστική προσέγγιση). Είναι ένα ανοικτό Π.Σ. που ο εκπαιδευτικός, στον οποίο απευθύνεται, το αξιοποιεί σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα μέσα που διαθέτει. Προσδιορίζει δε τις ελάχιστες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να έχει αποκτήσει ο μαθητής, κατά ηλικιακό επίπεδο, για να μπορεί να αξιοποιήσει τον υπολογιστή. Ο ειδικός σκοπός της Πληροφορικής είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης. Σε καμία περίπτωση δε νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως γνωστικού αντικείμενου (λαμβανομένου, επιπλέον, υπόψη ότι δε διατίθεται χρόνος στο αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα). Σκοπός είναι ο μαθητής/μαθήτρια να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους.

Ειδικότερα, οι γενικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

α) *Γνώση και μεθοδολογία*: Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσεγγίζουν ένα σύνολο βασικών απλών εννοιών που αφορούν τη γενική δομή των υπολογιστικών συστημάτων και τις διαχρονικές αρχές που τα διέπουν. Αποκτούν στοιχειώδεις δεξιότητες και γνώσεις χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης καθώς και ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα. Εξοικειώνονται με τον υπολογιστή και τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης αλλά και ως νοητικό εργαλείο και εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης. Χρησιμοποιούν εφαρμογές

πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και κατακτούν τις έννοιες της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης.

β) *Συνεργασία και επικοινωνία*: Οι μαθητές χρησιμοποιούν το λειτουργικό σύστημα, το Διαδίκτυο, το λογισμικό εφαρμογών (επεξεργασία κειμένου, ζωγραφική, εκπαιδευτικό λογισμικό, λογισμικό πλοήγησης στο Διαδίκτυο κ.λπ.) και αναπτύσσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο ποικίλων ομαδικών - συνθετικών εργασιών.

γ) *Επιστήμη και καθημερινή ζωή*: Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πλαίσιο της γενικής τους παιδείας ευαισθητοποιούνται και κρίνουν τις επιπτώσεις των νέων τεχνολογιών στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο κ.τ.λ.

Υπό το πρίσμα αυτό, προβλέπεται οι μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο να μπορούν: «να προσεγγίσουν βασικές έννοιες της Πληροφορικής και να οικειώνονται βαθμιαία το λεξιλόγιο και τις ορολογίες της επιστήμης, να αναγνωρίζουν την κεντρική μονάδα και τις βασικές περιφερειακές συσκευές (πληκτρολόγιο, οθόνη, ποντίκι, εκτυπωτής) του υπολογιστή, να μπορούν να εξηγούν με απλά λόγια τη χρησιμότητα των περιφερειακών συσκευών, να τις θέτουν σε λειτουργία και να τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια, να εργάζονται με σχετική αυτονομία σε ένα γραφικό περιβάλλον εργασίας, να χρησιμοποιούν λογισμικό γενικής χρήσης για να εκφράζουν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους και μέσα, να αντιληφθούν τον υπολογιστή, τις περιφερειακές συσκευές και το χρησιμοποιούμενο λογισμικό ως ενιαίο σύστημα, να επικοινωνούν και να αναζητούν πληροφορίες χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο (με τη βοήθεια ή μη του δασκάλου), να χρησιμοποιούν εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και να κατανοήσουν τις έννοιες της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης, να αναζητούν πληροφορίες σε απλές βάσεις δεδομένων ή σε άλλες πηγές πληροφοριών, να τις καταγράφουν και να τις αξιολογούν, να συνεργάζονται για την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, να αναγνωρίζουν την συμβολή της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου για να αναδειχθεί η δυναμική του διαλόγου, να αξιοποιούν τα εργαλεία Πληροφορικής για να παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις τους και τα συμπεράσματά τους με τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν (σχέδια, πίνακες, κείμενο, λόγο), να αναπτύσσουν ένα κώδικα δεοντολογίας αναφορικά με την

εργασία τους στο χώρο του εργαστηρίου και το σεβασμό της εργασίας των άλλων, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο διαδίκτυο, ασφάλειας και αποφυγής κινδύνων στο «εργασιακό» τους περιβάλλον, να αναπτύσσουν κριτική στάση σχετικά με την χρήση των υπολογιστών για την αντιμετώπιση προβλημάτων, να αναφέρουν εφαρμογές της Πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο και, τέλος, να ευαισθητοποιούνται και να προβληματίζονται για τις επιπτώσεις από την εφαρμογή των ΤΠΕ στο περιβάλλον, στον εργασιακό χώρο, στη γλώσσα, στις αξίες και τον πολιτισμό» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής στο Δημοτικό, Φ.Ε.Κ. 304/ 13-03-2003 τ. Β').

Προφανώς λοιπόν, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες γενικότερα και ειδικότερα στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει ως σκοπό την δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων που θα ανταπεξέρχονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και στις αυξανόμενες απαιτήσεις για εξοικείωση της νέας γενιάς με τα απαραίτητα εκείνα «μέσα» που θα την εντάξουν δημιουργικά στη Κοινωνία της Πληροφορίας (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, 2008: 430).

Όμως η επίτευξη των στόχων αυτών δεν μπορεί να γίνει από την μία στιγμή στην άλλη. Ανεξάρτητα από το αν οι στόχοι είναι κοινοί ή όχι μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, είτε της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε οποιαδήποτε άλλης βαθμίδας, μελέτες ξένων και ελλήνων ερευνητών αναδεικνύουν πως υπάρχουν διαφορετικές αποδοχές, στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στις προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών.

Αυτές θα επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε στη συνέχεια.

3 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1 Εισαγωγή.

Στο κεφάλαιο λοιπόν που ακολουθεί παρατίθεται ένα μέρος μελετών που έχουν διεξαχθεί σε σχέση με τους τρόπους ενσωμάτωσης και αποδοχής των νέων τεχνολογιών τόσο από το διεθνή, όσο και από τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο ώστε μέσα από μια ακόλουθη σύγκριση, να προχωρήσουμε στην διερεύνηση της τρέχουσας κατάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2 Η διεθνής εμπειρία.

Η έρευνα έχει αρχίσει να παρέχει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι εισέρχονται σε *κοινωνικές σχέσεις* με την τεχνολογία. Οι Reeves και Nass (1996) ισχυρίζονται ότι οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων με τους υπολογιστές, τη τηλεόραση και τα νέα μέσα είναι στην ουσία κοινωνικές και φυσικές, όπως οι αλληλεπιδράσεις της πραγματικότητας. Εμπεριέχονται νόρμες, κανόνες και προσδοκίες. Άλλοι ερευνητές αρνούνται τους ισχυρισμούς αυτούς και δρουν με εμπάθεια απέναντί τους (Ferdig, 2000). Όμως οι επιτυχίες και οι αποτυχίες των καινοτομιών της τεχνολογίας, ίσως βρίσκονται στις αφανείς προσδοκίες και εικασίες που έχουν οι μαθητές κατά τη χρήση τους. Αλληλεπιδρούν μάλλον με τις τεχνολογίες, παρά με την παιδαγωγική και τους στόχους που θέτονται σε αυτές τις τεχνολογίες. Ωστόσο αυτό που κάνει «καλή» μια καινοτομία στην εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική, οι άνθρωποι και η επίδοση. Τα δύο πρώτα είναι αλληλένδετα, η σωστή παιδαγωγική είναι μέρος μιας διαδικασίας και η διαδικασία εμπεριέχει με τη σειρά της, μια σωστή παιδαγωγική. Η επίδοση, αν και τα στοιχεία είναι ανεπαρκή, είναι επιβεβλημένη προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η επίδοση μετριέται για να εξεταστεί και να επανεξεταστεί το *τεχνολογικά παιδαγωγικά περιεχόμενο*. Ο Shulman υποστήριξε πως κατά την προετοιμασία των δασκάλων, κάποιοι επικεντρώνονται στην *παιδαγωγική γνώση* (να μάθουν πώς να διδάσκουν), άλλοι στο *περιεχόμενο της γνώσης* (να διδάξουν το αντικείμενο), ενώ χρειάζεται συνδυασμός και των δύο (Ferdig, 2006).

Για τον Mark Goddard, όλες οι τεχνολογίες εξελίσσονται και μεταβάλλονται στο χρόνο με τις ταυτόχρονες αλλαγές των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών πτυχών του κόσμου μας. Τα εκπαιδευτικά επίσης μεταβάλλονται, με τη σωρεία των αλλαγών στις μεθοδολογίες, τη θεωρία και το περιεχόμενο που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις. Κάθε τεχνολογία και κάθε αλλαγή είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτή μετά την προσαρμογή σε καινοτομίες του παρελθόντος. Οι αλλαγές που σημειώνονται θα κριθούν στο μέλλον. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να κάνουν προβλέψεις για το μέλλον αλλά να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις αλλαγές που θα συναντήσουν. Η ευθύνη τους δεν έχει να κάνει στο να στέκονται σε μια κενή οθόνη υπολογιστή ενώ θρηνούν τις αλλαγές που έχουν εισβάλλει, αλλά να τις ξεπεράσουν και να εξελιχθούν με τον υπολογιστή. Είναι ευθύνη τους να ανακαλύψουν τη συνετή χρήση της τεχνολογίας σαν ένα ακόμη εργαλείο στην αποθήκη της διδασκαλίας που θα οδηγήσει τους μαθητές στην εξερεύνηση, στην ανακάλυψη, στην εφαρμογή, στην κριτική ανάλυση του κόσμου που κληρονομούν (Goddard, 2002).

Η μεταβατική περίοδος λοιπόν είναι ήδη μια πραγματικότητα και αυτό δεν μπορεί να σταματήσει. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Ο Brad Walmsley υποστηρίζει ότι σε πολλές περιοχές του κόσμου, Αμερική, Αγγλία, Αυστραλία, η τεχνολογία της εκπαίδευσης βρίσκεται σε μια εποχή μετάβασης όπου ποικίλες τροποποιήσεις σε καθιερωμένα περιεχόμενα, έγγραφα αναλυτικού προγράμματος προσχεδιάζονται και επανασχεδιάζονται. Αναφέρει πως η τεχνολογία στη εκπαίδευση, συνδέεται με την ατομική ικανότητα του μαθητή να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του αληθινού κόσμου καθώς η ενασχόληση με τα τεχνολογικά μέσα ενεργοποιεί τη σκέψη τους. Στη νέα εποχή, οι παραδοσιακοί κανόνες και νόρμες που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλάζουν. Το παράδοξο είναι ότι οι δάσκαλοι έχουν την ευθύνη να δείξουν στα παιδιά την ασφαλή χρήση ενός μεγάλου εύρους τεχνολογικών μέσων προκειμένου να τους μεταδώσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Η μελέτη 480 σχολείων στην πολιτεία του Queensland και οι απαντήσεις μαθητών γυμνασίου σε ερωτηματολόγιο έδειξαν, πως αν και αποκτούν μια σημαντική και αυξανόμενη, ακόμη μη ουσιώδη εμπειρία, πάνω στην χρήση τεχνολογιών μέσα στη τάξη, νιώθουν πίεση στις «εντολές» των δασκάλων να χρησιμοποιήσουν και ιδίως για πρώτη φορά οποιοδήποτε

τεχνολογικό μέσο. Αναδεικνύεται η ανάγκη για ισορροπία μεταξύ της υποστήριξης του δασκάλου και της αυτονομίας του μαθητή, κάτι που ενισχύει την σημασία που έχει ο συνδυασμός των παιδαγωγικών πρακτικών για αυτήν την ισορροπία. Η «συνεργασία» μαθητού και δασκάλου πρέπει να επιτευχτεί, όχι τόσο για την παιδαγωγική ισορροπία, όσο για τη διαδικασία της μάθησης (Walmsley, 2003).

Ποια όμως μπορεί να είναι η «εικόνα» της μετάβασης και οι επιπτώσεις της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική; Η απάντηση δεν είναι μονολεκτική. Άλλωστε ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η τεχνολογία διαμορφώνει και τη μορφή της παιδαγωγικής.

Ο Robert B. Kozma, διερευνώντας το πώς οι σχολικές τάξεις παγκοσμίως, 28 χωρών, χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να αλλάξουν τις συνήθειες των δασκάλων και των μαθητών, μέσα από τα ευρήματα 178 μελετών περίπτωσης και τη σύνθεση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, διαπιστώνει πως σε πολλές χώρες οι δάσκαλοι αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας για να αλλάξουν την διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, ενώ τις ενσωματώνουν και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδες και χρησιμοποιούν τα εργαλεία του υπολογιστή και τις πηγές για την αναζήτηση πληροφοριών, δημοσιεύσεων και δημιουργία εργασιών. Οι δάσκαλοι με τις νέες τεχνολογίες θέλουν να αλλάξουν το ρόλο τους από εκείνον της κύριας πηγής πληροφόρησης, σε εκείνον που παρέχει στους μαθητές συγκρότηση και συμβουλές, εποπτεύει την πρόοδό τους και επιβραβεύει τις προσπάθειές τους. Μάλιστα, όπως αναδύεται, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας έχουν άμεση επίπτωση στην διαδικασία μάθησης των μαθητών και ειδικά εκείνων των δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για τον 21^ο αιώνα, η διαχείριση της γνώσης, η λύση προβλημάτων και η συνεργασία (Kozma, 2003).

Η Joan Hughes εξετάζοντας τη μορφή της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων πάνω στη τεχνολογία και το εύρος κατά το οποίο η επακόλουθη τεχνολογικά υποστηρίξιμη παιδαγωγική πρακτική υπήρξε καινοτόμα, καταλήγει στο συμπέρασμα πως το περιεχόμενο που είναι βασισμένο στη διδασκαλία με τη χρήση τεχνολογίας, οδηγεί σε μία παιδαγωγική που επίσης βασίζεται στη χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων. Σε αυτή τη χρήση όμως συμβάλλει επίσης η συνεργασία, η επαγγελματική προετοιμασία, καθώς και οι

παιδαγωγικές γνώσεις του δασκάλου, από τη στιγμή που ο ίδιος μπορεί και αναγνωρίζει την αξία τους στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Hughes, 2005).

Όμοια αποτελέσματα αναδειχνονται και σε μια άλλη μελέτη, αυτή της Rhonda Christensen σε δημόσιο δημοτικό σχολείο στο βόρειο Τέξας. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως η ενεργοποίηση του δασκάλου ως προς τη χρήση τεχνολογιών εξαρτάται από τη θετική στάση που ο ίδιος θα έχει απέναντι στους υπολογιστές. Αυτό με τη σειρά του, λειτουργεί και ως εφελκυστικό ενεργοποίησης των μικρών μαθητών (Christensen, 2002).

Ωστόσο, πίσω από την ευνοϊκή αντιμετώπιση των νέων τεχνολογιών δεν λείπουν οι προβληματισμοί των δασκάλων, σε αντίθεση με τους μαθητές που φαίνονται έτοιμοι να δεχτούν το νέο μαθησιακό περιβάλλον.

Η Li Qing διερευνώντας τις απόψεις 15 μαθηματικών και 575 μαθητών, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων, σε δύο αγροτικά και δύο αστικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά, ανέδειξε πως οι μαθητές σε ένα μεγάλο ποσοστό, 87.3%, επιδιώκουν να χρησιμοποιούν τη τεχνολογία θεωρώντας την αποτελεσματική στη μάθηση. Επιχειρηματολογώντας την άποψη αυτή, τονίζουν ότι τους δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε πιο αξιόπιστες, ακριβείς πληροφορίες και δεδομένα, κάτι που κάνει πιο αρεστά τα «καθήκοντά» τους. Επιθυμούν μια συχνότερη χρήση της τεχνολογίας, τάσσονται υπέρ των αλλαγών επισημαίνοντας ότι μπορούν να συνδυαστούν προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας που δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν από τις παραδοσιακές, βασισμένες στα βιβλία, μεθόδους. Αναγνωρίζουν ότι ο κόσμος έχει προσανατολιστεί στην τεχνολογία, οπότε οι ίδιοι χρειάζονται να μάθουν την τεχνολογία για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς. Σε αντίθεση, οι δάσκαλοι εμφανίζονται λιγότερο ενθουσιασμένοι. Μόλις δύο στους δεκαπέντε θα ενσωματώσουν στο μάθημα τον υπολογιστή με προϋπόθεση το «δυνατό» εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών προκειμένου να είναι ασφαλείς για τα μαθήματα που διδάσκουν. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι δεν λαμβάνουν υπόψη τους υπολογιστές, αντιμετωπίζοντας τη τεχνολογία, όχι σαν προετοιμασία για την αγορά εργασίας, αλλά σαν έναν πρόσθετο φόρτο εργασίας τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα παιδιά, με μικρή εκπαιδευτική αξία που δαπανά χρόνο και προσπάθεια. Μία πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου είναι

ότι η εκπαιδευτική έρευνα παρέχει ανεπαρκείς πληροφορίες για τις απόψεις των μαθητών. Για την εγκαθίδρυση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητη η επικοινωνία μεταξύ μαθητών, δασκάλων και δημόσιας διοίκησης. Μάλιστα, τα ευρήματα της μελέτης αυτής μοιάζουν με εκείνα προηγούμενων μελετών (Cuban, 2001), που δείχνουν ότι μια τέτοια επικοινωνία πρέπει να ενθαρρυνθεί. Σε αυτές τις αντίθετες απόψεις, συμβάλλει επίσης ο φόβος των δασκάλων να μην αντικαθιστούν από τους υπολογιστές (Qing, 2007).

Μάλιστα, σύμφωνα με την μελέτη των Κοινωνικών Επιπτώσεων των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία (Social Effects of New Technology in Education), τα παιδιά χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στο σπίτι πιο πολύ και με ευρύτερους τρόπους από ότι στο σχολείο. Τα στοιχεία τονίζουν την έλλειψη αυτοπεποίθησης και δεξιοτήτων από τους δασκάλους, σε αντίθεση με τους μαθητές που εμφανίζουν μια οξυδέρκεια ως προς τη γνώση και την εφαρμογή (Fluck, 2001).

Οι Thomas Erikson και Steven Shumway, κάνουν λόγο για την ανάγκη ύπαρξης ενός δασκάλου πληροφορικής που θα εκπληρώσει το ρόλο ενός συμβούλου, βοηθώντας τους μόνιμους δασκάλους του αναλυτικού προγράμματος να ενσωματώσουν την τεχνολογία στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις δραστηριότητες στο μόνιμο αυτό αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να διευκολυνθεί η διδασκαλία στο πλαίσιο των παραδοσιακών μαθημάτων. Υποστηρίζουν πως για να είναι αποτελεσματική η ενσωμάτωση, πρέπει να είναι κάθετη και οριζόντια, απέναντι στα περιεχόμενα και ανάμεσα στις επίπεδα ιεραρχίας. Οι Sadners (1996) αναφέρουν μάλιστα πως οι ειδικευμένοι αυτοί δάσκαλοι πρέπει να απασχοληθούν στην στοιχειώδη εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο που αξιοποιούνται δάσκαλοι των καλών τεχνών, της μουσικής και της φυσικής. Αυτό θα μπορούσε να λύσει πολλά εμπόδια, αληθινά ή νοητά, όπως της έλλειψης χρόνου ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η λειτουργία του μοντέλου σε ένα αγροτικής περιοχής σχολείο στο Wyoming (Wright and Miller, 1997), στο Spanish Fork High School (Thomas Erikson και Steven Shumway, November 12, 2002) και στο Hemmingway Elementary School στο Ketchum του Idaho (Thode and Thode, 1997), έδειξε πως οι δάσκαλοι της πληροφορικής λειτουργούν σαν τους υπόλοιπους δασκάλους της βασικής

εκπαίδευσης με τη δημιουργία ενός εργαστηρίου πληροφορικής για όλες τις τάξεις του δημοτικού (Erekson, Shumway, 2006).

Η εικόνα αυτή όμως αλλάζει από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από εκείνες τις σχολές που προετοιμάζουν δασκάλους για τη βασική εκπαίδευση. Η ποσοτική μελέτη, με δείγμα 121 αποφοίτων, της Cheryl Franklin, δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους οφείλουν την προετοιμασία τους να διδάξουν με την τεχνολογία στην Παιδαγωγική Σχολή σε σύγκριση με την προετοιμασία που μπορεί να είχαν κατά την διάρκεια ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων, την αυτόνομη μάθηση ή όποια άλλη ενασχόληση στο κολέγιο. Επισημαίνουν ότι οι υπολογιστές έχουν μια αξιόλογη προοπτική που αφενός επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύψουν ή να αναπτύξουν ιδέες για τους εαυτούς τους και αφετέρου, να υποστηρίξουν εποικοδομητικές πρακτικές κατά την χρήση τους στις τάξεις του δημοτικού. Η προετοιμασία και η ιδεολογία, σε συνδυασμό με την πρόσβαση και ενεργοποίηση, τα κίνητρα, το υποστηρικτικό προσωπικό, τις «ηγετικές» ικανότητες, τους εξωτερικούς εξαναγκασμούς λειτουργούν καθοριστικά για την επιρροή των μαθητών αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή. Το να γνωρίζει ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί προσωπικά τον υπολογιστή δεν είναι συνώνυμο του να μπορεί να διδάξει με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Χρειάζεται να αποκτήσει εκπαιδευτικό λογισμικό και δεξιότητες για να το χειριστεί προκειμένου να μεταδώσει αυτές στους μαθητές (Franklin, 2007).

Μάλιστα όταν ικανοποιούνται αυτές οι δεξιότητες η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών δεν περιορίζεται μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά εκτείνεται και σε άλλες μορφές διδασκαλίας, ανεξαρτήτως διδασκόμενου μαθήματος.

Αξιοσημείωτη είναι η μελέτη των Batia Eilon και Sarah Kliachko που εξετάζουν τις αντιλήψεις των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης μέσα από τη δικτυακή διδασκαλία του μαθήματος της βιολογίας, χωρίς την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Τα ευρήματα συλλέχθηκαν τη περίοδο 1999 – 2000 από το φόρουμ και τα e-mail των δασκάλων, τα e-mail των μαθητών και τις συνεντεύξεις τους, σε ένα εκπαιδευτικό κολέγιο στο Ισραήλ. Μέσα από τη παραπάνω μορφή διδασκαλίας, αναδύονται νέοι ρόλοι του δασκάλου. Ένας από αυτούς η παροχή τεχνικής υποστήριξης. Ο δάσκαλος που μετέχει σε μια online διδασκαλία πρέπει να είναι καταρτισμένος με τη χρήση ανάλογων τεχνολογιών και ιδίως τα φόρουμ

και τα e-mail. Από τη στιγμή όμως που οι μαθητές τη μελέτης αυτής δεν είχαν εμπειρία στις τεχνολογίες και δεν υπήρχε τεχνική υποστήριξη, ο ίδιος ανέλαβε το ρόλο αυτό. Η συναισθηματική υποστήριξη που δόθηκε μέσω των e-mail ανέδειξε την ανάγκη για ανθρώπινη αλληλεπίδραση που είναι ιδιαίτερα σημαντική σε τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και έναν ακόμη ρόλο. Σε σύγκριση με το παραδοσιακό «σκηνικό» στο οποίο ο κύριος ρόλος του δασκάλου είναι να προσφέρει την ύλη του μαθήματος και να δρα σαν αποκλειστική πηγή πληροφόρησης, ο δάσκαλος του μαθήματος που βασίζεται στη δικτυακή μάθηση λειτουργεί σαν οδηγός και εκπαιδευτικός σχεδιαστής του νέου τρόπου μάθησης. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές ζητούσαν να λάβουν πιο δομημένες πληροφορίες από τους δασκάλους δείχνοντας την προσκόλλησή τους στην παραδοσιακή αντίληψη του δασκάλου. Μάλιστα, συνέδεσαν την δικτυακή μάθηση με ανεξάρτητες ή σε συνεργασία μορφές πρόσληψης του περιεχομένου. Αναμφίβολα, οι δάσκαλοι που εκπαιδεύονται τώρα θα έχουν την τεχνολογία σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, οπότε θα υιοθετήσουν και ανάλογες παιδαγωγικές πρακτικές (Eilon, Kliachko, 2004).

Αναφορικά τώρα με την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ο Coley, μέσα από μια ανασκόπηση των ερευνών, αναφέρει ότι η διδασκαλία που βασίζεται στους υπολογιστές εξατομικεύεται και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, ακόμα και αν διευκρινίζεται η σωστή απάντηση. Με τη βοήθειά τους, μαθαίνουν περισσότερα σε λιγότερο χρόνο, βελτιώνουν το γραφικό τους χαρακτήρα, αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους ως μαθητές, ενώ απουσιάζουν σπάνια από το σχολείο. Γενικότερα, η χρήση της τεχνολογίας ως μέσο μάθησης συντελεί σε μια αξιόλογη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, των συμπεριφορών και των αλληλεπιδράσεών τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Άλλωστε, ο υπολογιστής είναι «υπομονετικός» και δεν κρίνει, ωθώντας στους μαθητές να συνεχίζουν την προσπάθεια (Coley, 1997).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Fuchs και Woessmann, το Νοέμβριο του 2004, δημοσιεύοντας μια στατιστική ανάλυση για την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην τεχνολογία και την επίδοση των μαθητών, βάση του PISA (Programme for International Student Assessment), η ύπαρξη της τεχνολογίας από μόνη της δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, ο τρόπος αξιοποίησής της μπορεί είτε να βοηθήσει, είτε να επιβραδύνει την μάθηση. Οι

αναμενόμενες διαπιστώσεις ότι η επίδραση της τεχνολογίας εξαρτάται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία δεν αποτελούν την αποκάλυψη ενός μυστικού, αλλά την επιβεβαίωση των γνωστών αρχών της διδαχής και της μάθησης (Fuchs, Woessmann, 2006).

Από τις παραπάνω έρευνες λοιπόν αναφορικά με τα διεθνή δεδομένα, φαίνεται πως οι μαθητές που έχουν μια ευνοϊκή και θετική στάση απέναντι στη χρήση υπολογιστών μέσα στο μάθημα είναι εκείνοι που φέρουν μια ανάλογη εξοικείωση και ενασχόληση από το σπίτι. Επιδιώκουν την χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα επιχειρηματολογώντας τη στάση τους αυτή μέσα από τη δυνατότητα που τους δίνεται να μαθαίνουν περισσότερες, πιο αξιόπιστες και ακριβείς πληροφορίες σε λιγότερο χρόνο, να βελτιώνουν το γραφικό τους χαρακτήρα και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους ως μαθητές, χωρίς να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η επίδοσή τους. Για αυτούς μέσα στο νέο τρόπο μάθησης, ο δάσκαλος λειτουργεί συμβουλευτικά, σαν οδηγός και εκπαιδευτικός σχεδιαστής και όχι όπως μέχρι τώρα, σαν κριτής. Την ίδια στιγμή, αναγνωρίζουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών στην προετοιμασία και τον εφοδιασμό τους με τις απαραίτητες εκείνες τεχνολογικές δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν μελλοντικά στις ανάγκες της αγοράς. Εξ αντιθέτου, όσοι δεν έχουν εμπειρία στη χρήση της τεχνολογίας εμφανίζονται αρνητικοί, αναζητώντας τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου ως την αποκλειστική πηγή μετάδοσης γνώσης.

Διφορούμενες όμως είναι και οι στάσεις των δασκάλων.

Όσοι φέρουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση θεωρούν πως η τεχνολογία επιβαρύνει το έργο τους, χωρίς να έχει κάποια παιδαγωγική και εκπαιδευτική σημασία. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν αυτοί που έχουν ελλείψεις δεξιοτήτων και επιμόρφωσης, πρεσβεύοντας την άποψη πως η διεξαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής μπορεί να γίνει με την παρουσία ενός δασκάλου ειδικότητας, ο οποίος θα πρέπει να απασχοληθεί στην βασική εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο που απασχολούνται δάσκαλοι και των άλλων ειδικοτήτων. Αντίθετα, όσοι αντιμετωπίζουν θετικά τις νέες τεχνολογίες είναι εκείνοι που έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από τις Παιδαγωγικές Σχολές και έχουν λάβει σχετικές δεξιότητες και προετοιμασία. Μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου ισχύει το παραπάνω, οι προσπάθειες εισαγωγής δεν περιορίζονται στην

προβλεπόμενη θεσμική ενσωμάτωση του υπολογιστή στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά εκτείνεται και σε άλλες μορφές, όπως η δικτυακή διδασκαλία, χωρίς το είδος του μαθήματος που διδάσκεται να αποτελεί εμπόδιο.

3.3 Η ελληνική εμπειρία.

Όσον αφορά την εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή φαίνεται να υλοποιείται στο μέσο μιας γενικής αβεβαιότητας, κυρίως από την πλευρά των δασκάλων που θα πρέπει να τα καταφέρουν με ένα νέο μαθησιακό εργαλείο, με μία νέα τεχνική υποδομή και γενικότερα μία φιλοσοφία διδασκαλίας και τεχνικές μάθησης που λίγοι από αυτούς έχουν μάθει να εφαρμόζουν.

Οι Kiridis, Drossos και Tsakiridou διανέμοντας ερωτηματολόγια σε 951 δασκάλους, στο σύνολο της Ελλάδας με σκοπό να αποσαφηνίσουν τις γνώμες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των Ελλήνων δασκάλων αναφορικά με την χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας και να διερευνήσουν τις προοπτικές της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύουν πως η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί τις νέες τεχνολογίες χρήσιμο εργαλείο τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους διδασκόμενους. Αναγνωρίζουν πως οι μαθητές μετατρέπονται σε ενεργούς μαθητευόμενους και παραδέχονται ότι οι νέες μαθησιακές ευκαιρίες με τη χρήση του διαδικτύου θα αλλάξει την εικόνα των σχολείων μέσα στα επόμενα χρόνια (Kiridis, Drossos, Tsakiridou, 2006).

Παρόλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων δασκάλων χρειάζεται πιο σαφείς λόγους για την εισαγωγή αυτή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι βέβαιοι ότι οι νέες τεχνολογίες θα ωφελήσουν το σύνολο της κοινωνίας, ούτε είναι πεπεισμένοι για την σκοπιμότητα της άμεσης ενσωμάτωσής τους στα δημοτικά σχολεία. Πιθανός λόγος της άποψης αυτής είναι η έλλειψη σωστής και επαρκούς εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι των δασκάλων εμφανίζονται ανήμποροι να αντιμετωπίσουν τις τεχνικές πτυχές που συνεπάγεται η αξιοποίηση τους στις σχολικές μονάδες. Αναφέρουν πως η καθημερινή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας μέσα στη τάξη θα δημιουργήσει τεχνικά προβλήματα που είναι δύσκολο να τα λύσουν. Τονίζουν πως για την πραγμάτωση

αυτή πρέπει να εκπαιδευτούν, να εξοικειωθούν με τις τεχνικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές των νέων τεχνολογιών (Kiridis, Drossos, Tsakiridou, 2006).

Αξιοσημείωτο πόρισμα είναι και η άποψη που έχουν για το Υπουργείο Παιδείας που έχει την ευθύνη αυτής της «οργάνωσης». Δεν θα πρέπει, υποστηρίζουν, να χάνει χρόνο παρέχοντας μόνο τεχνικές δεξιότητες αλλά και παιδαγωγικές, προκειμένου να γίνουν καταρτισμένοι χρήστες των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους. Όμως παρά την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, η πλειονότητα των δασκάλων συνειδητοποιεί τη σημασία τους στη διδασχή και τη μάθηση. Δεν πιστεύουν πως οι τεχνολογίες θα υποβαθμίσουν ή θα περιορίσουν το ρόλο τους εντός των σχολείων (Kiridis, Drossos, Tsakiridou, 2006).

Η θετική αντίληψη απέναντι στο νέο «εργαλείο» φαίνεται και στη σχετική μελέτη των Παναγιωτακόπουλου, Αλεξόπουλου, Γούτσο, Σκαλτσά και Τάσιο. Διερευνώντας το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην σχολική πρακτική, με τη χρήση ερωτηματολογίων, ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ώριμοι να δεχτούν το νέο εργαλείο στη δουλειά τους. Στην αντίληψή τους αυτή συμβάλλει το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς έχουν ήδη επιμορφωθεί. Παρόλα αυτά πρεσβεύουν ότι πρέπει να δοθούν περαιτέρω κίνητρα ώστε να προχωρήσει το σύνολο των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση αυτή. Και αυτοί που φέρουν συναφείς γνώσεις και δεξιότητες και αυτοί που δεν γνωρίζουν. Μάλιστα, κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης που θα τους προσδώσει μια τεχνική δεξιότητα, αλλά και εκπαιδευτική γνώση και δεξιότητα ώστε να ανταποκριθούν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Δεν φοβούνται τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ούτε εκφράζουν ανησυχία για τη χρήση τους (Παναγιωτακόπουλος, Αλεξόπουλος, Γούτσος, Σκαλτσάς, Τάσιος, 2005).

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα της έρευνας πεδίου με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και των στάσεων των δασκάλων για τη χρήση της πληροφοριακής – επικοινωνιακής τεχνολογίας και τη δυνατότητα της εισαγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων της συνέντευξης, των ερωτηματολογίων και της ανάλυσης περιεχομένου, αναδείχθηκε πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται σε θετικές, αρνητικές και ουδέτερες. Αν και τάσσονται υπέρ των νέων τεχνολογιών, δηλώνοντας πως δεν τις φοβούνται, θεωρούν πως η ενσωμάτωση αυτή μέσα στη

σχολική τάξη, εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, την επαγγελματική εμπειρία, την εξοικείωση με τους υπολογιστές, το επίπεδο σπουδών και την επιμόρφωση που φέρει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Σε αυτά προσθέτουν πως εξίσου σημαντική είναι και η υλικοτεχνική υποδομή και η στήριξη της πολιτείας ώστε να υλοποιηθεί η παραπάνω εφαρμογή με τον προσφορότερο τρόπο (Κυρίδης, 2003: 35 - 141).

Ωστόσο αυτή η θετική αντίληψη αναδεικνύεται σε πιο πρόσφατες μελέτες, κάτι που δεν χαρακτηρίζει έρευνες προηγούμενων χρόνων. Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί η μελέτη των Κουστουράκη, Παναγιωτακόπουλου, Κατσίλλη το 1998. Μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, διερεύνησαν το βαθμό άγχους 122 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Βάση των πορισμάτων λοιπόν, οι δάσκαλοι φαίνεται να βιώνουν άγχος για τους υπολογιστές. Ένα άγχος που πηγάζει από τα εργασιακά τους καθήκοντα, τις απαιτήσεις που φέρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα που προκαλούν οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, την αδυναμία παρέμβασής του, την ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση, τη βίωση αισθημάτων φόβου εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων που θα του επιτρέψουν να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις. Ωστόσο, το επίπεδο άγχους δεν είναι ίδιο για όλους τους δασκάλους, κάτι που εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν. Πιο αγχώδεις εμφανίζονται εκείνοι που διαθέτουν από 16 έως 20 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σε αντιδιαστολή με εκείνους που έχουν ένα όριο 10 χρόνων στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι της πρώτης περίπτωσης εμφανίζονται αρνητικοί στις νέες τεχνολογίες. Οι νέες ή οι άγνωστες απαιτήσεις που αυτές φέρουν, τους επηρεάζουν αρνητικά στην δυνατότητα διεκδίκησης ιεραρχικά ανώτερων εκπαιδευτικών θέσεων, μολονότι βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα παραγωγική και κρίσιμη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης περίπτωσης, έχοντας βιώσει την επανάσταση της διείσδυσης των υπολογιστών και παρακολουθήσει σχετικά εισαγωγικά μαθήματα στο πλαίσιο των σπουδών τους, βιώνουν μειωμένα επίπεδα αυτοαξιολογούμενου άγχους για τους υπολογιστές. Γενικότερα, αναδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα που άπτονται των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Κατσίλλη, 1998).

Ακόμα όμως και αν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γίνονται θετικότερες με το πέρασμα των χρόνων, η ανάγκη της επιμόρφωσης αναδειχεται σε καίριο ζήτημα που χρίζει ιδιαίτερης σημασίας και προσοχής.

Στην προσπάθεια ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, είδαμε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει από τις παιδαγωγικές σχολές, αντιμετωπίζουν θετικά την ύπαρξη των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στη διδασχή τους, εξαιτίας της κατάλληλης εκπαιδευτικής προετοιμασίας που έχουν λάβει. Η μελέτη των Ιωαννίδη, Βαβουγιό, Γαρυφαλλίδου, σχετίζεται με τις ιδέες πρωτοετών φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες, πριν την έναρξη των μαθημάτων και πριν ακόμη λάβουν μία εκπαιδευτική προετοιμασία σε θέματα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 200 φοιτητές, αλλά η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στους 143 από αυτούς, των οποίων οι προϋπάρχουσες ιδέες είχαν διερευνηθεί μέσω ενός προελέγχου λίγους μήνες νωρίτερα από την εν λόγω διερεύνηση. Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων προέκυψε, πως οι περισσότεροι από αυτούς, αλλά σε καμία περίπτωση όλοι, είχαν κάποια επαφή με την τεχνολογία των επικοινωνιών και της πληροφορικής προτού παρακολουθήσουν τις εργαστηριακές ασκήσεις στη σχολή τους. Μια επαφή που δεν συνεπάγεται αλφαριθμητισμό στις νέες τεχνολογίες, αλλά συνδέεται με κάποια μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολείο ή ενασχόληση στο σπίτι. Μάλιστα, η πλειοψηφία χρησιμοποιούσε τον υπολογιστή για να παίζει παιχνίδια, ενώ δεύτερη σε συχνότητα ήταν η χρήση ζωγραφικής και επεξεργαστών κειμένου, αφήνοντας τελευταία σε συχνότητα την χρήση του διαδικτύου προς αναζήτηση πληροφοριών και ανταλλαγή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Αναδείχθηκε πως οι φοιτητές που θα γίνουν δάσκαλοι φαίνεται να αποκτούν έναν υπολογιστικό αλφαριθμητισμό μέσω των εργαστηριακών ασκήσεων της σχολής (Ιωαννίδης, Βαβουγιός, Γαρυφαλλίδου, Παναγιωτακόπουλος, 2001). Είναι άξιο απορίας λοιπόν ποια θα ήταν η στάση των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες αν δεν υπήρχε η δυνατότητα επιμόρφωσής τους.

Ανάλογο αίτημα προκύπτει και από την προσέγγιση των Τσολακίδη, Φωκίδη, Βρατσάλη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία του Νοτίου Αιγαίου. Ειδικότερα, τα στοιχεία έδειξαν πως αναγνωρίζεται καθολικά το γεγονός ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα διευκόλυναν το μάθημα

και θα κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Μια αποδοχή που σχετίζεται άμεσα με την αναγνώριση της αναγκαιότητας αλλαγής του προγράμματος σπουδών, εξοπλισμού και εκσυγχρονισμού του σχολείου ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Ωστόσο, δεν θεωρούν το κράτος ως πιθανότερο χρηματοδότη του κόστους αγοράς ηλεκτρονικών υπολογιστών στις σχολικές μονάδες, αλλά την ιδιωτική πρωτοβουλία (τοπική αυτοδιοίκηση, σύλλογος γονέων). Μια πρωτοβουλία που φαίνεται στην μικρή υπεροχή της άποψης που θέλει τους ίδιους να αναλάβουν τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο σχολείο και όχι κάποιος δάσκαλος ειδικότητας. Από τις απαντήσεις τους δεν φαίνεται να υπάρχει αρνητική στάση ή φοβία στην επαφή ή τη χρήση των υπολογιστών. Στο σύνολό τους, παρά την έλλειψη γνώσεων και την μη πλήρως διαμορφωμένη άποψη για τις νέες τεχνολογίες, συμφωνούν απόλυτα πως οι υπολογιστές πρέπει να μουν στα σχολεία γιατί συμβάλλουν τόσο στη διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και στο έργο τους. Αναγνωρίζουν ότι το νέο αυτό εργαλείο θα βελτίωνε το επίπεδο δουλειάς τους και θα συνέτεινε στη δημιουργία ενός πρωτοποριακού και πιο ευάρεστου μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσολακίδη, Φωκίδη, Βρατσάλη, 2001).

Ποιες όμως είναι οι αντιλήψεις των μαθητών δημοτικού για τις νέες τεχνολογίες;

Μέσα από την χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων, οι Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης και Γουμενάκης διερεύνησαν τις αναπαραστάσεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από υπολογιστές. Μολονότι οι μαθητές ήταν μικροί (μ. ό.:10,6 ετών), τα δεδομένα έδειξαν πως διαθέτουν μια αρκετά πλούσια ποικιλία αναπαραστάσεων γύρω από τους υπολογιστές και τις χρήσεις τους. Αυτό με τη σειρά του φανερώνει τόσο ένα σημαντικό ενδιαφέρον από του μαθητές, όσο και μια γνωστική-αναπτυξιακή ωριμότητα για την αξιοποίηση των υπολογιστών για μάθηση, επικοινωνία και ψυχαγωγία. Η κατοχή προσωπικού υπολογιστή από κάποιους μαθητές, όπως προέκυψε από την στατιστική ανάλυση, δεν φαίνεται να έχει σχέση με τις γνώσεις και/ή αναπαραστάσεις που έχουν γύρω από αυτούς. Ενδεχομένως αυτό φανερώνει ότι γενικά κάνουν περιορισμένη χρήση του υπολογιστή που έχουν στο σπίτι (παραδείγματος χάριν ηλεκτρονικά παιχνίδια). Το τελευταίο ίσως να οφείλεται στο ότι οι ίδιοι οι γονείς δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκπαιδευτική

αξιοποίηση του υπολογιστή στο σπίτι. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μελέτης, είναι ότι από τους 88 μαθητές, κανένας δεν έκανε κάποια αναφορά στους γονείς του είτε στους χάρτες ή τα κείμενά τους. Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, αυτό δεν φαίνεται να έχει σχέση με τις αναπαραστάσεις των μαθητών για τους υπολογιστές, πέρα από τα υλικά (hardware) όπου τα αγόρια τείνουν να αναφέρουν περισσότερα. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ότι οι μαθητές δεν έχουν δημιουργήσει στερεότυπα που θα τους αποθάρρυναν να αξιοποιήσουν τους υπολογιστές. Ένα επιπρόσθετο ενδιαφέρον σημείο της ανάλυσης είναι η ανάδειξη του ρόλου της εμπειρίας των δασκάλων για την απόκτηση εκ μέρους των μαθητών μιας ευρύτερης γκάμας αναπαραστάσεων πάνω στους υπολογιστές. Επίσης, η ύπαρξη εργαστηρίου σε σχέση με την πρόσβαση σε υπολογιστές μέσα στην τάξη, αποτέλεσε ένα στοιχείο που φάνηκε να έχει σχέση με το τι ανέφεραν οι μαθητές στους εννοιολογικούς χάρτες και τα κείμενά τους. Όλα δείχνουν λοιπόν πως η ενθάρρυνση των παιδιών πάνω στις νέες τεχνολογίες έχει καταλυτικό ρόλο στην ενασχόληση και περαιτέρω χρήση αυτών. Μια παρότρυνση που προϋποθέτει την εκπαίδευση των δασκάλων γύρω από τους υπολογιστές (Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης, Γουμενάκης, 2000).

Σε ανάλογο «ύφος» κινείται και η πιλοτική έρευνα των Τασιού και Σολωμονίδου που διερεύνησαν τις αναπαραστάσεις παιδιών δημοτικού (Δ', Ε', Στ' τάξης) για τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής και γενικότερα τη θέση των ΤΠΕ στις αναπαραστάσεις αυτές. Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν: α) στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν να απαντήσουν όταν τους ζητείται να περιγράψουν τις ιδέες τους για τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής, β) στον τρόπο με τον οποίο συνδέουν τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής με τον άνθρωπο και τα τεχνολογικά προϊόντα, γ) στις μορφές της τεχνολογίας οι οποίες εμφανίζονται στις απαντήσεις των παιδιών. Από τα πορίσματα της μελέτης διαφαίνεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου ήδη από την ηλικία των 9 ετών παρουσιάζουν διαμορφωμένες αντιλήψεις για τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής. Για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, σχεδόν το 1/3, η έννοια των τεχνολογιών της καθημερινής ζωής ταυτίζεται με τις ΤΠΕ (υπολογιστές, διαδίκτυο), ιδιαίτερα στα παιδιά τα οποία αναπαριστούν τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής με έμφαση σε μια απομονωμένη τεχνολογική προσέγγιση (Τασιός, Σολωμονίδου, 2002).

Βλέπουμε λοιπόν πως στις τάξεις του δημοτικού τα παιδιά αναπτύσσουν τις πρώτες τεχνολογικές «εικόνες» μέσω της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης των δασκάλων.

Στην πορεία όμως, όσο μεγαλώνουν, αυτές οι αναπαραστάσεις παίρνουν μια πιο έντονη μορφή και ως εκ τούτου οι μαθητές αρχίζουν να ενασχολούνται περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες. Μάλιστα, σε αυτό συμβάλλει όχι μόνο το σχολείο αλλά και οι κοινωνικές επιρροές που δέχονται.

Οι Λάμνιαν, Καμαριανός, Ντακούμης, μέσα από τη μελέτη δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας σχετικά με την εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση και την αίσθηση που βιώνουν τα άτομα της παιδαγωγικής σχέσης, καταγράφουν πως οι μαθητές και οι μαθήτριες της τρίτης γυμνασίου και λυκείου αντίστοιχα, ταυτίζουν την χρησιμότητα χειρισμού και γνώσης της πληροφορικής με την μετέπειτα αναζήτηση εργασίας. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική σχέση που διαμορφώνεται με τον καθηγητή του εν λόγω μαθήματος κινείται στα πλαίσια μιας καλής συνεργασίας. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει μια πρώτη σύνδεση των τεχνολογιών με το πεδίο της παραγωγής. Όσον αφορά την δυναμική των ηλεκτρονικών υπολογιστών πάνω στη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών, οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια έδειξαν πως ακόμη δεν έχουν συγκεκριμενοποιηθεί οι κίνδυνοι που ελλοχεύει η χρήση τους. Οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας όπως ρυθμίζονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν προκαλέσει μεταβολές τόσο στη μετάδοση της γνώσης που θα μεταδοθεί, όσο και στην παιδαγωγική σχέση. Κάτι που ενδεχομένως μπορεί να εξηγηθεί από το ότι βρισκόμαστε στις απαρχές της εν λόγω εισαγωγής. Ωστόσο, η εξοικείωση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, έχει να κάνει, όχι μόνο με την επιρροή του σχολείου, αλλά και με άλλες κοινωνικές επιρροές που τους ωθούν στην εκμάθηση των νέων τεχνολογιών. Τέτοιοι μπορεί να είναι το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, το φύλο των μαθητών, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η κατοχή και γνώση υπολογιστών από τους ίδιους (Λάμνιαν, Καμαριανός, Ντακούμης, 2008).

Συναφή λοιπόν με τα διεθνή δεδομένα είναι και τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν να κάνουν με τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Οι δάσκαλοι μολονότι συνειδητοποιούν τη σημασία των νέων τεχνολογιών στη διδασχή και τη μάθηση, εμφανίζονται αβέβαιοι για την σκοπιμότητα της άμεσης ενσωμάτωσής

τους στα δημοτικά σχολεία. Τονίζουν πως υπάρχουν ελλείψεις και τεχνικά προβλήματα στην προσπάθεια υλοποίησης του όλου εγχειρήματος, ενώ την ίδια στιγμή πρεσβεύουν και την ανάγκη για μια παιδαγωγική και τεχνική επιμόρφωση αναφορικά με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Ωστόσο, η βίωση συναισθημάτων φόβου, ανασφάλειας, άγχους δεν είναι ίδια για όλες τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Όσοι δεν έχουν βιώσει την διείσδυση των υπολογιστών, δεν έχουν λάβει κάποια στοιχειώδη επιμόρφωση και δεν έχουν εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες, δηλώνουν αρνητικοί στην ενασχόλησή τους, κάτι που δεν ισχύει για όσους κατέχουν ορισμένες συναφείς δεξιότητες. Από την άλλη, οι μαθητές του δημοτικού εμφανίζονται να διαθέτουν ένα εύρος αναπαραστάσεων γύρω από τη χρήση των υπολογιστών λόγω των συναφών εικόνων που φέρουν από το σπίτι, ενώ οι αναπαραστάσεις αυτές δεν σχετίζονται με την κατοχή ενός υπολογιστή. Για τις μεγαλύτερες ηλικίες όμως, στην πρόσληψη αναπαραστάσεων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες και την επακόλουθη ενασχόληση των παιδιών με αυτές, σημαντικό ρόλο έχει, πέρα από την οικογένεια, και το φιλικό περιβάλλον, το φύλο των μαθητών, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η κατοχή και γνώση υπολογιστών από τους ίδιους. Την ίδια στιγμή βέβαια, για τους μαθητές καθοριστικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου. Για αυτούς, εξακολουθεί να ελέγχει τη γνώση που μεταδίδεται και αναγνωρίζεται ως κύριος υπεύθυνος και φορέας της μετάδοσης αυτής.

Ακόμη όμως δεν έχουν φανεί οι μεταβολές στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αντίθεση με τη διεθνή πραγματικότητα που υπάρχει μια εντονότερη ενεργοποίηση ως προς τη χρήση της τεχνολογίας. Μια ενεργοποίηση που άλλοτε περιλαμβάνει τη δημιουργία μαθημάτων αφιερωμένων στη πληροφορική και άλλοτε τη προσπάθεια ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, είναι η ανάγκη της επιμόρφωσης και η ένταξη ενός δασκάλου ειδικότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί κοινό ζητούμενο.

Ωστόσο, καμία εκπαιδευτική πρακτική με τεχνολογικά μέσα δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν ο ίδιος ο δάσκαλος δεν καταλάβει τη σημασία τους στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Όντας το «μέσο» αυτής της υλοποίησης, έχει την ευθύνη να δείξει στο μαθητή την ασφαλή και ορθή χρήση των τεχνολογικών μέσων και να του μεταδώσει τις σχετικές δεξιότητες. Είναι η δική του

ενεργοποίηση και θετική στάση που θα ενεργοποιήσει και θα εγείρει το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών να ασχοληθούν και να χρησιμοποιήσουν τις τεχνολογίες. Και αυτό δεν ισχύει μόνο για την ελληνική πραγματικότητα αλλά και για τα διεθνή δεδομένα.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, θα παρουσιάσουμε την πορεία της έρευνας που διεξήχθη με σκοπό την αναζήτηση της ισχύουσας κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα προχωρήσουμε στην διασαφήνιση των εννοιών του Basil Bernstein οι οποίες εμπεριέχονται στην ερευνητική μας υπόθεση, προκειμένου στη συνέχεια να συνδεθούν με την παραπάνω με την εικασία.

4.2 Αναζήτηση Θεωρητικού Πλαισίου.

Σύμφωνα με την υπόθεσή μας, η εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνεπάγεται την μεταβολή στην εκπαιδευτική πρακτική. Ως εκ τούτου, προφανώς θα αναζητήσουμε τις τροπές που σημειώνονται στο εσωτερικό της, στο περιεχόμενό της. Αλλαγές που αφορούν τον παιδαγωγικό *Κώδικα*, τη σχολική γνώση, την παιδαγωγική σχέση, τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο σχολείο, τις γονεϊκές στρατηγικές οι οποίες δεν είναι τίποτε άλλο από τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από την ερευνητική μας εικασία. Χρειαζόμαστε λοιπόν ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο που θα μας βοηθήσει στην αποσαφήνιση των εννοιών αυτών προκειμένου να προχωρήσουμε στην διερεύνησή μας.

Όμως, η παραπάνω αναζήτηση των εννοιών αυτών, έχει αρχίσει από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 όπου αναφάνηκαν νέες ιδέες και νέοι τρόποι προσέγγισης, που σχετικοποίησαν τον απόλυτο προσδιορισμό της πράξης των δρώντων μέσα στο σχολείο από τις κοινωνικές και σχολικές δομές (Μυλωνάς, 2002: 19). Μέσα σε αυτές τις νέες οπτικές προσεγγίσεις που πήραν την μορφή νέας θεωρητικής τάσης στην ετήσια συνάντηση της British Sociological Association το 1970, που ονομάστηκε «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», ανήκουν οι Basil Bernstein, Michael Young και Pierre Bourdieu (Μυλωνάς, 2002: 19). Η νέα αυτή Κοινωνιολογία έστρεψε το ενδιαφέρον από τον ντετερμινισμό των δομών στα περιθώρια σχετικά αυτόνομης δράσης του ατόμου, υπό την επίδραση της αμερικανικής θεωρίας της συμβολικής διαντίδρασης και της κοινωνικής φαινομενολογίας (Μυλωνάς, 2002: 19).

Ως εκ τούτου, στρεφόμαστε στο θεωρητικό ερμηνευτικό σχήμα του Basil Bernstein για την εξέταση της ερευνητικής μας υπόθεσης.

Ωστόσο, η παράθεση των εννοιών που εμπεριέχονται στο εν λόγω σχήμα, όπως επίσης και η απόπειρα τεκμηρίωσης αυτών μέσα από αντίστοιχες οπτικές προσεγγίσεις σε καμία περίπτωση δεν έχουν στόχο την ανάπτυξη μιας επικριτικής στάσης. Αντιθέτως, μέσα από το λόγο του Basil Bernstein και τις ποικίλες οπτικές που θα παρατεθούν επιχειρείται να τεκμηριωθεί ή να διαψευστεί η ερευνητική μας υπόθεση. Καμία θεωρία άλλωστε δεν μπορεί να εξελιχθεί αν δεν τεθεί σε εφαρμογή, στοιχείο που πρεσβεύει και ο ίδιος ο Bernstein, όπως παρουσιάζεται μέσα από κείμενο των Moore, Muller και Apple: «...Με δεδομένο λοιπόν ότι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι μια οριζόντια δομή γνώσης με μια αδύναμη γραμματική, με μία μη ικανή εννοιολογική σύνταξη να δημιουργήσει σαφείς εμπειρικές περιγραφές, τονίζεται η σημασία μιας εμπειρικής έρευνας αυστηρά συνδεδεμένης με τη θεωρία» (Moore, Muller, 2002: 635), «...Η δύναμη του κοινωνικού πεδίου της εκπαίδευσης προφανώς απορρέει από την αυτονομία των σχέσεων που υφίστανται στο εσωτερικό της (Apple, 2002: 614). Υπό την οπτική αυτή, ο ίδιος ο Bernstein έχει την ανάγκη να «στηρίζεται» στα εμπειρικά στοιχεία» (Apple, 2002: 616). Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να υποθέτουμε και να αναζητούμε τη μεταβολή του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πρακτικής εξαιτίας της εισαγωγής και ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, αν δεν συνδεθούν έννοιες – κλειδιά που εμπεριέχονται στη παιδαγωγική πρακτική, σύμφωνα πάντα με τον Bernstein, με εμπειρικά στοιχεία που προκύπτουν από μια εκ των έσω γνώση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου αναφορικά με τις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας.

Ειδικότερα, θέλουμε να δούμε τον τρόπο διαμόρφωσης της παιδαγωγικής σχέσης στο νέο και υπό συνεχή διαμόρφωση σύστημα γνώσης εστιάζοντας τόσο στον κύριο φορέα μετάδοσης της γνώσης, τον δάσκαλο, όσο και στο μαθητή, τον άμεσο φορέα πρόσληψης αυτής της γνώσης. Μάλιστα, όσον αφορά τον τελευταίο, θα επιχειρηθεί να αναζητηθεί και η αντίληψη της οικογένειας απέναντι στη χρήση τεχνολογικών μέσων καθώς η δική τους ενθάρρυνση ή μη παρότρυνση «μεταφέρεται» και διαμορφώνει τη παιδαγωγική σχέση, από πλευράς μαθητών.

Μια σχέση που παραδοσιακά στηριζόταν στην δασκαλοκεντρική – κατευθυνόμενη μάθηση με τον δάσκαλο να αποφασίζει για τον τρόπο πρόσληψης

και επεξεργασίας των πληροφοριών / γνώσεων από τους μαθητές. Με τις οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές όμως που συντελούνται στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι, κάθε χώρα οφείλει να προσαρμοστεί στις καινούριες συνθήκες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα - παγκοσμίως - δέχονται πολιτικές και κοινωνικές πιέσεις για την εισαγωγή καινούριων τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπως επίσης και για τη σύνδεση όλων των σχολείων με το διαδίκτυο. Με γενικές οδηγίες, κράτη και Υπουργεία Παιδείας αναγνωρίζουν την ανάγκη για τη χρήση των τεχνολογιών στην παιδεία και καθορίζουν πολιτικές που να προωθούν στόχους εισαγωγής των τεχνολογιών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η Ελλάδα, συμμετέχοντας στις διεθνείς εξελίξεις καλείται να φέρει την εκπαιδευτική τεχνολογία στα σχολεία προκειμένου να δημιουργηθούν οι βάσεις μιας διερευνητικής, συνεργατικής και ελεύθερης μάθησης, σε συνεργασία με τον διδάσκοντα της εκάστοτε βαθμίδας εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην κύρια βαθμίδα εκπαίδευσης, τη στοιχειώδη, όπου μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει οι μεταβολές στο εσωτερικό της. Καταρρίπτεται κατά αυτόν τον τρόπο η αντίληψη εκείνη που θέλει την ενασχόληση του παιδιού με τις νέες τεχνολογίες να πραγματοποιείται σε μεγαλύτερες σχολικές «ηλικίες» και συχνά ύστερα από προσωπική του επιλογή, δίνοντας τη θέση της σε εκείνη που πρεσβεύει μια σταδιακή γνωριμία και χρήση των νέων τεχνολογιών από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού προκειμένου να αποκτηθούν στοιχειώδεις δεξιότητες και γνώσεις χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης, αλλά και ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα. Αναρωτιόμαστε λοιπόν πως ο δάσκαλος με την μέχρι τώρα κατάρτιση που έχει λάβει, όχι πάντα συναφή με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, αντιμετωπίζει την νέα πραγματικότητα μέσα στη σχολική τάξη και πως το παιδί δέχεται τις όποιες αλλαγές, ιδίως αν για το ίδιο ο δάσκαλος και όχι ο υπολογιστής στη τάξη ή κάποιο άλλο μέσο έχει συνδεθεί με την μετάδοση γνώσης.

Καμία προσέγγιση όμως της νέας κατάστασης μέσα στη σχολική τάξη δεν μπορεί να γίνει αν δεν χρησιμοποιηθούν εννοιολογικά εργαλεία που μπορούν να οδηγήσουν στην συλλογή δεδομένων. Ένα πρώτο εργαλείο αποτελεί η έννοια του *κώδικα* η οποία κατά τον Bernstein αποτελεί ρυθμιστική αρχή των κοινωνικών σχέσεων στους διάφορους φορείς. Μέσω αυτής θα διερευνηθούν πρωταρχικά οι

τρόποι με τους οποίους το σύστημα εξουσίας μετατρέπει σε κώδικα την εισαγωγή των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες και διαμορφώνει τη παιδαγωγική σχέση μέσω αυτής της ενσωμάτωσης. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο επιτυγχάνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των νέων τεχνολογιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και η σχετική με τις ΤΠΕ κατάρτιση και γνώση που φέρουν οι εκπαιδευτικοί και η επακόλουθη χρήση αυτών μέσα στην σχολική αίθουσα. Είναι άραγε απόρροια ιδιωτικής πρωτοβουλίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας ή επιβαλλόμενη απόφαση της δομής και λειτουργίας του σύγχρονου παιδαγωγικού μηχανισμού να εξοπλιστούν τα δημοτικά σχολεία με τεχνολογικά μέσα; Θα επαληθευτεί η θέση του Bernstein περί μη αντικειμενικότητας και ουδετερότητας της επίσημης σχολικής γνώσης και η διαμόρφωσή της βάση κοινωνικών παρεμβάσεων; Οι οικονομικές δυνάμεις και το πεδίο της παραγωγής έχουν εισέλθει στο χώρο της εκπαίδευσης σε τέτοιο βαθμό ώστε να πιέζουν για «εφοδιασμό» και εξοικείωση των παιδιών με τις ΤΠΕ από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ώστε μεγαλώνοντας και αποκτώντας περισσότερες δεξιότητες να είναι προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της αγοράς; Υπάρχουν οι δύο ορατές παιδαγωγικές, η Αυτόνομη και η Προσανατολισμένη στην αγορά, για τις οποίες κάνει λόγο ο Bernstein; Τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως επισημαίνει ο ίδιος, και ειδικότερα τα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα δίνουν αγώνα γύρω από το τι πρέπει να αναμεταδίδεται, την αυτονομία της μετάδοσης, τους όρους απασχόλησης αυτών που μεταδίδουν και τις διαδικασίες αξιολόγησης των δεκτών; Ή έχουν μια ανεξάρτητη δύναμη που τους δίνει τη δυνατότητα να επιδράσουν και σε άλλα πεδία δύναμης;

Ένα επιπλέον στοιχείο της μελέτης είναι η αναζήτηση των αλλαγών που σημειώνονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αν και δεν εξετάζεται μεμονωμένα το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, οι όποιες τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης θα προσεγγιστούν μέσα από τις ρυθμιστικές αρχές της ηγεσίας και των μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως αυτές αντανακλώνται στα σχολικά εγχειρίδια και στις αντίστοιχες παρατηρήσεις των διδασκόντων.

Κεντρικό σημείο της διερεύνησής μας είναι και η μορφή της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο δάσκαλο και το παιδί λόγω της εφαρμογής των ΤΠΕ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein η σχέση αυτή είναι δυσανάλογη και

διέπεται από τρεις κανόνες: τον ιεραρχικό κανόνα, τους κανόνες διαδοχής και τους κανόνες κριτηρίων. Θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς ενεργεί ο μεταδότης – δάσκαλος και ο δέκτης – μαθητής μετά την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, αν αλλάζει η μορφή της διδασκαλίας, οι αρμοδιότητες του δασκάλου και η στάση του παιδιού απέναντί του. Διαφορετικά, αν το παιδί εξακολουθεί να δρα ως δέκτης προσλαμβάνοντας τις πληροφορίες / γνώσεις ή αν θεωρεί πως ο υπολογιστής ή κάποια άλλη τεχνολογία μπορεί να του «προσφέρει» και να του μάθει περισσότερα. Η συμπεριφορά του θα είναι η ίδια ή θα μεταβληθεί; Θα μπορούμε να μιλάμε για ορατή παιδαγωγική σχέση όπου η ιεραρχία μεταξύ δασκάλου – μαθητού είναι ρητή ή για αόρατη παιδαγωγική όπου οι κανόνες διδακτικής τάξης είναι γνωστοί μόνο στο δάσκαλο; Επιπρόσθετα, θα εξεταστεί αν κατά τη διάρκεια μιας μετάδοσης επιτυγχάνεται πρόοδος, αν δηλαδή το παιδί από τις υπάρχουσες γνώσεις του προχωράει στην «κατάκτηση» νέων διαμέσου των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία. Εκτός όμως από το ρυθμό πρόσληψης της γνώσης θα αναζητηθεί εάν εφαρμόζονται οι κανόνες κριτηρίων. Αν το παιδί κρίνει, αφομοιώνει και εφαρμόζει αυτά που διδάσκεται. Με άλλα λόγια, μέσω της αξιολόγησης της γνώσης των μαθητών θα διαπιστώσουμε αν η παιδαγωγική σχέση ενισχύεται ή όχι με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά τώρα με τον μεταδότη της γνώσης, ένα αξιοσημείωτο σημείο της έρευνας είναι και η αναζήτηση των όποιων προσωπικών πρωτοβουλιών σχετικών με τη διδασκαλία εφαρμόζει ο δάσκαλος. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να μάθουμε αν οι αρμοδιότητές του τροποποιούνται και αν ο ίδιος εκφράζει προβληματισμούς και ανησυχίες για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό του ρόλο. Όμως το παραπάνω, δεν είναι τίποτε άλλο από εκείνο που ο Basil Bernstein αποκαλεί σχολική εξουσία. Μια σχολική εξουσία που έχει να κάνει, πέρα από την δοθείσα σε αυτό αρμοδιότητα να μεταβιβάζει γνώσεις και δεξιότητες, και με την ευθύνη της κάθε σχολικής μονάδας να μάθει στο παιδί σταθερές αξίες, αρχές και κανόνες συμπεριφοράς προκειμένου να τις ενσωματώσει και να τις εφαρμόσει στη συνέχεια ως ενήλικας. Επομένως, μια επιπλέον πτυχή της έρευνας είναι εάν μεταβάλλεται η παιδικότητα εξαιτίας της ενασχόλησης με τα τεχνολογικά μέσα. Εξακολουθούν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ελέγχονται και να προστατεύονται ως προς τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών από το σχολείο

και τους γονείς και κατά επέκταση να μην μεταβάλλονται οι παραδοσιακές αξίες και αρχές που τους δίδονται;

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί πως το σχολείο από μόνο του δεν φέρει την αποκλειστική ευθύνη μάθησης, ενασχόλησης και εξοικείωσης των παιδιών με τις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας. Εξίσου σημαντική είναι και η στάση της οικογένειας. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein, *ο σχολικός χρόνος που παρέχεται δεν είναι πάντα αρκετός για μια ολική πρόσληψη του αναλυτικού προγράμματος και για το λόγο αυτό πρέπει να συμπληρώνεται από επίσημο παιδαγωγικό χρόνο στο σπίτι* (Bernstein, 1991: 131-132). Συνεπώς, προκύπτει ένα νέο ερώτημα. Ποιος είναι ο παιδαγωγικός χρόνος που συμπληρώνεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες; Θα αναζητήσουμε λοιπόν τις γνώσεις των παιδιών και τη συμβολή των γονιών σε αυτήν.

Εδώ καθοριστικό ρόλο έχει το παιδαγωγικό πλαίσιο που παρέχεται από το σπίτι. *Χώρος και χρόνος για διάβασμα, βοήθεια και έλεγχος από την οικογένεια, ακόμα και πάνω στη δραστηριότητα του παιδιού στις παρέες προκειμένου να υπάρχει παιδαγωγική πειθαρχία και μεταφορά του επίσημου παιδαγωγικού πλαισίου του σχολείου στο σπίτι, είναι παράγοντες που δημιουργούν τα εχέγγυα μιας συμπληρωματικής, παιδαγωγικής στήριξης από το σπίτι*, όπως επισημαίνεται στο θεωρητικό σχήμα του Bernstein (Bernstein, 1991: 131-132). Η εικόνα του παιδαγωγικού πλαισίου θα εκμαιευτεί μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να παράγουμε δεδομένα για το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών, όπως και για τον τόπο κατοικίας τους, τον αριθμό των παιδιών που έχει η οικογένειά τους και τη προσπάθεια που καταβάλλουν σχετικά με τα μαθήματα.

Εδώ όμως, κρίνεται απαραίτητη η ακόλουθη επισήμανση. Μέσα από την παραγωγή των παραπάνω στοιχείων δεν σκοπεύουμε να διερευνήσουμε την κοινωνική τάξη των παιδιών και τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα που έχουν αναπτύξει. Κάτι τέτοιο θα παρέκλινε της πορείας του υπό μελέτη ζητήματος και θα μας οδηγούσε σε μονοπάτια που απαιτούν μια ειδική, ενδεχομένως γλωσσολογική προσέγγιση. Βέβαια, από τις σύντομες ή ολοκληρωμένες απαντήσεις τους θα φανεί η στάση που έχουν απέναντι στη τεχνολογία, τα τεχνολογικά μέσα που γνωρίζουν, το αν και πώς τα χρησιμοποιούν. Διαφορετικά,

τα δεδομένα θα δώσουν τη δυνατότητα να δούμε τις οικείες για τους ίδιους λέξεις σχετικά με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό θα μελετηθεί και η σχέση επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου – μαθητή. Αν ο παρεχόμενος χρόνος για την κατάκτηση και αφομοίωση του τρόπου χρήσης των νέων τεχνολογιών από πλευράς του μαθητή είναι ισχυρός ή όχι. Άρα αν το παιδί μπορεί να προσλάβει τον παιδαγωγικό τεχνολογικό κώδικα του σχολείου.

Όσον αφορά τα στοιχεία για το χρόνο και το χώρο διαβάσματος, αυτά θα αντληθούν από ερωτήσεις σχετικές με το επάγγελμα των γονέων, τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας, το τόπο κατοικίας, καθώς και από το εάν έχουν δικό τους δωμάτιο ή το μοιράζονται. Το αν οι γονείς ασχολούνται με τις νέες τεχνολογίες στα πλαίσια της δουλειάς τους ή εκτός αυτής θα δώσει πληροφορίες σχετικά με την ενασχόληση και γνώση του γονέα και την προφανή επακόλουθη προτροπή των παιδιών του. Το είδος των περιοχών που μένουν τα παιδιά, κοντά στο κέντρο, στο σχολείο ή όχι, η ύπαρξη άλλων παιδιών στην οικογένεια, όπως και το αν διαμένουν σε μικρό ή μεγάλο σπίτι, είναι εξίσου σημαντικά στην προσπάθεια διερεύνησης του χώρου και του χρόνου που αφιερώνουν στην χρήση υπολογιστών ή άλλων παρόμοιων μέσων. Δεν είναι δεδομένη η ύπαρξη υπολογιστή σε κάθε σπίτι, αλλά ακόμα και αν υπάρχει δεν συνεπάγεται η αποκλειστική χρήση του από το παιδί. Η εξασφάλιση ιδιωτικότητας στο εσωτερικό των συνόρων του σπιτιού, όπως και η σταθερή ή μη σταθερή θέση των αντικειμένων μπορεί να συνδεθεί με τη δυνατότητα που έχει το παιδί να ασχοληθεί με ένα τεχνολογικό μέσο. Αν είναι στην αποκλειστική του χρήση. Είναι άξιο σημασίας λοιπόν όχι μόνο αν υπάρχει η δυνατότητα αγοράς, αλλά και αν μοιράζεται αυτό το μέσο με κάποιο μέλος της οικογένειας του. Με άλλα λόγια, ο χρόνος και ο χώρος που του διατίθεται για την παραπάνω ενασχόληση.

Από την άλλη πλευρά, ο χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά, αν τα διαβάζουν ή τα ελέγχουν στα μαθήματά τους, συνιστούν μέρος των υποβαλλόμενων ερωτήσεων για να αναζητηθεί η βοήθεια και ο έλεγχος από το σπίτι. Ενός ελέγχου που ίσως δεν περιορίζεται στη μελέτη και τη προσπάθεια του μαθητή, αλλά μπορεί να φτάνει στο τρόπο με τον οποίο το παιδί χειρίζεται τον υπολογιστή, το διαδίκτυο, ή παρόμοια τεχνολογικά μέσα υπό την παρουσία των γονιών του ή άλλων ενηλίκων. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα εξεταστεί και ο έλεγχος

της οικογένειας πάνω στις δραστηριότητες του παιδιού. Αν μεταφέρεται η παιδαγωγική πειθαρχία του σχολείου στο σπίτι.

4.3 Μια προσπάθεια εννοιολόγησης των αναλυτικών εργαλείων.

Από το πρώτο του έργο πάνω στη θεωρία των κωδίκων μέχρι τις πιο πρόσφατες δουλειές του στο Class, Codes and Control, τόμοι 4 και 5, πάνω στην παιδαγωγική πραγματεία και τις παιδαγωγικές πρακτικές, η εργασία του Basil Bernstein αποσκοπούσε να συνδέσει μικροδιαδικασίες (γλώσσα, μεταβίβαση και παιδαγωγική) με μακροδιαδικασίες – το πώς οι πολιτισμικοί και εκπαιδευτικοί κώδικες και το περιεχόμενο και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με τις κοινωνικές τάξεις και τις σχέσεις εξουσίας (Sadovnik, 2001: 4-5).

Έχοντας λοιπόν ως εφελτήριο την υπόθεση της παρούσας μελέτης η οποία έχει σκοπό να αναζητήσει τις πιθανές μεταβολές που φέρει η εισαγωγή και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαιδευτική πρακτική, δεδομένων των τεχνολογικών εξελίξεων που σημειώνονται και της εισαγωγής μας στην «Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης», στρεφόμαστε στο θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο του Basil Bernstein για την επαλήθευση ή διάψευση της παραπάνω εικασίας. Διαφορετικά, επιχειρούμε να συνδέσουμε τις τεχνολογικές εξελίξεις που παρατηρούνται στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι με τις αλλαγές που ενδεχομένως σημειώνονται στο μικρο-επίπεδο, στο χώρο που καλείται θεσμικά να εφοδιάσει το άτομο με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, στις σχολικές μονάδες.

Μέσα σε αυτό το μικρο-επίπεδο, θα αναζητήσουμε τις όποιες μεταβολές σημειώνονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου κατά τη μεταφορά του επίσημου παιδαγωγικού χρόνου στο σπίτι.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου λοιπόν, αναλύονται βασικά εννοιολογικά εργαλεία της μελέτης του Basil Bernstein τα οποία με τη σειρά τους θα ειπωθούν από ποικίλες οπτικές προκειμένου να συνδεθούν στο τέλος με την ερευνητική μας υπόθεση.

4.3.1 Γλωσσικοί κώδικες - Η έννοια του κώδικα.

Μία από τις κύριες έννοιες που συνοδεύουν το θεωρητικό σχήμα του Basil Bernstein είναι η αυτή του κώδικα. Μία έννοια που δεν περιορίζεται σε ένα είδος ή σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και κοινωνικής πρακτικής, αλλά μπορεί να έχει εφαρμογή σε απεριόριστες μορφές, περιοχές ή πεδία κοινωνικής δράσης. Παρακάτω θα αναφερθούμε στα είδη των γλωσσικών κωδίκων, μολονότι αυτοί δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης, ώστε μέσα από την αποσαφήνισή τους να επιχειρήσουμε να δούμε την ισχύ της έννοιας του κώδικα η οποία εμπεριέχεται και στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής, στο τρόπο λειτουργία της.

Για τον Basil Bernstein, οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσουν δομικά διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες οι οποίες αποτελούν τρόπους έκφρασης και ρύθμισης τόσο διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, όσο και κοινωνικών σχέσεων. Για το λόγο αυτό λοιπόν, προβαίνει στη διάκριση του «επεξεργασμένου» (elaborated) κώδικα τον οποίο συνδέει με τη «μεσαία» τάξη και του «περιορισμένου» (restricted), που συσχετίζει με την εργατική τάξη. Πάνω σε αυτή τη διάκριση υποθέτει πως στηρίζεται η εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από τις αντίστοιχες κοινωνικές τάξεις. Οι γόνοι λοιπόν της εργατικής τάξης όντας χρήστες του «περιορισμένου» κώδικα έχουν λιγότερες πιθανότητες να επιτύχουν στο σχολείο, σε σύγκριση με τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον «επεξεργασμένο» κώδικα, ο οποίος είναι και ο κώδικας που υιοθετεί η επίσημη εκπαίδευση (Bernstein, 1991: 15).

Για να οριστεί όμως μια ομάδα ως «μεσαία τάξη» με τις αντίστοιχες δυνατότητες, χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις. Μία τέτοια μπορεί να είναι η οικογένεια, όπου ο πατέρας είναι πιο πιθανόν να έχει λάβει σχολική μόρφωση, ή κάποια μορφή επιπρόσθετης εκπαίδευσης ή πιστοποιημένη εκπαίδευση μιας ικανότητας. Ακόμα μπορεί να είναι μια οικογένεια όπου η μητέρα έχει λάβει περισσότερα από τη βασική εκπαίδευση ή έχει ασχοληθεί με ένα ανώτερο επάγγελμα από εκείνο του πατέρα πριν το γάμο ή δεν έχει ασχοληθεί με χειρωνακτική εργασία. Αυτός ο τύπος, μπορεί να βρεθεί ανάμεσα σε μισθοσυντήρητους χειρωνακτικούς εργαζόμενους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από (Bernstein, 1971: 25):

1. επίγνωση της σημασίας των σχέσεων μεταξύ μέσων και σκοπών και της σχετικής γνώσης, καθώς και της προδιάθεσης των φυσικών γνωρισμάτων (Bernstein, 1971: 25)

2. πειθαρχία να προσανατολίσουν τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένες αξίες λαμβάνοντας υπόψη όμως την ατομική διαφοροποίηση μέσα σε αυτές (Bernstein, 1971: 25)

3. την ικανότητα να υιοθετούν κατάλληλα μέτρα ώστε να οργανώσουν την επίτευξη των απώτερων στόχων μέσω μιας θεληματικής «αλυσίδας» μέσων – σκοπών (Bernstein, 1971: 25).

Αυτό που χαρακτηρίζει την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων της τάξης αυτής είναι το «ανοιχτό σύστημα ρόλων». Σε αυτήν την περίπτωση, είναι πιθανόν να ενθαρρύνονται ασυνήθιστα νοήματα και να αναδύεται μία σύνθετη σειρά εννοιών στην έκφραση. Σε αυτές τις οικογένειες οι αποφάσεις του παιδιού είναι ανοιχτές προς συζήτηση και περιορίζονται από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του, παρά από την επίσημη κοινωνική του θέση (Bernstein, 1971: 153 - 154).

Οι αποφάσεις του παρόντος καθώς το παιδί μεγαλώνει σε μια μεσαία τάξη, επηρεάζονται από το εάν θα κατακτηθούν οι απώτεροι σκοποί που έχουν τεθεί. Η συμπεριφορά προσδιορίζεται και προσανατολίζεται από ένα σταθερό σύστημα ποινών και ανταμοιβών, ακόμα και αν οι ψυχολογικές επιπτώσεις ίσως διαφέρουν από την μία οικογένεια στην άλλη. Το μέλλον γίνεται αντιληπτό μέσα από μία άμεση σχέση της εκπαιδευτικής και συναισθηματικής ζωής του παιδιού. Συνεπώς, το παιδί μεγαλώνει σε μία ορθολογική, ιεραρχική δομή μέσα στην οποία η όλη του βίωση οργανώνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Bernstein, 1971: 25).

Όσον αφορά τώρα τον όρο «εργατική τάξη», αυτός περιλαμβάνει όλα τα μέλη ημι-ειδικευμένων και ανειδίκευτων ομάδων (Bernstein, 1971: 25). Η δομή της οικογένειας είναι λιγότερο τυπικά οργανωμένη από εκείνη της μεσαίας τάξης σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού. Η κοινωνικοποίηση στα κατώτερα εργατικά στρώματα γίνεται κατά θέση, όπου υπάρχει ένα «κλειστό σύστημα ρόλων». Σε αυτό το τύπο οικογένειας οι κρίσεις και οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι απόρροια της κοινωνικής θέσης του παιδιού, παρά των χαρισμάτων του. Υπάρχει ένας διαχωρισμός ρόλων και μία διαίρεση των

αρμοδιοτήτων βάση του φύλου, της ηλικίας και της ηλικίας σε σχέση με την κοινωνική θέση (Bernstein, 1971: 154 155).

Η ιεραρχία, αν και ρητή μέσα στην οικογένεια, δεν σχετίζεται με ένα σταθερό σύστημα ανταμοιβών και ποινών, αλλά συχνά εμφανίζεται αυθαίρετα. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας των μακροχρόνιων στόχων τείνει να αντικατασταθεί από γενικότερες ιδέες για το μέλλον, στο οποίο η τύχη, ένας φίλος ή συγγενής παίζει μεγαλύτερο ρόλο από τις αυστηρές εργασιακές σχέσεις. Επομένως, δραστηριότητες του παρόντος ή του κοντινού παρόντος έχουν μεγαλύτερη αξία σε σχέση με μια δραστηριότητα του παρόντος για την επίτευξη ενός μακρινού στόχου. Το σύστημα των προσδοκιών ή το χρονικό διάστημα της προνοητικότητας είναι μικρότερο και αυτό δημιουργεί διαφορετικό σύνολο στόχων, προτιμήσεων και απογοητεύσεων. Επομένως, το περιβάλλον αυτό περιορίζει την αντίληψη του παιδιού που αναπτύσσεται μέσα στο χρόνο. Οι τρέχουσες ικανοποιήσεις ή τρέχουσες αποδοκιμασίες γίνονται απόλυτες ικανοποιήσεις ή απόλυτες αποδοκιμασίες, αφού δεν υπάρχει αναπτυγμένο σύνολο χρόνου πάνω στο οποίο η δραστηριότητα μπορεί να κυμανθεί. Επομένως, με το να μην υπάρχουν χρονικά διαγράμματα επίτευξης στόχων, η αναβολή της τρέχουσας ευχαρίστησης για μελλοντικές ικανοποιήσεις εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί στη τάξη αυτή (Bernstein, 1971: 32).

Αναφορικά λοιπόν με τα παραπάνω, το έκαστο οικογενειακό περιβάλλον καλλιεργεί την ανάπτυξη του αντίστοιχου κώδικα στο παιδί με τα ιδιαίτερα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν. Ως εκ τούτου, η κοινή γλώσσα των εργαζόμενων στρωμάτων, ο «περιορισμένος» κώδικας, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα: (Bernstein, 1971: 42).

- Αποτελείται από φράσεις σύντομες, γραμματικά και συντακτικά απλές, συχνά μη ολοκληρωμένες (Bernstein, 1971: 42).
- Περιέχει μεγάλο ποσοστό περιεκτικών εκφράσεων, χρησιμοποιεί κυρίως την οριστική και συχνά την προστακτική φωνή και κάνει συχνή και επαναληπτική χρήση ορισμένων συνδετικών (Bernstein, 1971: 42).
- Χαρακτηρίζεται από περιορισμένη και τυποποιημένη χρήση των επιθέτων και επιρρημάτων, σπάνια χρήση της απρόσωπης αντωνυμίας (Bernstein, 1971: 42).

- Αποτελείται από απλές διαπιστώσεις και ερωτήσεις, χρησιμοποιεί την ίδια δήλωση ως αιτιολογία και ως συμπέρασμα (Bernstein, 1971: 42).

- Περιέχει ιδιωματικές προτάσεις (Bernstein, 1971: 42).

- Ο συμβολισμός της δεν επιτρέπει εύκολα τη γενίκευση (Bernstein, 1971:42).

Από την άλλη πλευρά, τα χαρακτηριστικά της επίσημης γλώσσας, του λεγόμενου «επεξεργασμένου» κώδικα, είναι (Bernstein, 1971: 55):

- Ακριβή και αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή που οργανώνει την κάθε φράση (Bernstein, 1971: 55).

- Περίπλοκη συντακτική δομή, συχνή χρήση του υποτακτικού λόγου (Bernstein, 1971: 55).

- Συχνή χρήση των προθέσεων, της απρόσωπης αντωνυμίας, αυστηρή επιλογή επιθέτων και επιρρημάτων (Bernstein, 1971: 55).

- Η δομή της φράσης εκφράζει ατομική εκτίμηση και αξιολόγηση, υπάρχει ιεραρχημένη και περίπλοκη χρήση των εννοιών (Bernstein, 1971: 55).

- Ο εξωλεκτικός συμβολισμός είναι κυρίως συναισθηματικός και δεν επηρεάζει την λογική των λεγομένων, που έχουν τη μορφή άρτιων συλλογισμών (Bernstein, 1971: 55).

Στα μεσαία στρώματα, άμεσες εκφράσεις συναισθημάτων, ιδιαίτερα συναισθημάτων εχθρότητας, αποθαρρύνονται. Ο λόγος μεσολαβεί ανάμεσα στην έκφραση του αισθήματος και στην κοινωνικά επιδοκιμαζόμενη αναγνώρισή του. Δίνεται δηλαδή αξία στην λεκτική διατύπωση του αισθήματος. Επομένως, βαρύτητα δεν δίνεται στον αριθμό των λέξεων που περιέχει η γλώσσα, αλλά στην οργάνωση αυτών και στον τύπο της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Σημαίνων παράγοντας είναι ο βαθμός στον οποίο η κοινωνική έμφαση που δίνεται σε μια διάσταση της γλωσσικής δομής μεσολαβεί μεταξύ συναισθήματος και σκέψης. Η γλώσσα υπάρχει σε σχέση με μία επιθυμία έκφρασης και επικοινωνίας. Συνεπώς η γλωσσική δομή – ο τρόπος με τον οποίο οι λέξεις και οι προτάσεις σχετίζονται – αντανακλά μια ιδιαίτερη δόμηση του συναισθήματος, άρα και των μέσων αλληλεπίδρασης και αντίδρασης με το περιβάλλον (Bernstein, 1971: 25-26).

Όντας λοιπόν το παιδί των μεσαίων στρωμάτων γνώστης της επίσημης και κοινής γλώσσας από το οικογενειακό του περιβάλλον, πηγαίνοντας στο σχολείο γνωρίζει την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας. Έχει μάθει πως η κοινή χρησιμοποιείται ιδίως μεταξύ ίσων και ομοίων, ότι είναι άμεση και εκφράζει σχέσεις οικειότητας, ενώ η επίσημη αποτυπώνει την κοινωνική ιεραρχία και εκφράζει σχέσεις κοινωνικά άνισες και επίσημες. Μπαίνει λοιπόν στο σχολείο νιώθοντας οικείο το περιβάλλον γύρω του, άρα και το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται. Γνωρίζει εκ των προτέρων τη θέση του στο σχολείο, ότι ο δάσκαλος είναι ιεραρχικά ανώτερος με αποτέλεσμα να αποδέχεται το ρόλο του δασκάλου και το τρόπο οργάνωσης του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985: 140-141).

Στον αντίποδα αυτής της κατάστασης, βρίσκεται το παιδί που προέρχεται από τα κατώτερα εργατικά στρώματα, του οποίου οικεία γλώσσα είναι η κοινή και όχι η επίσημη του σχολείου. Εξαιτίας αυτού, δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο σχολικό γλωσσικό περιβάλλον. Η επικοινωνία του παιδιού αυτού με τον δάσκαλο δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν προηγουμένως δεν «μεταφράσει» στη δική του γλωσσική δομή τη σχολική γλώσσα. Επίσης, συναντά δυσκολία στο να κατανοήσει τον ιεραρχικά ανώτερο ρόλο του δασκάλου, γεγονός που συχνά, κατά τον Bernstein, δημιουργεί προβλήματα στην μεταξύ τους επικοινωνία. Μάλιστα, πολλές φορές ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρερμηνευτεί ως εχθρική ή επιθετική η συμπεριφορά του παιδιού από το δάσκαλο. Κάτι τέτοιο μπορεί για παράδειγμα να προκύψει εξαιτίας των εκφραστικών μορφών και της αμεσότητας του λόγου που χαρακτηρίζει τη χρήση της κοινής γλώσσας. Οι εκατέρωθεν λοιπόν παρανοήσεις, μπορεί να κάνουν το δάσκαλο από τη μία πλευρά να θεωρήσει την αμεσότητα αυτή ως έλλειψη σεβασμού, άρα και υποβάθμισης του κοινωνικού του κύρους, και από την άλλη, το παιδί να νιώσει ότι ο δάσκαλος δεν το καταλαβαίνει, ότι αδιαφορεί γι αυτό, με απόρροια να αντιστέκεται στην εκμάθηση της γλώσσας που απαιτεί η διδακτική σχέση. Λόγου χάρη, αντιστέκεται στην εκμάθηση συνωνύμων καθώς τα θεωρεί άχρηστα. Επιπρόσθετα, αρνείται να κατακτήσει μια άλλη δομή του εκφραστικού συλλογισμού, που μετατρέπει τη γλώσσα σε έμμεσο αντί για άμεσο, καθώς και περίπλοκο αντί για απλό μέσο επικοινωνίας, γεγονός που του φαίνεται εξίσου άχρηστο. Η κατάσταση αυτή, λέει ο Bernstein, κάνει το μαθητή από τα κατώτερα εργατικά στρώματα πολύ λιγότερο δεκτικό των νόμων που διέπουν την οργάνωση και των αξιών που κυριαρχούν στο σχολείο. Αμφισβητεί

το θεσμό, τους νόμους, τις αξίες και τα όσα διδάσκονται μέσα σε αυτό. Η μόνη διέξοδος στο αφιλόξενο, μη οικείο περιβάλλον του σχολείου, το οποίο το εμποδίζει να μεταδώσει αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται, είναι η μηχανική μάθηση, η αποστήθιση (Φραγκουδάκη, 1985: 141- 142).

Κατά συνέπεια, η κοινή γλώσσα με το να ενθαρρύνει μία άμεση αλληλεπίδραση, μία προτίμηση για το περιγραφικό παρά για το αναλυτικό και γενικά έναν γλωσσικό τύπο όπου το ότι δεν λέγεται είναι σημαντικότερο από εκείνο που εκφράζεται, συμβάλλει στην εμφάνιση της παραπάνω κατάστασης. Ενώ λοιπόν στην επίσημη γλώσσα η υποκειμενική πρόθεση μπορεί να αναπτυχθεί λεκτικά και ρητά, στην κοινή γλώσσα, αυτή η διαδικασία δεν διευκολύνεται (Bernstein, 1971: 47).

Αυτές οι γλωσσικές διαφορές σημειώνονται σε κάθε φυσιολογικό κοινωνικό περιβάλλον όπου η θέση των ομάδων μπορεί να αναγνωριστεί από τον τρόπο ομιλίας τους. Η διαφορά φαίνεται περισσότερο εκεί όπου το χάσμα μεταξύ των κοινωνικών και οικονομικών επιπέδων είναι μεγαλύτερο. Για το σκοπό αυτό έχουν λάβει χώρα πολλές έρευνες σε παιδιά προκειμένου να μετρηθεί αυτή η διαφορά. Από εν λόγω μελέτες λοιπόν, φαίνεται πως οι μετρήσιμες διαφορές μεταξύ των «θέσεων» σχετικά με την ευχέρεια εκτέλεσης της γλώσσας προκύπτουν από τους ολοκληρωτικά διαφορετικούς τρόπους ομιλίας, οι οποίοι εντοπίζονται στο εσωτερικό των μεσαίων τάξεων και των κατώτερων εργατικών στρωμάτων. Κάτι που οφείλεται στην οργάνωση των δύο κοινωνικών στρωμάτων η οποία δίνει διαφορετική έμφαση πάνω στη δυνατότητα της γλώσσας. Ως εκ τούτου, οι ομιλητές προσανατολίζονται προς ανόμοιους και ξεκάθαρους τύπους σχέσεων όσον αφορά τα άτομα και τα αντικείμενα, ανεξάρτητα από το επίπεδο της μετρήσιμης νοημοσύνης. Διαφορετικοί όροι για την ονομασία του ίδιου αντικειμένου σημαίνουν διαφορετικές εμπειρίες. Άλλωστε, ο ρόλος της νοημοσύνης είναι να καθιστά τον ομιλητή ικανό να εκμεταλλευτεί επιτυχώς τις δυνατότητες που συμβολίζονται από τις κοινωνικά καθορισμένες μορφές αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας. Σε αυτόν τον γλωσσολογικό ντετερμινισμό, υπάρχουν εξαιρέσεις που απορρέουν κάτω από ορισμένες περιοριστικές βιολογικές και ψυχολογικές συνθήκες (Bernstein, 1971: 61).

Ο τυπικός, κυρίαρχος τρόπος ομιλίας της μεσαίας τάξης, είναι εκείνος κατά τον οποίο ο λόγος γίνεται αντικείμενο ιδιαίτερης αντιληπτικής

δραστηριότητας, ο οποίος με τη σειρά του, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας «θεωρητικής στάσης» που έχει να κάνει με τις δομικές δυνατότητες της οργάνωσης της πρότασης. Η ομιλία αυτή, η *επίσημη γλώσσα* όπως αποκαλείται, διευκολύνει τη λεκτική επεξεργασία των προθέσεων του υποκειμένου, ευαισθητοποιεί στις επιπτώσεις της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς και αναδεικνύει τις έμφυτες δυνατότητες σε μια σύνθετη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση της εμπειρίας. Κάτι τέτοιο βέβαια, δεν ισχύει για τα μέλη των κατώτερων εργατικών στρωμάτων που οριοθετούνται σε έναν τύπο γλώσσας, την *κοινή*, η οποία αποθαρρύνει τον ομιλητή από τη λεκτική επεξεργασία των υποκειμενικών προθέσεων και σταδιακά τον προσανατολίζει σε περιγραφικές, παρά αφηρημένες έννοιες (Bernstein, 1971: 61- 62).

Αυτό μπορεί να σημαίνει, είτε ότι το μέσο έκφρασης της ευφυΐας είναι μια πολιτισμική λειτουργία, είτε ότι τα χαμηλότερα εργατικά στρώματα είναι γενετικά ανεπαρκή σε έναν παράγοντα που τους επιτρέπει την αξιοποίηση σύνθετων λεκτικών σχέσεων. Κατά τον Bernstein, η τελευταία πιθανότητα φαίνεται απίθανη αν σκεφτεί κανείς ότι το γλωσσικό περιβάλλον των εργαζόμενων στρωμάτων, συγκριτικά με τα μεσαία στρώματα, είναι «στερημένο». Υπάρχει η άποψη πως το μέσο εκδήλωσης της νοημοσύνης μπορεί να είναι θέμα μάθησης, ιδιαίτερα στους πρώτους τύπους μάθησης της ομιλίας, όπου δημιουργούνται και ενδυναμώνονται στον ομιλητή διαφορετικές διαστάσεις της σημασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, η έκφραση διαφορετικών σημασιών είναι απόρροια των διαφορετικών εμπειριών των ατόμων (Bernstein, 1971: 66).

Αυτά φαίνεται να εξηγούν την άρνηση του παιδιού να πειθαρχήσει στους κανόνες του σχολείου, να αποδεχτεί το ρόλο του δασκάλου, να προχωρήσει στην εκμάθηση νέων λέξεων και να στραφεί στην αναλυτική γνωστική διαδικασία του σχολείου, χωρίς να εμμένει στην οικεία προς αυτό, περιγραφική. Ως εκ τούτου, όντας το παιδί μακριά από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας, αδυνατεί να πραγματώσει κάτι τέτοιο. Εάν λοιπόν το παιδί νιώθει οικείο το σύστημα επικοινωνίας του σχολείου, άρα και τους κανόνες μάθησης και συσχετισμών, τότε η σχολική εμπειρία είναι για το παιδί συμβολική και κοινωνική ανάπτυξη. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου το σύστημα επικοινωνίας του σχολείου είναι ξένο προς το παιδί, η εμπειρία του στο σχολείο είναι εμπειρία συμβολικής και κοινωνικής αλλαγής. Στην πρώτη περίπτωση, πραγματοποιείται ανάπτυξη της κοινωνικής

ταυτότητας του παιδιού, ενώ στη δεύτερη μεταβολή αυτής. Ανάμεσα στο σχολείο και στη κοινότητα του παιδιού που προέρχεται από την εργατική τάξη, φαίνεται να υπάρχει μια ανακολουθία που βασίζεται πάνω σε δύο τελείως διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας (Bernstein, 1971: 143-144).

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες είναι απόρροια διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων. Άλλωστε, σύμφωνα με τον ορισμό του Bernstein (1991:21-23), οι κώδικες αποτελούν *«...αρχές που ρυθμίζουν το τι και το πώς των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων, αρχές που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στους διάφορους φορείς»* (Λάμνιαν, 2002: 285).

Από τη στιγμή που το παιδί μιλάει, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bernstein, μαθαίνει τους λεκτικούς κώδικες που ρυθμίζουν τις λεκτικές δράσεις του καθώς επίσης και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής στην οποία ανήκει. Η πείρα του παιδιού μεταβάλλεται από τις γνώσεις που επιφέρει η ίδια, φαινομενικά αυθόρμητη, χρήση της ομιλίας από το ίδιο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, η κοινωνική δομή να γίνεται το υπόβαθρο της εμπειρίας του παιδιού. Με άλλα λόγια, κάθε φορά που το παιδί μιλάει ή ακούει, η κοινωνική δομή ενισχύεται μέσα του και σχηματίζεται η κοινωνική του ταυτότητα. Η κοινωνική δομή γίνεται η ψυχολογική πραγματικότητα του παιδιού μέσω της διαμόρφωσης του λόγου του (Bernstein, 1971: 144).

Η διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται το μέσο με το οποίο τα άτομα μαθαίνουν τον ρόλο τους. Συνεπώς, *ο κοινωνικός ρόλος μπορεί να θεωρηθεί σαν μια σύνθετη δραστηριότητα κωδικοποίησης, που ελέγχει τη δημιουργία και την οργάνωση ειδικών σημασιών και τις συνθήκες μετάδοσης και πρόσληψής τους* (Bernstein, 1971: 144-145). Οι κοινωνικοί ρόλοι μαθαίνονται μέσα στην οικογένεια, την ομάδα ομηλίκων, το σχολείο και τη δουλειά. Τα παιδιά λοιπόν που μαθαίνουν διαφορετικούς ρόλους λόγω της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται, μπορεί να υιοθετήσουν πολύ διαφορετικούς κοινωνικούς και διανοητικούς προσανατολισμούς, ακόμα και αν έχουν κοινές ικανότητες (Bernstein, 1971: 144-145).

Τόσο όμως ο επεξεργασμένος όσο και ο περιορισμένος κώδικας, δημιουργούνται από μία ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής σχέσης. Είναι πιθανόν να

είναι μία πραγματοποίηση διαφορετικών κοινωνικών δομών που δεν αναπτύσσονται απαραίτητα εξαιτίας της έμφυτης ικανότητας του ομιλητή. Ο περιορισμένος κώδικας προκύπτει εκεί όπου η μορφή των κοινωνικών σχέσεων βασίζεται πάνω σε κοινές ταυτοποιήσεις, πάνω σε ένα εύρος προσδοκιών και κοινών πεποιθήσεων. Δημιουργείται όταν η κουλτούρα ή ένα υποσύνολο κουλτούρας τοποθετεί το «εμείς» πάνω από το «εγώ». Αντίθετα, ο επεξεργασμένος προκύπτει εκεί όπου η κουλτούρα ή ένα υποσύνολό της δίνει έμφαση στο «εγώ» το οποίο είναι πάνω από το «εμείς». Δημιουργείται εκεί όπου η πρόθεση του άλλου προσώπου δεν είναι γνωστή. Όμως το ότι η πρόθεση του άλλου προσώπου δεν είναι εμφανής, αναγκάζει τους ομιλητές να επεξεργάζονται τα νοήματά τους προκειμένου να τα κάνουν σαφή και συγκεκριμένα. Όσα νοήματα είναι διακριτικά και επιτόπια προς τον ομιλητή πρέπει να κόβονται ώστε να γίνονται κατανοητά από τον ακροατή. Με τη σειρά της, αυτή η πίεση αναγκάζει τον ομιλητή να επιλέγει εναλλακτικές συντακτικές και την ίδια στιγμή, ενθαρρύνει το διαφοροποιημένο λεξιλόγιο. Μάλιστα, όταν μεταδίδεται λεκτικά κάτι, ο επεξεργασμένος κώδικας ενθαρρύνει τον ομιλητή να εστιάζει πάνω στην εμπειρία των άλλων ως διαφορετική από τη δική του. Στη περίπτωση τώρα του περιορισμένου κώδικα, αυτό που μεταδίδεται λεκτικά συνήθως αναφέρεται σε άλλο πρόσωπο αναφορικά με το εάν ανήκει στην ίδια θέση ή σε κοινή ομάδα. Γενικότερα λοιπόν, οι περιορισμένοι κώδικες μπορούν να θεωρηθούν ως κώδικες που αναφέρονται σε μια ιεραρχία ή σχέση, ενώ οι επεξεργασμένοι προσανατολίζονται προς τα πρόσωπα (Bernstein, 1971: 146-147).

Τα παιδιά που οριοθετούνται σε έναν περιορισμένο κώδικα αναπτύσσουν την ατομική εμπειρία τους μέσα από μη λεκτικούς τρόπους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η παραγωγή του λόγου τους είναι μειωμένη. Ο λεκτικός προγραμματισμός του λόγου, σε σχέση με τον επεξεργασμένο κώδικα, περιλαμβάνει σχετικά ακαμψία και απλή σειρά στην συντακτική οργάνωση. Η έννοια του «εγώ», όπως καλλιεργείται μέσα από έναν περιορισμένο κώδικα δεν γίνεται χώρος διερεύνησης, όπως συμβαίνει στον επεξεργασμένο. Μέσα στον τελευταίο, αναδεικνύονται οι δυνατότητες που ενυπάρχουν σε μια σύνθετη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση και την έκφραση μιας εμπειρίας που υπάρχει μέσα στο άτομο. Για το λόγο αυτό, όταν σε έναν περιορισμένο κώδικα η εμπειρία ρυθμίζεται, τότε το άτομο ενθαρρύνεται λιγότερο στο να προχωρήσει σε

σύνθετες εννοιολογικές συνδέσεις. Έτσι η όποια καθυστέρηση πολλών παιδιών των εργατικών στρωμάτων που ζουν σε πυκνοκατοικημένες ή σε αγροτικές περιοχές, είναι πιθανόν να είναι καθυστέρηση που έχει προκληθεί από τη παιδεία, τη κουλτούρα και έχει μεταδοθεί από τις γλωσσικές διαδικασίες. Η χαμηλή απόδοση των παιδιών αυτών στις λεκτικές δοκιμασίες που έχουν υποβληθεί, η δυσκολία που συναντούν στις «αφηρημένες» έννοιες, η αποτυχία τους στον τομέα της γλώσσας, η γενική αδυναμία τους να ωφεληθούν από το σχολείο, πιθανώς να προέρχεται, από τους περιορισμούς του περιορισμένου κώδικα. Για τα παιδιά αυτά το σχολείο επιφέρει αλλαγή του κώδικα που γνωρίζουν, γεγονός που προκαλεί αλλαγή στις σχέσεις με την οικογένεια και την κοινότητά τους. Στο σημείο αυτό, ο Bernstein τονίζει έναν ακόμη παράγοντα που συμβάλλει στην περιορισμένη σχολική επίδοση. Τα ακατάλληλα σχολεία που προσφέρονται στους μαθητές, με τους λιγότερο προετοιμασμένους δασκάλους (Bernstein, 1971: 151).

Η λύση για τον Bernstein δεν σχετίζεται με το να αγνοηθεί η αξία του περιορισμένου κώδικα. Αυτός, λέει, περιέχει ένα απέραντο δυναμικό σημασιών, έχει τη δική του «κουλτούρα». Αντιθέτως, αναφέρει πως χρειάζεται να εξασφαλιστούν οι υλικές συνθήκες των σχολείων, οι αξίες τους, η κοινωνική οργάνωση, οι μορφές ελέγχου και παιδαγωγικής, οι ικανότητες και η ευαισθησία των δασκάλων προκειμένου να κατανοείται και να διαπλάθεται η παιδεία, η κουλτούρα που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά στο σχολείο. Και συνεχίζει λέγοντας πως πρέπει να βελτιωθούν οι συνθήκες που μένουν τα παιδιά, να επεκταθούν οι κοινωνικές υπηρεσίες και να αναπτυχθεί η προσχολική εκπαίδευση (Bernstein, 1971: 152).

Στην περίπτωση που τα παιδιά χαρακτηρίζονται «πολιτισμικά στερημένα», έπεται ότι και οι γονείς είναι ανεπαρκείς να μεταφέρουν μια σειρά ικανοτήτων, γεγονός που υποβιβάζει προς τα έξω τη παιδεία, τη κοινωνική προβολή, τις συμβολικές αναπαραστάσεις των ατόμων που προέρχονται από μια τέτοια κοινότητα. Το αποτέλεσμα είναι οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων που προσανατολίζουν το παιδί σε νοήματα και σκοπούς έξω από το σχολείο (Bernstein, 1971: 192).

Ωστόσο η χαμηλή κινητικότητα ανειδίκευτων και ημι-ειδικευμένων στρωμάτων αν και υπονοεί εκπαιδευτική απώλεια, μπορεί εξίσου να θεωρηθεί σαν απόρροια της στενής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης. Μία

κατάσταση που προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί νομιμοποιούν την κοινωνική ανισότητα εξατομικεύοντας την αποτυχία. Διαφορετικά, τα ίδια τα άτομα χρεώνονται την αποτυχία στο σχολείο. Με τον εκδημοκρατισμό των μέσων της εκπαίδευσης και την εσωτερίκευση των ηθικών επιτευγμάτων τα μέλη της εργατικής τάξης ίσως οδηγούνται σε μία εξατομίκευση της αποτυχίας, σε έλλειψη αυτοσεβασμού που με τη σειρά του προσδιορίζει τη συμπεριφορά αυτής της ομάδας και τις απαιτήσεις τους από την κοινωνία (Bernstein, 1958: 173). Το διαφορετικό περιεχόμενο της δομής των μελών της εργατικής και της μεσαίας τάξης είναι αυτό που λειτουργεί προσδιοριστικά ως προς τις προσδοκίες που θα έχει το παιδί στο σχολείο. Το παιδί της εργατικής τάξης ενδιαφέρεται κυρίως για το παρόν και την κοινωνική του δομή, ενώ το παιδί της μεσαίας τάξης δίνει λίγα κίνητρα ή αποφασιστική υποστήριξη στο να κάνει τις μεθόδους και τους σκοπούς του σχολείου σημαντικά για το ίδιο. Τα προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου στο σχολείο δεν απορρέουν από μεμονωμένα σημεία αντίστασης ή σύγκρουσης αλλά από μία απόπειρα να επαναπροσανατολίσουν ένα σύνολο μορφών αντίστοιχων αντιλήψεων. Μάλιστα, μπορεί να στηρίζεται στο ότι το σχολείο παρέχει στο παιδί της μεσαίας τάξης σημαντικά μέσα που ενισχύουν τον αυτοσεβασμό του, χωρίς αυτό να είναι εξίσου έντονο για το παιδί της εργατικής τάξης, όπου ο αυτοσεβασμός του συχνά φθείρεται (Bernstein, 1958: 172).

Για τον Bernstein λοιπόν, ο γλωσσικός κώδικας καταγωγής του παιδιού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικοποίησής του. Αυτό όμως δεν ισχύει και για τον William Labov.

Σύμφωνα με τον ίδιο, κάθε ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα είναι αποτελεσματικό και κάθε γλώσσα εκφράζει οποιαδήποτε έννοια, απλά διαφορετικά. Δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες. Για τον ίδιο η γλωσσική ικανότητα μετριέται με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της επίσημης γλώσσας. Μελετώντας τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων των Νέγρων της Αμερικής διαπιστώνει πως αυτά έχουν το ίδιο βασικό λεξιλόγιο, κατέχουν την ίδια ικανότητα εννοιολογικής μάθησης και χρησιμοποιούν την ίδια λογική σαν τον οποιοδήποτε που μαθαίνει να μιλάει και να καταλαβαίνει. Για τον ίδιο δεν υπάρχει η ιδέα του λεκτικά στερημένου. Αυτή είναι μέρος της σύγχρονης μυθολογίας της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, χαρακτηριστικό των αθεμελιωτών αντιλήψεων που τείνουν να επεκτείνονται ραγδαία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Θεωρεί πως ο μύθος αυτός είναι ιδιαίτερα επικίνδυνος επειδή εκτρέπει την προσοχή από τα πραγματικά ελαττώματα του εκπαιδευτικού συστήματος στα φανταστικά του παιδιού (Labov, 1972 στο Rosen, 1974: 109). Εξετάζοντας λοιπόν τη γλώσσα των παιδιών που έχουν αποξενωθεί, πρεσβεύει πως ένα μη λεκτικό παιδί γίνεται σε μεγάλο βαθμό κατανοητό εξαιτίας της κουλτούρας του που είναι ιδιαίτερα λεκτική. Ως εκ τούτου αμφιβάλλει για την ευελιξία και την λεπτομέρεια του επεξεργασμένου κώδικα, φρονώντας τον σαν ένα επεξεργασμένο ύφος, παρά σαν ένα ανώτερο κώδικα (Labov, 1972 στο Rosen, 1974: 109, Bernstein, 1990: 114 - 117). «Όταν ο Bernstein περιγράφει τον επεξεργασμένο κώδικά του με γενικούς όρους», αναφέρει ο Labov, «αυτός αναδεικνύεται με έναν εκλεπτυσμένο και περίπλοκο τρόπο στη δόμηση του δημόσιου λόγου, όπου ο ομιλητής επιδιώκει μία ποικιλία ως προς την δομή, θεωρώντας δεδομένη τη γνώση του άλλου. Αλλά όταν αυτός ο κώδικας έρχεται να περιγράψει τις πραγματικές διαφορές μεταξύ των ομιλητών της μεσαίας και της εργατικής τάξης, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα πολλαπλασιασμό σκέψης της παθητικής, των βοηθητικών ρημάτων, του πρώτου προσώπου της αντωνυμίας, των ασυνήθιστων λέξεων και τόσων άλλων. Αλλά αυτοί είναι οι μηχανισμοί που τόσο συχνά αποκρύπτουν οποιαδήποτε θετική συνεισφορά μπορεί να δώσει η εκπαίδευση στη χρήση της γλώσσας μας. Όταν θα έχουμε ανακαλύψει ότι πολλά από το ύφος της μεσαίας τάξης είναι θέμα μόδας και πόσο πολύ βοηθάει να εκφράζουμε τις ιδέες μας με ακρίβεια, τότε θα μπορούμε να πούμε ότι οι επίσημοι κανόνες θα πρέπει να διδάσκονται σε μη επίσημους ομιλητές στις πρώτες σχολικές βαθμίδες» (Labov, 1972 στο Rosen, 1974: 110, Bernstein, 1991: 49 - 55).

Μέσω της μελέτη του, ο Labov πρεσβεύει πως η αποτυχία των μαύρων παιδιών της εργατικής τάξης οφείλεται στην περιθωριοποίηση που βιώνουν τα παιδιά αυτά στο σχολικό περιβάλλον, ενώ σύμφωνα με τον ίδιο και οι δυο κώδικες στους οποίους κάνει αναφορά ο Bernstein μπορούν να περιγράψουν συνθέτες αφηρημένες έννοιες και ιδέες με την ίδια αποτελεσματικότητα (Labov, 1972 στο Rosen, 1974: 97-111). Ως εκ τούτου, «αξιολογώντας ο Bernstein τους κώδικες», αναφέρει ο Labov, «υπονοεί ότι στην αξιολόγηση αυτή αναδεικνύονται ρατσιστικού χαρακτήρα διαχωρισμοί που καταλήγουν στην άνιση τοποθέτηση των μαθητών εντός της σχολικής τάξης» (Λάμνιαν, 2002: 291 – 292).

Ανεξάρτητα όμως από την όποια κριτική πάνω στους γλωσσικούς κώδικες, μέσα από τη χρήση της έννοιας του κώδικα, αναδύονται τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής. Κατά συνέπεια, το παιδί που γνωρίζει την επίσημη γλώσσα, διαντιδρά σε ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας και μια κοινωνική σχέση με το σχολείο, που δρουν καταλυτικά τόσο στην κοινωνικοποίησή του, την κοινωνική του προβολή, όσο και στην εν δυνάμει κοινωνική του θέση και το επάγγελμά του στο μέλλον. Σε αντίθεση με το μαθητή που κατέχει τον περιορισμένο κώδικα, του οποίου οι προσδοκίες, η κοινωνική προβολή και η θέση μεταφέρονται έξω από τη σχολική μονάδα, χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη ενθάρρυνση και υποστήριξη από το σχολείο.

Ωστόσο, την ίδια στιγμή που ο Bernstein εναποθέτει την ευθύνη του παραπάνω διαχωρισμού των μαθητών στο σχολείο, αναφορικά με τον γλωσσικό κώδικα κατοχής τους, προσδίδει σε αυτό την αρμοδιότητα να αλλάξει τη θέση των παιδιών με περιορισμένο κώδικα.

4.3.2 Η Αντισταθμιστική Εκπαίδευση.

Ως μέσο αλλαγής της θέσης αυτών των παιδιών, ο Bernstein θεωρεί την *«αντισταθμιστική εκπαίδευση»*. Έναν όρο που εστιάζει πάνω στην οικογένειες και τα παιδιά και υπονοεί ότι κάτι λείπει τόσο από την οικογένεια, όσο και από το παιδί, με απόρροια το τελευταίο, να μην μπορεί να ωφεληθεί από το σχολείο. Τότε είναι λοιπόν που το σχολείο πρέπει να *«αντισταθμίσει»* αυτό το κάτι που λείπει, εστιάζοντας στις ελλείψεις που υπάρχουν στην κοινότητα, την οικογένεια, το παιδί. Οι γονείς πρέπει, συνεχίζει την ανάλυσή του, να μεταφερθούν μέσα στην εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού στο σχολείο, με το να δουν τι μπορούν να κάνουν, κάνοντας αυτό με αυτοπεποίθηση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στη μάθηση του παιδιού και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τις ικανότητες των γονιών. Όταν συμβεί κάτι τέτοιο τότε θα νιώθουν επαρκείς με αυτοπεποίθηση αναφορικά με το παιδί και το σχολείο. Μάλιστα αυτό μπορεί να σημαίνει πως τα *περιεχόμενα* της μάθησης στο σχολείο, θα αντλούν πολλά περισσότερα από την εμπειρία του παιδιού μέσα στην οικογένεια και τη κοινότητά του (Bernstein, 1971: 192).

Στο σημείο αυτό όμως, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο περιορισμένος κώδικας έχει εξισωθεί με το «γλωσσικά στερημένο» ή ακόμα με το μη λεκτικό παιδί. Ωστόσο, υπάρχουν γλώσσες με «όρια περιεχομένου» και γλώσσες στις οποίες παρατηρούνται λιγότερα «όρια περιεχομένου». Δεν σημαίνει λοιπόν ότι το παιδί των εργατικών στρωμάτων δεν κατέχει, ακόμα και παθητικά, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το παιδί της μεσαίας τάξης. Απλά υπάρχουν διαφορές στη χρήση της γλώσσας που προκύπτουν από ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Θα ήταν παράλειψη όμως, στο σημείο αυτό, να μην αναφερθεί τι σημαίνει η χρήση του όρου «περιεχόμενα». Αυτά λοιπόν δεν είναι τίποτε άλλο από όσα συμβαίνουν μέσα σε μια χρονική «μονάδα» και ένα τέτοιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο ενός μαθήματος μέσα σε μια σχολική μονάδα. Η σχέση τώρα μεταξύ των περιεχομένων εκφράζεται μέσω της έννοιας της «ταξινόμησης» (classification). Δεν έχει να κάνει με το τι ταξινομείται, αλλά με το βαθμό της διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ περιεχομένων. Αντιθέτως, όσα επιτρέπονται και όσα δεν επιτρέπονται μέσα σε μια επικοινωνία, τα κατάλληλα και ακατάλληλα περιεχόμενα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα κατάλληλα περιεχόμενα συνδυάζονται μεταξύ τους, ιεραρχούνται και διατάσσονται διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο το πλαίσιο επικοινωνίας, δηλώνονται με την έννοια της «περιχάραξης» (framing). Το πλαίσιο (frame) αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχει ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση και τον ρυθμό της γνώσης που λαμβάνεται μέσα σε μια παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1971: 203, 205- 206, Bernstein, 1991: 65- 68).

Και οι δύο έννοιες ωστόσο βασίζονται πάνω στην έννοια του «συνόρου» (boundary). Τα σύνορα είναι συμβολικά και δεν είναι τίποτε άλλο από μια εκφρασμένη ή ανείπωτη απαγόρευση που προσλαμβάνεται από το υποκείμενο και ρυθμίζει τα όριά του, τη ταυτότητα, τη θέση του, την όλη του συμπεριφορά μέσα στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας. Μια αλλαγή στα όρια περιχάραξης και ταξινόμησης που έχει διαμορφώσει το άτομο, μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αλλαγή τόσο της κατανομής των σχέσεων εξουσίας όσο και των αρχών κοινωνικού ελέγχου. Κατά αυτόν τον τρόπο, η όποια αλλαγή των εσωτερικών ορίων που θέτει το ίδιο το άτομο στην εκάστοτε εκδηλωμένη συμπεριφορά του μέσα από αξίες, κανόνες, ιδέες, όπως και αλλαγή των μορφών εξωτερικής πίεσης (κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών, οικογενειακών) που υφίσταται το άτομο,

μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις ταξικές σχέσεις. Ωστόσο, η αλλαγή της κοινωνικής βάσης του τρόπου παραγωγής δεν σημαίνει καταναγκαστικά και τροπή των διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής, τέτοιων όπως η εκπαίδευση. Μεταβολή εκδηλώνεται κατόπιν αλλαγή της συνείδησης του ατόμου και της σχέσης του, προς διαφορετικές κοινωνικές βάσεις (Bernstein, 1991: 25 - 28).

Όταν τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ισχυρά και ξεκάθαρα, τότε γίνεται λόγος για ισχυρή ταξινόμηση, ειδικά για ασθενή. Ομοίως, όταν η δυνατότητα κοινωνικού ελέγχου από τα υποκείμενα ενός επικοινωνιακού πλαισίου είναι μεγάλη, αυτό σημαίνει ισχυρή περιχάραξη. Σε αντίθετη περίπτωση, παρατηρείται ασθενής περιχάραξη (Bernstein, 1991: 67 - 68).

Καμία όμως από τις έννοιες αυτές δεν θα είχε την παραπάνω ισχύ αν δεν στηριζόταν στην έννοια του κώδικα. Ανεξάρτητα από τις απεριόριστες μορφές εφαρμογής τους, σε όποιο επίπεδο ή πεδίο και αν ανήκουν, δεν παύουν να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τις κοινωνικές σχέσεις που καθορίζονται από την εξουσία που τις διέπει. Και από αυτό δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η εκπαιδευτική πρακτική, κατά την μετάδοση και πρόσληψη της γνώσης, κατά την πραγμάτωσή της.

4.3.3 Πραγμάτωση εκπαιδευτικής γνώσης.

Ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης της επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης, ο Basil Bernstein, αναφέρει ότι επιτυγχάνεται μέσω του *αναλυτικού προγράμματος (curriculum)*, της *παιδαγωγικής και της αξιολόγησης*. Το μεν αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική, αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση, αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου (Bernstein, 1971: 203, Bernstein, 1991: 63-64).

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζεται από τα περιεχόμενα και το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Όταν αυτά είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους, βρίσκονται σε κλειστή σχέση, δηλαδή υπάρχει μια ευδιάκριτη οριοθέτηση ανάμεσά τους και επομένως γίνεται λόγος για αναλυτικό πρόγραμμα *τύπου συλλογής (collection)*. Από την άλλη πλευρά, όταν τα όρια των περιεχομένων δεν διακρίνονται και έχουν μια ανοικτή σχέση, τότε κατά

τον Bernstein, παρατηρείται αναλυτικό πρόγραμμα *συγχωνευμένου τύπου* (integrated) (Bernstein, 1991: 63-64).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα, η έννοια της *περιχάραξης* αναφέρεται στην ισχύ του συνόρου αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί, στην συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, η οποία άλλοτε είναι ασθενής και άλλοτε ισχυρή. Επιπλέον, έχει να κάνει με το φάσμα των επιλογών που διατίθενται σχετικά με τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται από τον διδάσκοντα και προσλαμβάνεται από τον διδασκόμενο. Αντίθετα, η έννοια της *ταξινόμησης* αναφέρεται στη φύση της σχέσης των περιεχομένων, αν είναι ισχυρή ή όχι (Bernstein, 1991: 67-70).

Αναφορικά με την *παιδαγωγική πρακτική*, αυτή διακρίνεται σε παιδαγωγική πρακτική ως *πολιτισμικό αναμεταδότη* και σε παιδαγωγική πρακτική σχετικά με το *αντικείμενο που αυτή αναμεταδίδει*. Κατά την πολιτισμική αναπαραγωγή, δηλαδή μεταξύ του τι και του πώς αναμεταδίδεται, καθοριστικό ρόλο «παίζει» η παιδαγωγική σχέση. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δάσκαλο και το παιδί και η οποία είναι δυσανάλογη και διέπεται από τρεις κανόνες: τον *ιεραρχικό κανόνα*, τους *κανόνες διαδοχής* και τους *κανόνες κριτηρίων*. Αυτό σημαίνει πως σε κάθε παιδαγωγική σχέση ο δέκτης πρέπει να μάθει να ενεργεί ως δέκτης και ο μεταδότης, να ενεργεί ως μεταδότης. Για τον τελευταίο, η διαδικασία εκμάθησης του ρόλου αυτού προϋποθέτει την υιοθέτηση κανόνων κοινωνικής τάξης (order), ήθους και διαγωγής κατάλληλων για τη συμπεριφορά που αρμόζει στην εκάστοτε παιδαγωγική σχέση. Αυτοί οι κανόνες συμπεριφοράς που αποκαθιστούν τις προϋποθέσεις για τάξη, ήθος και διαγωγή ονομάζονται *ιεραρχικοί*. Κανόνες διαδοχής υπάρχουν όταν κατά τη διάρκεια μιας μετάδοσης, προηγείται και έπεται κάτι, όταν υπάρχει πρόοδος. Μάλιστα οι κανόνες διαδοχής συνεπάγονται κανόνες βηματισμού (pacing) όπου βηματισμός είναι ο *παρεχόμενος χρόνος για την κατάκτηση των κανόνων διαδοχής*. Τέλος, τα κριτήρια βάση των οποίων ο δέκτης θα κρίνει, θα αφομοιώσει και θα εφαρμόσει αυτά που λαμβάνει από τη κοινωνική σχέση στην οποία βρίσκεται ονομάζονται *κανόνες κριτηρίων* (Bernstein, 1991: 111-117).

Οι *ιεραρχικοί κανόνες* αποκαλούνται *ρυθμιστικοί* (regulative) και οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων, *διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου* (instructional or discursive rules). Αυτό που έχει σημασία στη σχέση της

διδασκαλίας είναι να αξιολογηθεί η επιτέλεση της ικανότητας του δέκτη. Εάν τα κριτήρια που του έχουν διατεθεί, είτε ρυθμιστικά είτε διδακτικά ή λόγου, τα έχει κατακτήσει (Bernstein, 1991: 116 - 117).

Όταν οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί τότε οι σχέσεις εξουσίας της παιδαγωγικής σχέσης είναι πολύ σαφείς και γίνεται λόγος για μια σχέση ρητής υποταγής και επιβολής κάτι που δηλώνει μια ιεραρχία. Η ιεραρχία όμως μπορεί να είναι και άρρητη, που σημαίνει ότι υπάρχει δυσκολία στο να διακρίνει κανείς τον μεταδότη, λόγου χάρη τον δάσκαλο. Ρητοί και άρρητοι μπορεί να είναι ακόμη οι κανόνες διαδοχής, όπου στη περίπτωση αυτή ο δάσκαλος μπορεί να ξέρει τι προηγείται και τι έπεται μιας μετάδοσης και επομένως, να γνωρίζει αν έχει σημειωθεί πρόοδος ή όχι. Αναφορικά με τους κανόνες κριτηρίων, όταν τα κριτήρια είναι άρρητα το παιδί γνωρίζει μόνο πολύ γενικά τα κριτήρια που πρέπει να ικανοποιήσει, ενώ όταν του γίνεται γνωστό τι λείπει από το προϊόν τα κριτήρια είναι ρητά (Bernstein, 1991: 117- 122).

Ορατή παιδαγωγική σχέση επιτυγχάνεται όταν η ιεραρχία μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι ρητή. Στη περίπτωση αυτή, ο μεν δάσκαλος διακρίνεται, ο δε μαθητής, κατά την προσδοκώμενη από τον δάσκαλο αναμετάδοση, επιτελεί πρόοδο. Μια πρόοδο που στη συνέχεια, τον καταστεί ικανό να καταλάβει αυτό που αναμεταδίδεται, καθώς και το τι είναι θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία ή συμπεριφορά μέσα στη σχέση αυτή. Μια αντίθετη εικόνα, αντανακλά την *αόρατη παιδαγωγική* σχέση. Εκεί οι κανόνες λόγου, (κανόνες διδακτικής τάξης), είναι γνωστοί μόνο στο δάσκαλο, στοιχείο που κάνει την παιδαγωγική πρακτική αόρατη στον δέκτη (Bernstein, 1971, 1991: 122 - 126). Η ορατή παιδαγωγική, έχει σημασία για εκείνα τα παιδιά που είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες αυτής της πρακτικής. Και αυτό μπορεί να συμβεί με παιδιά των μεσαίων και ανώτερων τάξεων των οποίων η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το οικονομικό, πολιτισμικό, οικογενειακό υπόβαθρο των οικογενειών τους σε συνδυασμό με τις πρακτικές του σχολείου (Bernstein, 1991: 128).

Όπως έχει αναφερθεί, η διαδικασία της μάθησης εξαρτάται από το ρυθμό προόδου που σημειώνει το παιδί κατά την αναμετάδοση ενός μηνύματος μέσα από τους κανόνες διαδοχής, οι οποίοι απαιτούν ικανότητα έγκαιρης ανάγνωσης και συσχέτιση, αλληλεξάρτηση, τοπικού πλαισίου – σχολείου –και λιγότερο τοπικού

πλαίσιου – σπίτι. Το παιδί, που έχει την ικανότητα της ανάγνωσης είναι σε θέση να προσλαμβάνει άμεσα τα μηνύματα που δέχεται από το δάσκαλο και την ίδια στιγμή εισάγεται πιο εύκολα στο λόγο του σχολείου, το μη προφορικό, ο οποίος είναι συχνά σε ασυμφωνία με τη προφορική μορφή. Αυτό κάνει και στο ίδιο οικείο τη γλώσσα του βιβλίου, κάτι που του δίνει τη δυνατότητα να εργαστεί και με τη βοήθεια του δασκάλου, και μόνο του. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η παιδαγωγική σχέση, η οποία είναι ρητή και ορατή, αφενός γνωρίζοντας ο δάσκαλος το ρυθμό και τον τρόπο που χρειάζεται το παιδί να προσλάβει τη γνώση, αφετέρου το παιδί κρίνοντας και αφομοιώνοντας τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να ικανοποιήσει μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο (Bernstein, 1991: 128-129). Εντούτοις, ο σχολικός χρόνος που παρέχεται δεν είναι πάντα αρκετός για μια ολική πρόσληψη του αναλυτικού προγράμματος και για το λόγο αυτό πρέπει να συμπληρώνεται από επίσημο παιδαγωγικό χρόνο στο σπίτι. Για την πραγμάτωση αυτή, καθοριστικό ρόλο έχει το παιδαγωγικό πλαίσιο που παρέχεται από την οικογένεια. Χώρος και χρόνος για διάβασμα, βοήθεια και έλεγχος από την οικογένεια, ακόμα και πάνω στη δραστηριότητα του παιδιού, στις παρέες προκειμένου να υπάρχει παιδαγωγική πειθαρχία και μεταφορά του επίσημου παιδαγωγικού πλαισίου του σχολείου στο σπίτι, είναι παράγοντες που δημιουργούν τα εχέγγυα μιας συμπληρωματικής, παιδαγωγικής στήριξης από το σπίτι (Bernstein, 1991: 131-132, Σολομών, 1991: 132. Σολομών, 1992: 133-136).

Από την άλλη πλευρά, στα σπίτια των φτωχών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein, τα παραπάνω δεν είναι εφικτά. Επίσημο παιδαγωγικό πλαίσιο και στήριξη από το σπίτι δεν συνυπάρχουν, ενώ ο όποιος χρόνος διατίθεται στους γόνους αυτών των οικογενειών είναι χρόνος για δουλειά με χρήματα. Η αποτυχία είναι αναμενόμενη και αποτελεί μια πραγματικότητα. Σε μια τέτοια κατάσταση, το σχολείο υιοθετεί στρατηγικές ως προς τον ρυθμό αναμετάδοσης. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός της αφήγησης μπορεί να είναι διαφορετικός από το ρυθμό της ανάλυσης, την γνώση και αναζήτηση των δεξιοτήτων των παιδιών προκειμένου να εφαρμοστεί εκείνο το περιεχόμενο και ο βηματισμός μετάδοσης που θα απαντάει στις ανάγκες των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό η συνείδηση των παιδιών ρυθμίζεται ανόμοια και διακριτικά ανάλογα με την ταξική τους καταγωγή και την επίσημη παιδαγωγική πρακτική των οικογενειών τους. Στην περίπτωση μιας κοινωνικά ανάμεικτης σχολικής περιοχής κάλυψης,

ενδέχεται το σχολείο να κατευθύνει ή να καταναίμει τους μαθητές βάση της εκτίμησης που το ίδιο φέρει για τις ικανότητες τους, στοιχείο που θα οδηγήσει στην υιοθέτηση αναλυτικών προγραμμάτων που θα ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο ή / και τον βηματισμό τους (Bernstein, 1991: 132 - 133).

Είναι προφανές λοιπόν πως ο κανόνας βηματισμού, επηρεάζει τις σχέσεις επικοινωνίας και την ίδια στιγμή ρυθμίζει την εσωτερική λογική της επικοινωνίας. Όταν ο βηματισμός μετάδοσης του ακαδημαϊκού προγράμματος είναι ισχυρός, αυτό λειτουργεί προς όφελος εκείνων που μπορούν να προσλάβουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου και αυτή είναι μια ταξική αρχή επιλογής, σύμφωνα με τον Bernstein. Η αποδυνάμωση του κανόνα βηματισμού θα απαιτούσε μια αλλαγή τόσο στη κατανομή του πολιτιστικού όσο και του οικονομικού κεφαλαίου στο σχολείο. Αλλαγή του πολιτιστικού κεφαλαίου, δηλαδή εξασθένιση του κανόνα βηματισμού, η οποία διαφοροποιεί με τη σειρά της το γλωσσικό επικοινωνιακό πλαίσιο και τη παιδαγωγική σχέση μέσα στη σχολική τάξη, που θα απαιτούσε μια θεμελιώδη αλλαγή στην εκπαίδευση των δασκάλων. Και αύξηση του οικονομικού κεφαλαίου, διότι η μετάδοση της ίδιας της πληροφορίας θα κόστιζε τώρα περισσότερο. Για τον Bernstein, η μετάδοση της ορατής παιδαγωγικής διευκολύνεται από την οικογένεια της μεσαίας τάξης εις βάρος των υπο-προνομιούχων παιδιών και τάξεων τα οποία πληρώνονται με αποτυχία. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο: *«Εκεί όπου ο βηματισμός είναι ισχυρός, μπορεί να βρούμε ένα λεξικό (lexical) παιδαγωγικό κώδικα, όπου μονολεκτικές απαντήσεις ή μικρές προτάσεις που αναμεταδίδουν ατομικά γεγονότα, δεξιότητες, χειρισμούς χαρακτηρίζουν τη σχολική τάξη μαθητών περιθωριακής, κατώτερης εργατικής τάξης, ενώ ένας συντακτικός (syntactic) παιδαγωγικός κώδικας, που αναμεταδίδει σχέσεις, διαδικασίες, συνδέσεις θα χαρακτηρίζει μάλλον μια σχολική τάξη παιδιών μεσαίας τάξης, μολονότι και εδώ η μαθητική συμμετοχή μπορεί να είναι περιορισμένη»* (Bernstein, 1991: 133 -135).

Όσον αφορά τις ταξικές παραδοχές της αόρατης παιδαγωγικής, αυτές μεταφράζονται σε αναγκαίες πολιτιστικές και οικονομικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική κατανόηση και πρόσληψη. Ο χώρος, ο χρόνος και ο έλεγχος έχουν και εδώ καίριο ρόλο (Bernstein, 1991: 136). Η Α.Π. προϋποθέτει σημαντική ελευθερία κινήσεων, χώρο. Στο σχολείο αυτό θα σήμαινε μείωση του αριθμού των θρανίων και επομένως του αριθμού των παιδιών μιας σχολικής αίθουσας. Στον

οικογενειακό χώρο, όπου πολλά μέλη μοιράζονται ένα μικρό χώρο, όπως σε οικογένειες εργατικής και κατώτερης τάξης, οικογένειες εθνικών μειονοτήτων, η χωρική αυτή απαίτηση δεν μπορεί να ικανοποιηθεί. Αυτό θα ήταν δυνατό στην περίπτωση οικογενειών μεσαίας τάξης. Στη συμβολική του παραδοχή, σε μια οικογένεια με Ο.Π. τα αντικείμενα σε ένα δωμάτιο είναι πιθανόν να έχουν τις δικές τους σταθερές θέσεις και να προορίζονται για ειδικές κατηγορίες ατόμων, λόγου χάρη για μελέτη, εξασφαλίζοντας ιδιωτικότητα στο εσωτερικό των συνόρων του σπιτιού. Αυτό δεν ισχύει σε μια οικογένεια που ενεργεί με μια Α.Π. Δεν υπάρχουν ρητοί κανόνες, αλλά μεγαλύτερη ελευθερία με λιγότερη ιδιωτικότητα εξαιτίας του περιορισμένου χώρου. Ως προς το χρόνο, ο Bernstein, υποστηρίζει πως οικογένειες της μεσαίας τάξης παρέχουν ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα αρίθμησης, γραφής και ανάγνωσης στα παιδιά πριν πάνε στο πρωτοβάθμιο σχολείο ώστε να διευκολύνουν τη μετέπειτα διαδικασία της πρόσληψης. Το δημιουργικό κομμάτι του παιδιού διευκολύνεται από την Α. Π. του πρώτου σταδίου του πρωτοβάθμιου σχολείου. Κάτι τέτοιο δεν διατίθεται από υπο-προνομιούχες οικογένειες. Από την άλλη, ο έλεγχος που αναπτύσσεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο της μεσαίας τάξης έχει στόχο την αποσαφήνιση, διαφύλαξη και διάρθρωση των συνόρων, όταν χρειάζεται, του χωρικού και χρονικού πλέγματος στην οποία ανήκει το παιδί καθώς και των κανόνων επικοινωνίας που προϋποθέτει το εκπαιδευτικό γλωσσικό πλαίσιο. Αυτός ο έλεγχος δεν λειτουργεί αυταρχικά, αλλά προσδιορίζει τη θέση του παιδιού. Σε μια Α.Π. όμως ο αποκλεισμός του παιδιού λόγω ανυπαρξίας των παραπάνω, εξασθενεί την επικοινωνία και τα μέσα ελέγχου. Συνήθως όμως, η Α.Π. είναι «ενταγμένη» σε μια Ο.Π. (Bernstein, 1991: 136-146).

Είτε όμως είναι ορατή, είτε αόρατη η παιδαγωγική πρακτική, παρέχει, κατά τον Sing, ακριβή κριτήρια / κανόνες στους ερευνητές για να περιγράψουν τη συγκρότηση της γνώσης σε μακρο και μικρο – επίπεδο, τις σχέσεις εξουσίας που παράγονται, καθώς και τον έλεγχο που ασκείται πάνω στην συγκρότηση της γνώσης. Μέσω της θεωρίας αυτής επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν οι κανόνες ή οι αρχές που δημιουργούν την σταθερότητα ή την ομοιομορφία όλων των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Sing, 2002: 573). Και αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική έρευνα σε μια εποχή που περιγράφεται σαν κοινωνία της γνώσης (Leadbeater, 1999 στο Sing, 2002) ή κοινωνία της

πληροφορίας (Castells, 2000 στο Sing, 2002), (Sing, 2002: 572). Για τον ίδιο, ο Bernstein ήταν ένας από τους λίγους θεωρητικούς που διαμόρφωσαν τη συγκρότηση της γνώσης: επίσημη, παιδαγωγική και τοπική στο μακρο, μικρο και εντός των μακρο – μικρο επιπέδων. Τέτοιοι θεωρητικοί είναι σημαντικοί στην κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης όπου υπάρχει διασύνδεση γνώσης και βιομηχανιών (Sing, 2002: 579-580). Κατά τον Sing λοιπόν, οι αρχές ελέγχου που ρυθμίζουν τη σχολική γνώση μεταφέρουν σχέσεις εξουσίας εντός του σχολείου, όπως εντός και μεταξύ των διαφόρων ομάδων μαθητών, δασκάλων αλλά και σχέσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων. Λόγου χάρη, τη ροή των λόγων μεταξύ των σχολείων και της οικογένειας / κοινότητας / ομάδας ομηλίκων δια μέσου γονιών, μελών της κοινότητας και μαθητών (Sing, 2002: 578).

4.3.4 Συμβολικός έλεγχος και εκπαίδευση. Μια προσπάθεια εννοιολόγησης του συμβολικού ελέγχου.

Ως συμβολικός έλεγχος, ορίζεται «η διαδικασία με την οποία οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μετατρέπονται σε Λόγο, ο οποίος με τη σειρά του, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας» (Λάμνιαν, 2002: 334). Είναι τα μέσα με τα οποία η συνείδηση αποκτά μια συγκεκριμένη μορφή και πλάθεται μέσα από μορφές επικοινωνίας οι οποίες μεταδίδουν μια υπάρχουσα κατανομή δύναμης και κυρίαρχων πολιτιστικών κατηγοριών (Bernstein, 1990: 134).

Είναι αυτή η έννοια του *συμβολικού ελέγχου* αλλά και του *κώδικα*, με τις οποίες ο Bernstein επιχειρεί να αποσαφηνίσει τη πολυπλοκότητα του ρόλου της εκπαίδευσης «...ως αναμεταδότρη και μετασχηματιστή αυτού του ελέγχου». (Λάμνιαν, 2002: 285). Για τον ίδιο, ο παιδαγωγικός μηχανισμός έχει σημαίνουσα σημασία για την παραγωγή, την αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό της κουλτούρας. Οι σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που εμπεριέχονται στο εσωτερικό του παιδαγωγικού μηχανισμού, επηρεάζουν τις διαδικασίες, τόσο της συγκρότησης της σχολικής γνώσης, όσο και της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Λάμνιαν, 2002: 297). Παρατηρείται παρέμβαση του μακρο-επιπέδου, όπως είναι το κράτος, στη συγκρότηση του επίσημου παιδαγωγικού μηχανισμού, με απώτερη επιδίωξη την επιλογή και την επιβολή των καταλληλότερων μορφών γνώσεων για το πεδίο της παραγωγής (Λάμνιαν, 2002: 297).

Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει τυχαία. Απορρέει από την «υποχρέωση» της εκπαίδευσης να καλύπτει με γνώση και ειδικευση τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας, η οποία εκτυλίσσεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Bernstein, 1990: 145-163).

Μάλιστα, ο Bernstein κάνει λόγο για δύο ορατές παιδαγωγικές, την *Αυτόνομη* και την *Προσανατολισμένη* στην Αγορά, επισημαίνοντας τον αγώνα που δίνεται τόσο από τα σχολικά, όσο και από τα πανεπιστημιακά συστήματα γύρω από το τι πρέπει να αναμεταδίδεται, την αυτονομία της μετάδοσης, τους όρους απασχόλησης αυτών που μεταδίδουν και τις διαδικασίες αξιολόγησης των δεκτών. Κατά αυτόν τον τρόπο η παιδαγωγική γνώση δεν είναι κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερη. Αυτό που αναμεταδίδεται, από την μία πλευρά μπορεί να συνδέεται με

την καθεαυτή παιδαγωγική γνώση προσδίδοντας στην ορατή παιδαγωγική ένα αυτόνομο χαρακτήρα, και από την άλλη, μπορεί να συνδέεται με την εξειδικευμένη γνώση η οποία είναι προσανατολισμένη στην αγορά, δίνοντας με την σειρά της μια εξαρτημένη μορφή στην ορατή παιδαγωγική (Bernstein, 1991). Στην πρώτη περίπτωση, η εγκυρότητα αντλείται από την έμφυτη ωφελιμότητα και τις αξίες της γνώσης που αναμεταδίδει ο δάσκαλος, καθώς και από την πειθαρχία που θα δείξει ο μαθητής - δέκτης κατά την πρόσληψη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η εγκυρότητα συνδέεται με την οικονομία αφού μια προσανατολισμένη στην αγορά ορατή παιδαγωγική λειτουργεί με βάση τις ανάγκες, της αγοράς και της οικονομίας μεταδίδοντας την εξειδικευμένη γνώση που αυτή απαιτεί (Bernstein, 1991: 146-150).

Οι σχολικές μονάδες υπό τις διαμορφωνόμενες συνθήκες, λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, αναφορικά με την μετάδοση εξειδικευμένων γνώσεων και την προετοιμασία των μαθητών για τις μετέπειτα επαγγελματικές θέσεις που θα αναλάβουν ως ενήλικες, κλονίζοντας τον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης στην διαμόρφωση και άσκηση του συμβολικού ελέγχου. Χαρακτηριστικά ο Bernstein αναφέρει: *«Η κρατική διαχείριση του συμβολικού ελέγχου επιτυγχάνεται όλο και περισσότερο με τον αποκλεισμό των δικών της φορέων και την αντικατάστασή τους από βιομηχάνους, διαχειριστές, διοικητές της οικονομίας»* (Bernstein, 1991: 150).

Για την άρχουσα τάξη η παραγωγή είναι περισσότερο καίρια για τη διαμόρφωση της συνείδησης, ενώ τα κίνητρα της εκπαίδευσης είναι περισσότερο πιθανόν να ρυθμίζουν τον τρόπο έκφρασης. Η προσωπική εμπλοκή στην εκπαίδευσή τους είναι σχετικά μειωμένη και η επιτυχία στις σχολικές εξετάσεις, η επιλογή ακαδημαϊκού τίτλου και το επίπεδο επιτυχίας πιθανότατα δεν είναι βασικά κίνητρα για κάτι τέτοιο. Η αντικειμενική τους σχέση με την εκπαίδευση είναι πιο πιθανόν να γίνεται αντιληπτή ως μέλημα για την παραγωγή της, ενός πειθαρχημένου κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού. Αναφορικά με την εργατική τάξη, η παραγωγή είναι περισσότερο καίρια για τη διαμόρφωση της δικής τους συνείδησης, ενώ η εκπαίδευση, όπως και στην άρχουσα τάξη, αντιμετωπίζεται σαν μια απόπειρα ελέγχου της συμπεριφοράς ή της έκφρασης.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αυτή η ομάδα δεν ενδιαφέρεται να κατακτήσει διπλώματα, εξετάσεις και εκπαίδευση που θα είναι αρωγός στην κατοχή θέσεων

μέσα στο οικονομικό πεδίο. Για την εργατική τάξη, η συνείδηση των μελών της ελέγχεται άμεσα από την εκπαίδευση και έμμεσα από την παραγωγή (Bernstein, 1990: 142).

Η επίσημη λοιπόν σχολική γνώση δεν αποτελεί ένα ουδέτερο και «αντικειμενικό» στοιχείο, το οποίο απλώς υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Δημιουργείται με κοινωνικές παρεμβάσεις, όπου κάποιοι αποφασίζουν, συνειδητά ή ασυνειδητά, ότι η σχολική γνώση θα αποκτήσει αυτήν ή την άλλη μορφή και θα είναι κατάλληλη για εκείνη ή την άλλη κοινωνική κατηγορία μαθητών (Λάμνιαν, 2002: 295). Κατά τον σχηματισμό όμως της σχολικής γνώσης, οι «επίσημοι παράγοντες» δεν λειτουργούν αυθαίρετα, αλλά βάση της επιβαλλόμενης από το σύστημα της εξουσίας σκόπιμης λογικής. Και αυτό γιατί σχετίζονται άμεσα με την κρατική εξουσία η οποία, μέσα από την χρηματοδότηση των ερευνητικών προγραμμάτων, παρεμβαίνει στις διαδικασίες παραγωγής επιστημονικής γνώσης (Λάμνιαν, 1999: 26, Bernstein, 1996: 65 – 66, Robertson, 2004).

Η ρύθμιση και ο έλεγχος του εκάστοτε γνωστικού συγκροτήματος, δηλαδή του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, είναι κάτι που επισημαίνεται και στα κείμενα του Σολομών. Για τον ίδιο, η εκπαιδευτική γνώση δεν είναι η αυτή καθεαυτή γνώση που υπάρχει αλλά υπόκειται σε διαδικασίες ρύθμισης και ελέγχου. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται από τον Khun, *«κάθε γνωστική πρακτική περιορίζεται και ρυθμίζεται από το εκάστοτε κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα και ελέγχεται από την σχετική επιστημονική κοινότητα»* (Σολομών, 1994: 121). Στην πορεία μετατροπής της επιστημονικής γνώσης σε επίσημη παιδαγωγική, πολύμορφα επαγγελματικά, οικονομικά ή και πολιτικά συμφέροντα είτε αποτελούν συστατικά στοιχεία είτε παρεισφρέουν και επενδύονται σταδιακά στο χώρο της έρευνας και γενικότερα της παραγωγής της γνώσης με απόρροια την επιβολή επιλογών, προσανατολισμών και ρυθμίσεων. Υπάρχουν «διαδικασίες αποκλεισμού» που κατασκευάζουν τα ίδια τα αντικείμενα σκέψης, ορίζοντας τι είναι και τι δεν είναι θεμιτό αντικείμενο σκέψης, καθώς και το πότε, πού, πώς και γιατί επιτρέπεται ή δεν επιτρέπεται να μιλάμε, οροθετώντας κατά αυτόν τον τρόπο περιοχές λόγου. Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική γνώση αποτελεί ένα σύνθετο προϊόν γνώσης – πειθαρχίας - εξουσίας. Υπόκειται σε διαδικασία αναπλαισίωσης που ρυθμίζει τι θα μεταδοθεί και θα μετατοπιστεί από το

πρωτογενές πλαίσιο της πρακτικής της, το επιστημονικό πεδίο, στο δευτερογενές, σε ένα νέο πλαίσιο που φέρει επίσης τις δικές του ρυθμίσεις, σχέσεις εξουσίας και τάξη. Άλλωστε, ο κόσμος που παράγει την επιστημονική γνώση είναι ένας κόσμος εξουσίας που διέπεται από διαιρέσεις, κανόνες, ιεραρχίες και ελέγχους και το «τελικό» προϊόν ορίζεται στις περιοχές εκείνες που επιτρέπεται να είναι αντικείμενο συλλογισμού, στις εξειδικευμένες περιοχές του εκάστοτε «νοητού», σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein (Σολομών, 1994: 122- 123, Λάμνιαν, 2002: 298 - 299).

Σε καμία περίπτωση όμως η εξουσία του σχολείου δεν συνδέεται με την διδακτική ή τη πολιτική ή τη κρατική εξουσία που ασκείται στο θεσμό του σχολείου. Είναι εξουσία όσον αφορά την υποταγή σε ένα σύστημα νορμών και κανόνων που το σχολείο καλείται να μεταδώσει στο παιδί. Πρόκειται για σταθερές αξίες, αρχές και κανόνες συμπεριφοράς που κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη να μάθει στο παιδί προκειμένου να τις ενσωματώσει και να τις εφαρμόσει στη συνέχεια ως ενήλικας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κυρίδης, μέσω της εκπαίδευσης οι νέες γενιές διδάσκονται τη θέση τους και τις υποχρεώσεις τους στο σύστημα της κοινωνικής διαφοροποίησης, μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες που καλούνται να τηρούν και γνωρίζουν πως η παραβίασή τους επιφέρει ποινές (Κυρίδης, 1999: 49). Υιοθετώντας λοιπόν και υπακούοντας το νεαρό άτομο στην εξουσία, του μικρο-επιπέδου, του σχολικού χώρου, κατά επέκταση ως ενήλικας, υπακούει και στις αρχές του μακρο-επιπέδου, του κοινωνικού συστήματος. Ως εκ τούτου, το σχολείο αποτελεί μηχανισμό «ηθικοποίησης» της παιδικής ηλικίας, έναν μηχανισμό που λειτουργεί ως κοινωνικοποίηση, χωρίς να επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές και κατευθύνσεις μιας κοινωνίας. Παρά όμως την φαινομενική άκαμπτη δομή των αξιών που χαρακτηρίζουν τις σχολικές σχέσεις, το ίδιο το κράτος αποτελεί εφελτήριο μεταβολής (Σολομών, 1992: 12-16).

Βέβαια, η εξουσία του σχολείου πηγάζει πάνω από όλα και από την δοθείσα σε αυτό αρμοδιότητα να μεταβιβάζει γνώσεις και δεξιότητες. Χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε ο σχολικός θεσμός. Ωστόσο υπάρχει ένα σύστημα στρατηγικών και «τεχνικών» εξουσίας που ρυθμίζουν τόσο τη γνώση που μεταβιβάζεται όσο και την πειθαρχία που χρειάζεται για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου το

εκπαιδευτικό σύστημα έχει στη διάθεσή του όλα τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να ελέγχει στη στιγμή την πορεία και την αποτελεσματικότητα των προδιαγεγραμμένων μεθόδων, μέσων και στόχων που υποστηρίζει και επιτελεί (Κυρίδης, 1999: 49). Επομένως, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι ταξινομήσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής εξουσίας (Σολομών, 1992: 13 – 14, Σολομών, Τσατσαρώνη, Κότσιρα: 1999).

Μια σχολική εξουσία που έχει λόγο στη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης. Έτσι λοιπόν, το πλαίσιο αναπλαισίωσης δεν σταματά στους μόνιμους ή περιστασιακούς φορείς – παράγοντες, οργανισμούς, υπηρεσίες ή άτομα που φέρουν την ευθύνη του ρόλου αυτού. Η επίσημη παιδαγωγική γνώση μετά την μετατροπή της εισέρχεται σε ένα νέο χώρο ρυθμίσεων και ελέγχου, στο σχολικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Εκεί τα σχολικά κείμενα επαναρυθμίζονται και προκαθορίζονται από άτομα που φέρουν την εμπειρία της παιδαγωγικής πρακτικής ώστε στη συνέχεια να διευθετηθούν και πάλι μέσα στο χρόνο και το χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής (Σολομών, 1994: 128 – 130, Λάμνιαν, 2002: 300-302).

Για τους Moore και Young υπάρχουν δύο κυρίαρχες υποθέσεις για τη γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα που αντανακλώνται στην σύγχρονη πολιτική προγράμματος σπουδών: ο νέο-συντηρητισμός και η θεωρία των μέσων, ο ινστρουμενταλισμός. Η πρώτη, σχετίζεται με την ιδέα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σαν μια μορφή γνώσης που έχει να κάνει με την αρμοδιότητα των σχολείων να την μεταδίδουν σαν συντηρητική όπως είναι και ο θεσμός των σχολείων. Αυτή αναδιαμορφώνεται μόνο όταν το κύριο τμήμα της γνώσης τίθεται σε αμφισβήτηση. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η βιωματική εμπειρία του να υποταχθείς σε έναν επιστημονικό κλάδο ενός αντικειμένου και να γίνεις εκείνο το είδος του ατόμου που δρομολογείσαι να γίνεις μέσα σε αυτόν τον κλάδο. Ο νέο –συντηρητισμός δεν παρακινείται από «επιστημολογικές» ανησυχίες, αλλά μάλλον εμπνέεται από την άποψη ότι το παραδοσιακό πεδίο μάθησης προάγει σωστό σεβασμό για την εξουσία και προστατεύει τις παραδοσιακές αξίες (Moore, Young, 2001: 447). Αντίθετα, για τους «τεχνικούς της θεωρίας των μέσων» το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι εκπαιδευτικά επιβεβλημένο με την παραδοσιακή έννοια, αλλά λειτουργεί υποστηρικτικά με αυτό που αυτοί βλέπουν σαν ανάγκες της οικονομίας. Αυτό, πιο πρόσφατα,

εκφράζεται με όρους προετοιμασίας της παγκόσμιας και ολοένα και περισσότερο ανταγωνιστικής, βασισμένη στη γνώση, οικονομίας του μέλλοντος. Από αυτήν την άποψη, η εκπαίδευση, το αναλυτικό πρόγραμμα, ακόμη και η γνώση από μόνη της γίνεται μέσο για ένα σκοπό και όχι αυτοσκοπός. Είναι ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος να διαμορφώσει έναν ιδιαίτερο τύπο κοινωνίας. Δευτερογενώς, αναγνωρίζεται σαν δημιουργός προσώπων, και ακόμη και τότε, στον βαθμό που επιδεικνύεται η καταλληλότητα της εκπαίδευσης και η προσαρμοστικότητα που θα χρειαστεί στην «κοινωνία της γνώσης» (Moore, Young, 2001: 447- 448). Διαφορετικά, για τον ινστρουμενταλισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με τις οικονομικές ανάγκες της χώρας και την καταλληλότητα των μαθητών να προσληφθούν στο μέλλον, ενώ τα σχολεία και τα κολλέγια, όπως περιγράφονται στον αναλυτικό πρόγραμμα, δεν απομονώνονται από την υπόλοιπη κοινωνία (Moore, Young, 2001: 450).

Οι νέο – συντηρητικοί θεωρούν ως δεδομένο πως η γνώση παράγεται και μεταδίδεται καλύτερα μέσω μονωμένων, γραμμικών και ιεραρχικών μεθόδων. Ταυτόχρονα, ξεχνούν τις πολιτικές και οικονομικές ανάγκες που φέρουν σε αμφισβήτηση αυτές τις αρχές, καθώς και τις ανισότητες πρόσβασης και έκβασης που σχετίζονται με αυτές. Από την άλλη, οι τεχνικοί της θεωρίας των μέσων υποστηρίζουν αναλυτικά προγράμματα που αποτελούνται από πολλά αυτόνομα επιμέρους προγράμματα, που όμως λειτουργούν ενιαία, συνδετικά και ολοκληρωμένα και τάσσονται υπέρ προσεγγίσεων που διευκολύνουν την παιδαγωγική. Οι μεταμοντέρνες κριτικές στρέφονται στις φωνές που μένουν βουβές στο νέο μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και στο παλιό, αποδεικνύοντας πως κάποιο είδος σιγής (ή λιγότερο συναισθηματικά εκφρασμένο) είναι και θα είναι χαρακτηριστικό κάθε αναλυτικού προγράμματος. Οι αναδυόμενες ιδιότητες της γνώσης και το εύρος της κοινωνικής τους βάσης είναι που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Μία κοινωνική, ρεαλιστική προσέγγιση της γνώσης προσφέρει μια εφικτή πορεία προς την κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος (Moore, Young, 2001: 458). Οι Moore και Young, ακολουθώντας συγγραφείς όπως οι Ward (1996, 1997), Shapin (1994), Collins (1998) και Alexander (1995), ισχυρίζονται ότι η αντικειμενικότητα της γνώσης εν μέρει εδρεύει στα κοινωνικά δίκτυα, θεσμούς και κώδικες πρακτικής που δομούνται από τους παραγωγούς της γνώσης μέσα στο χρόνο (Moore, Young, 2001: 456).

Υποστηρίζουν τον «κοινωνικό» χαρακτήρα της γνώσης, κάτι που υπάρχει εγγενώς στο επιστημολογικό της γόητρο, καθώς η λογική ανακατασκευή της αλήθειας αποτελεί πάντα ένα διάλογο με άλλους μέσω ιδιαίτερων συλλογικών κωδίκων και αξιών (Collins, 1998, στο Moore, Young, 2001: 458). Αυτό έχει σημαντικούς υπαινιγμούς για την αποφυγή «εκπαιδευτικών διλημάτων» που θέτονται από εναλλακτικές του συντηρητισμού και του ινστρουμενταλισμού και των μεταμοντέρνων κριτικών τους. Λόγου χάρη, δημιουργούν τη βάση για: την αποφυγή ανιστόρητων δεδομένων του νέο- συντηρητισμού και μία εξάρτηση πάνω σε τέτοιες αντιλήψεις σαν σχετικές ή την εμπειρία του μαθητευόμενου σε αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, την διατήρηση της αυτονομίας του αναλυτικού προγράμματος από τον ινστρουμενταλισμό των οικονομικών και πολιτικών απαιτήσεων, την εκτίμηση των προτάσεων που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα σε όρους ισορροπίας τέτοιων στόχων όπως το να ξεπεραστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διεύρυνση συμμετοχής των «συμφερόντων της γνώσης» που περιλαμβάνονται στην παραγωγή και μετάδοση αυτής, την επαναπροσαρμογή των συζητήσεων για τους κανόνες και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος από τις προσπάθειες να προσδιοριστούν οι εκβάσεις της μάθησης και να τεθούν σε περαιτέρω εξέταση ο ρόλος των ειδικών κοινοτήτων, δικτύων και κωδικών πρακτικής. Αυτή η κοινωνική ματιά είναι που φέρνει τη γνώση πίσω στο διάλογο για το αναλυτικό πρόγραμμα σαν ιστορικά συλλογικό επίτευγμα της ανθρώπινης δημιουργικότητας (Moore, Young, 2001: 458-459).

Ο Κουστουράκης αναφέρει πως σε κάθε περίοδο της εκπαιδευτικής ιστορίας η επιλογή της γνώσης, οι επιστημονικοί κλάδοι και τα τεκταινόμενα που ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν μια ιδεολογική διαδικασία που συνδέεται με συμφέροντα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και πολιτικά κυρίαρχων ομάδων. Οι ομάδες αυτές προσπαθούν να «ελέγξουν τι θεωρείται ως θεμιτή γνώση στο σχολείο για τα δικά τους συμφέροντα (Apple, 1992: 62 στο Koustourakis, 2007: 132). Για το λόγο αυτό, τα αναλυτικά προγράμματα που αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής είναι πεδία ιδεολογικών πάλεων καθώς συμβάλουν στον έλεγχο της διατήρησης των μαθητών. Επιπλέον, *«η παιδαγωγική πρακτική, η προϋπόθεση για την πραγμάτωση του συμβολικού ελέγχου, είναι το αντικείμενο μίας διαμάχης για επικράτηση»*. Για

την ομάδα που οικειοποιείται την πρακτική υπάρχει πρόσβαση στην εξουσία και κατανομή της συνείδησης, της ταυτότητας και της επιθυμίας (Bernstein & Solomon, 1999, p. 268 στο Koustourakis, 2007: 132). Ειδικότερα, οι κυρίαρχες αρχές της κοινωνίας που συνιστούν το γενικό ρυθμιστικό λόγο μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου είναι απόρροια των σχέσεων και των επιπτώσεων μεταξύ του κρατικού πεδίου και του πεδίου της παραγωγής (φυσικές πηγές) και των συμβολικών ελέγχων και επηρεάζονται από διεθνείς εξελίξεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να εξηγηθούν σαν μια ανταπόκριση στις νέες ανάγκες που προκαλεί στην κοινωνία και την οικονομία η εποχή της παγκοσμιοποίησης (Zambeta, 2002, Apple, 2000 στο Koustourakis, 2007: 132).

Ειδικότερα, όσον αφορά, την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της ελληνικής, υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αυτή υπήρξε μια αναγκαία κίνηση του εκσυγχρονισμού. Την ενίσχυση της Ελλάδας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εξασφάλιση των εθνικών συμφερόντων και την εγγύηση των εθνικών πολιτισμικών αξιών, αλλά και εφαρμογή των Ευρωπαϊκών επιδιώξεων για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μία αναμόρφωση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με επιβλέποντα φορέα το Υπουργείο Παιδείας. Κατά αυτόν τον τρόπο, με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα ο δάσκαλος καλείται σε κάποια μαθήματα να εφαρμόσει μία αόρατη παιδαγωγική, διακριτικά κατευθυνόμενη στους μαθητές ώστε μέσω εργασιών και κοινής συλλογικής δουλειάς να κατακτηθεί η γνώση. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που χαρακτηρίζεται σαν προοδευτική, προτιμάται από το χώρο της μεσαίας τάξης που ανήκει στο συμβολικό έλεγχο και νομιμοποιείται με τη χρήση θεωριών από την γνωστική και εξελικτική ψυχολογία. Παρόλα αυτά, ο δάσκαλος εξακολουθεί να είναι ισχυρός παράγοντας στο ελληνικό σχολείο με το να δημιουργεί το πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη, να καθορίζει τον τρόπο εργασίας των μαθητών και να προβαίνει σε διαδικασίες αξιολόγησης με ακριβή κριτήρια. Υπό το πρίσμα όμως των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν σημειωθεί από το 2000 και μετά στην Ελλάδα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η *«αίσθηση του αυξανόμενου κρατικού ελέγχου πάνω στις δράσεις του συμβολικού του ελέγχου, ειδικότερα στην εκπαίδευση, σε όλα τα επίπεδα»* (Bernstein, 1990: 154 στο Koustourakis, 2007: 142-143).

Ο Robertson εξετάζοντας τον αντίκτυπο της δικτυακής τεχνολογίας πάνω στη διδακτική πρακτική των δασκάλων τεχνικής και απώτερης εκπαίδευσης, μέσα από τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που αφορούν την πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Αυστραλίας, επισημαίνει πως ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος άγεται από την βιομηχανία και την κατάρτιση αναφορικά με την εργασία. Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία είναι η πρόσβαση στο σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την βιομηχανία και την πολιτική να κυριαρχεί έναντι των κανόνων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης (Robertson, 2000). Κάτι που αποτελεί εφιαλτήριο για περαιτέρω προβληματισμό και μελέτη του αυξανόμενου ρόλου της πολιτικής και της παραγωγής στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Τη σύνδεση εκπαίδευσης – παραγωγής φαίνεται να πρεσβεύει και ο Λάμνιαν. Σύμφωνα με τον ίδιο, το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα έχει προκύψει μια δυνατή σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την παραγωγή. Ο μοντερνισμός και οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν λάβει χώρα στο πεδίο της παραγωγής (νέες δυνάμεις και τεχνικές παραγωγής, νέες τεχνικές διοίκησης) απαιτούν μια νέα πολυπλοκότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Μια πολυπλοκότητα που εξαιτίας της πολύπλοκης κατάστασης που έχει αναδυθεί στο τελευταίο του μεταβατικού καπιταλισμού (ανεργία, επανάσταση στην επικοινωνία, αυξανόμενος διεθνής ανταγωνισμός) κάνει επιτακτική την ανάγκη της εν λόγω σύνδεσης, πιο ουσιαστική και αναπόφευκτη. Υπό τις συνθήκες αυτές, οι δρώντες του οικονομικού πεδίου αρχίζουν να υποβάλλουν σε πρόκληση το πεδίο της εκπαίδευσης. Ισχυρίζονται πως η επίσημη παιδαγωγική γνώση είναι τόσο αφηρημένη και η εκπαίδευση ναρκισσιστική, με αποτέλεσμα να μην εφοδιάζει με τις σχετικές ικανότητες για το πεδίο της παραγωγής. Αμφισβητούν λοιπόν τη διαδικασία επιλογής, μετάδοσης και απόκτησης της σχολικής γνώσης και ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση «...πρέπει να εξαρτάται περισσότερο από τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου και να διέπεται από τις αρχές που απορρέουν από αυτό το πεδίο» (Bernstein, 1990, pp. 153-154 στο Λάμνιαν, 2002: 25). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι λειτουργικές δραστηριότητες του πεδίου των κυρίαρχων δρώντων που διευθύνουν τις δράσεις του πεδίου της εκπαίδευσης, αποκτούν ένα ενεργό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης της σχολικής γνώσης, επιλέγοντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές τροποποιήσεις προκειμένου να δομηθεί η σχετική με το

πεδίο της παραγωγής γνώση. Ως εκ τούτου οι δράσεις του επίσημου πεδίου του συμβολικού ελέγχου, της εκπαίδευσης, ελέγχονται από το κράτος προκειμένου να διασφαλίσει «την εθνική κουλτούρα» (Bourdieu, 1994 στο Λάμνιας, 2002: 26) και να υποστηρίξει την ιδεολογική ομοιογένεια που είναι απολύτως αναγκαία για την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πρακτικής (Bernstein, 1990, 1996, 2000 στο Λάμνιας, 2002: 26). Μάλιστα, στη περίπτωση της σύνδεσης εκπαίδευσης και οικονομίας, η ιδεολογική ομοιογένεια είναι εγγυητής των συμφερόντων του οικονομικού πεδίου, που υποτίθεται πως εξασφαλίζει τα συμφέροντα του συνόλου της κοινωνίας (Λάμνιας, 2002: 26). Επομένως, μία περιγραφή της «εσωτερικής προσταγής» της παιδαγωγικής πρακτικής θα μπορούσε να αποκαλυφθεί στην λειτουργική της λογική που βασίζεται στη λογική / σκόπιμη ορθολογικότητα (Λάμνιας, 2002: 26). Σύμφωνα με τον Bernstein τώρα, (1996, pp. 39-53, 2000, pp.25-39), η παιδαγωγική πρακτική είναι αναγκαία για την αναπαραγωγή και μετατροπή της κουλτούρας. Ειδικότερα, οι ιεραρχικά συσχετιζόμενοι κανόνες της κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης συνιστούν την εσωτερική δομή της παιδαγωγικής πρακτικής που ορίζουν κάθε φορά τη θεμιτή και μη θεμιτή σκέψη (Λάμνιας, 2002: 26). Με άλλα λόγια, μέσα στην παιδαγωγική πρακτική εδρεύουν οι δράσεις και οι δρώντες του πεδίου της παραγωγής και της εκπαίδευσης και οι μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας που ρυθμίζουν και νομιμοποιούν την επίσημη παιδαγωγική γνώση προς όφελος των συμφερόντων τους (Λάμνιας, 2002: 35-36).

Επομένως, σύμφωνα με τον Λάμνια, *«το πεδίο της παραγωγής μπορεί ή θα μπορεί ολοένα και περισσότερο να καλύπτει μεγάλο μέρος από τις ανάγκες του, με την ενσωματωμένη-προγραμματισμένη στις νέες τεχνολογίες γνώση και ειδίκευση. Έτσι, η πίεση για πολλές εξειδικεύσεις, η οποία ασκείται στα εκπαιδευτικά συστήματα από το "ιεραρχικά ανώτερο" πεδίο της παραγωγής θα βαίνει συνεχώς μειούμενη. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα και την μείωση της έμφασης στο "τι" της εκπαιδευτικής γνώσης, στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα μεγάλο μέρος από ένα αναγκαίο "τι" της εκπαιδευτικής γνώσης, θα εισάγεται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς, ως "προγραμματισμένη" στις νέες τεχνολογίες γνώση»* (Λάμνιας, 2001: 10).

Όσο για το εάν η εκπαίδευση έχει μια ανεξάρτητη δύναμη, ο Apple, χρησιμοποιώντας εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein, υποστηρίζει ότι το

ερώτημα δεν έχει να κάνει με το αν τα σχολεία τολμούν να «κατασκευάσουν» μια νέα τάξη (Social Order), αλλά κάτω από ποιες ιστορικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες το κοινωνικό πεδίο της δύναμης που αποκαλούμε εκπαίδευση μπορεί είτε να μεσολαβήσει ή να έχει σοβαρές και σχετικά αυτόνομες επιδράσεις στα άλλα κοινωνικά πεδία της δύναμης (Apple, 2002: 614). Το σχολικό πρόγραμμα μεταδίδεται μέσω κανόνων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης, αποτελώντας τόσο «έκφραση των κυρίαρχων πολιτικών ομάδων» - αντιπροσωπεύοντας τους κανόνες χειραγώγησης για τη διαμόρφωση του κράτους – όσο και των ρυθμιστικών αρχών του παιδαγωγικού λόγου (Apple, 2002: 614).

Ο έλεγχος, η διευθέτηση και η συναίνεση που θα επικρατήσει τελικά, διαμορφώνει και την μορφή της πάλης που κυριαρχεί στο εκάστοτε κοινωνικό γίνεσθαι βάση των συγκρούσεων και των κοινωνικο - οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτικών συμφερόντων που αναδύονται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός δεν αποτελεί έναν ουδέτερο μηχανισμό οργάνωσης, αλλά αντανakλά, αναπαράγει και ρυθμίζει τις παραπάνω αντιθέσεις (Καμαριανός, 2005: 245- 247). Όμως η σχετική αυτονομία της εκπαίδευσης δεν έχει να κάνει μόνο με τις επιδράσεις των πεδίων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης πάνω στο τι θα μεταδοθεί, με ποιο τρόπο και πώς αυτό θα αξιολογηθεί, αλλά εκτείνεται και στους περιορισμούς που επιφέρουν οι τυπικές και οι άτυπες δράσεις των δασκάλων και των μαθητών. Και αυτό γιατί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα καλούνται να ακολουθήσουν και να τηρήσουν τους τυπικούς κανόνες και τις οδηγίες, όπως και να ανταποκριθούν στους προσδοκώμενους για τους ίδιους από το κοινωνικό σύνολο ρόλους που συνεπάγεται η ορθή, θεσμοθετημένη οργάνωσή του, έναντι των άτυπων, καθημερινών, μη θεσμοποιημένων, δράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των αντίστοιχων ομάδων, δασκάλων – μαθητών (Καμαριανός, 2005: 248- 260).

Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία είναι οι ιστορικές και εμπειρικές πραγματικότητες του τι πραγματικά συμβαίνει στην καθημερινότητα καθώς και οι κοινωνικές δράσεις που οργανώνουν και αποδιοργανώνουν τις σχέσεις εντός και μεταξύ των κοινωνικών πεδίων δύναμης. Η δύναμη του κοινωνικού πεδίου της εκπαίδευσης προφανώς απορρέει από την αυτονομία των σχέσεων που υφίστανται στο εσωτερικό της (Apple, 2002: 614). Υπό την οπτική αυτή, ο ίδιος ο Bernstein έχει την ανάγκη να «στηρίζεται» στα εμπειρικά στοιχεία (Apple, 2002: 616).

Ως εκ τούτου, αναφορικά με τον τρόπο ανάπτυξης της γνώσης ο Bernstein υποστηρίζει πως η δύναμη της γραμματικής, άρα και η δύναμη της δομής της γνώσης, απορρέει από την δύναμη της «περιγραφής των γλωσσών» της. Μιλώντας για μία εσωτερική γλώσσα περιγραφής (περιγράφοντας τις σχέσεις εντός) και μία εξωτερική γλώσσα που περιγράφει εκείνα τα πράγματα έξω από τη θεωρία που ερευνά, επισημαίνει πως το χάσμα πλατειασμών μεταξύ τους μπορεί να ξεπεραστεί αν η θεωρία και η εμπειρική έρευνα συνδεθούν. Η θεωρία από μόνη είναι ένας σχολαστικισμός, όπως και η εμπειρική έρευνα από μόνη της. Η εξωτερική γλώσσα και οι διαδικασίες της υπάρχουν για να αναπτύσσουν ή να βελτιώνουν την εσωτερική θεωρία (Moore, Muller, 2002: 635). Με δεδομένο λοιπόν ότι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνιστά μια οριζόντια δομή γνώσης με μια αδύναμη γραμματική, με μία μη ικανή εννοιολογική σύνταξη να δημιουργήσει σαφείς εμπειρικές περιγραφές, τονίζεται η σημασία μιας εμπειρικής έρευνας αυστηρά συνδεδεμένης με τη θεωρία (Moore, Muller, 2002: 635).

Για τον Bernstein λοιπόν, η σταδιακή σύνδεση της εκπαίδευσης με το πεδίο της παραγωγής είναι αναπόφευκτη λόγω των αναγκών της δεύτερης για μια προγραμματισμένη στις τεχνολογίες γνώση και ειδίκευση. Μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες θα κριθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είτε θα εξακολουθεί να διατηρεί την ισχύ του συμβολικού του ελέγχου, άρα και την ικανότητα και τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να κρίνει, να αμφισβητεί, να επιλέγει, να διαφοροποιεί και, τελικά, να ρυθμίζει με παιδαγωγικά ορθό τρόπο τι και πώς αυτό θα μεταδοθεί, είτε θα αναπαράγει την κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση, όντας αδύναμος να αντιδράσει. Ωστόσο, για τον ίδιο η σύνδεση της γνώσης με το πεδίο της παραγωγής είναι απόρροια των κοινωνικών ιστορικών αλλαγών μέσα στο χρόνο που προετοίμασαν το έδαφος για την εν λόγω αλλαγή και σύνδεση.

4.3.5 Σύνδεση της γνώσης με το πεδίο της παραγωγής – Η πρόβλεψη του Basil Bernstein

Η σύνδεση όμως της γνώσης με την παραγωγή δεν συναντάται ανέκαθεν. Μέσα από την διάκριση τεσσάρων χρονικών στιγμών της ιστορίας, ο Bernstein αναδεικνύει την σταδιακή αυτή σύνδεση. Ξεκινώντας λοιπόν από την περίοδο του μεσαίωνα, επισημαίνει πως η γνώση, η οποία μεταδίδονταν κυρίως από τους κληρικούς, είχε αποσυνδεθεί από την παραγωγική διαδικασία. Τα στελέχη της εκκλησίας μορφώνονταν με βάση τις μορφές της γενικής θεωρητικής γνώσης του Trivium και λειτουργούσαν, σχεδόν αποκλειστικά, στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Την ευθύνη των γνώσεων που χρειάζονταν για την παραγωγή την είχε η οικογένεια και η συντεχνία με αποτέλεσμα να παρατηρείται ένας απλός καταμερισμός της εργασίας, αλλά και συμβολικός έλεγχος. Στην διάρκεια του ανταγωνιστικού καπιταλισμού (19ος αιώνας), αυτό αλλάζει και αρχίζει μια σταδιακή, σύνδεση της εκπαίδευσης με το πεδίο της παραγωγής, η οποία εκδηλώθηκε με τη στροφή προς εξειδικευμένες μορφές γνώσης του Quadrivium. Ωστόσο, η γνώση εξακολουθούσε να διατηρεί τον ρυθμιστικό της χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την συγκρότηση του «εσωτερικού» κόσμου του ατόμου. Κατά τον μεταβατικό καπιταλισμό τώρα, η γνώση στερείται του ανθρωπισμού της και μεταδίδεται όπως τα χρήματα που έλκονται προς το κέρδος. Ο συμβολικός έλεγχος και το οικονομικό πεδίο λειτουργούν υπό τις συνθήκες μιας αύξησης εθνικών και πολυεθνικών οργανισμών, κάνοντας ολοένα και πιο εξειδικευμένη την παιδαγωγική γνώση (Bernstein, 1990: 145-158).

Όσον αφορά τώρα τον αναδιαμορφωμένο καπιταλισμό, τον 21^ο αιώνα, ο Bernstein πρόβλεψε ότι η περίοδος του μεταβατικού καπιταλισμού προετοίμασε το έδαφος για την επιβολή μιας επανάστασης στα συστήματα ελέγχου επικοινωνίας. Μια επανάσταση που θα φέρει σημαντικές αλλαγές στον κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Ειδικότερα, το πεδίο της παραγωγής θα απαιτεί ένα περιορισμένο και πολύ καλά εκπαιδευμένο δυναμικό, για την παραγωγή ολοένα και πιο σύνθετης τεχνολογίας, καθώς και για την αναπαραγωγή ή την υποστήριξη της υπάρχουσας. Ο συμβολικός έλεγχος που συνδέεται με τις αρχές της τάξης που ενυπάρχουν στο εσωτερικό του ατόμου θα συνεχίσει να λειτουργεί και αυτό γιατί κανένα πρόγραμμα υπολογιστή δεν μπορεί να διδάξει αυτές τις εσωτερικές αρχές. Για αυτό το λόγο, το πεδίο του συμβολικού ελέγχου θα εξακολουθεί να συνδέεται

με τα ανθρώπινα πλάσματα, ενώ θα αυξηθεί και η πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας (Bernstein, 1990: 145-158).

Για τον Bernstein, με την εξέλιξη των υπολογιστών, του διαδικτύου και του παιδαγωγικού λογισμικού, η κοινωνική τάξη και η επακόλουθη παιδαγωγική επιλογή είναι παράγοντες που θα «ρυθμίζουν» αυτά που θα αποκτήσει το παιδί. Αυτό σημαίνει πως θα υπάρξουν κάποιοι μαθητές που θα καθοδηγηθούν προς πανεπιστημιακές σπουδές και άλλοι που θα προσανατολιστούν είτε προς χειρωνακτικές ή ειδικευμένες εργασίες, είτε προς κατανομή και εξυπηρέτηση. Μάλιστα οι τελευταίοι, όπως αναφέρει, προβλέπεται να παρακολουθήσουν σχολεία και να λάβουν συνεχή επιτήρηση και ηθικό έλεγχο. Ως εκ τούτου, η οικογένεια θα επιστρέψει στον αρχικό ρόλο της πνευματικής κοινωνικοποίησης, ενώ το σχολείο θα διατηρήσει τον βασικό του ρόλο σαν ρυθμιστή των ειδικευμένων και καταναεμητικών του λειτουργιών (Bernstein, 1990: 158-160).

Όσον αφορά την σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτή αποτελεί μια συνθήκη επιλογής, ταξινόμησης, κατανομής, μετάδοσης και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης. Μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης παρεμβαίνουν δρώντες και παράγοντες που εκφράζουν συμφέροντα ομάδων, παράγουν ιδεολογικές αντιθέσεις και αποδυναμώνουν τους λειτουργικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής πρακτικής, τους κανόνες και τις επιβολές της με συνέπεια να περιορίζεται η αποτελεσματικότητά της. Τέτοιοι δρώντες και παράγοντες είναι: το κράτος μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πρακτικής, οι επίσημοι παράγοντες του πεδίου αναπλαισίωσης που εκφράζουν τους λειτουργικούς σκοπούς του κράτους, οι μη επίσημοι δρώντες που λειτουργούν εντός του πρωταρχικού περιεχομένου της παραγωγής της γνώσης (παράγουν τις μη θεμιτές μορφές γνώσεις), οι ανεπίσημοι παράγοντες του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης (δρώντες που λειτουργούν εντός των πανεπιστημίων και των ανεξάρτητων ερευνητικών κέντρων) οι οποίοι αναγνωρίζουν ή αμφισβητούν των επίσημους φορείς και ενδυναμώνουν τη διαμάχη στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού πεδίου (Lamnias, 2002: 26 - 36).

Την ίδια στιγμή όμως, η αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έχει να κάνει και με τον σημαντικό ρόλο των θεωριών της διδασκαλίας (παιδαγωγικά επιστημονική γνώση). Αυτές οι θεωρίες παρέχουν το πώς η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αναγνωρίσει οποιαδήποτε επιβολή και απόφαση των

κυρίαρχων δρώντων εντός και εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης. Οι κυρίαρχοι δρώντες της εκπαιδευτικής πρακτικής μολονότι μπορούν να επιλέξουν την κατάλληλη διδακτική θεωρία για τους λειτουργικούς τους σκοπούς, δεν μπορούν να αγνοήσουν το σημείο της νομιμοποίησης. Λόγου χάρη, στην περίπτωση μιας σκόπιμης επιβαλλόμενης «σωστής» παιδαγωγικής θεωρίας, μια διαμάχη εντός και εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης είναι αναπόφευκτη κάτι που θέτει όρια στην αποτελεσματικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης. Η εξάπλωση της δύναμης και της πολλαπλότητας των μεσολαβήσεων που σημειώνονται στο εσωτερικό του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, προκαλούν κοινωνική διαμάχη. Μια πάλη που δείχνει τη συσχέτιση μεταξύ στοιχείων όπως δύναμη, πραγματεία, γνώση και επικοινωνία τα οποία με τη σειρά τους θέτουν όρια στους λειτουργικούς σκοπούς και τις επιβολές της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής (Lamnias, 2002: 26 - 36).

Είναι αυτές οι διαδικασίες αναπαραγωγής και αναπλαισίωσης εντός της εκπαιδευτικής πρακτικής που λειτουργούν καθοριστικά στο αν η εκπαίδευση θα έχει περισσότερη ή λιγότερη σχετική αυτονομία. Κάτι που έχει να κάνει με το εάν το κοινωνικο - οικονομικό πλαίσιο της εκάστοτε χρονικής περιόδου αφήνει μεγαλύτερο χώρο, ανοιχτό στην αναπλαισίωση. Κατά συνέπεια ο χαρακτήρας των δρώντων και οι ιδεολογίες τους που εδρεύουν τόσο μέσα στα διάφορα πεδία αναπλαισίωσης, όσο και εντός, στα ίδια, παίζει σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Neves, Morais, 2001 στο Morais, Neves, Davies, Daniels, 2001: 241-244).

Είναι αυτά τα πεδία αναπλαισίωσης, μέσα στα οποία συγκεκριμενοποιούνται οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιλογές που οδηγούν στη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης η οποία εντάσσεται τελικά στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι συγκεκριμένες κάθε φορά επιλογές προκύπτουν ως αποτέλεσμα των δυναμικών που αναπτύσσονται μεταξύ του κράτους και των εξελίξεων στο διεθνές περιβάλλον και στα πεδία της παραγωγής (φυσικοί πόροι, οικονομία) και του συμβολικού ελέγχου (κύκλοι διανοήσης και φορείς παραγωγής, συντήρησης και διασποράς ιδεολογίας στην κοινωνία, όπως είναι τα ΜΜΕ και οι δημόσιες υπηρεσίες (Morais, Neves, Fontinas, 1999: 39 στο Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, 2008: 426). Κατά συνέπεια η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ήταν αποτέλεσμα ανάλογων δυναμικών μεταξύ του κράτους και των εξελίξεων στο διεθνές περιβάλλον. Των

πολιτικών αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης των οποίων η επίδραση υπήρξε καίρια στην υλοποίηση της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, 2008: 426)

Με εφελτήριο λοιπόν τα παραπάνω, παρακάτω θα επιχειρήσουμε να δούμε το πώς και ποιες σχέσεις εξουσίας αναπτύσσονται στο εσωτερικό του ελληνικού εκπαιδευτικού μηχανισμού κατά την πραγμάτωση της παιδαγωγικής γνώσης.

4.3.6 Δομή και λειτουργία του παιδαγωγικού μηχανισμού στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα, το σύστημα στρατηγικών και «τεχνικών» εξουσίας, οι «επίσημοι παράγοντες» που ρυθμίζουν την γνώση που μεταβιβάζεται, αποτελείται από την ηγεσία και τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ορίζονται από το κράτος (Λάμνιαν, 2002: 337).

Το τι θα μεταδοθεί και κάτω από ποιες προϋποθέσεις αυτό θα μεταδοθεί, ορίζεται από τους ιεραρχικά κανόνες κατανομής, οι οποίοι την ίδια στιγμή ρυθμίζουν και τις σχέσεις εξουσίας εντός των παιδαγωγικών πρακτικών. Με τη σειρά τους, οι κανόνες κατανομής διευθετούν τους κανόνες αναπλαισίωσης που είναι «υπεύθυνοι» για την μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική (Λάμνιαν, 2002: 297). Και αυτό γιατί η γνώση που μεταβιβάζεται μέσα στη σχολική τάξη δεν είναι η αυτή καθαυτή επιστημονική γνώση που παράγεται από τα ερευνητικά κέντρα ή τα πανεπιστήμια. Η σχολική γνώση προκύπτει από διαδικασίες αναπλαισίωσης που οδηγούν στην τελική μορφή αυτού που μεταδίδεται. Στην πορεία συγκρότησής της και μέχρι την τελική μορφή της, δέχεται τις επιδράσεις, τόσο των αναγκών ή των απαιτήσεων του πεδίου παραγωγής, όσο και των νομιμοποιημένων μορφών της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης, στοιχείο που διασφαλίζει και την ποιότητα της διαδικασίας αυτής καθώς επιτυγχάνεται και η νομιμοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται στο παιδαγωγικό πεδίο. Στην συνέχεια, η κοινωνικά συγκροτημένη γνώση, όπως αναφέρει ο Bernstein, (Bernstein, 1996: 43), βάση κανόνων αξιολόγησης που ρυθμίζουν το ποιος θα τη μεταδώσει και με ποιο τρόπο, αρχίζει να λειτουργεί στο πεδίο των πρακτικών (Λάμνιαν, 2002: 296 - 298).

Κατά αυτόν τον τρόπο τα σχολικά μαθήματα, όπως η σχολική φυσική, η σχολική ιστορία, τα σχολικά μαθηματικά, προκύπτουν από μια «σύνθεση» γνώσης πολλών επιστημονικών λόγων με απώτερο σκοπό τη συγκρότηση της «κατάλληλης» για τους μαθητές επίσημης σχολικής γνώσης και την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών πρακτικών (Λάμνιαν, 2002: 300-301).

Ως εκ τούτου, η γνώση που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται υπόκειται σε σχέσεις εξουσίας που δρουν καταλυτικά στο τι και πώς αυτό θα μεταδοθεί, άρα

και στη διαμόρφωση του πλαισίου επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας που θα αναπτυχθούν μέσα στην εκπαίδευση.

4.4 Κριτική της θεωρίας του Bernstein

Για πάνω από τέσσερις δεκαετίες, ο Basil Bernstein υπήρξε ένας σημαντικός και αμφιλεγόμενος κοινωνιολόγος του οποίου το έργο επηρέασε μια γενιά κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης καθώς και γλωσσολόγων. Από τα πρώτα του έργα πάνω στη γλώσσα, τους κώδικες επικοινωνίας και την εκπαίδευση, μέχρι τα επόμενα, πάνω στη παιδαγωγική πραγματεία και τις εκπαιδευτικές μεταδόσεις, ο Bernstein παρήγαγε μια θεωρία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών κωδίκων και της επίδρασης αυτών πάνω στην κοινωνική αναπαραγωγή. Ακόμα και αν ήταν δομιστής στην προσέγγισή του, η κοινωνιολογία του Bernstein κινήθηκε προς τους βασικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς του χώρου – Ντυρκεϊμικοί, Βεμπεριανοί, Μαρξιστές και θεωρητικούς της αλληλεπίδρασης - και παρείχε τη δυνατότητα μιας σημαντικής σύνθεσης. Ωστόσο, ο ίδιος πρώτα από όλους έκρινε το έργο του έντονα επηρεασμένο από τον Durkheim (Sadovnik, 2001: 2).

Πάνω από δέκα χρόνια ο ίδιος ο Bernstein ψάχνει απαντήσεις για το *«πώς οι σχέσεις εξουσίας διαπερνούν την οργάνωση, κατανομή, και αξιολόγηση της γνώσης μέσω του κοινωνικού περιεχομένου»* (Bernstein, 1970, pp. 347 στο Sadovnik, 1991:56). Ως εκ τούτου ανέπτυξε ένα αρκετά πολύπλοκο μοντέλο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κανόνες ταξινόμησης και περιχάραξης του επίσημου παιδαγωγικού πεδίου επιδρούν στην μετάδοση, κατανομή και ίσως στην αλλαγή της συνείδησης καθώς και του πώς αυτές οι διαδικασίες σχετίζονται έμμεσα με το οικονομικό πεδίο της παραγωγής. Η θέση του αναφορικά με την έμμεση σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και η έμφασή του πάνω στο τρόπο με τον οποίο ο συμβολικός έλεγχος δεν απευθύνεται άμεσα στο οικονομικό πεδίο, δεν απαντά στις νέο- μαρξιστικές θεωρίες που δέχεται. Παρόλα αυτά, το έργο του δείχνει την προσπάθειά του να δείξει τις συσχετίσεις μεταξύ της οικονομίας, της οικογένειας και του σχολείου και το πώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές αντανακλούν τις σύνθετες καταστάσεις αυτών των σχέσεων (Sadovnik, 1991: 56-57).

Σαν ένα θεωρητικό μοντέλο η δουλειά του παρουσιάζει τους κανόνες του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών και μία αναλυτική εικόνα του «τι» και του «πώς» των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Bernstein θεωρεί πως όσοι ψάχνουν απαντήσεις σε δύσκολα εκπαιδευτικά ερωτήματα ξεκινούν από μεγάλα πολιτικά ερωτήματα και καταλήγουν σε μία ανάλυση σχετική με το πώς τα

σχολεία δουλεύουν για να παρέχουν λύσεις. Μία προσέγγιση που σε πρώτη φάση αναζητά τους κανόνες των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τους οποίους συνδέει με μεγαλύτερες δομικές καταστάσεις και που στο τέλος, τοποθετεί στο περιεχόμενο μεγαλύτερων εκπαιδευτικών και πολιτικών ερωτημάτων. Η εργασία του Bernstein από τη θεωρία των κωδίκων μέχρι το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική πρακτική έχει αναπτύξει μια συστηματική δομική προσέγγιση που παρέχει μια αναλυτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Και είναι αυτή η σχέση της δουλειάς του με τόσα πολλά θέματα καίρια με την κοινωνιολογική θεωρία, που τον παρουσιάζει συχνά σαν νέο- μαρξιστή, θεωρητικό του λειτουργισμού, της βεμπεριανής προσέγγισης και της αλληλεπίδρασης. Η τελευταία του δουλειά πάνω στην παιδαγωγική πρακτική συνεχίζει να αναπτύσσει μια Ντυρκεϊμιανή δομική θεωρία που αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές στον καταμερισμό της εργασίας διαμορφώνουν διαφορετικά συστήματα εννοιών και κωδίκων που προσφέρουν αναλυτικές ταξινομήσεις αυτών των συστημάτων (Sadovnik, 1991: 57).

Οι Karabel και Halsey (1977), στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τους σχετικά με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, απεκάλεσαν το έργο του Bernstein «*πρόδρομο μιας νέας σύνθεσης*», μια άποψη πλήρως αιτιολογημένη από επακόλουθα γεγονότα. Το πρώτο του κοινωνιολογικό έργο ήταν έντονα επικριτικό, καθώς διαπραγματεύτηκε τις διαφορές των κοινωνικών τάξεων στη γλώσσα, κάτι που μερικοί χαρακτήρισαν ελλειμματική θεωρία. Ωστόσο αυτό ανέδειξε καίρια ερωτήματα για τις σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνική κατανομή της εργασίας, την οικογένεια και το σχολείο και διερεύνησε πως αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν τις διαφορές στη μάθηση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Η μετέπειτα δουλειά του (1977), επιχείρησε το δύσκολο πόνημα να συνδέσει τη δύναμη και τις ταξικές σχέσεις με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σχολείο. Ενώ όμως οι θεωρητικοί της ταξικής αναπαραγωγής, όπως οι Bowles και Gintis (1976), προσέφεραν μία αιτιοκρατική, ντετερμινιστική αντίληψη των σχολείων χωρίς να εξηγούν ή να περιγράφουν τι συμβαίνει σε αυτά, το έργο του Bernstein συνέδεσε τα κοινωνικά, γλωσσικά, αλληλεπιδραστικά και αλληλοψυχικά επίπεδα της κοινωνιολογικής ανάλυσης (Sadovnik, 2001: 2).

Μεγάλο μέρος αυτής της κριτικής στρέφεται γύρω από θέματα αναφορικά με ελλείψεις αλλά και με τη διαφορά που παρουσιάζει με άλλες θεωρίες. Ο ίδιος πάντως απέρριψε την άποψη ότι η δουλειά του βασίζεται σε μια προσέγγιση που είναι ελλιπής ή έχει διαφορά. Αντίθετα, ισχυρίστηκε ότι η θεωρία των κωδίκων επιχείρησε να συνδέσει τα μακρο-επίπεδα της οικογένειας και τις εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες προκειμένου να υπάρξει μια εξήγηση για την άνιση εκπαιδευτική επίδοση (Sadovnik, 2001: 7).

Μια άλλη κριτική αφορά τον τρόπο γραφής του Bernstein, τον οποίο πολλοί βρίσκουν πυκνό, δυσνόητο και δύσκολο (Walford, 1995, p.193 στο (Sadovnik, 2001: 7). Ακόμα όμως και αν το έργο του ήταν πράγματι σύνθετο και δύσκολο, αυτό δεν είναι λιγότερο αληθές από εκείνο άλλων σημαντικών κοινωνιολογικών θεωρητικών, όπως του Pierre Bourdieu. Στην πραγματικότητα, είναι σε αντιπαράθεση με τον Bourdieu, κάποιες κριτικές που βρίσκουν ανεπαρκές το έργο του Bernstein (Sadovnik, 2001: 7).

Οι Harker και May (1993), έδειξαν ότι ο Bourdieu παρείχε μια πιο ευέλικτη προσέγγιση στο πρόβλημα της δομής / δράσης της κοινωνικής θεωρίας. Μέσω μιας σύγκρισης της έννοιας του *κώδικα* του Bernstein και της έννοιας του *habitus* του Bourdieu, ισχυρίστηκαν πως ο Bernstein ήταν δομιστής, μια θέση που ο Bourdieu είχε αρνηθεί, και ότι η έννοια του κώδικα κατέληξε σε μια υπερβολική έμφαση «κανόνων». Η έννοια του *habitus* του Bourdieu, ισχυρίστηκαν, κατέληξε σε μια πιο ευέλικτη ιδέα «τεχνικής», που για τους ίδιους, είχε σαν αποτέλεσμα μια λιγότερο διχοτομική άποψη της δομής και της δράσης (1993, p.169), (Sadovnik, 2001:7). Ο Bernstein, το 1996, απάντησε στη θέση αυτών λέγοντας ότι ήταν ένα επιπλέον παράδειγμα «παραμόρφωσης». Τους κατηγόρησε για ανακύκλωση ξεπερασμένων προσδιορισμών του κώδικα και παρερμηνεία της θεωρίας αυτής (p. 182-201). Μέσα από μια λεπτομερή χρήση ποικίλων χωρίων από τη δουλειά του μέσα στο χρόνο, απέρριψε τη κριτική των Harker και May ότι ο δομολειτουργισμός αρνήθηκε την ανθρώπινη δράση (Sadovnik, 2001:7).

Επιπρόσθετα, το άρθρο των Harker και May αποκάλυψε σημαντικές διαφωνίες μεταξύ Bernstein και Bourdieu. Λόγου χάρη, παρέθεσαν τον Bourdieu στον Bernstein (Sadovnik, 2001: 7): «Για να αναπαράγει κανείς επιστημονικά την νομιμοποιημένη γλώσσα που υπάρχει σε μια κοινωνία κανείς πρέπει να ακολουθήσει το παράδειγμα του Basil Bernstein που περιγράφει τις ιδιότητες του

επεξεργασμένου κώδικα χωρίς να συσχετίζει αυτό το κοινωνικό προϊόν με τις κοινωνικές συνθήκες της παραγωγής και αναπαραγωγής του, ακόμα και αν κάποιος περιμένει από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης τις δικές της ακαδημαϊκές συνθήκες» (Sadovnik, 2001: 7- 8). Ο Bernstein, απαντώντας υποστήριξε πως «Αυτό το σχόλιο, δεν είναι απλά ανεπαρκές ή ατημέλητη ακαδημαϊκή δουλειά, αλλά παράδοξο. Αν αυτό αναδεικνύει οτιδήποτε, αυτό είναι οι δραστηριότητες του πνευματικού πεδίου, της θέσης του, τη θέση που παίρνει και τις στρατηγικές με έναν κάπως απλοϊκό τρόπο» (Sadovnik, 2001: 8).

Ταυτόχρονα, ο Bernstein υπήρξε κριτικός απέναντι στον Bourdieu. Διαχώρισε το κώδικα από την έννοια του *habitus* με τον ακόλουθο τόπο: «*Η έννοια του κώδικα έχει κάποια σχέση με την έννοια του *habitus* του Bourdieu. Παρόλα αυτά η έννοια του *habitus* είναι πιο γενική, πιο εκτεταμένη και πλήρης ως προς το τι προσπαθεί να κανονικοποιήσει. Στην ουσία, είναι μια κουλτούρα της γραμματικής που εξειδικεύεται στη θέση και στα πεδία πρακτικής*» (Bernstein, 1990, p.3). Επίσης, σημειώνει ότι θεωρίες σαν του Bourdieu αφορούσαν την κατανόηση ως προς το πώς εξωτερικοί συσχετισμοί δυνάμεων μεταφέρονται από το σύστημα.... (και όχι) με τον ορισμό του φορέα, μόνο με διάγνωση της παθολογίας του (1990, p. 172) (Sadovnik, 2001: 8).

Μια άλλη κριτική έχει να κάνει με το ότι το έργο του στερούνταν εμπειρικής δοκιμής και υποστήριξης. Ο King έθεσε υπό δοκιμασία τη μέθοδο παιδαγωγικής πρακτικής αλλά δεν βρήκε δυνατά επιχειρήματα στην έρευνά του να υποστηρίξει αυτή τη μέθοδο. Παρόλα αυτά για τον Tyler (1984), οι στατιστικές μέθοδοι του King παρουσίαζαν ατέλειες. Πιο πρόσφατα, ερευνητές όπως οι Sadovnik (1995) και Morais (2001), παρείχαν εμπειρικά δεδομένα προκειμένου να υποστηρίξουν το έργο του Bernstein (Sadovnik, 2001: 8).

Παρά τις όποιες κριτικές όμως, είναι αδιαμφισβήτητο ότι το έργο του Bernstein αντιπροσωπεύει μία από τις πιο δυναμικές προσπάθειες να ερευνηθούν σημαντικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο ίδιος, πριν από σαράντα χρόνια, ξεκίνησε να βρει τρόπους να «εμποδίσει την πιθανή εκπαιδευτική διαρροή της εργατικής τάξης». Η θεωρία των κωδίκων, ενώ ήταν μια δυναμική και αμφιλεγόμενη αντίληψη πάνω στην εκπαιδευτική ανισότητα, δεν παρείχε μια επαρκή κατανόηση του τι συμβαίνει μέσα στα σχολεία και πώς αυτές οι πρακτικές

σχετίζονται συστηματικά με τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των κοινωνικών τάξεων (Sadovnik, 2001: 8).

Η Ana Morais, υποστηρίζει πως η θεωρία του Basil Bernstein, η οποία παρεκκλίνει από άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες σε πολλές πτυχές, μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια ισχυρή γραμματική επειδή *«έχει μια ρητή εννοιολογική σύνταξη, ικανή για σχετικά ακριβείς εμπειρικές περιγραφές ή / και της παραγωγής επίσημης διαμόρφωσης εμπειρικών σχέσεων»* (Bernstein, 1999). Η ισχυρή σύλληψη εννοιών που περιέχει, η εξέλιξη της στα πιο υψηλά και υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης, η δύναμη της περιγραφής, της εξήγησης, της διάγνωσης, της πρόβλεψης και της δυνατότητας μεταβίβασής της, ελκύει τους εκπαιδευτικούς της επιστήμης, που στη θεωρία του Bernstein, συναντούν «μία μορφή σκέψης» κοντά στις κάθετες δομές που έχουν κοινωνικοποιηθεί (Morais, 2001:2). Εντούτοις, αυτή η δύναμη της περιγραφής, της εξήγησης, της διάγνωσης, της πρόβλεψης και της δυνατότητας μεταβίβασης, που αποτελεί μέρος του μεγέθους της θεωρίας του Basil Bernstein, αποτελεί έναν λόγο απόρριψης από πολλούς κοινωνιολόγους που δεν τολμούν να την ανακαλύψουν (Morais, 2001: 2 - 3). Η θεωρία του, συνεχίζει η Morais, αναπτύχθηκε σαν τον τρόπο ανάπτυξης των πειραματικών επιστημών. Μέσω μίας ορθολογικής οπτικής, αρχικά διαμορφώθηκε ένα μοντέλο και στη συνέχεια, προσδιορίστηκε μία μεθοδολογική προσέγγιση για να ανοίξει το δρόμο των ερευνητών στην δοκιμή, μετατροπή και επέκτασή της (Morais, 2001: 3).

Ο Atkison ισχυρίστηκε ότι η εξέλιξη της κοινωνιολογίας του Bernstein, πρέπει να κατανοηθεί σαν μια μετατόπιση από τις πρώτες ντυρκεϊμιανές «ρίζες» σε μία μεταγενέστερη θεωρία σύγκλισης με την ευρωπαϊκή δομική σκέψη (Sadovnik, 1991: 57). Ωστόσο, οι περισσότερες θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bourdieu 1973, Bourdieu and Passeron 1977, Giroux 1981, 1983) είναι σύμφωνα με τον Bernstein θεωρίες χωρίς θεωρίες της επικοινωνίας, δεν έχουν να κάνουν με περιγραφές του φορέα αλλά με μία διάγνωση της παθολογίας του και είναι ανίκανες να δημιουργήσουν συγκεκριμένες περιγραφές των δράσεων σχετικές με τις ανησυχίες τους (Sadovnik, 1991: 59).

Ως εκ τούτου λοιπόν, στο πλαίσιο της διερεύνησης των παραπάνω, ακολουθήσαμε μια σειρά από τεχνικές οι οποίες αναφέρονται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο. Αυτό της μεθοδολογίας.

5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναφερθούμε γενικότερα στη σχέση μεταξύ θεωρίας και ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας αντίστοιχα, στα ζητήματα ηθικής αρχής που προέκυψαν, καθώς και στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο πραγμάτωσης της έρευνας μας. Στο δείγμα, στο χώρο πρόσβασης, όπως και στις ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

5.1.1 Διαπλοκή θεωρίας και έρευνας

Η συστηματική μελέτη ενός θέματος ή φαινομένου, η επιστήμη δηλαδή, στηρίζεται σε μια λογική. Αυτή η μελέτη γίνεται μέσω της μεθόδου και αποβλέπει στην αύξηση της γνώσης. Η μέθοδος αποτελεί κλάδο της επιστημολογίας, τον κλάδο δηλαδή της φιλοσοφίας που εξετάζει τις πηγές από τις οποίες προέρχεται η γνώση. Για αυτό και χρησιμοποιεί ορισμένες τεχνικές εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αποκτιέται αυτή η γνώση. Η τεχνική και η μέθοδος δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες. Από τη μία πλευρά η τεχνική είναι το εργαλείο που χρησιμοποιούμε στη μελέτη, από την άλλη η μέθοδος εξαρτάται από την ιδεολογική τοποθέτηση, από την πλευρά που εξετάζουμε. Ωστόσο, πολλές φορές μέθοδος και τεχνική συμπίπτουν στη παρατήρηση, στη συστηματική δηλαδή καταγραφή και παρατήρηση των γεγονότων. Το τελευταίο όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση. Το γεγονός ότι η επιστημονική παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων γίνεται από μελετητές, που είναι συγχρόνως και πρόσωπα με υποκειμενικές αξίες και κρίσεις για τα θέματα που ερευνούν, κάνουν την κοινωνιολογική έρευνα μια σύνθετη διαδικασία (Κυριαζή, 2002: 17 -29).

Άλλωστε δεν υπάρχει μία ενιαία θεωρία που να αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες επιλογές μεθόδων και τεχνικών για την επιστημονική μελέτη των κοινωνικών γεγονότων. Ανάλογα με το ερευνητικό θέμα και τη θεωρητική προσέγγιση του ερευνητή πάνω σε αυτό, επιλέγεται η καλύτερη μέθοδος (Κυριαζή, 2002: 29).

Η θεωρία αποτελεί πλαίσιο για τη συστηματική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων. Μας δίνει τον λόγο. Ο λόγος που παράγει η θεωρία είναι λόγος

συνθηκών ύπαρξης των πραγμάτων (Κυριαζή, 2002: 45). Τα πράγματα συνυπάρχουν (συν + υπάρχουν) γύρω μας και αυτός είναι λόγος. Η έρευνα από την άλλη πλευρά είναι διάλογος ιδεών και στοιχείων και έχει ως σκοπό την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002: 45 – 46).

Η ποιοτική και η ποσοτική μέθοδος είναι οι δύο μεθοδολογικοί πυλώνες της κοινωνιολογικής έρευνας.

5.2 Επιλέγοντας την ποιοτική μεθοδολογία

Στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας καταλήξαμε μελετώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος. Συγκεκριμένα, στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν, τόσο την ποιοτική, όσο και την ποσοτική μεθοδολογία επιχειρώντας να τεκμηριωθεί η επιλογή μας.

Η ποσοτική έρευνα έχει σταθερή δομή. Δύσκολα ο σχεδιασμός της μπορεί να δεχθεί αλλαγές εφόσον η έρευνα έχει ξεκινήσει, ενώ υπάρχει η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης πολλών περιπτώσεων, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τις γενικές τάσεις που εμφανίζονται στο δείγμα. Οι αναλύσεις γίνονται με αριθμούς, δηλαδή με μετρήσεις. Γενικές θεωρητικές έννοιες, όπως η θρησκευτική πίστη, «μεταφράζονται» σε μεταβλητές και δείκτες, λόγου χάρη υπό μορφή ερωτήσεων, διερευνώνται εμπειρικά μέσω των υποθέσεων που πηγάζουν από τις εξειδικευμένες θεωρίες που υπάρχουν για τα υπό μελέτη θέματα, ώστε στη συνέχεια να οδηγήσουν τον ερευνητή στην ανάπτυξη γενικότερων θεωρητικών συστημάτων. Η κοινωνιολογική γνώση θεμελιώνεται εμπειρικά. Η θεωρία είναι κυρίαρχη και ελέγχεται και κατά τον έλεγχο αυτό ακολουθείται μια σειρά από στάδια. Κατά αυτόν τον τρόπο λοιπόν, ο ερευνητής μιας ποσοτικής μεθόδου ξεκινάει από την επιλογή της θεωρίας που αφορά το υπό έρευνα κοινωνικό φαινόμενο, διατυπώνει τις υποθέσεις που πηγάζουν από το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιάζει την έρευνα (λόγου χάρη επιλογή δείγματος, τεχνική συγκέντρωσης στοιχείων) και στην ερευνητική του πορεία συγκεντρώνει τα δεδομένα, τα αναλύει και ερμηνεύει τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει. Το σχήμα αυτό είναι άκαμπτο, κάτι που όμως δεν ισχύει και στη ποιοτική έρευνα (Κυριαζή, 2002: 44-54, Μακράκης στο Παπαγεωργίου, 1998: 19-36).

Στη ποιοτική μέθοδο παρατηρείται μια ρευστότητα, μια ευελιξία στο σχήμα αυτό, γεγονός που επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα που τίθενται, στο δείγμα που χρησιμοποιείται, καθώς και στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Ο σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας δεν προκαθορίζεται από τον ερευνητή, αλλά διαμορφώνεται, αναθεωρείται και αλλάζει με την εξέλιξη της έρευνας. Για παράδειγμα, οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των στοιχείων μπορεί να μην είναι ίδιες κατά την ερευνητική διαδικασία.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί και η διαπλοκή θεωρίας – πραγματικότητας. Η θεωρία έχει πραγματικότητα και η πραγματικότητα έχει θεωρία. Σε αυτή τη μέθοδο οι αναλύσεις γίνονται με λόγια, μέσω των εννοιών. Η ποιότητα της έρευνας έχει σημασία και για αυτό γίνεται πιο βάθους ανάλυση σε μικρότερο μέρος του πληθυσμού. Οι ποιοτικές μέθοδοι δεν θέλουν να παράγουν στοιχεία που μπορεί εύκολα να μετατραπούν σε αριθμούς. Οι αριθμοί σπάνια χρησιμοποιούνται. Έχουν ταυτιστεί με την έρευνα πεδίου και με τη συμμετοχική παρατήρηση, ενώ οι παρατηρήσεις τους παρουσιάζονται με αφηγηματική τεχνική. Και σε αυτή τη μέθοδο γίνεται έλεγχος θεωρίας, αλλά ο ερευνητής περνάει από μία επαναδιατύπωση θεωρίας (Κυριαζή, 2002: 44-54, Μακράκης στο Παπαγεωργίου, 1998: 19-36). Σε αντίθεση με τη ποσοτική μέθοδο όπου η συμφωνία αποτελεί πρόβλημα, στη ποιοτική έρευνα η ασυμφωνία είναι ευκαιρία για την επαναδιατύπωση θεωριών.

Οι Strauss και Corbin υποστηρίζουν πως αξιόλογη, χρήσιμη έρευνα μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους συνδυασμούς ποσοτικών και ποιοτικών διαδικασιών. Προτρέπουν τους αναγνώστες να σκεφτούν με την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η μία μέθοδος, λένε, αλληλοσυμπληρώνει την άλλη. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως πράγματι κάποια εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη συνέντευξη μπορούν να συμπληρωθούν από τη στατιστική ανάλυση, όπως και στατιστικά δεδομένα μπορούν κατά ένα μέρος να αναλυθούν ποιοτικά. Εξάλλου το πιο λειτουργικό σημείο είναι ότι η συλλογή δεδομένων και η ανάλυση μπορεί να υλοποιηθεί και με τις δύο μεθόδους και σε ποικίλους συνδυασμούς, κατά τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Για τους Anselm Strauss και Juliet Corbin, ο ερευνητής θα πρέπει να κάνει χρήση των μεθόδων που αυτός ή αυτή έχει στη διάθεσή του / της, έχοντας πάντα κατά νου ότι η αλληλεπίδραση των μεθόδων είναι απαραίτητη (Strauss, Corbin, 1998: 27-34).

Αναφορικά τώρα με την ποιοτική ανάλυση, η ανάδυση εννοιών μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες έννοιες και γνώσεις του ερευνητή, συμβάλλει στην περαιτέρω εξέλιξη της θεωρίας. Οι έννοιες και ο σχεδιασμός της έρευνας πρέπει να αναδύονται από τα δεδομένα. Ο ερευνητής δεν πρέπει να το εμποδίζει αυτό. Μάλιστα έχει τη δυνατότητα να στραφεί στις ποσοτικές μεθόδους και ανάλυση εάν κάτι τέτοιο πρόκειται να βελτιώσει την ερευνητική του διαδικασία. Ωστόσο αυτό που έχει σημασία δεν είναι η επιλογή της μίας ή της άλλης μεθόδου αλλά το πώς θα «δουλέψουν» μαζί για την ανάπτυξη της θεωρίας. Η ποιοτική θα πρέπει να κατευθύνει τη ποσοτική, η οποία με την σειρά της ανατροφοδοτεί τη ποιοτική σε μία κυκλική κίνηση (Strauss, Corbin, 1998: 27-34).

Οι Denzin και Lincoln αναφέρουν πως η λέξη ποιοτικός υποδηλώνει μία έμφαση σε διαδικασίες και νοήματα που δεν έχουν εξετασθεί με ακρίβεια ή μετρηθεί, σε όρους ποσότητας, συχνότητας. Οι ερευνητές της ποιότητας τονίζουν την κοινωνικά δομημένη φύση της πραγματικότητας, τη στενή σχέση μεταξύ του ερευνητή και αυτού που μελετάει και τις καταστάσεις κάτω από τις οποίες γίνεται η μελέτη. Ψάχνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που δίνουν έμφαση στο πώς δημιουργείται η κοινωνική εμπειρία και τα μηνύματα που δίδονται. Σε αντίθεση, οι ποσοτικές μέθοδοι δίνουν έμφαση στη μέτρηση και ανάλυση των «τυχαίων» σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, όχι διαδικασιών (Denzin, Lincoln, 1998: 8).

Από την άλλη πλευρά οι ερευνητές της ποιοτικής χρησιμοποιούν ιστορικές αφηγήσεις, ανθρώπινες ιστορίες, μυθοποιημένα γεγονότα και ακόμη φωτογραφίες, βιογραφικά και αυτοβιογραφικά «υλικά» ανάμεσα σε άλλες μεθόδους, αντίθετα από τους ερευνητές της ποσοτικής που κάνουν χρήση μαθηματικών τύπων, στατιστικών αποδείξεων και διαγραμμάτων, γράφοντας συχνά σε τρίτο πρόσωπο (Denzin, Lincoln, 1998: 9-11).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι μεταξύ των μεθόδων υπάρχουν διαφορές, ενώ ταυτόχρονα αλληλοσυμπληρώνει η μία την άλλη. Ο Βασίλης Μακράκης αναφέρει πως τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι εμπειρικές, αφού στηρίζονται σε δεδομένα της εμπειρικής πραγματικότητας, ανεξάρτητα με το εάν ο τρόπος συλλογής αυτών των δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσής τους είναι διαφορετική (Μακράκης στο Παπαγεωργίου, 1998: 21).

Συνεπώς λοιπόν, η μία μέθοδος δεν είναι καλύτερη από την άλλη. Αν και το ιδανικότερο θα ήταν μια σύγκλιση, στην παρούσα μελέτη επιλέγουμε την ποιοτική προσέγγιση δεδομένου τόσο των ποσοτικών καταγραφών που ήδη έχουν λάβει χώρα, όσο και της ευελιξίας που η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει στον ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό από την στιγμή που δεν είχαμε κάποια προηγούμενη σχέση και εξοικείωση σε επαγγελματικό επίπεδο με το χώρο της εκπαίδευσης. Δεν ήταν λίγες οι φορές που στην πορεία χρειάστηκε να επαναδιατυπώσουμε και ακόμα να αλλάξουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, πάντα εξαιτίας των δυσκολιών που πρόεκυπταν από το γεγονός ότι δεν υπήρχε μια εκ των προτέρων γνώση και επαφή με το χώρο και τον τρόπο της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα να μάθουμε, να ρωτήσουμε και να επανασχεδιάσουμε ήταν πολύτιμη στην αποφυγή όσο τον δυνατόν περισσότερων αδυναμιών στην έρευνά μας. Εκτός όμως από την ευέλικτη δομή της ποιοτικής, κατασταλάξαμε σε αυτήν εξαιτίας του μικρού αριθμού περιπτώσεων που θα εξετάζαμε, κάτι που χαρακτηρίζει κυρίως την εν λόγω έρευνα (Κυριαζή, 2002: 51). Άλλωστε στόχος μας δεν ήταν ο έλεγχος μιας θεωρίας, όπως συμβαίνει σε μια ποσοτική έρευνα, αλλά η ανάπτυξη της θεωρίας (Κυριαζή, 2002: 51). Επιθυμούσαμε μια βάθους μελέτη προκειμένου να συγκεντρωθούν λεπτομερή στοιχεία για τις υπό έρευνα περιπτώσεις προκειμένου να αναδειχθούν ερμηνευτικές πτυχές του φαινομένου της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

5.3 Ζητήματα ηθικής αρχής στη έρευνα και τρόποι αντιμετώπισής τους

Πολλές φορές, παρά την όποια ψυχολογική προετοιμασία του ερευνητή να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε αποκάλυψη του ερωτώμενου, στη πράξη είναι δύσκολο να διατηρηθεί μια αντικειμενική στάση από τον ίδιο. Ενδεικτικό είναι το σενάριο των Guillemin και Gillam, όπου κατά την διεξαγωγή μιας συνέντευξης η ερωτώμενη αποκαλύπτει πως ο άνδρας της κακοποιούσε την κόρη της. Ποιες μπορεί να είναι οι απαντήσεις που μπορούν να δοθούν; Άραγε υπάρχουν έννοιες και αρχές που μπορούν να αντληθούν και να μας βοηθήσουν; Οι περισσότεροι ερευνητές μπορούν να περιγράψουν παρόμοιες εμπειρίες που έχουν συναντήσει

και αυτό δεν είναι ασυνήθιστο όταν έχεις να κάνεις με ποιοτική έρευνα (Guillemin, Gillam, 2004: 261).

Κάτι ανάλογο συνέβη και με την πέμπτη συνεντευξιαζόμενη μαθήτρια. Συγκεκριμένα, όταν ρωτήθηκε για το αν και πως περνάει τον ελεύθερο χρόνο με τους γονείς της, απάντησε ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει επειδή αυτοί έχουν χωρίσει. Η αμηχανία της στιγμής έγινε μεγαλύτερη όταν το κορίτσι έβαλε τα κλάματα.

Μολονότι θεωρούσαμε πως ήμασταν προετοιμασμένοι για οποιαδήποτε αντίδραση των συνεντευξιαζόμενων στις ερωτήσεις μας, το συγκεκριμένο περιστατικό λειτούργησε αιφνιδιαστικά. Σε καμία περίπτωση δεν θέλαμε η δασκάλα να δει την εν λόγω μαθήτρια να κλαίει. Κάτι τέτοιο προφανώς θα είχε αντίκτυπο στην πρόσβασή μας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα γεγονός που μας οδήγησε σε ένα δίλλημα. Ή θα την αφήναμε να επιστρέψει στο μάθημα, οπότε και θα την έβλεπε η εκπαιδευτικός ή θα την αφήναμε να ηρεμήσει για να συνεχιστεί υπό την συναίνεσή της η συνέντευξη. Για τους Guillemin και Gillam, τέτοια ηθικά διλήμματα και ανησυχίες είναι μέρος της καθημερινής πρακτικής αυτών που κάνουν έρευνα. Το θέμα είναι οι τρόποι αντιμετώπισής τους.

Οι ίδιοι μιλούν για ηθικές αρχές που αναφέρονται στη διαδικασία και ηθικές αρχές στην πράξη (Guillemin, Gillam, 2004: 262).

5.3.1 Ηθικές αρχές που αναφέρονται στη διαδικασία

Στη ποιοτική έρευνα που περιλαμβάνει ανθρώπους, ένα από τα αρχικά στάδια της διαδικασίας είναι η συμπλήρωση ενός εντύπου για μία επιτροπή έρευνας που έχει να κάνει με ηθικές αρχές. Λόγου χάρη τα έντυπα ζητούν τι μέτρα ο/οι ερευνητής/ές θα λάβουν στη περίπτωση απρόσμενων αποτελεσμάτων ή δυσμενών επιδράσεων (Guillemin, Gillam, 2004: 263-264). Όσον αφορά τη δική μας περίπτωση, για τη διασφάλιση των ηθικών αρχών που αναφέρονται στη διαδικασία, ενημερώσαμε τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, τόσο για το σκοπό της έρευνάς μας, όσο και για τις ερωτήσεις στις οποίες θα υποβάλλονταν οι ερωτώμενοι. Μάλιστα, στην προσπάθεια εξασφάλισης της πρόσβασής μας, μας ζητήθηκαν διευκρινήσεις σχετικές με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ήθελαν να έχουν μια γενική αντίληψη ως προς το τι θα ρωτούσαμε

τα παιδιά προκειμένου να βεβαιωθούν ότι δεν θα θιγούν προσωπικά, οικογενειακά ζητήματα των μαθητών. Την ίδια στιγμή όμως διαβεβαιώθηκαν από εμάς και για την τήρηση της ανωνυμίας των συνεντευξιαζόμενων δασκάλων και μαθητών.

5.3.2 Ηθικές αρχές στην πράξη

Αναφέρονται στα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν κάνοντας έρευνα. Ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει πώς να απαντήσει στα λεγόμενα του ερωτώμενου, τι τόνο, τι λέξεις να χρησιμοποιήσει, να το αγνοήσει, να κλείσει ή να αφήσει το μαγνητόφωνο ανοιχτό. Υπάρχουν ζητήματα για τις ηθικές υποχρεώσεις του ερευνητή προς τον συμμετέχοντα στην έρευνα σε όρους διαντίδρασης με αυτόν ή αυτήν με έναν ανθρώπινο, μη εκμεταλλεύσιμο τρόπο έχοντας επίγνωση του ρόλου του σαν ερευνητής. Κάποια από τα διλήμματα, δεν υπάρχουν ως τέτοια, εάν θεωρήσουμε δίλλημα την αναφορά σε μία κατάσταση στην οποία υπάρχει μια «καθαρή» επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικές επιλογές, καθεμιά από τις οποίες φαίνεται να έχει ηθικά μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι ξεκάθαρο πώς να συνεχίσει τη διαδικασία. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι εύλογο ότι ο ερευνητής δεν θα πρέπει να συνεχίσει τη συνέντευξη σαν να μην έχει συμβεί τίποτα, αλλά αντίθετα θα πρέπει να απαντήσει άμεσα με κάποιο τρόπο. Το ότι είναι αυτό ξεκάθαρο, δεν κάνει την κατάσταση ηθικά ασήμαντη: η στιγμή της απάντησης είναι μία ηθικά σημαντική στιγμή λόγω της πιθανότητας να γίνει ένα λάθος (Guillemin, Gillam, 2004: 264 - 265).

Σε σχέση τώρα με τη συγκεκριμένη συνεντευξιαζόμενη μαθήτριά, η μαγνητοφώνηση σταμάτησε μόλις το κορίτσι έβαλε τα κλάματα. Παρά τον αιφνιδιασμό και την αμηχανία που νιώσαμε στα επόμενα δευτερόλεπτα από την συγκεκριμένη αντίδραση, προσπαθήσαμε με ψυχραιμία να μην χαθεί ο έλεγχος της κατάστασης. Αντιθέτως, την αφήσαμε να ηρεμήσει λέγοντάς της πως μάλλον θα περνάει χρόνο με το πατέρα της και υπό τις νέες συνθήκες, γεγονός που την έκανε να περιγράψει τον χρόνο που είναι μαζί του, τις βόλτες, τις δραστηριότητές τους γενικότερα. Στόχος ήταν να εκμαιευτούν όμορφες στιγμές προκειμένου να ξεπεραστεί όσο αυτό ήταν εφικτό η συγκεκριμένη δύσκολη στιγμή. Όταν έδειχνε να έχει απορροφηθεί από αυτά που περιγράφει, ρωτήθηκε αν ήθελε να επιστρέψει στο μάθημα, ενώ της έγινε γνωστό ότι δεν υπήρχε καμία πίεση από πλευράς μας

να απαντήσει σε επιπλέον ερωτήσεις. Η δήλωσή της να συνεχίσει, οδήγησε και στην ολοκλήρωση της συνέντευξης.

Κατά συνέπεια, μπορέσαμε να αντιδράσουμε αντανάκλαστικά όχι μόνο σε σχέση με τις επιστημολογικές πλευρές της πειθαρχημένης έρευνας, αλλά και τις διαπροσωπικές και ηθικές πλευρές αυτής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Guillemin και Gillam, ο ερευνητής δεν μπορεί να απέχει εντελώς από οποιαδήποτε ερευνητική δραστηριότητα για να μην παραβιάσει τις ηθικές αρχές της επαγγελματικής ηθικής. Η υιοθέτηση κατάλληλων τεχνικών, όπως η αντανάκλαστικότητα, τον βοηθούν να ενεργήσει αυτόματα, να κάνει ένα βήμα πίσω και να έχει μια κριτική ματιά του ρόλου του στη διαδικασία έρευνας (Guillemin, Gillam, 2004: 273 – 277). Υιοθετώντας μια μέθοδο αντανάκλασης, σημαίνει μια διαδικασία κριτικής έρευνας και ερμηνείας, όχι μόνο σε σχέση με τις μεθόδους της έρευνας και τα δεδομένα, αλλά επίσης με τον ερευνητή, τους συμμετέχοντες και το αντικείμενο της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες έχουν λόγο στο πώς δομείται η έρευνα, τι ερωτήσεις ζητούνται, τι μέθοδοι χρησιμοποιούνται να απαντηθούν και πώς τα δεδομένα γίνονται αντιληπτά και χρησιμοποιούνται (Guillemin, Gillam, 2004: 274 - 275). Και οι μαθητές στο σύνολό τους είχαν μια εκ των προτέρων γνώση για το τι θα τους ρωτήσουμε ώστε με δική τους πρωτοβουλία να απαντήσουν, ενώ αναφορικά με το περιστατικό που έλαβε χώρα δόθηκε η δυνατότητα στη μαθήτριά να μην απαντήσει σε άλλες ερωτήσεις μας.

Άλλωστε, πάνω από όλα στόχος μας ήταν η συνειδητή συναίνεση των συνεντευξιζόμενων. Αυτή ορίζεται ως « *οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μία έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους*» (Diener και Crandall, 1978 στο Cohen , Manion, 1994: 476). Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν ήξεραν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ εκ των προτέρων, οι διευθυντές στην αρχή και στη συνέχεια οι διδάσκοντες, έλαβαν γνώση για το θέμα της μελέτης μας (Frankfort – Nachmias, 1992 στο Cohen , Manion, 1994: 475, Silverman, 1993: 270 – 271). Επιπλέον, είχαν διαβεβαιωθεί ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα ήταν απόρρητα. Όπως λένε οι Frankfort – Nachmias και Nachmias, «*η υποχρέωση να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μία έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική*.

Πρέπει να εξασφαλίζεται με κάθε κόστος, εκτός αν γίνουν ρυθμίσεις περί του αντιθέτου και εκ των προτέρων με τους συμμετέχοντες» (Frankfort – Nachmias και Nachmias, 1992 στο Cohen , Manion, 1994: 498).

Επομένως, για την διασφάλιση των δεοντολογικών αρχών που συνοδεύουν πάντα μια έρευνα, τα ονόματα των σχολείων παραθέτονται με τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, ενώ όσον αφορά τους μαθητές αναφέρονται μόνο τα αρχικά των ονομάτων τους. Ομοίως, για τις περιπτώσεις των διδασκόντων δεν παρατίθεται καμία πληροφορία (βλέπε Παράρτημα).

5.4 Το δείγμα της έρευνας

5.4.1 Περιπτώσεις σχολικών μονάδων

Επισκεφθήκαμε τέσσερις σχολικές μονάδες στη πόλη της Πάτρας εκ των οποίων οι δύο, Α, Β, ανήκουν στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που έχουν ως σκοπό τους τη βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μέσα από την αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου, τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών και τη διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος στο πλαίσιο της ενίσχυσης του μορφωτικού, πολιτιστικού και κοινωνικού ρόλου του σχολείου και του «ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία». Πρόκειται για σχολεία που ήδη έχουν ενσωματώσει την ώρα της Πληροφορικής στο πρόγραμμά τους. Το «πληθυσμό» αυτών των σχολικών μονάδων αποτελούν μαθητές που προέρχονται από αστικού τύπου οικογένειες που μένουν κοντά στο κέντρο της πόλης. Ωστόσο, όπως τονίζεται από τις διευθύνσεις των σχολείων, υπάρχουν και παιδιά γιατρών, καθηγητών ή δικηγόρων με ένα καλό κοινωνικοοικονομικό στάτους. Τα άλλα δύο, Γ και Δ, αν και ήδη έχουν εφοδιαστεί με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ακόμα δεν έχουν μεταβεί σε αυτήν την ενσωμάτωση με συνέπεια τα τεχνολογικά μέσα να παραμένουν σε αίθουσες που λειτουργούν ως αποθηκευτικοί χώροι. Σε αυτά φοιτούν παιδιά κυρίως εργαζομένων με χαμηλά εισοδήματα που διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές.

5.4.2 Περιπτώσεις εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις περιπτώσεις των δασκάλων που απάντησαν, αυτοί δεν επιλέχτηκαν σύμφωνα με το φύλο ή την ηλικία τους. Ήδη η προσέγγιση συναντούσε εμπόδια, οπότε κατά προσωπική μας κρίση μια τέτοια επιλογή θα έκανε πιο δύσκολη τη δυνατότητα προσέγγισής τους. Από τη στιγμή που ενημερώθηκαν για τον σκοπό των συζητήσεων και το ποιοι θα συμμετείχαν αφέθηκε στη δική τους πρωτοβουλία και θέληση. Συνολικά προσεγγίστηκαν είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί από τους οποίους τελικά δέχτηκαν οι δέκα. Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν άνδρες. Ειδικότερα, έξι άνδρες και τέσσερις γυναίκες. Οι πρώτοι γενικότερα ήταν πιο πρόθυμοι και δήλωναν άνετοι να απαντήσουν, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να αποφύγουν τη συζήτηση υποστηρίζοντας πως δεν είχαν χρόνο να βοηθήσουν. Πολλές φορές μάλιστα όσοι δέχονταν να ερωτηθούν, στην προκαθορισμένη ώρα συνάντησης δήλωναν πως δεν μπορούσαν. Οι άνδρες που απάντησαν ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 35 - 55 χρόνων και οι γυναίκες στην κατηγορία 40 – 55 χρόνων.

5.4.3 Περιπτώσεις μαθητών

Αναφορικά τώρα με τα συνεντευξιαζόμενα παιδιά, αυτά αποτελούν μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού. Από την δύσκολη θέση για το ποια παιδιά θα επιλεχτούν, μας «έβγαλαν» οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες των αντίστοιχων σχολικών μονάδων και τμημάτων. Ενώ λοιπόν αρχικά, ερωτηθήκαμε από τους υπεύθυνους καθηγητές εάν θέλαμε να απευθυνθούμε σε παιδιά που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν υπολογιστή, προς αποφυγή υποκειμενικών επιλογών τους, στραφήκαμε προς τους μικρούς μαθητές. Διευκρινίζοντάς τους λοιπόν το γενικό θέμα της συζήτησης στην οποία θα συμμετείχαν, προκλήθηκε το ενδιαφέρον τους, γεγονός που απέτρεψε και τις όποιες υποκειμενικές κρίσεις των εκπαιδευτικών ως προς το ποιοι θα απαντήσουν. Στο τέλος, είδαμε τριάντα πέντε παιδιά. Πολλά από αυτά που είχαν δεχτεί ήθελαν να αποφύγουν το μάθημα, άλλα δεν απαντούσαν, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών για τους οποίους η χρήση και η εξοικείωση με τα τεχνολογικά δεν ήταν πραγματική. Αυτό βέβαια δεν σταματούσε τις συνεντεύξεις. Εξ αντιθέτου, τους αφήναμε να πουν κάποια πράγματα, καθώς δεν θέλαμε να δημιουργηθεί ένα

αρνητικό κλίμα στη τάξη σε σχέση με τη χρονική διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Και εδώ, ο παράγοντας φύλο δεν έπαιξε ρόλο στην επιλογή των συνεντευζιαζόμενων μαθητών και μαθητριών.

5.5 Πρόσβαση στο χώρο

Αναφορικά τώρα με το χώρο υλοποίησής τους, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων άλλοτε έλαβαν χώρα σε κάποια άδεια σχολική τάξη και άλλοτε στα γραφεία των διευθυντών σε ώρες μαθήματος, πριν τα διαλείμματα ή ακόμα και στις αίθουσες με τους υπολογιστές. Στόχος των δασκάλων ήταν να βρίσκονται τα παιδιά σε έναν συγκεκριμένο χώρο ώστε να γνωρίζουν πού είναι. Κάτι που δεν θα ήταν εφικτό κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, όπως χαρακτηριστικά υποστήριζαν. Από την άλλη, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν, τόσο στα γραφεία των διευθύνσεων των σχολείων, όσο και στα «γραφεία» των καθηγητών.

Καμία όμως από τις συνεντεύξεις δεν θα είχε υλοποιηθεί αν δεν υπήρχαν εκείνες οι περιπτώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που με ιδιαίτερη προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη ερευνητική τεχνική. Μάλιστα, η θετική τους στάση ήταν καταλυτική και ως προς την ενθάρρυνση και προτροπή και άλλων συναδέλφων τους να δεχτούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Ειδικότερα, σε πρώτη φάση προσεγγίστηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και κατόπιν υπό την συναίνεσή τους ζητήθηκε και η άδεια των δασκάλων ώστε να χρησιμοποιηθούν οι μαθητές στην έρευνα.

Παρόλα αυτά, δεν καταφέραμε να πραγματοποιηθεί μια από τις μορφές της συμμετοχικής παρατήρησης. Πλήρως συμμετέχων (complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) και πλήρως παρατηρητής (complete observer) (Gold, στο Κυριαζή, 2002: 250). Κύριο επιχείρημα των διδασκόντων και των διευθυντών, επί το πλείστον, ήταν ότι δεν υπήρχε μια σταθερή ώρα ενασχόλησης των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κάτι που απέδιδαν στην απουσία του εκπαιδευτικού λογισμικού από τα σχολεία. Ως εκ τούτου, όπως δήλωσαν, δεν γνώριζαν πότε θα μπορούσαμε να παραβρεθούμε.

5.6 Τεχνικές Ποιοτικής έρευνας

5.6.1 Η συνέντευξη

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως *συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία* (Cannell and Kahn, 1968 στο Cohen και Manion, 1994: 374). Δομημένη στο όνομα της κοινωνικής επιστήμης, είναι μία ευδιάκριτη κοινωνική τοποθέτηση και μία δραστηριότητα που επιτυγχάνεται μέσω ενός κράματος γλωσσικών στρατηγικών. Είναι ένας ιδιόμορφος τύπος φαινομένου: λίγες αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο πραγματοποιούνται για το μοναδικό σκοπό της απάντησης από ένα πρόσωπο, σε τοπικά περιορισμένες ερωτήσεις διατυπωμένες από έναν άλλον, χωρίς καμία σκόπιμη αλληλεπίδραση πίσω από αυτήν την «ανταλλαγή» (Rosenblum, 1987: 388). Αυτός που ρωτάει δεν έρχεται ούτε σαν φίλος, ή «βοηθός», ούτε σαν γνωριμία, αλλά σαν ένας φαινομενικά ειδικός με μία ατζέντα, όχι απαραίτητα κατανοητή με την ομιλία, που θα παραχθεί από τη συνέντευξη του υποψηφίου. Υπάρχουν ερωτήσεις να γίνουν, ένα «εργαλείο» να συμπληρωθεί και ένα άτομο που ρωτάει και πρέπει να ακολουθήσει τη φορά του ατόμου που απαντά στο βαθμό που συναντώνται οι προκαθορισμένοι στόχοι του πρώτου (Rosenblum, 1987: 389).

Όποιοι όμως και αν είναι οι στόχοι του συνεντευκτή, η εν λόγω ερευνητική τεχνική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για να συλλεχθούν πληροφορίες που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, όσο και για να ελεγχθούν υποθέσεις και να υποδειχθούν νέες. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις, αλλά και να χρησιμοποιηθεί με άλλες μεθόδους στην διεξαγωγή μίας έρευνας (Cohen και Manion, 1994: 374).

Για την Mason βέβαια, δεν υπάρχει διαδικασία «συλλογής» δεδομένων, αλλά «παραγωγής», καθώς από τη στιγμή που οι ερευνητές γνωρίζουν πού θα βρουν τα απαραίτητα για την έρευνά τους στοιχεία, δεν χρειάζεται να τα συλλέξουν. Ως εκ τούτου, υποστηρίζει πως κάθε ερευνητής χρειάζεται να προσπαθεί για την όσον το δυνατόν καλύτερη παραγωγή των δεδομένων από τις

πηγές που ήδη έχουν επιλεχτεί από τον ίδιο. Άλλωστε, όπως αναφέρει, ένας ερευνητής σε μια ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί σαν ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου (Mason, 2003: 85).

Αυτό που φαίνεται να διαφέρει είναι το είδος των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion, υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη, η μη κατευθυντική και η εστιασμένη συνέντευξη (Cohen και Manion, 1994: 376). Κατά τον Briggs όμως, οι συνεντεύξεις ανεξάρτητα από το πόσο είναι δομημένες ή όχι, είναι τρωτές στις επιδράσεις τόσο του ατόμου που ρωτάει, όσο και του χώρου στον οποίο λαμβάνει χώρα η συνέντευξη (Briggs, 1988: 255). Για αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της έρευνας, να έχει ικανότητες δόμησης της διαδικασίας και της πορείας της συνέντευξης, να είναι ξεκάθαρος, ευγενικός, ευαίσθητος αλλά και κριτικός. Επίσης θα πρέπει να προχωρά σε ερμηνείες (interpretations) των απόψεων και των στάσεων του ερωτώμενου κατά την διάρκεια της συνέντευξης, τις οποίες να προσπαθεί να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει πριν από την ολοκλήρωση της. Θα πρέπει να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας την συναίνεση του για την συμμετοχή του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα καθώς και να προσπαθεί να μειώνει τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους (Kvale 1996: 180, Weinberg 2002: 195- 198).

Στα μειονεκτήματά της συνέντευξης, συγκαταλέγονται το υψηλό κόστος και ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης το ενδεχόμενο για περισσότερα λάθη είναι μεγάλο, ενώ χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σύνθετη στην εκτέλεσή της καθώς βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στις ικανότητες και στο ενδιαφέρον του ερευνητή, κάτι που συχνά εγείρει ενστάσεις για την μεροληψία του ερευνητή (Kitwood, 1977, Cannell και Khan, 1968 στο Cohen και Manion, 1994: 376 – 389).

Από την άλλη πλευρά, τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης σχετίζονται με τη δυνατότητα μιας εκ βάθους προσέγγισης του υπό μελέτη ζητήματος εξαιτίας του μικρού αριθμού των ερωτώμενων, με αποφυγή παρερμηνειών από την πλευρά των συνεντευξιαζόμενων λόγω της δυνατότητας να δοθούν διευκρινήσεις από τον

εκάστοτε ερευνητή, με πλήρη έλεγχο από τη μεριά του μελετητή για τη σειρά των ερωτήσεων, με καταγραφή των μη λεκτικών μηνυμάτων που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο των ερωτώμενων, με εξασφάλιση εμπιστοσύνης του συνεντευξιαζόμενου στο πρόσωπο του συνεντευκτή και απάντησης όλων των ερωτήσεων, αλλά και με ελαχιστοποίηση των περιπτώσεων αρνητικής ή βιαστικής απόκρισης, κάτι που μπορεί να συμβεί με την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Μάλιστα, όσον αφορά τα ερωτηματολόγια οι ερωτώμενοι μπορεί να είναι απρόθυμοι να γράψουν τις απαντήσεις τους για τον ένα ή τον άλλο λόγο, ενώ παρουσιάζουν προβλήματα σε άτομα περιορισμένης μόρφωσης (Woods, 1986, Kerlinger, 1970, Tuchman, 1972, Kitwood, 1977, στο Cohen και Manion, 1994: 372- 394, Bailey, 1994: 173 – 176).

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις της μελέτης μας, αυτές βασίστηκαν σε ανοιχτές ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε ένα δομημένο κατά τα άλλα πλάνο συνέντευξης. Οι «ανοιχτές ερωτήσεις» έχουν οριστεί από τον Kerlinger ως *«εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και την έκφρασή τους»* (Kerlinger, 1970 στο Cohen και Manion, 1994: 381). Χαρακτηρίζονται από ευελιξία, ενώ επιτρέπουν στον ερευνητή να κάνει ερωτήσεις που μπορεί να τον οδηγήσουν σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει ή να προχωρήσει σε τυχόν διευκρινήσεις εφόσον κάτι τέτοιο καταστεί απαραίτητο. Επίσης, οι ανοιχτές ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, ενθαρρύνουν την συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, επιτρέποντας στον πρώτο να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Αποτέλεσμά τους μπορεί να είναι μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ή περάσει από το νου του ερευνητή (Cohen και Manion, 1994: 381).

Το είδος των ερωτήσεων που ακολουθήσαμε είναι αυτό της ανοιχτής ερώτησης, το αποκαλούμενο «χωνί». Αυτό αρχίζει με μία ευρεία ερώτηση ή δήλωση και στη συνέχεια καταλήγει σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις (Cohen και Manion, 1994: 381). Υπό το πρίσμα αυτό λοιπόν, άλλοτε η συζήτηση ξεκίνησε με τη δήλωση του θέματος από εμάς ώστε να ενημερωθούν οι συνεντευξιαζόμενοι και άλλοτε, με μία γενική ερώτηση. Στην περίπτωση των διδασκόντων, η δήλωση

αυτή ή η γενική ερώτηση ήταν το εφελτήριο μιας σειράς προσέγγισης του υπό μελέτη ζητήματος από τους ίδιους. Παράλληλα όμως, υπήρξαν στιγμές που χρειάστηκε μια έμμεση προσέγγισή των εκπαιδευτικών για να μάθουμε τις απόψεις τους. Ιδίως όταν κάποιοι από αυτούς περίμεναν τις δικές μας ερωτήσεις για να απαντήσουν. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Tuckman, αυτή «η προσέγγιση είναι πιθανότερο να προκαλέσει ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις (Cohen και Manion, 1994: 383). Τους διακόπταμε μόνο όταν χρειαζόμασταν διευκρινήσεις ή για να τους δώσουμε νέα κίνητρα / ερωτήσεις για να απαντήσουν.

Ωστόσο, η εικόνα αυτή δεν είναι ίδια και στις περιπτώσεις των συνεντευξιαζόμενων μαθητών και μαθητριών. Εκεί οι διευκρινήσεις που ζητήθηκαν ήταν περισσότερες, ενώ δόθηκαν και επεξηγήσεις. Λόγου χάρη, στην ερώτηση σχετικά με το ποια τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούν, δώσαμε συγκεκριμένα παραδείγματα. Τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το κινητό, την ψηφιακή μηχανή ώστε να συνεχίσει η συζήτηση. Κατά συνέπεια, οι ερωτήσεις είχαν μια άμεση μορφή με απλή ορολογία.

Όσον αφορά την οριστικοποίηση των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες πιλοτικές συνεντεύξεις οι οποίες στη συνέχεια μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να οδηγηθούμε στη φάση της αποκωδικοποίησής τους. Στόχος μας ήταν να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες και ελλείψεις. Πράγματι, στις συνεντεύξεις των μαθητών διαπιστώθηκε η ανάγκη νέων ερωτημάτων και για αυτό προχωρήσαμε σε μια δεύτερη φάση συνεντεύξεων. Μάλιστα, εξαιτίας της εισροής νέων δεδομένων, πολλές φορές χρειάστηκε οι άξονες να αναθεωρηθούν, να αναμορφωθούν, (Κυριαζή, 1999: 265, 292) μέχρι να διαπιστώσουμε σημεία επανάληψης και να τους οριστικοποιήσουμε. Η συλλογή των δεδομένων σταμάτησε από τη στιγμή που επήλθε κορεσμός στις κατηγορίες. Όταν δηλαδή δεν υπήρχαν νέα ή συναφή δεδομένα για να αναδείξουν μια νέα κατηγορία, όταν η κατηγορία αναπτύχθηκε με τους όρους των διαστάσεων και των ιδιοτήτων της χωρίς αυτή να επαναλαμβάνεται και όταν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών ήταν τεκμηριωμένες (Strauss, Corbin, 1998: 212).

Στο σημείο αυτό όμως θα ήταν παράλειψη να μην σημειωθεί πως της κωδικοποίησής τους, προηγήθηκε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων κάθε άξονα και ομαδοποίησή τους βάση της ερμηνευτικής ανάλυσης που παρουσιάζεται στο

επόμενο κεφάλαιο. Μιας ανάλυσης που στηρίχθηκε στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

5.6.2 Η ανάλυση περιεχομένου

Σύμφωνα με τον B. Berelson (1952), η ανάλυση περιεχομένου είναι *«μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους»* (Λαμπίρη – Δημάκη, 1990: 76). Είναι μια πολύμορφη μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού και του προφορικού λόγου. Εξαιτίας των ευρηματικών και επαληθευτικών λειτουργιών και των δυνατοτήτων για συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τις συνθήκες παραγωγής, αλλά και της αποδοχής του επικοινωνιακού μηνύματος που την χαρακτηρίζουν, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ως εργαλείο. Είτε ως κύριο εργαλείο της έρευνας, είτε ως βοηθητικό, δίπλα σε άλλες τεχνικές, όπως στα μη δομημένα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις (Σακαλάκη στο Παπαστάμου, 2001: 477).

Η τεχνική αυτή μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Αν και επί το πλείστον έχει συνδεθεί με την ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου στο πλαίσιο των μέσων μαζικής επικοινωνίας, μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή και αν εμφανίζεται (Κυριαζή, 2002:283). Λόγου χάρη, σε άρθρα του Τύπου, σε διαφημίσεις, επικοινωνίες στο πλαίσιο επιχειρήσεων, νοσοκομείων, πανεπιστημίων, σε μικρές αγγελίες, λογοτεχνικά ή επιστημονικά κείμενα, πολιτικοί λόγοι, υλικό συνεντεύξεων (Σακαλάκη στο Παπαστάμου, 2001: 478). Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου, *«η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου»*. Οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου κι ως εκ τούτου αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 1999: 284).

Ως τεχνική της εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής έρευνας, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Την προανάλυση, την ανάλυση του υλικού και την επεξεργασία και ερμηνεία των συμπερασμάτων. Η πρώτη φάση, αυτής της προανάλυσης περιλαμβάνει μια πρώτη εξερευνητική ανάγνωση που εξοικειώνει

τον ερευνητή με το υλικό. Πρόκειται δηλαδή για την επιλογή του υλικού η οποία είτε είναι δεδομένη, είτε εξαρτάται από το αντικείμενο της έρευνας. Επίσης, σε αυτή την φάση εμπεριέχονται ο ορισμός του αντικειμένου της έρευνας, καθώς και η διατύπωση των υποθέσεων, των προσωρινών δηλαδή απαντήσεων που δίνονται από τον ερευνητή. Από την άλλη πλευρά, η φάση της ανάλυσης του υλικού περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση του υλικού. Τέλος, στη φάση επεξεργασίας και ερμηνείας των αποτελεσμάτων επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων βάση του θεωρητικού πλαισίου που έχει επιλεγεί και των υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί (Σακαλάκη στο Παπαστάμου, 2001: 481 - 488).

Αυτήν την διαδικασία εφαρμόσαμε και εμείς, ορίζοντας ως μονάδα ανάλυσης το συνολικό κείμενο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, αντιπαραθέτοντας τα δεδομένα μας με αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες οι οποίες τροποποιούνταν κατά την ερευνητική διαδικασία ώστε να πάρουν την τελική τους μορφή. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κυριαζή, *«αναλόγως με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται οι κατηγορίες στη πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται»* (Κυριαζή, 1999: 293). Ταυτόχρονα όμως, ασχοληθήκαμε με το έκδηλο περιεχόμενο (manifest content) και το λανθάνον (latent content), ώστε να μην σταθούμε μόνο στα νοήματα που εκφράζονται άμεσα, αλλά να επεκταθούμε και σε αυτά που υποδηλώνονται, στα βαθύτερα νοήματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 1999: 293 - 294).

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Στο εκάστοτε ερευνητικό εγχείρημα, η διεξοδικότητα και η αυστηρότητα της διαδικασίας δεν αποδεικνύεται απλά και μόνο με την παράθεση και ερμηνεία των δεδομένων που παρήχθησαν. Αντίθετα, χρειάζεται να φανούν όλοι εκείνοι οι τρόποι που συνέβαλαν στην συλλογή των δεδομένων, την παρουσίαση και την ερμηνεία τους προκειμένου να διασφαλιστεί η πειστικότητα τόσο της εξήγησης που δίνεται, όσο και της ανάλυσης που παρατίθεται. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με την Mason, *«ο ερευνητής θα πρέπει να υποβάλλει την ανάλυση σε δοκιμασία ώστε να βεβαιωθεί ότι έχει πράγματι δομηθεί με συστηματικό και διάφανο τρόπο»* (Mason, 2003: 326).

5.7.1 Αξιοπιστία και ακρίβεια της μεθόδου

Όσον αφορά τους τρόπους μέτρησης της αξιοπιστίας και της ακρίβειας της μεθόδου, αυτοί έχουν συσχετιστεί επί το πλείστον με τις ποσοτικές μελέτες, όπου χρησιμοποιούνται τυποποιημένα «ερευνητικά εργαλεία» (Mason, 2003: 327). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η αξιοπιστία επιτυγχάνεται αν το εκάστοτε υπό μελέτη φαινόμενο μετρηθεί περισσότερες από δύο φορές με το ίδιο ακριβώς εργαλείο μέτρησης και φέρει τα ίδια αποτελέσματα σε όλες τις μετρήσεις. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό σε περιπτώσεις μελετών όπου ερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις υποκειμένων ως προς ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Εκεί δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα τυποποιημένα εργαλεία μέτρησης που συνήθως συνοδεύουν μια ποσοτική μελέτη. Αντίθετα, σε μια ποιοτική προσέγγιση, όπως αναφέρει η Mason, ο ερευνητής χρειάζεται να αποδεικνύει ότι η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων του δεν ήταν απλώς η κατάλληλη για τα συγκεκριμένα ερευνητικά του ερωτήματα, αλλά ότι ήταν απόρροια μιας διεξοδικής, προσεκτικής, έντιμης και ακριβούς διαδικασίας (Mason, 2003: 329).

Αυτή τη πορεία προσπαθήσαμε να ακολουθήσουμε και στην παρούσα μελέτη. Από τη στιγμή που υποθέσαμε πως η εισαγωγή και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνεπάγεται την μεταβολή στην εκπαιδευτική πρακτική, θεωρήσαμε πως αυτά τα δεδομένα μπορούν να παραχθούν μέσω μιας «πρόσωπο με πρόσωπο» επαφή με τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους. Οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι επισημάνσεις των πρώτων αναφορικά με τις αλλαγές που φέρει αυτή η ενσωμάτωση, όπως και η στάση των τελευταίων κρίθηκε πως μπορεί να προσεγγιστεί διεξοδικά μέσω συνεντεύξεων που θα λάμβαναν χώρα μέσα στο πλαίσιο και τις συνθήκες γένεσης των εκατέρωθεν στάσεων τους. Τις σχολικές μονάδες. Άλλωστε οι περισσότερες από τις συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στους χώρους όπου άλλοτε φυλάσσονται και άλλοτε χρησιμοποιούνται τα τεχνολογικά μέσα και ειδικότερα οι υπολογιστές. Γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα στον εκάστοτε συνεντευξιζόμενο να αναπτύξει τις αντίστοιχες αντιλήψεις του και να τις τεκμηριώσει με τις ανάλογες εικόνες χρησιμοποίησης ή μη αυτών των μέσων. Με άλλα λόγια, δεν θέλαμε οι συνεντευξιζόμενοι να είναι απομακρυσμένοι από το χώρο πραγμάτωσης αυτής

της ενσωμάτωσης. Πιστεύουμε πως σε μια διαφορετική περίπτωση, οι συνεντευξιαζόμενοι μπορεί να παρουσίαζαν μια ιδανική εικόνα ή μία μόνο πλευρά της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Λόγου χάρη, αν οι απαντήσεις προέκυπταν μέσα από τη διανομή ερωτηματολογίων δεν μπορούσαμε να είμαστε σίγουροι αν τα ίδια τα παιδιά θα τα συμπλήρωναν μόνα τους ή αν οι εκπαιδευτικοί θα αποτύπωναν μια κατάσταση που δεν αντιστοιχεί στις ισχύουσες συνθήκες. Θεωρήσαμε πως η δυνατότητα παρέμβασής μας θα περιόριζε την εμφάνιση των παραπάνω ενδεχομένων.

Βέβαια, εξαιτίας αυτής της δυνατότητας παρέμβασής μας, κανείς θα έθετε το ζήτημα της αξιολογικής ουδετερότητας από πλευράς μας. Ωστόσο, το γεγονός ότι η επιστημονική δραστηριότητα πρέπει να είναι αξιολογικά ουδέτερη, δεν σημαίνει ότι ο άνθρωπος είναι ένα υποκείμενο χωρίς αξιολόγηση και ηθικές αξίες. Όντας συνειδητοποιημένοι για τις υποκειμενικές μας κρίσεις που μπορούσαν να προκύψουν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, προσπαθήσαμε να αποστασιοποιηθούμε από αυτές. Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις μας εκτείνονταν μέχρι το σημείο που χρειαζόνταν να δοθεί ένα περαιτέρω κίνητρο / ερώτημα για να συνεχιστούν οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ή να δοθούν κάποιες εξηγήσεις αναφορικά με την ερώτηση, κυρίως στις περιπτώσεις των εκπαιδευόμενων.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολογική ουδετερότητα της παρούσας μελέτης, θα μπορούσε να αμφισβητηθεί και από το ίδιο το θεωρητικό σχήμα που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία των δεδομένων μας. Όμως, όπως επισημαίνει ο Khun, η θεωρία που υιοθετούν οι επιστήμονες για το αντικείμενο της μελέτης τους καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τον προσλαμβάνουν. Για αυτόν άλλωστε, διαφορετικές θεωρίες οδηγούν και σε διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Δεν υπάρχουν, αναφέρει χαρακτηριστικά, *«ουδέτερα εργαλεία για την ανάλυση της αντικειμενικής πραγματικότητας, ανεξάρτητα από κάποιο θεωρητικό σύστημα»* (Khun, στο Κυριαζή, 2002: 21).

Έχοντας λοιπόν συνειδητοποιήσει τις «αδυναμίες» αυτές πριν από την υλοποίηση των συνεντεύξεων, προσπαθήσαμε να βάλουμε στην «άκρη» τις προσωπικές μας αξίες και πεποιθήσεις για να είμαστε όσο γίνεται αντικειμενικοί στις κρίσεις μας και να πραγματώσουμε μια προσεχτική ερευνητική διαδικασία.

Από αυτήν και μόνο την εκ προτέρων συνειδητοποίηση, επιχειρήσαμε να αποστασιοποιηθούμε από την υποκειμενικότητά μας. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά πρεσβεύει ο Weber, ο ερευνητής πρέπει να είναι απαλλαγμένος από τέτοιες κρίσεις, αν θέλει το έργο του να έχει κάποια επιστημονική σημασία (Timasheff, , Theodorson, 1980: 248-250). Και αυτό επιδιώξαμε να πετύχουμε.

Ένα ακόμη σημείο που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί σχετικά με την αξιοπιστία και την ακρίβεια της μεθόδου, έχει να κάνει με την παρατήρηση που πραγματώθηκε. Το γεγονός ότι δεν ανήκουμε στον εκπαιδευτικό χώρο, αν και μας δημιούργησε αρχικά δυσκολίες πρόσβασης στα σχολεία, από την άλλη, μας έδωσε την δυνατότητα μιας αντικειμενικής παρατήρησης των εκάστοτε σχολικών μονάδων που επισκεφθήκαμε αναφορικά με την υλικοτεχνική τους υποδομή. Χωρίς να φέρουμε καμία προηγούμενη γενική και προσωπική εμπειρία από τους αντίστοιχους υπάρχοντες εξοπλισμούς στα διάφορα σχολεία, αποκομίσαμε μία αντικειμενική θεώρηση της ισχύουσας κατάστασης η οποία και καταγράφηκε. Μιας κατάστασης που με τη σειρά της οδήγησε στην γένεση της παρούσας ερευνητικής υπόθεσης. Ήταν αυτή η καταγραφή που μας βοήθησε να διατυπώσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκαν οι άξονες των συνεντεύξεων.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο της αξιοπιστίας και της ακρίβειας της μεθόδου, φρονούμε πως στάθηκε και η επιλογή να συμπεριληφθούν οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Από τη στιγμή που δεν πραγματώθηκε μία από τις προαναφερόμενες μορφές της συμμετοχικής παρατήρησης αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες εντός της σχολικής τάξης από τους δασκάλους και τους μαθητές, δεν στηρίζαμε την παραγωγή των δεδομένων μόνο στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των τελευταίων επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν μέσα από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία αρχικά δεν σκοπεύαμε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα της μελέτης. Μάλιστα, υλοποιήθηκαν τόσες συνεντεύξεις ώστε να εντοπιστεί στις απαντήσεις το σημείο του κορεσμού (Strauss, Corbin, 1998: 212). Μέσα από την κατάληξη συναφών πορισμάτων από τις αντίστοιχες απαντήσεις των συνεντευζιαζόμενων προσπαθήσαμε να κατοχυρωθεί η αξιοπιστία της μεθόδου. Για το σκοπό αυτό άλλωστε, έλαβαν χώρα σε πρώτη φάση δύο πιλοτικές συνεντεύξεις ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα σημεία ανακρίβειας και αναξιοπιστίας. Και όταν είδαμε ότι χρειαζόμασταν

επιπλέον πληροφορίες από τα παιδιά προχωρήσαμε σε μία δεύτερη φάση συνεντεύξεων.

5.7.2 Εγκυρότητα της ανάλυσης

Σύμφωνα με τον Hammersley, «η εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης ορίζεται ως η ιδιότητα μιας μέτρησης που επιτρέπει στον ερευνητή να πει ότι το εργαλείο μετράει ότι αυτός λέει ότι αυτό μετράει... ενώ η αξιοπιστία προσδιορίζεται σαν την ικανότητα του εργαλείου να μετράει συνεχώς το φαινόμενο που έχει καθοριστεί να μετρηθεί (Hammersley, 1987: 73 - 74). Κατά την Κυριαζή, «ένα εργαλείο είναι έγκυρο εφόσον καλύπτει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε» (Κυριαζή, 2002: 86). Ωστόσο, η εξασφάλιση της απόλυτης εγκυρότητας δεν επιτυγχάνεται σχεδόν ποτέ, αφού η κοινωνική μέτρηση είναι κατά κανόνα έμμεση. Για τις θετικές επιστήμες όμως και την ποσοτική έρευνα, η εγκυρότητα διασφαλίζεται σχετικά εύκολα με την ακρίβεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή η οποία δεν αφήνει περιθώριο για αποκλίσεις. Όσον αφορά τώρα τις κοινωνικές επιστήμες και ειδικά την ποιοτική έρευνα, τα πράγματα αλλάζουν καθώς διαφέρουν τόσο τα δεδομένα, όσο και η διαδικασία ανάδυσής τους. Σε πρακτικό επίπεδο, η απόδειξη μας έγκυρης ανάλυσης σχετίζεται με το αν ο ερευνητής «μετράει» ή εξηγεί αυτό που ισχυρίζεται ότι μετράει ή εξηγεί (Mason, 2003: 329). Ως εκ τούτου, για να κρίνει κανείς την εγκυρότητα της έρευνάς του χρειάζεται αφενός να έχει ξεκαθαρίσει το περιεχόμενο των εννοιών που συνδέονται με το υπό μελέτη ζήτημά του και αφετέρου, να έχει προσεγγίσει αυτές βάσει μιας αντίστοιχης επιστημονικής ορολογίας (Mason, 2003: 329 - 330).

Η απόδειξη της εγκυρότητας μπορεί να είναι είτε εμπειρικής είτε θεωρητικής φύσεως. Όπως και να έχει όμως τα αποτελέσματα της μέτρησης θεωρούνται έγκυρα από τη στιγμή που ταιριάζουν με άλλα ανεξάρτητα εμπειρικά στοιχεία ή προβλέπονται (Κυριαζή, 2002: 87). Σχετικά με την τεκμηρίωση της εγκυρότητας της μεθόδου και της ανάλυσης, η Mason αναφέρει πως ο ερευνητής θα πρέπει να ακολουθεί δύο τουλάχιστον τρόπους σκέψης. Την *εγκυρότητα των μεθόδων παραγωγής δεδομένων και την εγκυρότητα της ερμηνείας* (Mason, 2003: 331, 337).

Ως προς την εγκυρότητα των μεθόδων παραγωγής δεδομένων, ο μελετητής χρειάζεται να έχει κατά νου, ώστε να τα ικανοποιεί στη συνέχεια, ερωτήματα σχετικά με τις πηγές των δεδομένων και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή αυτών (Mason, 2003: 331). Από αυτά θα προκύψει η λογική της μεθόδου με τα είδη των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως και η απορρέουσα κοινωνική εξήγηση (Mason, 2003: 331).

Υπό το πρίσμα αυτό, θεωρούμε πως ένα πρώτο στοιχείο εγκυρότητας της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η επιλογή της τεχνικής της συνέντευξης. Μιας τεχνικής που κρίθηκε κατάλληλη εξαιτίας της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων. Με εφιαλτήριο λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την καταγραφή του τρόπου χρήσης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, άλλοτε εντός των σχολικών τάξεων και άλλοτε σε αίθουσες που λειτουργούν ως αποθηκευτικοί χώροι, πιστεύουμε πως η προσέγγιση αυτών των ζητημάτων απαιτούσε προφορικές και άμεσες διευκρινήσεις. Κάτι που κρίνουμε πως δεν θα συνέβαινε με τη χρήση κάποιου άλλου εργαλείου. Για παράδειγμα, ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να είναι αξιόπιστο, χωρίς να είναι έγκυρο. Να μετράει δηλαδή με ακρίβεια ένα μέγεθος, το οποίο να μην είναι όμως εκείνο για το οποίο έχει κατασκευαστεί το συγκεκριμένο εργαλείο. Ως εκ τούτου, οι δρώντες της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι, αποτέλεσαν την πηγή παραγωγής των δεδομένων μας. Μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις που πραγματώθηκαν υπήρξε η δυνατότητα διευκρινήσεων από πλευράς μας σε ερωτήσεις που έθεσαν οι ερωτώμενοι, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ζητήσαμε και εμείς εξηγήσεις από τους συνεντευξιζόμενους, όταν οι απαντήσεις τους δεν ήταν κατανοητές.

Πέρα όμως από τη φύση των ερωτημάτων και την αντίστοιχη επιλεγόμενη μέθοδο, ένα επιπλέον στοιχείο απόδειξης εγκυρότητας φρονούμε πως είναι η εξασφάλιση ότι πέρα από εμάς και τον εκάστοτε συνεντευξιζόμενο δεν θα συμμετείχε στην έρευνα κανένας άλλος. Κάτι που δεν συμβαίνει «*με το αποστέλλόμενο ερωτηματολόγιο το οποίο μπορεί να συμπληρωθεί από οποιονδήποτε εν αγνοία του ερευνητή*» (Κυριαζή, 2002: 125).

Θα ήταν όμως παράλειψη να μην αναφερθεί, πως οι συνεντεύξεις μας έδωσαν την δυνατότητα να διαπιστώσουμε οι ίδιοι την εγκυρότητα των απαντήσεων που δόθηκαν. Γεγονός που ήταν ιδιαίτερα πολύτιμο στις

συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα, κατά την πραγμάτωση μιας σειράς συνεντεύξεων με τους μαθητές, πριν φθάσουμε στο σημείο του κορεσμού (Strauss, Corbin, 1998: 212), εντοπίσαμε αρκετές περιπτώσεις παιδιών που έδιναν ανειλικρινείς ή φανταστικές απαντήσεις σχετικά με το αν και πώς χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στο σχολείο και στο σπίτι. Μάλιστα, όπως φάνηκε στη συνέχεια, η εκδήλωση του ενδιαφέροντός τους ήταν απόρροια άλλοτε της επιθυμίας τους να απουσιάσουν από το μάθημα και άλλοτε της περιέργειάς τους. Μέσω της παρουσίας μας λοιπόν και «κρατώντας» μόνο τις ισχύουσες απαντήσεις των παιδιών, επιχειρήσαμε να αυξήσουμε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, σε κάθε ερευνητική διαδικασία εξίσου σημαντική είναι η ποιότητα και η αυστηρότητα με την οποία ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα του. Αυτό δεν είναι τίποτε άλλο από την εγκυρότητα της ερμηνείας που, κατά την Mason, έχει να κάνει με την έγκυρη ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων (Mason, 2003: 337). Ένα ζητούμενο που προσπαθήσαμε να ικανοποιήσουμε και στην δική μας έρευνα.

Για το λόγο αυτό στραφήκαμε στην αναζήτηση εκείνου του θεωρητικού πλαισίου βάση του οποίου θα προχωρούσαμε σε μια ανάλυση που θα στήριζε και θα πλαισιώνει τα δεδομένα που θα παράγονταν. Εντούτοις, η πορεία αυτής της επιλογής δεν ήταν εύκολη. Χρειάστηκε να μελετηθούν αρκετά θεωρητικά σχήματα για να καταλήξουμε σε αυτό που παρουσιάζεται στην συγκεκριμένη μελέτη. Έχοντας αρχικά καταγράψει τους χώρους τοποθέτησης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και προχωρώντας στη συνέχεια στη διατύπωση της ερευνητικής μας υπόθεσης, συνειδητοποιήσαμε πως χρειαζόμασταν ένα θεωρητικό ερμηνευτικό σχήμα που θα οδηγούσε στην αποσαφήνιση των εμπεριεχουσών εννοιών. Χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και τους εκπορευόμενους άξονες των συνεντεύξεων. Κατά επέκταση, δεν θα ήμασταν σε θέση να κωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα, να τα στηρίξουμε βάση της επιλεγόμενης θεωρίας ώστε στο τέλος να καταλήξουμε σε συμπεράσματα. Ένα ενδεχόμενο που θα έθετε υπό αμφισβήτηση, εκτός από την εγκυρότητα του περιεχομένου, και την εγκυρότητα της μορφής της εργασίας μας. Διαφορετικά, επιχειρήσαμε να τεκμηριώσουμε την παρούσα ερμηνεία με τη βοήθεια μιας

έγκυρης επιστημολογίας προκειμένου να καταλήξουμε σε μια επαλήθευση ή διάψευση της ερευνητικής υπόθεσης.

Μάλιστα, σχετικά με τα θεωρητικά σχήματα αρχικά θεωρήσαμε πως θα μπορούσαμε να βασιστούμε τόσο σε εκείνο του Basil Bernstein, όσο και του Pierre Bourdieu, καθώς μεταξύ τους υπάρχουν περισσότερες συγκλίσεις ως προς τις έννοιες, παρά αποκλίσεις. Απορρίψαμε το δεύτερο σχήμα όμως, για το λόγο ότι δεν θέλαμε να επεκταθούμε σε μια λεπτομερή αναζήτηση των κεφαλαίων της οικογένειας των εκπαιδευομένων, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο μιας άλλης μελέτης. Εστιάσαμε λοιπόν την προσοχή μας στις έννοιες που εμπεριέχει η έννοια της εκπαιδευτικής πρακτικής, στηριζόμενοι στα κλασικά κείμενα του Basil Bernstein. Άλλωστε κύριος σκοπός της αναζήτησής μας δεν ήταν άλλος από τις μεταβολές που σημειώνονται στο εσωτερικό της. Κατά συνέπεια, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι δρώντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσαν τις πηγές των δεδομένων μας.

Εξίσου σημαντικό όμως στοιχείο αξιοπιστίας και εγκυρότητας, υπήρξε και η ίδια η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Το γεγονός ότι τα δεδομένα ήταν σε σταθερή και μόνιμη μορφή, μας έδωσαν τη δυνατότητα να επαναλάβουμε τις αναλύσεις μας (Robson, 2002: 358) και ως εκ τούτου να διατυπώσουμε, να επανεξετάσουμε και επαναδιατυπώσουμε τις αρχικές μας κατηγορίες πριν πάρουν την τελική μορφή τους (Κυριαζή, 1999: 293).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως σε καμία περίπτωση στόχος αυτής της μελέτης δεν ήταν και δεν είναι η διατύπωση γενικεύσεων. Η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στις διαδικασίες και την εξήγηση και όχι στην συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων, σε αντίθεση με την ποσοτική που δίνει έμφαση στην μέτρηση και την ανάλυση των τυχαίων σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Denzin, Lincoln, 1998: 8). Σε μια ποιοτική προσέγγιση, η εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων στηρίζεται στις προσωπικές νοηματοδοτήσεις των ατόμων για τα γεγονότα του βίου τους, στην εσωτερίκευση των εμπειριών τους, στην ερμηνεία που δίνουν για το σύνολο των κοινωνικών γεγονότων (Denzin, Lincoln, 1998: 8). Ως εκ τούτου στραφήκαμε στους διδάσκοντες και τους μαθητές για την άντληση, στοιχείων, πληροφοριών, διευκρινήσεων και εκτιμήσεων σχετικά με τη διαδικασία ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να εξηγήσουμε όσον το δυνατόν

λεπτομερέστερα και με τον πιο απλό τρόπο το εν λόγω φαινόμενο. Για αυτό στραφήκαμε σε μια θεωρία που φρονούμε κατάλληλη. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mouly, *«η καλύτερη θεωρία είναι εκείνη που εξηγεί τα περισσότερα φαινόμενα με τον απλούστερο τρόπο»*. *«Να εξηγεί τα δεδομένα με επάρκεια, χωρίς να είναι τόσο ευρεία και ως εκ τούτου να καθίσταται δύσχρηστη»* (Mouly, 1978 στο Cohen και Manion, 1994: 33). Υπό το πρίσμα αυτό, επιχειρήσαμε να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα που παρήχθησαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων μέσα από το θεωρητικό σχήμα του Basil Bernstein αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές. Διαφορετικά, να δούμε αν αυτή η θεωρία μπορεί να επεξηγήσει τα νέα δεδομένα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά συνέπεια να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα (Mason, 2003: 345-354).

6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων ανά άξονα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα όπως αυτά παρήχθησαν από τις συνεντεύξεις των δασκάλων και των μαθητών. Πρόκειται για το κύριο μέρος της μελέτης πάνω στην οποία θα στηριχθεί η επαλήθευση ή διάψευση της ερευνητικής μας υπόθεσης. Καθένας από τους παρακάτω άξονες υπάγεται στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την παραπάνω υπόθεση. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις των οποίων η μορφή και το περιεχόμενο ήταν όσο το δυνατόν πιο προσιτά στην καθημερινή τους «γλώσσα» και ιδιαίτερα των μικρών μαθητών, όπου οι επισημάνσεις και επεξηγήσεις ήταν συχνές προκειμένου να εκμαιευτούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της μελέτης.

Ως μονάδα ανάλυσης ορίζεται το συνολικό κείμενο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Η κατηγοριοποίηση των ευρημάτων ανά άξονα θα γίνει βάση ερμηνευτικής ανάλυσης, από μεταβλητές που προκύπτουν από την ερμηνεία των κυριολεκτικών απαντήσεων των ερωτώμενων.

Όσον αφορά τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτά θα οργανωθούν, θα αναλυθούν και θα συζητηθούν γύρω από τους ακόλουθους πέντε άξονες:

α) Το σχεδιασμό και την υλοποίηση που συνεπάγεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη,

β) Την κατάρτιση και τη γνώση που φέρουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και την εφαρμογή αυτής της γνώσης μέσα στη σχολική αίθουσα,

γ) Τις αλλαγές που παρατηρούνται στη διδακτική πράξη,

δ) Τις αντιλήψεις των δασκάλων για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ενόψει της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας,

ε) Τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, η οργάνωση των δεδομένων μας καθώς και η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους θα γίνει γύρω από τους εξής τέσσερις άξονες:

- α) Τα τεχνολογικά μέσα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές,
- β) Την διερεύνηση της συμπληρωματικής παιδαγωγικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες,
- γ) Την συμβολή του σχολείου στην εξοικείωση και εκμάθηση χρήσης των νέων τεχνολογιών,
- δ) Την εκδήλωση ενδιαφέροντος μελλοντικής ενασχόλησης των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες.

6.2 Ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων των δασκάλων.

6.2.1 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση που συνεπάγεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη (Άξονας 1).

6.2.1.1 Ο θεσμικός τρόπος εισαγωγής και ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας

Μολονότι στο σύνολό τους πρεσβεύουν την εισαγωγή και την εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, όταν μιλούν για το πώς υλοποιείται αυτή η εισαγωγή, οι απόψεις τους δίστανται. Ένα πρώτο σημείο άξιο αναφοράς έχει να κάνει με την χρήση του όρου πληροφορική και της ενσωμάτωσής του στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου. Συνήθως με την ορολογία αυτή περικλείουν τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στη σχολική αίθουσα, την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού από τους μαθητές και όχι τόσο τη χρησιμοποίηση κάποιου άλλου μέσου, όπως ο προβολέας ή το διαδίκτυο. Κάποιοι θεωρούν πως από τη στιγμή που η πληροφορική εντάσσεται θεσμικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού, υπάρχει σαν μάθημα και όχι σαν στόχος. *«Εντάσσεται θεσμικά στο πρόγραμμα, άρα υπάρχει σαν μάθημα και όχι σαν στόχος»* (Ε1). Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει και πως υπάρχει ως στόχος και όχι σαν μάθημα με τη μορφή που διδάσκεται στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου. *«Να ξεκαθαρίσω ότι υπάρχει σαν στόχος και όχι σαν μάθημα όπως το*

έχουμε δει στο γυμνάσιο» (E2). Επιχειρηματολογώντας τη θέση αυτή, αναφέρουν ότι στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού τα παιδιά αποκτούν μια πρώτη επαφή και γνωριμία με τον υπολογιστή, παίζουν μαζί του, ενώ στις τελευταίες, μαθαίνουν να γράφουν, να κάνουν απλά γραφήματα και όχι σύνθετα πράγματα, όπως συμβαίνει στις μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες.

Είτε όμως αυτή η ενσωμάτωση σε θεσμικό επίπεδο αντιλαμβάνεται ως μάθημα, είτε ως στόχος αναδεικνύεται και μια άλλη στάση. Αυτή έχει σχέση με την επιθυμία της εκάστοτε σχολικής μονάδας να υλοποιήσει αυτήν την εφαρμογή. Όπως επισημαίνεται, αυτή η επιθυμία δεν έχει να κάνει με το αν το σχολείο θέλει ή όχι, αλλά με την λειτουργία του και τα χρονικά περιθώρια που το ίδιο θέτει για την εν λόγω ενσωμάτωση (E10). Ειδικότερα, αναφέρεται το ακόλουθο: «Απλά αλλιώς λειτουργεί ένα ολοήμερο σχολείο και αλλιώς ένα μη ολοήμερο...» (E10).

Όποια και να είναι όμως η λειτουργία του σχολείου, θεωρούν πως δεν φτάνει να δίνονται μόνο χρήματα για τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με υπολογιστές, προβολείς και εκτυπωτές (E10). Αυτό από μόνο του δεν σημαίνει πραγμάτωση της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία. Η πλήρης υλοποίηση προϋποθέτει τη χρήση αυτών των μέσων και όχι την φύλαξή τους σε αποθηκευτικούς χώρους (E10), (E2).

6.2.1.2 Ο εξοπλισμός των σχολείων

Ανεξάρτητα βέβαια από το αν η πληροφορική αντιμετωπίζεται ως στόχος ή ως μάθημα, πιστεύουν πως η υλικοτεχνική υποδομή αυτής της ενσωμάτωσης έχει πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις τους δείχνουν πως αν όχι όλες, τουλάχιστον οι περισσότερες σχολικές μονάδες είναι εξοπλισμένες με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, λόγω των κονδυλίων που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας για την αγορά απαραίτητου εξοπλισμού. Ενός εξοπλισμού που συνοδεύτηκε και από την επιμόρφωση επιδοτούμενων σεμιναρίων των ίδιων των δασκάλων, καθώς και από την παροχή επιπλέον χρημάτων για να εφοδιαστούν και να ασχοληθούν, πέρα από τα σχολεία, και οι ίδιοι με τους υπολογιστές. Μιας ενασχόλησης και εισαγωγής που φαινομενικά, όπως λένε οι ίδιοι ισχύει, αλλά στη πράξη «εκδηλώνεται» διαφορετικά. Αυτή η διαφορά έχει να κάνει τόσο με την αξιοποίηση του εξοπλισμού όσο και με την επιμόρφωση των ίδιων των δασκάλων. Αναφορικά με το πρώτο, επισημαίνουν ότι σε κάποια σχολεία υπάρχουν και

χρησιμοποιούνται υπολογιστές ή εκτυπωτές, ενώ σε άλλα παραμένουν σε αίθουσες που λειτουργούν ως αποθηκευτικοί χώροι (E2). Υπάρχουν σχολεία όπου αυτά τα μέσα βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή, οπότε η χρησιμοποίησή τους στηρίζεται στην εκπορευόμενη ευχέρεια ή μη που έχουν να τα αξιοποιήσουν, λόγω είτε ελλείψεως χρόνου, είτε τεχνολογικού εξοπλισμού. Χαρακτηριστικές είναι οι σχετικές απαντήσεις: «...εδώ βέβαια στο συγκεκριμένο σχολείο αυτή τη στιγμή δεν είναι εύκολο να πας σε υπολογιστή, μόνο στο διευθυντή μέσα» (E5), «...ωραία έχουμε υπολογιστές και; Αυτό δεν σημαίνει κάτι...είναι δυνατόν διακόσια πενήντα παιδιά να εξυπηρετηθούν με δώδεκα υπολογιστές; Ούτε καν σύνδεση με ADSL δεν υπάρχει, θέλει κάθε σχολείο 2.000 με 3.000 ευρώ για την υποστήριξη ούτε προβολέας, και το λογισμικό δεν έχει έρθει και αν φτάσει ακόμα!» (E8). Εδώ μάλλον προκύπτει ένα αδύνατο σημείο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού. Αν και οι όποιες αλλαγές ως προς το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής γνώσης θα αναπτυχθούν διεξοδικά σε ακόλουθο άξονα, οφείλουμε να επισημάνουμε την κυρίαρχη άποψη των δασκάλων. Ότι, δηλαδή, ο εφοδιασμός των σχολικών μονάδων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δεν επέφερε, όπως αναμενόταν, την άμεση παράδοση του απαραίτητου εκπαιδευτικού λογισμικού. Ενός λογισμικού που θα οδηγούσε στην μετάδοση και πρόσληψη γνώσεων μέσω ειδικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων, αντίστοιχων των μαθημάτων του δημοτικού. Εις αναμονή αυτών, οι σχετικές απαντήσεις των δασκάλων δείχνουν πως πολλές φορές το ανάλογο λογισμικό έχει εφοδιαστεί κατόπιν ανάληψης πρωτοβουλίας των ίδιων των σχολικών μονάδων στα οποία εργάζονται: «...Να φανταστείς ότι το σχολείο μας έχει εξοπλιστεί από μόνο του, με δικά του χρήματα με εκπαιδευτικό λογισμικό. Δεν έχει φτάσει στα σχολεία ακόμα αλλά αγοράσαμε μόνοι μας...» (E4). Η σημασία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας όμως φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των υπολογιστών, γεγονός που τεκμηριώνεται και από την ακόλουθη απάντηση: «...Μας δωρίζουν μάλιστα πολλούς υπολογιστές και αυτό φέρνει ήδη κοντά τους μαθητές στο να δουν ή να χειριστούν τον υπολογιστή» (E1).

6.2.1.3 Η επιμόρφωση των δασκάλων

Ειδικότερα, σχετικά με την επιμόρφωση, από τις απαντήσεις φαίνεται πως πολλοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον ενασχόλησης και εκμάθησης υπολογιστών εξαιτίας των «διευκολύνσεων», των επιδοτούμενων σεμιναρίων και των

επιπρόσθετων χρημάτων που τους δόθηκαν για την αγορά προσωπικού υπολογιστή. «Έχουν πάρει 300 ευρώ και πιστοποιητικό κατάρτισης αλλά μένουν εκεί, στη πράξη λίγοι» (Ε3), αναφέρουν χαρακτηριστικά. Αναγνωρίζουν τη κίνηση αυτή από πλευράς Υπουργείου ως θελκτική αλλά δεν παραλείπουν να τονίζουν πως η πιστοποίηση των γνώσεων που απέκτησαν δεν συνεπάγεται και τη χρήση υπολογιστών μέσα στις σχολικές αίθουσες. Εκφράζουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης που δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή από τους ίδιους, αλλά φτάνει και μέχρι την απόκτηση, έστω και στοιχειωδών γνώσεων σχετικών με την τεχνική υποστήριξη που φέρει αυτή η χρήση. Ωστόσο, για ορισμένους αυτά τα σεμινάρια επιμόρφωσης δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το ακόλουθο: «...Της πλάκας! Να φανταστείς που η γυναίκα μου είναι άσχετη με υπολογιστές τα βρήκε παιχνίδι, έδωσαν κάποια λεφτά και πήγαν εκεί, και εγώ έτσι...δεν βγάζω τον εαυτό μου απέξω, αλλά αυτό δεν σημαίνει κάτι!» (Ε8). Και το συνδέουν και με τον εξοπλισμό των σχολείων: «...Η θεωρία απέχει από την πράξη και αυτά δεν γίνονται να εφαρμοστούν...δεν υπάρχει ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός...» (Ε8).

Ανεξαρτήτως όμως των δυσκολιών της ενσωμάτωσης, ο εξοπλισμός των σχολείων, η επιμόρφωση των δασκάλων με επιδοτούμενα σεμινάρια, η θεσμική μορφή που παίρνει αυτή η εισαγωγή και ενσωμάτωση, γίνονται αντιληπτά από το σύνολο των ερωτώμενων, ως μέρος του γενικότερου σχεδιασμού και της υλοποίησης που συνεπάγεται η εφαρμογή των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίζουν μάλιστα, πως αν δεν είχαν δοθεί κίνητρα, συγκεκριμένα οικονομικά, από το Υπουργείο Παιδείας δεν θα είχε προκληθεί ενδιαφέρον εξοικείωσης, μάθησης ή περαιτέρω χρήσης των ΤΠΕ.

6.2.2 Η κατάρτιση και η γνώση που φέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και η εφαρμογή αυτής της γνώσης μέσα στη σχολική αίθουσα (Άξονας 2)

Ένα πρώτο σημείο που χρίζει ιδιαίτερης σημασίας και αναφοράς, έχει να κάνει με τη χρήση του όρου νέες τεχνολογίες. Αν και επί το πλείστον, χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο, επί της ουσίας αναφέρονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η γνώση τους σχετίζεται περισσότερο με το εν λόγω μέσο και λιγότερο με τη χρήση του προβολέα, του εκπαιδευτικού λογισμικού, του

διαδικτύου ή άλλων ψηφιακών μέσων. Παρόλα αυτά υφίστανται διαφοροποιήσεις βάση των δεξιοτήτων που κατέχουν.

6.2.2.1 Γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού των νέων τεχνολογιών πριν από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έδειξε πως η μειοψηφία των δασκάλων δεν είχε κάποια προηγούμενη ενασχόληση, ή δεξιότητα χειρισμού τόσο ηλεκτρονικού υπολογιστή όσο και κάποιου άλλου σχετικού μέσου. Αυτό ισχύει για τις περιπτώσεις εκείνων των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Παραδέχονται λοιπόν ότι δεν είχαν καμία άποψη και γνώση περί χρήσης υπολογιστών στη καθημερινή ζωή και ειδικότερα στον εργασιακό τους χώρο. Δεν τους άρεσε, δεν ήθελαν και δεν προσπαθούσαν να μάθουν. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί σχετικά με την αρχική αντίληψη που υπάρχει για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή : «...*Δεν τον θεωρούσα ως εργαλείο αλλά ως αναγκαίο κακό... εγώ να σου πω ιδέα από αυτά! δεν μου άρεσε ο υπολογιστής και καταλαβαίνεις ότι όταν σου αρέσει κάτι δεν προσπαθείς να δεις τι είναι τέλος πάντων!*» (E10). Για άλλους βέβαια, αυτή η άγνοια δεν είναι απόρροια προσωπικής θέλησης, να μάθουν ή όχι, αλλά έλλειψης προσωπικού χρόνου που τους εμπόδισε στην κατάκτηση αυτής της γνώσης, κάτι που τεκμηριώνεται από την παρακάτω δήλωση: «*Πάντα ήθελα να μάθω, αλλά οι υποχρεώσεις δεν με άφηναν...ο χρόνος μου είναι περιορισμένος, σχολείο, προετοιμασία για το μάθημα, οικογένεια, παιδιά...*» (E9). Ωστόσο, πέρα από την έλλειψη χρόνου και προετοιμασίας, η μη εξοικείωση με τον υπολογιστή τεκμηριώνεται και μέσα από τη δυσκολία χρήσης του. Η ύπαρξη στοιχειωδών γνώσεων δεν σημαίνει και εφαρμογή αυτών: «...*Ηξερα και από το πανεπιστήμιο κάποια πράγματα αλλά ακόμα κι εγώ συναντώ δυσκολίες στο να τους χρησιμοποιώ περισσότερο...*» (E8).

Στην υπο – κατηγορία αυτή, ανήκουν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τους υπολογιστές τόσο εκτός σχολείου, όσο και εντός, στα πλαίσια της διδασκαλίας τους, πριν συμμετάσχουν στα επιμορφωτικά σεμινάρια. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως αυτοί που ασχολούνται με τους υπολογιστές και εκτός σχολείου, εκτός από την επαφή που έχουν στο χώρο εργασίας τους, είναι και εκείνοι που έχουν δεξιότητες χειρισμού. Δεξιότητες που πηγάζουν από την αναγκαιότητα της εργασίας τους να έχουν αυτές τις γνώσεις, αλλά και από προσωπικό ενδιαφέρον. «*Προσπαθώ όσο μπορώ να τα εφαρμόζω γιατί μου*

αρέσουν οι υπολογιστές και ήμουν και αποσπασμένος στα γραφεία της εκπαίδευσης οπότε ήταν κομμάτι της δουλειάς μου που έμαθα σιγά, σιγά...» (E7), «Αναφορές που γράφω, την ύλη που κάνω και χρησιμοποιώ το διαδίκτυο...» (E1), «Είμαι καταρτισμένος με τους υπολογιστές και ασχολούμαι και εκτός γραφείου» (E2), «Ήξερα κάποια πράγματα πριν τα σεμινάρια... είμαι και στο σύλλογο των δασκάλων γραμματέας οπότε κάποια χαρτιά είναι επίσημα γραμμένα...» (E6) είναι απαντήσεις που το αποδεικνύουν. Το προσωπικό αυτό ενδιαφέρον φαίνεται από την ατομική πρωτοβουλία εκμάθησης υπολογιστών. Οι ίδιοι διαθέτουν χρήματα να μάθουν επειδή το θεωρούν σημαντικό εργαλείο για τη δουλειά τους, πριν τα προγράμματα επιμόρφωσης: «Ήξερα και δούλευα το κομπιούτερ, όχι σαν δασκάλα κομπιούτερ, έκανα πράγματα που είχα μάθει από μόνη μου ...τα προγράμματα που είχαμε κάνει για κομπιούτερ... πριν από αυτά είχα πάει έξω και είχα πληρώσει να μάθω...ήθελα αυτό το μεγάλο εργαλείο γιατί είναι μεγάλο για τη δουλειά μας να το χρησιμοποιήσω! Και η επιμόρφωση να μην ήταν θα είχα μάθει από μόνη μου...» (E5). Σε άλλες περιπτώσεις βέβαια, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες έχει προκύψει από σπουδές καθώς και από την προσωπική τους θέληση να ανελιχθούν μέσω της απόκτησης επιπλέον προσόντων: «Βάση των σπουδών μου...είμαι δασκάλα αλλά έχω σπουδάσει και πληροφορική» (E4), «Έχω ασχοληθεί εξαιτίας της προσωπικής ανέλιξης, όσο προχωράς σε σπουδές τόσο τους χρησιμοποιείς. Το βασικό πτυχίο από μόνο είναι τέλμα, αν μείνεις εκεί δεν θα τους χρησιμοποιήσεις, ούτε χρόνο διαθέτεις» (E3). Ωστόσο, πέρα από τη θέλησή τους να μάθουν, σημαντικό ρόλο «έπαιξε» και η ενθάρρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον, όπως παρατηρείται στην απάντηση της πέμπτης συνεντευξιαζόμενης: «Κάποιο διάστημα το φοβόμουν πολύ και μου έλεγε η κόρη μου ρε μανούλα δεν είναι τίποτα για σένα που ασχολείσαι με τόσα πράγματα...» (E5).

6.2.2.2 Γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού των νέων τεχνολογιών μετά από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Όσον αφορά τα δεδομένα που προκύπτουν από τις περιπτώσεις εκείνων των δασκάλων που δεν είχαν δεξιότητες χειρισμού υπολογιστή, αυτά αλλάζουν μετά από την συμμετοχή των ίδιων στα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Εφαλτήριο στην διαμόρφωση του νέου σκηνικού αποτέλεσαν τόσο τα κονδύλια που δόθηκαν για τα προγράμματα επιμόρφωσης, όσο και ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος των ερωτώμενων. Γεγονός

που αποδεικνύουν τα ίδια τα λεγόμενά τους: «Τα πράγματα άλλαζαν σιγά, σιγά με την επιμόρφωση...είχα ελεύθερο χρόνο ήταν και τα χρήματα στη μέση συν τα έξτρα για όποιον θα έπαιρνε υπολογιστή...» (E10), «...Ευτυχώς μου δόθηκε η ευκαιρία λόγω χρόνου μέσα από τα μαθήματα επιμόρφωσης που έκανε το υπουργείο...» (E9). Αρχίζουν να κατακτούν στοιχειώδεις γνώσεις και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων, είτε μέσα από την ενθάρρυνση που παρέχεται από τα ίδια τα σεμινάρια, είτε λόγω προσωπικής βούλησης. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις: «Και έτσι άρχισα να ασχολούμαι λίγο...μην φανταστείς πολλά...στη πορεία θέλησα να μάθω περισσότερα...ήταν μια αφορμή όλο αυτό με τα σεμινάρια επιμόρφωσης των δασκάλων....Αρχικά λίγο word...τα βασικά πράγματα, internet αλλά είδα ότι μου άρεσε...τώρα μπαίνω στο internet πολύ εύκολα και εμπλουτίζω τις γνώσεις μου και τις ανανεώνω..» (E10), «Δεν ξέρω αν έχεις υπόψη σου αυτά τα σεμινάρια που είχαν να κάνουν με τρία στάδια επιμόρφωσης....την εισαγωγή στο word, excel, power point...την επιμόρφωση επιμορφωτών, την παραγωγή λογισμικού και τη χρήση του στη τάξη...αν και το τελευταίο δεν έχει φτάσει ακόμη..., «...Από εκεί πήρα μια ιδέα και ότι θέλω ρωτάω και τον άνδρα μου, εκπαιδευτικός και ο ίδιος, οπότε ρωτάω, μαθαίνω ότι χρειαστεί στη πορεία...και είμαι θετική να μάθω ακόμα» (E9).

Εντούτοις, τα σεμινάρια που έλαβαν χώρα φαίνεται πως δεν λειτούργησαν για όλους ως πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος, ακόμα και στη περίπτωση εκείνη όπου υπήρχαν ήδη κάποιες βασικές γνώσεις. Ο παράγοντας έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, δεν είναι τόσο ισχυρός στην τεκμηρίωση αυτή, όσο το γεγονός ότι κανένας έλεγχος και καμία επιβολή χρήσης των ΤΠΕ δεν πραγματοποιείται από τους αντίστοιχους αρμόδιους φορείς μετά την ολοκλήρωση και παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Κάτι τέτοιο φαίνεται από την επόμενη θέση: «Τώρα για το σχολείο δεν έχω το χρόνο να το κάνω παρακολουθώ και κάποια σεμινάρια έξω και δεν υπάρχει χρόνος προετοιμασίας...αλλά κανείς δεν στο επιβάλλει αυτό, να κάνεις μάθημα με υπολογιστή...» (E8).

Από την άλλη πλευρά, για όσους ήδη ήξεραν κάποια πράγματα, τα εν λόγω σεμινάρια αποτέλεσαν κίνητρο για τους δασκάλους στο να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στη διάρκεια της διδασκαλίας τους και να δείξουν στα παιδιά στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού, να αναζητούν πληροφορίες,

να επικοινωνούν, να παίζουν και μέσα από αυτό το νέο «παιχνίδι» να φέρουν τους μικρούς μαθητές σε επαφή με τον κόσμο της τεχνολογίας. Αντιπροσωπευτικά των παραπάνω είναι τα ίδια τα λεγόμενά τους: «...*Βοήθησαν και τα σεμινάρια...*» (E7), «*μετά την παρακολούθηση ασχολήθηκα περισσότερο...γράφω, ψάχνω στο internet...*» (E6). Ένα κίνητρο στο οποίο ο φόβος του καινούριου, του νέου τρόπου διδασκαλίας, δεν φαίνεται να στέκεται εμπόδιο. Υπό την οπτική αυτή, κατά την επεξεργασία των συνεντεύξεων βλέπουμε περίπτωση δασκάλου να ενσωματώνει τον υπολογιστή στο μάθημα, παρά τις όποιες αρχικές ανασφάλειες: «...*Στην αρχή με μεγάλο φόβο δοκίμασα με τα παιδιά να κάνουμε κάτι...*» (E5). Σε αυτό το σημείο όμως, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί για τον ρόλο που παίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών και η συμβολή αυτών στο να ξεπεραστούν οι όποιες αρχικές ανασφάλειες. Η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει πως έχει παρακολουθήσει μαθήματα, κατόπιν προσωπικής επιθυμίας: «...*Είχα πάει έξω και είχα πληρώσει να μάθω...*» (E5). Προφανώς λοιπόν, πέρα από την αυτή καθεαυτή σεμιναριακή επιμόρφωση των δασκάλων, συνέβαλαν και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες σε αυτήν την κίνηση ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών από πλευράς εκπαιδευτικών στα μαθήματα. Το αίσθημα κάποιας σιγουριάς, που ίσως κρύβεται και στις εκφράσεις που ακολουθούν: «*Εγώ δηλαδή που είμαι καταρτισμένος με τους υπολογιστές και ασχολούμαι και εκτός γραφείου, μπορώ να τους αναλάβω*» (E2), «*Εγώ τους χρησιμοποιώ γιατί τους χειρίζομαι...*» (E3). Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου η εικόνα της μετά παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων δεν είναι ξεκάθαρη. Από την κατεργασία των συνεντεύξεων δεν γίνεται σαφές αν χρησιμοποιούνται περισσότερο ή λιγότερο οι υπολογιστές. Χαρακτηριστικό είναι το επόμενο παράδειγμα: «...*Εάν χρειαστεί και υπάρχει χρόνος... Εξαρτάται από το μάθημα...*» (E1). Μάλιστα, η συγκεκριμένη λεκτική ανταπάντηση στο αντίστοιχο ερώτημα που τέθηκε δεν άφησε περιθώρια για περαιτέρω επεξηγήσεις: «*Δεν μου είπατε ότι θέλετε να μάθετε πως κάνω το μάθημα...*» (E1). Από την άλλη πλευρά βέβαια, η θεσμική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της αντίστοιχης επιμόρφωσης προκαλεί την επιθυμία αποκλειστικής ενασχόλησης και διδασκαλίας με τους υπολογιστές, ιδίως αν τα άτομα έχουν εξοικειωθεί και ασχοληθεί πριν την όποια παρακολούθηση: «*Είμαι δασκάλα αλλά έχω σπουδάσει και πληροφορική....Θέλω στη συνέχεια να ασχοληθώ αποκλειστικά με τους υπολογιστές*» (E4).

6.2.2.3 Εφαρμογή των γνώσεων χρήσης των νέων τεχνολογιών μέσα στην σχολική αίθουσα

Μέχρι τώρα αναπτύξαμε τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών εκείνων που είχαν εξοικειωθεί ή αποκτήσει βασικές γνώσεις ή δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών πριν και μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως προκύπτουν από την ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις εντός της σχολικής τάξης.

Καταρχήν, ακόμα και αν υπάρχει ένα ελάχιστο επίπεδο βασικής ψηφιακής μόρφωσης από πλευράς εκπαιδευτικών πριν από την επιμόρφωση που δέχονται, αυτό δεν συνεπάγεται και τη χρησιμοποίηση τους στη διάρκεια των μαθημάτων. Και αυτό επειδή κανείς δεν τους επιβάλλει κάτι τέτοιο (Ε8). Ανεξάρτητα όμως από το αν το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχει ή επιβάλλει οποιαδήποτε ενσωμάτωση, η μη συχνή χρήση δικαιολογείται και από τον ανεπαρκή χρόνο ή τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Ο χρόνος φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς μπορεί να επικρατήσει της διάθεσης των δασκάλων να μεταδώσουν τεχνολογικές γνώσεις στα παιδιά. Μάλιστα, τα τελευταία φαίνεται να συμβάλλουν ασυνείδητα στο αν το μάθημα θα διεξαχθεί με τη βοήθεια ενός τεχνολογικού μέσου, συγκεκριμένα όταν προσλαμβάνουν τη γνώση με ευκολία ή όχι: *«Δεν θα το έβαζα αμέσως στο μάθημα μου, όχι γιατί δεν ξέρω, το τονίζω αυτό, αλλά όπως σου είπα λόγω χρόνου....να κάτι να μπεις στο μάθημα, κάτι να εξετάσεις, να παραδώσεις που να προλάβεις...»* (Ε6), *«Μπορεί να τύχει και μπορεί όχι, εξαρτάται από το χρόνο που υπάρχει εάν τελειώσουμε το μάθημα της μέρας και μείνει χρόνο να...αλλά όταν δεν έχουν καταλάβει κάτι, το λες και το ξαναλές, μέχρι να εξετάσεις...φεύγει η ώρα και δεν το καταλαβαίνεις...αλλά ο χρόνος και η πίεση να βγει η ύλη σε εμποδίζει να κάνεις αυτό που θέλεις καμιά φορά...»*(Ε9). Ο παράγοντας χρόνος όμως αποδεικνύεται καθοριστικός και σε ένα άλλο σημείο. Στην μετάδοση των γνώσεων που φέρουν οι διδάσκοντες σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρούν πως αυτή δεν μπορεί να γίνει από την μια στιγμή στην άλλη, χρειάζεται χρόνος αφού όπως λένε η θεωρία απέχει από την πράξη (Σ6, Σ7, Σ9). Ούτε πιστεύουν πως η παρουσία ενός δασκάλου ειδικότητας στο αντικείμενο της πληροφορικής θα διευκόλυνε τη μετάβαση από τη μία κατάσταση στην άλλη γιατί ακόμα και αν χειρίζεται υπολογιστές δεν είναι οικείος των παιδαγωγικών πρακτικών: *«Ναι*

και...αυτός δεν θα έπρεπε να γνωρίζει παιδαγωγικά;...αυτοί της πληροφορικής δεν ξέρουν...» (E8).

Στα προβλήματα εφαρμογής μέσα στη τάξη, φαίνεται να εντάσσεται και η δυσκολία να τεθεί σε χρήση ο όποιος εξοπλισμός υπάρχει στο κάθε σχολείο, κάτι που γίνεται ακόμα δυσκολότερο εξαιτίας των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων που υπάρχουν για να μεταδοθεί η καθορισμένη από το Υπουργείο ύλη. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις που ακολουθούν: «Αν ήσουν στην εκπαίδευση θα έβλεπες ότι δεν υπάρχει χρόνος για κάτι τέτοιο...πώς να μάθεις ταυτόχρονα τόσα παιδιά κάποια βασικά, δεν σου λέω πολύπλοκα πράγματα..» (E6), «Το πρόγραμμα της ύλης είναι βεβαρημένο και ο χρόνος δεν επαρκεί πάντα...» (E7).

Όσον αφορά την ηλικία του εκπαιδευτικού και το αν θα συμπεριλάβει τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα ή όχι, υπάρχουν αντιφάσεις. Πολλοί υποστηρίζουν πως οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν. Άλλοι πρεσβεύουν πως ούτε αυτοί που έχουν διοριστεί πρόσφατα ξέρουν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστή, πόσο μάλλον οι παλαιότεροι: «Και μην σκεφτείς αν είναι νέας ή παλαιότερης φουρνιάς...σίγουρα οι παλαιότεροι δεν χρησιμοποιούν αλλά και οι καινούριοι δεν ξέρουν! Και αν ξέρουν κάποια βασικά δεν έχουν το χρόνο και τη δυνατότητα να τα εφαρμόσουν...» (E8). Στον αντίποδα, αυτής της άποψης, είναι εκείνη που παραδέχεται ότι όντως οι παλαιότεροι δεν γνωρίζουν, αλλά οι νεότεροι είναι κοντά στις νέες τεχνολογίες και τις αντιμετωπίζουν ως βοηθητικό μέσο της διδασκαλίας: «Όσο νεότερος είναι ο δάσκαλος, τόσο καλύτερη είναι η σχέση του με την τεχνολογία..» (E1), «Η παλαιότερης κοπής εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι δηλαδή, δεν γνωρίζουν...Τώρα οι νεότεροι έχοντας λάβει και μια συναφή επιμόρφωση από τα παιδαγωγικά τμήματα είναι πιο κοντά στις νέες τεχνολογίες και το βλέπουν σαν εργαλείο καλύτερης διδασκαλίας και ευκολότερης...» (E7).

Ειδικότερα, αυτή η θετική αντίληψη, τουλάχιστον όσων ενσωματώνουν τις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας στα μαθήματά τους, αντικατοπτρίζεται σε αυτά που δείχνουν στους μαθητές. Πάνω σε αυτό αναφέρουν πως το μάθημα είναι εκείνο που δείχνει στον δάσκαλο τι πρέπει να μεταδώσει, καθώς όπως λένε, δεν είναι ίδιες οι ανάγκες των παιδιών σε όλα τα μαθήματα (E1). Εντούτοις, γίνεται προσπάθεια να υπάρχει τουλάχιστον ένας υπολογιστής στη τάξη, με προοπτική να προστεθούν περισσότεροι ώστε το κάθε παιδί να χειρίζεται τον δικό

του. Και η ελάχιστη όμως επαφή που μπορεί να έχουν τα παιδιά θεωρείται από τους ίδιους σημαντική (E1).

Στα πλαίσια της διδασκαλίας λοιπόν, τους βάζουν να δουν εικόνες ξένων χωρών, ιδίως όταν στη τάξη υπάρχουν και παιδιά από άλλες χώρες, γραφήματα στα μαθηματικά ή κλάσματα, πίτες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Σ5, Σ10). Χαρακτηριστική είναι η αντίστοιχη θέση που ακολουθεί: *«Γιατί αλλιώς είναι να δείχνεις στο παιδί και αλλιώς είναι όταν για παράδειγμα διδάσκεις στα παιδιά μαθηματικά, π.χ. τα κλάσματα να βλέπουν σχηματικά το $1/4$...»* (E7). Επιπρόσθετα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι ανατρέχουν στο διαδίκτυο, είτε επειδή αναζητούν επιπλέον πληροφορίες, είτε γιατί τους παραπέμπουν τα βιβλία, όπως αυτό της ιστορίας (Σ2, Σ10). Εντάσσουν λογισμικά, όταν υπάρχουν, σχετικά με τους γιατρούς χωρίς σύνορα, τη ροή του νερού στη φυσική και άλλα συναφή πειράματα (E3). Χρησιμοποιούν προγράμματα προσαρμοσμένα στο μάθημα της γλώσσας, όπου τα παιδιά γράφουν τις λέξεις και αυτές διορθώνονται αυτόματα, ηλεκτρονικές τοποθεσίες με λεξικά, όπου βρίσκουν συνώνυμα, αντίθετα και πληροφορίες τόσο για λήμματα, όσο και για συνταγές, ακόμα και ταινίες, ονόματα βιογραφιών που τους ενδιαφέρουν, όπως ο Σαρλό. Μαθαίνουν word, excel, «σερφάρουν» στο διαδίκτυο, στο culture για τα μουσεία, στο meteo για τον καιρό, ζωγραφίζουν, εκτυπώνουν (Σ5, Σ10). Επίσης, επιτρέπουν στα παιδιά να «παίζουν» με τον υπολογιστή γενικότερα, να βρίσκουν πληροφορίες για ότι τους ενδιαφέρει, τα κορίτσια για μόδα, τα αγόρια για αυτοκίνητα, ποδόσφαιρο (E7). Μέσω κατάλληλων παιχνιδιών στα πλαίσια ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, τους αφήνουν να εξοικειωθούν και μόνοι τους με τον υπολογιστή, να μάθουν από τι αποτελείται, να πιάσουν το «ποντίκι» λόγου χάρη (E10). Να σημειωθεί βέβαια πως συχνά το παραπάνω παιχνίδι είναι απόρροια της καλής διαγωγής και συνεργασίας που θα δείξουν τα παιδιά στο μάθημα: *«Θα δουλέψουμε μία ώρα στο κομπιούτερ τους έλεγα ότι αν είναι καλά και συνεργάσιμα παιδιά στο τέλος θα τους αφήσω δέκα λεπτά να παίζουν όποιο παιχνίδι θέλουν στο κομπιούτερ οπότε δούλευαν πάρα πολύ στην αρχή έβγαζαν κάποιους τραγουδιστές, μετά έπαιζαν το doll stars...»* (E5). Επομένως, τους δίνονται κίνητρα για να μάθουν, να διαβάσουν (E10). Άρα, η προσωπική επιθυμία ενασχόλησης του εκάστοτε διδάσκοντα σε προσωπικό επίπεδο προφανώς μεταφέρεται και στο εκπαιδευτικό του έργο. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται, όταν δεν υπάρχει χρόνος στο σχολείο

προετοιμασίας του μαθήματος προκειμένου να διεξαχθεί με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, αυτή γίνεται από το σπίτι (E4).

Όμως, οι νέες τεχνολογίες δεν αντικατοπτρίζονται μόνο στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται μέσα στο μάθημα. Οι δάσκαλοι μιλούν για τις αλλαγές που δημιουργούνται στο χώρο, με τη θέση των θρανίων. Αυτά δεν είναι πλέον τοποθετημένα στη σειρά, αλλά κυκλικά ώστε το μάθημα να είναι ομαδοκεντρικό και όχι δασκαλοκεντρικό (E7). Μάλιστα, κάνουν λόγο και για μελλοντικές μεταβολές που θα προκύψουν στα εργαλειακά μέσα που μέχρι τώρα χρησιμοποιούσαν για να διδάξουν. Ένα εργαλείο όπως ο μαυροπίνακας, που για τους ίδιους θα αντικατασταθεί σταδιακά από έναν ηλεκτρονικό πίνακα και ίσως κατά αυτόν τον τρόπο προκύψουν και νέοι τρόποι μάθησης και διδασκαλίας, όπως η δικτυακή σύνδεση πολλών τάξεων που ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα ή όχι (E7).

Εντούτοις, ακόμα και αυτοί οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται θετικοί απέναντι στις ΤΠΕ, εκφράζουν προβληματισμούς και ανησυχίες. Οι γνώσεις πολλές φορές μάλλον δεν είναι αρκετές, κάτι που προκύπτει κατά την εφαρμογή αυτών στην πράξη. Ανησυχούν για το πως θα περιγράψουν το «κουτί», πώς θα εξηγήσουν τι είναι υπολογιστής (E2), πώς θα πουν σε τόσα παιδιά κάποια βασικά πράγματα. Για αυτό και συχνά, ακόμα και αυτοί που γνωρίζουν είναι επιφυλακτικοί. Χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της επιφύλαξης είναι το παράδειγμα που δίνει ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος εκπαιδευτικός. Αναφέρει λοιπόν πως στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται, μόλις οι τέσσερις στους δώδεκα συναδέλφους του εκδηλώνουν ενδιαφέρον να αναλάβουν το μάθημα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Παρόλο που υπάρχουν περιθώρια πρωτοβουλίας στη διδασκαλία, κανείς δεν το επιχειρεί εύκολα. Είναι αβέβαιο, όπως λέει, αν θελήσει και κάποιος άλλο να ασχοληθεί (E2). Η παραπάνω αβεβαιότητα όμως χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. για αυτό και τονίζουν την σημασία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, συλλογικής δουλειάς (Σ2, Σ10) και είναι θετικοί στην παρουσία ενός δασκάλου ειδικότητας (E6), ιδίως αν ο υπολογιστής υπάρχει στο σχολείο σαν μάθημα (Σ10, Σ7). Η προοπτική αυτή θα λειτουργούσε μάλλον θετικά και στην ευθύνη που φέρουν αναφορικά με το να μην χαλάσει κάποιο τεχνολογικό μέσο: *«Ένα πουκάλι νερό να ρίξουν στο πληκτρολόγιο ή να παίζουν με το ποντίκι....αστυνόμος θα γίνεις ή*

δάσκαλος;! Μη εκείνο και μη το άλλο θα λες συνέχεια ή μάθημα θα κάνεις;» (E6), «Έχω ευθύνη για κάθε ζημιά που μπορεί να κάνουν εκεί μέσα...αν δεις πόσο ζωηρά είναι μερικά αναρωτιέσαι αν μπορεί να γίνει μάθημα σε ένα χώρο που έχω την ευθύνη για κάθε τι που ίσως σπάσει...» (E9).

Σε αυτό το σημείο όμως φαίνεται να προκύπτει ένα ζητούμενο από πλευράς εκπαιδευτικών. Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης. Αυτό τουλάχιστον δείχνουν οι απαντήσεις τους: «Και οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν επιμορφωθεί αλλά λίγοι θα το κάνουν πράξη είναι και η ασφάλεια που σου έλεγα» (E10), «Πιστεύω ότι χρειάζεται κατάλληλη μετεκπαίδευση, σωστός προγραμματισμός αξιοποίησης του χρόνου και προετοιμασία του ίδιου από το σπίτι ώστε στην τάξη να έρχεται έτοιμος και να μην πελαγώνει...» (E7), «Να υπάρχει κάποιος που αποκλειστικά θα ασχοληθεί με τη τάξη των υπολογιστών» (E6).

Ωστόσο, δεν αποδέχονται όλοι την ύπαρξη ανησυχιών. Ισχυρίζονται πως δεν θέλουν να «ξεβολευτούν» από την παραδοσιακή, μέχρι τώρα γνώριμη διδασκαλία χωρίς υπολογιστές, προβολείς ή άλλα μέσα. Χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της στάσης είναι τα εξής: «Σου είπα είναι ξεβόλεμα, δεν το κάνουν πολλοί...Σιγουριά, ασφάλεια θέλουν και εφησυχάζοντα. Έχουν πάρει 300 ευρώ και πιστοποιητικό κατάρτισης αλλά μένουν εκεί, στη πράξη λίγοι! Δεν θέλουν να πάνε να ασχοληθούν...Δεν είναι μόνο οι υπολογιστές που οι δάσκαλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν...Και προβολέα, αλλά ούτε το καλώδιο να βάλουν στην πρίζα δεν παίρνουν!» (E3).

Η εφαρμογή λοιπόν των νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες, τέτοιοι όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες των δασκάλων, οι δυσκολίες ή ευκολίες χειρισμού του τεχνολογικού εξοπλισμού, ο χρόνος που έχουν στην διάθεσή τους κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, η προσωπική θέληση, η προετοιμασία που έχουν κάνει από το σπίτι. Αναφορικά με την ηλικία όμως, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τον προσδιοριστικό της ρόλο. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να προχωρήσουμε στη ακόλουθη τοποθέτηση. Οι όποιες σχετικές απόψεις παρατέθηκαν δεν συνδέονται με την ηλικία στην οποία ανήκει καθένας από τους συνεντευξιζόμενους δασκάλους. Έχουν να κάνουν με γενικές και όχι με προσωπικές τοποθετήσεις των ίδιων. Επομένως, δεν μας επιτρέπονται γενικεύσεις.

6.2.2 Αλλαγές που παρατηρούνται στη διδακτική πράξη (Άξονας 3)

6.2.2.1 Οι μεταβολές στα σχολικά εγχειρίδια

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία, δηλώνουν πως υπάρχουν κάποιες αλλαγές που έχουν να κάνουν με παραπομπές σε ιστοσελίδες ώστε να ψάχνουν τα παιδιά στο διαδίκτυο κάποια πράγματα μόνο τους, χωρίς βοήθεια, να γράφουν μικρές εργασίες στο Word, σε ηλεκτρονικά λεξικά ή να εκτυπώνουν πληροφορίες που μπορεί να τους ζητηθούν. Ωστόσο, αυτό δεν παρατηρείται σε κάθε σελίδα του βιβλίου που έχει ο μαθητής. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, λένε, δεν θα έκαναν μάθημα στη τάξη αλλά στην αίθουσα με τους υπολογιστές (E8). Συνεπώς, οι μεταβολές δεν μπορούν να θεωρηθούν τραγικές, δραστικές (Σ1, Σ10). Απλά το μάθημα γίνεται μαθητοκεντρικό, παραχωρώντας πρωτοβουλίες στο παιδί να μάθει από μόνο του, να ανακαλύψει τη μάθηση (E10).

Εξ αντιθέτου, συχνές παραπομπές παρατηρούνται στα δικά τους βιβλία, τα ονομαζόμενα βιβλία του δασκάλου για να ενεργοποιηθούν και να ανατρέξουν οι ίδιοι προκειμένου να μεταδώσουν περισσότερες πληροφορίες σχετικές με το θέμα που παραδίδουν (E9). Πρεσβεύουν όμως, πως το πρόβλημα των νέων βιβλίων δεν έχει να κάνει με το αν αυτά παραπέμπουν σε ιστοσελίδες, αλλά με το πώς θα δείξουν την όποια αναζήτηση στους μαθητές. Λόγου χάρη, όταν ψάχνουν ιστορικά γεγονότα σε ιστοσελίδες (E2) ή γράφουν μικρές εργασίες στην ιστορία (E4). Γεγονός που γίνεται πιο δύσκολο όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά από ξένες χώρες που δεν γνωρίζουν όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά ούτε να γράφουν. Για αυτούς προκύπτουν ερωτήματα που έχουν να κάνουν με το εάν όλα τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν να έχουν δει έστω και χρησιμοποιήσει υπολογιστή κάποια στιγμή στη ζωή τους ή αν πρέπει να δείχνουν μόνο σε όσα ξέρουν κάποια πράγματα (E6). Επομένως, το πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς δεν είναι αν έχουν γίνει αλλαγές στα βιβλία, αλλά στην ελλιπή κατάρτιση που υπάρχει αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος θα μεταδώσει αυτές τις αλλαγές στο παιδί. Από την άλλη πλευρά βέβαια, υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία δεν επηρεάζεται από τις μεταβολές αυτές (E3). Τα νέα βιβλία, λένε, είναι η αρχή για κάτι παραπάνω, στα μέχρι τώρα δεδομένα. Είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντα να συμπεριλάβει τις τροπές αυτές στο μάθημά του (E5). Αλλά δεν το κάνει συχνά. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων δείχνει πως ο δάσκαλος δεν διαθέτει χρόνο για κάτι τέτοιο. Έχει συνηθίσει να κάνει το μάθημα,

να χρησιμοποιεί το βιβλίο, να απαντάει και να φεύγει. Δεν έχει ακόμη συνειδητοποιηθεί ότι η γνώση συνδέεται με την αλλαγή στη διαδικασία μάθησης με νέες μαθησιακές ανάγκες (E4).

Από την άλλη πλευρά, τα βιβλία χαρακτηρίζονται επικοινωνιακού τύπου κάτι που τεκμηριώνεται από την ακόλουθη θέση: «...Κάνουν αναφορές στη μικρή αγγελία, στο τρόπο γραφής βιογραφικού, σε κατασκευές, σε ήθη και έθιμα...με λίγα λόγια είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα και αυτό είναι ελκυστικό στα παιδιά...» (E7). Αν αλλάξουν τα πράγματα αυτό θα φανεί κατά τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού (E2). Λογισμικό που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να έχει αγοραστεί από πρωτοβουλία του σχολείου. Ωστόσο, από κανέναν δεν αναφέρονται μεταβολές στη διδασκαλία (E3).

Φαίνεται λοιπόν πως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν έχει μεταβληθεί ριζικά από τη μέχρι τώρα ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη στιγμή που οι σχολικές μονάδες δεν έχουν εφοδιαστεί με το εκπαιδευτικό λογισμικό, μάλλον επιφανειακές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι παραπάνω αλλαγές, ιδίως όταν τίθενται και στη θέληση του εκάστοτε διδάσκοντα τις να τις χρησιμοποιήσει ή όχι.

6.2.2.2 Η πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές

Είτε όμως ο δάσκαλος επιλέξει να κάνει το μάθημά του με τον υπολογιστή, είτε μέσω της χρήσης των σχολικών βιβλίων, τελικός αποδέκτης αυτής της βούλησης είναι ο μαθητής. Πώς προσλαμβάνεται όμως η γνώση όταν στην διδασκαλία χρησιμοποιούνται τεχνολογικά μέσα;

Οι δάσκαλοι πρεσβεύουν πως τα παιδιά αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές μέσα στο μάθημα. Γεγονός στο οποίο συμβάλλει η γενικότερη εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Μια οικειότητα που δεν ξεκινάει πάντα από το σχολείο, αλλά και από το σπίτι, από τις καθημερινές δραστηριότητές τους και την επαφή τους με αντίστοιχα τεχνολογικά μέσα, όπως το DVD ή τα κινητά τηλέφωνα (Σ1, Σ9). Μάλιστα, όσον αφορά τα τελευταία οι δάσκαλοι δηλώνουν εντυπωσιασμένοι από τη ταχύτητα με την οποία τα παιδιά γράφουν μηνύματα, ιδίως όταν αυτοί δυσκολεύονται να βρουν κάποια γράμματα. Ως εκ τούτου, η ενασχόληση των μαθητών από τους υπολογιστές φαίνεται να αντιμετωπίζεται σαν ένα μάθημα,

όπως τα αγγλικά. Μαθαίνουν εύκολα, εξοικειώνονται από μικρή ηλικία, προσαρμόζονται (Σ1, Σ7). Λειτουργούν ως σφουγγάρια σε κάθε τι καινούριο που τους δείχνουν και ζητούν να μάθουν περισσότερα (Σ2, Σ4), χωρίς να έχουν τις φοβίες των δασκάλων (Ε2). Η ευκολία με την οποία προσλαμβάνουν όσα μεταδίδει ο δάσκαλος μέσω των ΤΠΕ, αναδεικνύεται και από την εκπόνηση μικρών εργασιών που τους ζητούνται. Όταν λόγου χάρη, κάνουν ένα μικρό project σε ένα θέμα της αρεσκείας τους και ψάχνουν στο internet, αλλά και μετά κατά την παρουσίασή του χαίρονται και ζητούν να ψάξουν περισσότερα πράγματα (Ε3), (Ε4), (Ε7), (Ε5). Όπως λένε χαρακτηριστικά, τα παιδιά δεν θέλουν να γράφουν, τους ελκύει η εικόνα. Για παράδειγμα, τα κορίτσια ψάχνουν για μόδα, τα αγόρια για αυτοκίνητα, ποδόσφαιρο. Δέχονται τον νέο τρόπο μάθησης, είναι έτοιμα για το καινούριο (Ε4), (Ε7). Συμμετέχουν στο μάθημα με ενδιαφέρον και μαθαίνουν ποιο εύκολα (Ε4). Και αυτό φαίνεται στο γεγονός ότι θυμούνται (Ε10) όσα μεταφέρονται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών: *«Τα τεστάκια δείχνουν ότι θυμόνται καλύτερα, τους αποτυπώνονται στο μυαλό αυτά που τους δείχνεις και σηκώνουν χέρι να πουν και το ζητάνε να πάνε...»* (Ε10), *«Και μετά από καιρό ήθελα να τεστάρω αν όντως αυτό που κάναμε έχει αποτέλεσμα και είναι μακρόχρονο και είδα ότι όντως τα θυμόντουσαν και στα τεστ που τους έβαζα πήγαιναν πάρα πολύ καλά...»* (Ε5). Μάλιστα, η ευκολία με την οποία κατανοούν και προσλαμβάνουν όσα διδάσκονται αντικατοπτρίζεται και στο γεγονός ότι συχνά τα ίδια τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο (Ε5). Συνεπώς, φαίνεται να πραγματώνεται μια ομαδοκεντρική διδασκαλία. Και ίσως αυτό να είναι το ζητούμενο της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση γενικότερα. Να γίνει ελκυστικό το μάθημα, κάτι που αναδεικνύει η εξής άποψη: *«Θέλω τα παιδιά να μαθαίνουν στο σχολείο και να περνάνε καλά, να μην σηκώνονται το πρωί και να λένε δεν θέλω να πάω και να κάνω...»* (Ε5). Όταν επιτευχθεί αυτό, το μάθημα θα γίνει μια διαρκή πρόκληση και αυτό θα το καταλάβουν τα παιδιά. Άλλωστε τα θεωρούν έξυπνα να κρίνουν από μόνα τους τι τεχνολογικά μέσα θα χρησιμοποιήσουν και πώς (Σ4, Σ6).

Ωστόσο, παραδέχονται πως η παραπάνω θετική αντίδραση των παιδιών στον νέο τρόπο μάθησης δεν παρατηρήθηκε από τη μια στιγμή στην άλλη. Υπήρξε, όπως αναφέρουν, αποτέλεσμα προσπάθειας που συνεχίζεται και θα εξελίσσεται. Συγκεκριμένα, στην αρχή συνάντησαν πρακτικές δυσκολίες, όπως το

να βάλουν τα παιδιά σε ομάδες ώστε να χειρίζονται τον υπολογιστή ανά δυάδες, να τους μάθουν να προσέχουν τα μηχανήματα όταν είναι σε λειτουργία και γενικότερα να τους προετοιμάσουν για την αίθουσα των υπολογιστών (Ε5).

Στον αντίποδα των παραπάνω, προβάλλεται η άποψη εκείνη σύμφωνα με την οποία η ευκολία ως προς τον τρόπο πρόσληψης δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Τεκμηριώνοντας αναφέρουν, πως αυτό δεν μπορεί να εξακριβωθεί από μια εργασία που τα παιδιά έχουν προετοιμάσει στο σπίτι. Σε μια παράγραφο που μπορεί να έχουν γράψει οι γονείς τους στον υπολογιστή (Σ8, Σ10) και όχι τα ίδια που πολλές φορές δεν γνωρίζουν βασικά πράγματα. Το να παίζουν παιχνίδια δεν προϋποθέτει κατοχή δεξιοτήτων ή γνώσεων (Ε8). Ως εκ τούτου, κανείς δεν μπορεί να μιλάει για αλλαγές στη διδασκαλία, αλλά τροποποιήσεις. Το μέλλον, λένε, θα δείξει τις μεταβολές (Σ6, Σ9).

Ένα επιπλέον σημείο που φέρνουν στην επιφάνεια οι συνεντεύξεις, έχει να κάνει και με το ρόλο του Υπουργείου Παιδείας στο σχεδιασμό της γνώσης που θα μεταδοθεί μέσω των νέων τεχνολογιών. Το ότι υπάρχουν στόχοι νέων τρόπων μετάδοσης δεξιοτήτων δεν συνεπάγεται και την άμεση επίτευξή τους, ειδικά όταν σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά μεταναστών. Εκεί ο ρυθμός πρόσληψης διαμορφώνεται και από άλλους παράγοντες, όπως το αν ξέρουν την ελληνική γλώσσα ή να γράφουν (Σ6, Σ9). Αφήνεται να εννοηθεί πως αν δυσκολεύονται σε αυτά, πόσο μάλλον στην εκμάθηση υπολογιστών.

6.2.3 Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο λόγω της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Άξονας 4)

6.2.3.1 Εφησυχασμοί των εκπαιδευτικών

Οι διδάσκοντες δεν εμφανίζονται προβληματισμένοι μετά την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρούν πως οι ανησυχίες αντιπροσωπεύουν εκείνους που δεν θέλουν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία και βρίσκουν αφορμές για αυτό. Όπως λένε, είναι για αυτούς που δεν θέλουν να μουν σε ένα νέο τρόπο παράδοσης και μάθησης λόγω της ασφάλειας που νιώθουν με τη χρήση του βιβλίου (Ε10). Και συνεχίζουν λέγοντας πως αυτή η κατηγορία συναδέλφων τους, δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι η μάθηση τροποποιείται γιατί αν συνέβαινε αυτό θα έβλεπαν τις ευκολίες που

υπάρχουν. Για παράδειγμα, όταν αντί να υπαγορεύουν τις ασκήσεις στα παιδιά να τις γράφουν, κερδίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο χρόνο (E10).

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που αναδεικνύεται από τις απαντήσεις τους, σχετίζεται με την φυσική παρουσία του δασκάλου μέσα στην τάξη, την οποία θεωρούν αναντικατάστατη. *«Η φυσική παρουσία, η σχέση που αναπτύσσεις με το παιδί είναι αναντικατάστατη...»* (Σ3, Σ9, Σ10). Άλλωστε, τα ίδια τα δεδομένα δείχνουν πως για το κοινωνικό σύνολο ο δάσκαλος είναι συνδεδεμένος με την ύπαρξή του στην αίθουσα. Οι γονείς, αναφέρουν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί, αφήνουν τα παιδιά τους στον δάσκαλο να μάθουν, όχι στον υπολογιστή (E8). Μάλιστα όπως διαφαίνεται, τα παιδιά εξακολουθούν να ρωτούν τον δάσκαλο όταν έχουν απορίες για τη λειτουργία των νέων τεχνολογιών (E1) και αυτό για τους διδάσκοντες σημαίνει ότι η μάθηση δεν έχει αλλάξει, αλλά στηρίζεται στις ίδιες βάσεις. Στην ανάγκη του παιδιού για το δάσκαλο: *«Το παιδί σε βλέπει όχι σαν το δάσκαλο που θα μπει, θα πει και θα φύγει...καταλαβαίνει ότι ενδιαφέρεσαι να του μάθεις και ξέρει ότι είσαι ο δάσκαλός του και μαθαίνει...»* (E4). Και ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις δικές του δυνατότητες, δεν απειλείται από τα τεχνολογικά μέσα. *«Ο δάσκαλος...θα συνεχίσει να δίνει γνώσεις να ελέγχει τη διδασκαλία του, να αποφασίζει και να διαμορφώνει τον τρόπο που το παιδί θα πάρει τη γνώση...»* (E4).

Δεν υπάρχει απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητού λόγω ενός υπολογιστή μέσα στη τάξη (E5). Οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν λοιπόν πως δεν υπάρχει φόβος των δασκάλων απέναντι στις ΤΠΕ. Γιατί ο υπολογιστής δεν μπορεί να γίνει δάσκαλος μέσα στη τάξη (E6). Μάλιστα, οι παραπάνω εφησυχασμοί ως προς τον εκπαιδευτικό τους ρόλο διαφαίνονται και από την αποδοχή ενός δασκάλου πληροφορικής στα δημοτικά σχολεία που θα αναλάβει τη διεξαγωγή του μαθήματος περισσότερες από μία φορές τη βδομάδα. Με αυτόν τρόπο θεωρούν πως θα διευκολυνθεί και η διαδικασία ενσωμάτωσης και ταυτόχρονα, τα ίδια τα παιδιά θα εφοδιάζονται με περισσότερες δεξιότητες που θα χρειαστούν στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (E7).

Γενικότερα λοιπόν, οι απαντήσεις των δασκάλων δεν φανερώνουν ανησυχία για τον μελλοντικό τους ρόλο στην εκπαίδευση. Δεν αναδεικνύεται καμία απειλή από την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όπως λένε, σε εκατό

χρόνια ίσως αλλάξει η κατάσταση. Η εμπειρία τους στην εκπαίδευση λειτουργεί ως σύμμαχος τους (E4).

6.2.4 Ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. – Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Άξονας 5)

Τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς, από τη δική του πλευρά ο καθένας φέρουν την κύρια ευθύνη σχετικά με το πώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Βαρύνουσα σημασία, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, δεν έχουν μόνο οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μεταφέρονται, αλλά και οι αξίες, οι αρχές και οι κανόνες συμπεριφοράς.

6.2.4.1 Ο ρόλος του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σε ένα βαθμό έχει τροποποιηθεί ο τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά λόγω των νέων τεχνολογιών. Όπως υποστηρίζουν, έχουν αλλάξει τα παιχνίδια τους, δεν παίζουν πια στις πλατείες, όπως τα προηγούμενα χρόνια, αλλά κάθονται μπροστά από ένα κουτί, είτε είναι τηλεόραση, είτε υπολογιστής και βλέπουν ταινίες ή παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια (E6). Γενικότερα, εκφράζονται προβληματισμοί για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, για τις περιορισμένες συναναστροφές τους με ομηλίκους τους, κάτι που επιβεβαιώνει και η επόμενη δήλωση: «Φοβάμαι κατά πόσο θα κάνουν φίλους ή θα χάσουν...» (E6).

Ωστόσο, αφήνεται να εννοηθεί πως καμία σχολική μονάδα δεν φέρει εξ ολοκλήρου την ευθύνη του ελέγχου των παιδιών όταν αυτά ασχολούνται με τις νέες τεχνολογίες. Εξάλλου πολλά σχολεία έχουν τη δυνατότητα ελέγχου μέσω του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το διαδίκτυο: «Στο σχολείο, τουλάχιστον στο δικό μας, το internet λειτουργεί υπό το school.gr και απορρίπτει ακατάλληλες σελίδες, για παράδειγμα σεξουαλικές...τα παιδιά βρίσκουν access denied οι πληροφορίες που ψάχνουν δεν είναι κατάλληλες...» (E7).

Το πρόβλημα όμως δεν είναι αν χρησιμοποιείται ο υπολογιστής, αλλά αν γίνεται κατάχρησή του, εθισμός του παιδιού στην ενασχόλησή του με τις νέες τεχνολογίες: «Τότε υπάρχει πρόβλημα κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησης, όταν μπαίνουν στα chat rooms...απομονώνονται, γίνονται επιθετικά και δεν μαθαίνουν την αξία του σεβασμού των προσωπικών δεδομένων» (E7). Και για το λόγο αυτό,

θεωρούν πως εξίσου υπεύθυνοι είναι οι γονείς, ιδίως όταν πολλές φορές τους βάζουν ταινίες και ηλεκτρονικά παιχνίδια για να τα απασχολούν (Ε6).

6.2.4.2 Ο ρόλος των γονέων

Ο έλεγχος, όπως υποστηρίζουν, δεν επιτυγχάνεται με την παρουσία του γονέα στο δωμάτιο που είναι εγκατεστημένος ο υπολογιστής, το internet ή το DVD. Και να μην είναι παρών κάποιος ενήλικας ξέρουν να βάζουν ταινίες, να ψάχνουν (Σ6, Σ9) και είναι πολλά εκείνα που μπορούν να δουν (Ε6). Ούτε μπορεί να τα αφήσεις ανεξέλεγκτα να ψάχνουν στο internet, χρειάζονται επιτήρηση (Ε10). Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται μια ανησυχία για το αν τα παιδιά μπορούν να «ελεγχθούν», να μάθουν πού πρέπει να σταματούν, ότι υπάρχουν όρια στην αναζήτηση πληροφοριών ή προσωπικών δεδομένων. Οι δάσκαλοι βέβαια δεν πιστεύουν πως τα παιδιά είναι σε θέση να θέσουν όρια στον εαυτό τους γιατί η φύση τους είναι συνυφασμένη με την περιέργεια, είναι ασυγκράτητα να μάθουν οτιδήποτε και ιδιαίτερα όταν θέλουν να γίνονται αποδεκτοί από τους φίλους (Ε9). *«Η περιέργεια είναι ασυγκράτητη, τα εντεκάχρονα και δωδεκάχρονα θέλουν να είναι in, όχι out..»* (Ε6). Στις μικρότερες ηλικίες ίσως η δυνατότητα ελέγχου είναι μεγαλύτερη, αλλά όχι όσο μεγαλώνουν (Σ3, Σ8) όπου οι παράγοντες φίλοι (Ε6) αρχίζουν να αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της εκμάθησης. Το ένα παιδί θα θελήσει να μάθει από το άλλο, στο παιχνίδι, στο σχολείο, στις βόλτες (Ε6). Ειδικότερα, στην εφηβεία οι κίνδυνοι είναι περισσότεροι (Ε8). Οι απαντήσεις δείχνουν πως ο γονιός συχνά είναι θεατής των όσων συμβαίνουν. Δεν μπορεί να εμποδίσει το παιδί από το να ασχοληθεί με τις νέες τεχνολογίες, αλλά να το αποτρέψει να ψυχαγωγείται μόνο από τεχνολογικά μέσα, έστω και αν δεν τα χειρίζεται με ευκολία (Ε9). Εξάλλου, οι ίδιοι οι γονείς πρώτα από όλα ασχολούνται με τη τεχνολογία και τα παιδιά δεν μπορούν παρά να υιοθετούν τις εικόνες που βλέπουν. *«Και ένας υπολογιστής ή DVD ή κινητό να χειρίζεται από το μπαμπά στο σπίτι δεν θα μάθουν, δεν θα ρωτήσουν τι είναι; Ευνόητο δεν είναι;»* (Ε1).

Την ίδια στιγμή όμως που τα παιδιά μαθαίνουν πολύ γρήγορα, φαίνεται να υπάρχουν και επιλογές από τους γονείς που λειτουργούν ως δικλίδες ασφαλείας. Όταν αυτοί κλειδώνουν με κωδικούς τους υπολογιστές ή όταν ανατρέχουν στο ιστορικό αναζήτησης ιστοσελίδων για να δουν τι έχουν ψάξει τα παιδιά (Σ4, Σ7). Μπορεί λοιπόν να υπάρχουν ανησυχίες για επερχόμενους κινδύνους αλλά τα

πράγματα, όπως λένε οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι τραγικά: *«Αν αλλάζουν οι αρχές που παίρνει το παιδί όχι...»* (E4). Φαίνεται συνεπώς πως στην Ελλάδα είναι πολύ νωρίς να φανεί κάτι τέτοιο, σε αντίθεση με άλλες χώρες του εξωτερικού. *«Μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει οι προσπάθειες εξοικείωσης των παιδιών με την τεχνολογία, ακόμα διατηρούμε τον έλεγχο ως γονείς και ως δάσκαλοι...τα παιδιά δεν ενεργούν ανεξέλεγκτα μεγαλώνουν και μαθαίνουν όπως γερμανικά ή πολεμικές τέχνες έτσι και υπολογιστές...είναι στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου και του παραγωγικού ελεύθερου χρόνου τους...»* (E2), *«Δεν είναι Αμερική εδώ να ακούμε τα φοβερά και τρομερά που συμβαίνουν ότι τα παιδιά μπαίνουν σε ακατάλληλες σελίδες, ότι παρασύρονται...»* (E9), *«Έχεις ακούσει για την Ιαπωνία τι γίνεται όπου τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα κάθε τι καινούριο και γρηγορότερα από τους γονείς...λειτουργούν αλλιώς τα πράγματα εδώ....το παιδί θα πάει και στην παιδική χαρά, σε μια εκδρομή δεν το αφήνουν κολλημένο στην οθόνη...αυτά είναι άγνωστα για μας...»* (E10).

Βέβαια, σε άλλη περίπτωση θεωρείται εξίσου σημαντική και η ηλικία των γονιών, χωρίς αυτό να μπορεί να γενικευτεί. Είναι χαρακτηριστική η ακόλουθη έκφραση: *«Παίζει ρόλο και η γενιά των γονιών...οι νεότεροι μπορεί να τους δείχνουν όσα ξέρουν εφόσον χρησιμοποιούν υπολογιστές και πάλι δεν θεωρείς τίποτε δεδομένο...»* (E2). Ακόμα και η πρωτοβουλία των γονιών στο αν θα τους μάθουν. *«Αφήνεται στην πρωτοβουλία των γονιών να τους κάνουν να ασχοληθούν με τους υπολογιστές για κάτι παραπάνω...»* (E2).

Εξ αντιθέτου, δεν φρονούν πως όλα τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να ασχολούνται με τεχνολογικά μέσα. Ούτε όλα τα παιδιά έχουν δει υπολογιστή (E5). Οπότε και οι «τεχνολογικές» εικόνες που φέρουν προφανώς δεν είναι ίδιες. Συχνά οι οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας είναι περιορισμένες και δεν αφήνουν περιθώρια αγοράς υπολογιστή ή εκτυπωτή (Σ3, Σ4, 10). Η αναγκαιότητα αγοράς, λένε, είναι έκδηλη σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, όπως στο γυμνάσιο ή αργότερα στο πανεπιστήμιο (E3). Επιπλέον, όπως προκύπτει, πολλές φορές δεν υπάρχει και ο απαραίτητος χρόνος στο σπίτι για να δείξουν στο παιδί να χρησιμοποιεί ένα υπολογιστή ή άλλο παρόμοιο μέσο. Ιδιαίτερα, αν οι γονείς δουλεύουν ή αν δεν ξέρουν. Γεγονός που επιβεβαιώνουν οι δάσκαλοι μέσα από τις αντίστοιχες απαντήσεις τους: *«Εδώ έχουμε παιδιά από όλα τα οικονομικά στρώματα...το παιδί ενός εργάτη ή το αλβανόπαιδο, του οποίου οι γονείς δουλεύουν*

όλη μέρα για το μεροκάματο θα έχει υπολογιστή στο σπίτι, θα τους δείχνει ο μπαμπάς και η μαμά; Να μάθουν τα βασικά να βοηθήσουν στο σπίτι γιατί συμβαίνει το συναντάμε αυτό...» (E4), «Προσωπικά πιστεύω ότι παίζει ρόλο το μορφωτικό κεφάλαιο του γονιού και αυτό τα λέει όλα...» (E7), «Δεν περιμένεις κάτι τέτοιο...να ξέρουν δηλαδή...και διαφορετικά επίπεδα, οικονομικά...ούτε ο γονιός να δείχνει...όταν βγαίνει για το μεροκάματο και υπάρχουν παιδιά τέτοια...» (E10).

Βλέπουμε λοιπόν, πως το σχολείο δέχεται τις ευθύνες που του αναλογούν, ως προς τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών, μέχρι τη στιγμή που οι μαθητές παραμένουν εντός της σχολικής μονάδας. Από εκεί και μετά θεωρούν πως η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης, είναι και αυτή υπεύθυνη για το πώς τα παιδιά θα μάθουν να χειρίζονται τα τεχνολογικά μέσα.

Το πώς όμως τα παιδιά χρησιμοποιούν τους υπολογιστές ή άλλα παρόμοια μέσα, στο σπίτι και στο σχολείο, θα εκμαιευτεί μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

6.3 Ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων των μαθητών.

6.3.1 Τεχνολογικά μέσα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σπίτι (Αξονας 1)

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων ανέδειξε πως για την πλειοψηφία των μαθητών, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί το κυριότερο τεχνολογικό μέσο το οποίο γνωρίζουν. Ωστόσο, τα κινητά, το διαδίκτυο, οι γλώσσες προγραμματισμού, το DVD, το PlayStation και η ψηφιακή μηχανή περιλαμβάνονται στις αντίστοιχες απαντήσεις τους.

6.3.1.1 Τρόποι ενασχόλησης των μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα

Όσον αφορά τους τρόπους ενασχόλησης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, αυτοί ποικίλουν. Παίζουν παιχνίδια, όπως sims (M4), πασιέντζα (M3), φλιμπεράκι (M3), doll stars (M7), ζωγραφίζουν (M3), «σερφάρουν» στο internet, γράφουν (M3, M4)), εκτυπώνουν (M3, M4) απασχολούνται με διάφορες εφαρμογές και προγράμματα σαν το RAM KID, καθώς και με προγράμματα σχετικά με ποδόσφαιρο (M2), μπάσκετ (M2), όπλα, δράση (M2, M6), γλώσσες προγραμματισμού, όπως η Pro- logo (M1). Οι δεξιότητες τους δεν φαίνεται να είναι επιδέξιες και προχωρημένες σε τέτοιο βαθμό που να μην χρειάζονται καμία

βοήθεια. Συχνά ακολουθούν τα βήματα που τους υποδεικνύουν οι γονείς τους. *«Εντάξει δεν είμαι και εξπέρ στο να γράφω, εεεε...αν για παράδειγμα θα σου πει η μαμά θα πατήσεις αυτό και αυτό και αυτό...»* (M3). Επιπρόσθετα, μέσω του διαδικτύου αναζητούν πληροφορίες για κούκλες (M5, M7), για την αναπαραγωγή των ζώων, τη γεωγραφία (M9), για τη μόδα, τραγούδια (M7), νέα για την τεχνολογία, τα κινητά (M1). Μάλιστα, τα τελευταία, τα χρησιμοποιούν για να παίζουν παιχνίδια, όπως φιδάκι, bubbles (M5), και να ακούν ήχους (M8). Από τα λεγόμενά τους διαφαίνεται πως σπάνια τα χρησιμοποιούν για να τηλεφωνούν ή να στέλνουν μηνύματα. Συνήθως είναι χωρίς κάρτα (M2), όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, ενώ τα έχουν μαζί τους μόνο όταν πηγαίνουν στο φροντιστήριο ή σε κάποια άλλη δραστηριότητα, η οποία δεν είναι κοντά στο σπίτι τους. Αυτό συμβαίνει για να επικοινωνούν οι γονείς μαζί τους, να ενημερώνονται για το αν τελείωσαν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και τα μαθήματα προκειμένου να τους παραλάβουν (M1, M4). Όσον αφορά περίπλοκα στη χρήση τεχνολογικά μέσα, όπως η ψηφιακή μηχανή αυτά φαίνεται να χρησιμοποιούνται υπό την επίβλεψη ενός γονέα: *«Όταν πάμε εκδρομή ο μπαμπάς μου δίνει τη φωτογραφική, αλλά μου λέει να προσέχω μη μου πέσει, και βγάζω μαζί του...»* (M3). Κάτι που δεν ισχύει όμως και για το οπτικό μέσο DVD ή τη κονσόλα παιχνιδιών PlayStation που κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινότητα των παιδιών. Τεχνολογικές συσκευές που χειρίζονται με ευκολία πολλές φορές τα ίδια (M2, M11).

Την ίδια στιγμή όμως, τα παιδιά γνωρίζουν τις συσκευές και τα μέσα αποθήκευσης του υπολογιστή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εντεκάτη συνεντευξιαζόμενη μαθήτρια: *«Δεν έχει και πολύ μεγάλη μνήμη ο υπολογιστής.... την κεντρική μονάδα τα βασικά...»* (M11).

Γενικότερα όμως συνάγεται πως εξοικειώνονται κυρίως μέσω των λειτουργιών του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

6.3.2 Διερεύνηση της συμπληρωματικής παιδαγωγικής στήριξης που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες (Άξονας 2)

6.3.2.1 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος

Τα λεγόμενα των μαθητών αναδεικνύουν πως η οικογένεια και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον έχουν προσδιοριστικό ρόλο στην ενασχόληση

των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες. Απαντούν λοιπόν πως, τις περισσότερες φορές, αυτοί που τους έχουν δείξει να χειρίζονται τα παραπάνω τεχνολογικά μέσα είναι οι γονείς (M1, M3, M4, M5). Όταν οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας των γονιών, τότε φαίνεται πως οι ίδιοι είναι αυτοί που επιχειρούν να μεταδώσουν στα παιδιά τους κάποιες, έστω και στοιχειώδεις, από αυτές τις δεξιότητες. Αυτό τουλάχιστον, φανερώνουν οι απαντήσεις των μαθητών. «*Η μαμά είναι μουσικός και κάνει πανεπιστήμιο τώρα...πληροφορική και ο μπαμπάς είναι γραμματέας στα δικαστήρια...*» (M1), «*Ασχολούμαι έτσι λιγάκι με τους υπολογιστές επειδή οι γονείς μου είναι πολιτικοί μηχανικοί και ασχολούνται πολύ περισσότερο με αυτό..*» (M3), «*...Η μαμά...δικηγόρος...ο μπαμπάς...στην τράπεζα...*» (M5). Αυτό είναι πιο σύνηθες όταν οι γονείς μεταφέρουν τις υποχρεώσεις της εργασίας τους στο σπίτι. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί: «*...Η μαμά...δικηγόρος... στο σπίτι έχει και η μαμά εκεί γραφείο που διαβάζει και γράφει και όταν δεν έχει δουλειά πηγαίνουμε μαζί με την αδερφή μου και μας δείχνει*» (M5), «*Έχει ο μπαμπάς γιατί γράφει πράγματα διάφορα για τη δουλειά του και όταν έχω διαβάσει με αφήνει να παίζω και καμιά φορά το χρησιμοποιεί και η μαμά για να γράφει και αυτή....αλλά θα πάρει δικό της γιατί θέλει και αυτή για τη δουλειά της ...Ο μπαμπάς γράφει ασκήσεις για τα φροντιστήρια και η μαμά για τη δουλειά της...εεεε...ακριβώς δεν ξέρω τι αλλά τον μπαμπά τον βλέπω να ψάχνει στο internet διάφορα πράγματα...*» (M10). Ωστόσο, η μετάδοση δεξιοτήτων μπορεί να είναι και αποτέλεσμα εκδήλωσης επιθυμίας των ίδιων των παιδιών. Είτε επειδή βλέπουν τους γονείς να ασχολούνται με τις τεχνολογίες, είτε γιατί μακροπρόθεσμα θέλουν να ακολουθήσουν το επάγγελμά τους. «*Επειδή οι γονείς μου είναι πολιτικοί μηχανικοί και ασχολούνται πολύ περισσότερο με αυτό και επειδή όταν έχουμε απεργίες και τέτοια μένω στο γραφείο έχω δει!.. Ναι! Να κάνω σχέδια, να τα βγάζω σε χαρτί!*» (M3).

Αντίθετα διαφαίνεται πως, αυτοί που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, είναι και εκείνοι που δεν τις μεταχειρίζονται στον εργασιακό χώρο αλλά και στην καθημερινότητά τους γενικότερα. «*Η μαμά παλιά δούλευε σε κομμωτήριο αλλά τώρα έχει σταματήσει και είναι στο σπίτι...και ο μπαμπάς είναι υδραυλικός...*» (M2), «*Η μαμά σε σούπερ μάρκετ και ο μπαμπάς στο δήμο...*» (M6). Σε αυτήν την περίπτωση, ο ρόλος αναλαμβάνεται από κάποιο θείο ή θεία,

μεγαλύτερο αδελφό ή ακόμη και ξάδελφο των παιδιών. «Μου έδειξε ο μπαμπάς μου, ο θεός μου, η μαμά μου...» (M1), «Ο αδερφός μου είναι τρίτη λυκείου και όταν μπορεί τον ρωτάω...» (M2), «Η ξαδέρφη μου...πάει πρώτη λυκείου πήγαινε σε μαθήματα...» (M4). Ωστόσο, η μη κατοχή τεχνολογικών δεξιοτήτων από τους γονείς δεν σημαίνει την απουσία ελέγχου ως προς το τι μαθαίνουν τα παιδιά ή το είδος των ηλεκτρονικών παιχνιδιών με τα οποία απασχολούνται. Ιδίως από τη στιγμή που τα χρήματα για την αγορά τους τα δίνουν οι ίδιοι: «Ναι γιατί αυτοί δίνουν τα λεφτά στον αδερφό μου να τα πάρει...» (M2). Από τη μεριά τους λοιπόν, τα μεγαλύτερα αδέρφια συνάγεται πως έχουν ένα μεσολαβητικό ρόλο στην απόκτηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή προγραμμάτων. Ακόμα και αν δεν είναι αυτοί που δίνουν τα χρήματα, αναλαμβάνουν να «εφοδιάσουν» τα μικρότερα αδέρφια με ανάλογες αγορές στις οποίες προβαίνουν. «Επειδή ο αδερφός μου κάνει διάφορες παραγγελίες για δικά του εε... από τα καταστήματα των ηλεκτρονικών...ε όταν του ζητάω...μου τα παίρνει...» (M2). Όμως, οι παραπάνω εικόνες δεν ισχύουν μόνο για τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η χρήση κινητών τηλεφώνων, αν και θεωρείται δεδομένη από όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, δεν συνεπάγεται πάντα την μετάδοση των αντίστοιχων γνώσεων χειρισμού. Ο τρόπος αντιμετώπισης είναι διαφορετικός. Αυτό γίνεται έκδηλο από τα λεγόμενα των μαθητών. «Και μου δίνει και το κινητό του να παίρνω τηλέφωνο τη γιαγιά, το παππού, και είπε ότι θα μου δείξει να στέλνω και μήνυμα...» (M3), «Κινητό που είναι το παλιό του μπαμπά...αλλά δεν μου αφήνουν εεεε...να παίζω για να μην κάνω κακό στα μάτια μου μη πάθω μυωπία και φορέσω γυαλιά...» (M8).

Όποια όμως και αν είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, δεν είναι δεδομένο ότι εξασκούν τις δεξιότητές τους. Τα δεδομένα δείχνουν πως στα σπίτια των παιδιών που δεν υπάρχουν υπολογιστές, η εκμάθηση και η εξάσκηση πραγματώνεται στο σχολείο υπό τις κατευθυντήριες γραμμές των δασκάλων, όταν το μάθημα διεξάγεται στην αίθουσα με τους υπολογιστές (M6, M7, M8).

Από την άλλη πλευρά, όσα παιδιά εξασκούνται στο σπίτι δεν σημαίνει ότι κατέχουν ένα προσωπικό υπολογιστή. Άλλες φορές μπορεί να τον μοιράζονται με κάποιον μεγαλύτερο αδερφό (M2, M11), ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, ιδίως όταν τα αδέρφια σπουδάζουν μακριά από το τόπο

κατοικίας. Εκεί ο υπολογιστής παρέχεται σε αυτόν που σπουδάζει (M4, M7). Η εικόνα διαφοροποιείται όταν κάποιο από τα επαγγέλματα των γονιών προϋποθέτει την ύπαρξη του εν λόγω τεχνολογικού μέσου στο σπίτι. Σε αυτή τη περίπτωση, τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν νέους τρόπους χειρισμού των νέων τεχνολογιών, ακόμα και να παίξουν (M1, M5). Αυτό βέβαια φαίνεται να είναι πιο εφικτό όταν ο υπολογιστής είναι τοποθετημένος στο δωμάτιο των παιδιών. *«Είναι στο γραφείο με τα παιχνίδια μου...»* (M3), *«Ναι δικό μου δωμάτιο και γραφείο....στο δωμάτιο κοιμάμαι και στο γραφείο έχω τον υπολογιστή και τα παιχνίδια μου...»* (M9), *«Ναι και δικό μου γραφείο και δικό μου δωμάτιο...»* (M1).

Όμως, αυτή η χωρική απαίτηση δεν συναντάται σε όλες τις απαντήσεις των παιδιών. Δεν υπάρχει προσωπικός χώρος μελέτης, ούτε ατομικός υπολογιστής: *«Κοιμάμαι στο δωμάτιο με τον αδερφό μου που είναι γ' λυκείου και επειδή έχουμε ένα γραφείο διαβάζω όταν λείπει στο φροντιστήριο για να τον αφήνω στο δωμάτιο... του αδερφού μου που είναι φαντάρος, είναι αλλά όλοι παίζουμε, η μαμά γράφει και παίζει πασιέντζα, κι ο μπαμπάς γράφει όμως...»* (M11).

Διαφαίνεται λοιπόν πως ο χώρος διαβάσματος, αν μοιράζονται το γραφείο τους ή όχι, αν υπάρχει ένα δωμάτιο για τα παιδιά, έχει προσδιοριστικό ρόλο στην ενασχόληση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα με τον υπολογιστή. Για την χρήση παρόμοιων μέσων αυτό δεν φαίνεται να ισχύει βάση των απαντήσεων των παιδιών, αφού συνήθως το DVD, το PlayStation ή το κινητό βρίσκονται σε χώρους που χρησιμοποιούνται από όλη την οικογένεια.

Σημαντική συμβολή στην εκμάθηση όμως έχει και ο χρόνος και η βοήθεια των γονέων προς τα παιδιά. Όσον αφορά τη βοήθεια, αυτή φαίνεται να έχει δύο διαστάσεις. Τη βοήθεια στη μελέτη των μαθημάτων και στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σχετικά τη πρώτη, οι συνεντεύξεις δείχνουν πως οι γονείς βοηθούν έμμεσα τα παιδιά. Αρχικά μελετούν μόνο τους και στη συνέχεια ελέγχονται από τους γονείς. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις: *«Εγώ διαβάζω και τα πηγαίνω και τα ελέγχουν...»* (M1), *«Μόνος μου...και μετά με εξετάζει η μαμά και ο αδερφός μου όταν του το λέει η μαμά...»* (M2), *«Μόνη μου... με ελέγχουν άλλες φορές ο μπαμπάς και άλλες η μαμά...»* (M3), *«Βοήθεια θέλω; Είμαι μεγάλος...»* (M4), *«Διαβάζω μόνος μου...»* (M6), *«Συνήθως όχι καμιά φορά αλλά αν δεν ξέρω κάτι ρωτάω το μπαμπά...»* (M7). Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει και στην περίπτωση ενασχόλησης των παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπου τουλάχιστον

ένας από τους δύο γονείς είναι παρών. Μάλιστα, όπως αποδεικνύουν οι αντίστοιχες απαντήσεις, η βοήθεια είναι άμεση καθώς αφιερώνουν μέρος του προσωπικού τους χρόνου για να τους δείξουν. «Είναι στο γραφείο με τα παιχνίδια μου και τον χρησιμοποιώ όταν είναι ή η μαμά ή ο μπαμπάς στο σπίτι...» (M3), «...Η μαμά εκεί γραφείο που διαβάζει και γράφει και όταν δεν έχει δουλειά πηγαίνουμε μαζί με την αδερφή μου και μας δείχνει...» (M5), «Όταν έχουν χρόνο πιο πολύ ο μπαμπάς μου δείχνει και τον ρωτάω ότι θέλω γιατί η μαμά δουλεύει και το απόγευμα...» (M10).

Όμως, το γεγονός ότι δεν αφήνουν τα παιδιά μόνα τους στον υπολογιστή, αποτελεί μέρος του γενικότερου ελέγχου προς τα παιδιά. Τι αναζητούν και πού, με τι παίζουν. Αυτό τουλάχιστον υποδεικνύει η χρήση κωδικών, που δεν γνωρίζει το παιδί, για το άνοιγμα του υπολογιστή. «Δεν ξέρω τον κωδικό να τον ανοίξω μόνη μου... Για να βλέπουν τι παιχνίδια παίζω, τι κάνω...αυτά λέει ο μπαμπάς στο νονό μου...» (M3). Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση κινητών. Σπάνια αυτά έχουν κάρτα (M2) και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως παιχνίδια (M5) ή να ακούν ήχους (M8). Ειδικότερα, δηλώνονται τα ακόλουθα: «Λένε ότι τα παιδιά δεν πρέπει να παίζουν με κινητό γιατί μετά παίζουν πολλές ώρες και δεν με αφήνουν να βλέπω ταινίες στη τηλεόραση...» (M7), «Κινητό δεν με αφήνουν να έχω να μην παίρνω τηλέφωνα...» (M11). Ανάλογη είναι η στάση ως προς τη χρήση ψηφιακών μηχανών: «Όταν πάμε εκδρομή ο μπαμπάς μου δίνει τη φωτογραφική, αλλά μου λέει να προσέχω μη μου πέσει, και βγάζω μαζί του...» (M3).

Ακόμα και όταν ψάχνουν πληροφορίες, οι γονείς είναι δίπλα τους. «Για τα ζώα και πώς αναπαράγονται...εεεε αυτά και για τη γη στη γεωγραφία...μας το ζήτησε η κυρία για το μάθημα και τα βρήκα μαζί με τη μαμά...» (M9). Την ίδια στιγμή όμως, τα παιδιά ελέγχονται και ως προς το χρόνο που θα μείνουν μπροστά στον υπολογιστή. Αξιοσημείωτο είναι πως δίνονται επεξηγήσεις στα παιδιά γιατί δεν πρέπει να ασχολούνται πολλές ώρες με τον υπολογιστή: «Κάνουν και ένα κακό οι υπολογιστές...Κάνουν κακό στα μάτια και βγάζεις μωυπία...Δεν με αφήνουν να παίζω πολύ ώρα γιατί κάνει κακό στα μάτια....και δε θέλω να φορέσω γυαλιά να με κοροϊδεύουν τα αγόρια...» (M11), «Η μαμά λέει ότι όσοι κάθονται πολύ ώρα στον υπολογιστή αποβλακώνονται και αυτό δεν είναι καλό... Ότι δεν παίζουν με τα άλλα παιδιά ή με παιχνίδια και κάθονται μόνο στον υπολογιστή να παίζουν και δεν κάνουν τις ασκήσεις που τους βάζει ο κύριος και μετά δεν παίρνουν

καλούς βαθμούς...» (M10). Το τελευταίο μάλιστα, μας δίνει την αφορμή να υποστηρίξουμε ότι ο έλεγχος από τους γονείς επεκτείνεται και στο αν διαβάζει το παιδί, στη βαθμολογία του. ένα ενδεχόμενο που αποτρέπεται μέσω προσωπικών κρίσεων των γονιών για το μέλλον του παιδιού: «*Ε...ότι όποιος δεν διαβάζει δεν πρόκειται να προοδέψει ποτέ στη ζωή του και μου λένε ότι άμα δεν διαβάζεις θα γίνεις σαν κι αυτούς που βλέπεις τους...θα γίνεις σαν τους σκουπιδιάρης*» (M1).

Επιπρόσθετα, ο έλεγχος έχει να κάνει και με το πόσες γνώσεις χρειάζεται να αποκτήσουν: «*...Η μαμά λέει ότι σιγά, σιγά καθώς θα μεγαλώνω θα μαθαίνω και αν θέλω και μου αρέσει θα μάθω πιο πολλά...*» (M5).

Παράλληλα, η προσοχή των γονιών αφορά και τις δραστηριότητες των παιδιών. Όσον αφορά τις τελευταίες, η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε πως σε αυτές συμπεριλαμβάνονται όλα τα μέλη της οικογένειας. Από καμία απάντηση δεν προκύπτει πως τα παιδιά πηγαίνουν μόνα τους στα φροντιστήρια, σε φίλους ή στο σχολείο. Αντίθετα, αναδειχεται ένα πλήθος κοινών δραστηριοτήτων, όπως εκδρομές με τους γονείς και τα αδέρφια, σινεμά, μουσικά ακούσματα, διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων, επιτραπέζια παιχνίδια, παρακολούθηση παιδικών ταινιών DVD, βόλτες σε εκθέσεις βιβλίων. Δραστηριότητες των οποίων τον έλεγχο διατηρούν οι γονείς. Μάλιστα, όταν αυτές δεν κρίνονται εποικοδομητικές, δίνονται εναλλακτικές : «*Οι γονείς μου για να μη χαζεύω στη τηλεόραση και μου λένε ότι είναι καλό να διαβάζω βιβλία γιατί μαθαίνω καινούριες λέξεις και μιλάω καλύτερα...*» (M6).

Εντούτοις, ο παιδαγωγικός χρόνος που παρέχεται στο σπίτι δεν χρησιμοποιείται πάντα για την μετάδοση τεχνολογικών δεξιοτήτων ή την πραγμάτωση δραστηριοτήτων, ιδίως αν οι γονείς δεν κατέχουν αντίστοιχες γνώσεις. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του μαθητού που δηλώνει πως βοηθάει τη μητέρα του σε δουλειές του σπιτιού μαζί με την αδερφή του (M8).

6.3.2.2 Ο ρόλος του φιλικού περιβάλλοντος

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών δείχνουν πως ο παράγοντας φίλοι στην ηλικία αυτή δεν είναι τόσο καθοριστικός στην μετάδοση γνώσεων ή δεξιοτήτων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό μπορεί να είναι πιο έντονο στις μεγαλύτερες ηλικίες, όπου η ενημέρωση για θέματα πληροφορικής στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο φιλικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα

του παραπάνω, αποτελεί η δήλωση του έκτου συνεντευξιαζόμενου μαθητού. Παρόλο που οι γονείς του δεν ασχολούνται και δεν υπάρχει υπολογιστής στο σπίτι, ο μεγαλύτερος αδερφός έχει αποκτήσει δεξιότητες μέσω φίλων του (M6). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και εξαιρέσεις στον κανόνα. Όπως στην περίπτωση της έβδομης μαθήτριας που απάντησε πως όταν πηγαίνει στο σπίτι της φίλη της, μαθαίνει να ψάχνει λέξεις για το μάθημα της γλώσσας, ενώ παίζει και παιχνίδια (M7). Θα ήταν όμως παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων χειρισμού ή εξοικείωσης φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της βοήθειας που δέχονται από κάποιον ενήλικα. *«Υπολογιστή...είναι στο γραφείο με τα παιχνίδια μου και τον χρησιμοποιώ όταν είναι ή η μαμά ή ο μπαμπάς στο σπίτι...γιατί με βοηθούν και μου δείχνουν»* (M3), *«Ο μπαμπάς της, της έχει δείξει να ψάχνει πράγματα...»* (M7).

6.3.3 Η συμβολή του σχολείου στην εξοικείωση και εκμάθηση χρήσης των νέων τεχνολογιών (Άξονας 3)

6.3.3.1 Οι νέες τεχνολογίες στην σχολική τάξη

Πολλά από τα παιδιά απαντούν πως ο υπολογιστής αν και τους αρέσει δεν χρησιμοποιείται μέσα στη τάξη (M1, M2). Ωστόσο, αυτό δεν τους αποτρέπει να φανταστούν το μάθημα με έναν υπολογιστή. Θεωρούν λοιπόν πως δεν θα υπάρχουν βιβλία να διαβάζουν, γιατί αυτά θα είναι μέσα στον υπολογιστή και συγκεκριμένα στην οθόνη της δασκάλας όπου θα μπορούν να βλέπουν όλοι (M1). Επίσης, δεν θα υπάρχουν κιμωλίες ή μολύβια για να γράφουν (M1, M4, M9). Αντιθέτως, θα γράφουν με τη βοήθεια του πληκτρολογίου και αν πρέπει να τα αντιγράψουν αυτά θα τα εκτυπώνουν όσες φορές επιθυμούν. Μάλιστα, δηλώνουν πως με αυτόν τον τρόπο και δεν θα κουράζονται και θα βλέπουν όσα γράφουν στο χαρτί (M4). Το μάθημα θα είναι πιο εύκολο, εξαιτίας των εικόνων που θα τους βοηθούν να θυμούνται όσα τους λέει ο δάσκαλος με αποτέλεσμα το διάβασμα να γίνεται ευχάριστο (M1, M4, M9). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι θέλουν και τον υπολογιστή στο σπίτι με την ίδια λειτουργία, αυτή του διαβάσματος. *«Στο σχολείο μόνο να διαβάζω με τον υπολογιστή και στο σπίτι να παίζω...»* (M1). Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που πιστεύουν πως ο υπολογιστής μέσα στη τάξη θα εξηγούσε πιο αναλυτικά αυτά που τους λέει ο

δάσκαλος, χωρίς όμως να τον απορρίπτουν (M2). *«Πιο πολύ με τον υπολογιστή θα ασχολούμουν και ότι απορία είχα το δάσκαλο...»* (M2).

Στον αντίποδα αυτής της εικόνας, όσα απαντούν πως επισκέπτονται κάποιες φορές την αίθουσα των υπολογιστών, δεν θα ήθελαν να γίνεται το μάθημα με τη βοήθεια μόνο του εν λόγω τεχνολογικού μέσου για τον εξής λόγο. Γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν μάθει αρκετά «πράγματα» για τον υπολογιστή και άλλα που δεν γνωρίζουν (M3). Υποδηλώνεται λοιπόν πως οι μαθητές δεν φέρουν τις ίδιες τεχνολογικές «εικόνες» από το σπίτι. Ως εκ τούτου επιζητούν περισσότερες επισκέψεις στους «υπολογιστές» (M4). Μάλιστα, η πραγμάτωση αυτής της επιθυμίας φαίνεται να συνδέεται με τη λειτουργία του σχολείου στο οποίο πηγαίνουν. Αν ανήκει στα Ολοήμερο ή μη σχολεία: *«Δεν ερχόμαστε στην αίθουσα με τους υπολογιστές συνέχεια...όταν κάθομαι στο ολοήμερο...»* (M4), *«Όταν κάθομαι στο ολοήμερο η κυρία μας πηγαίνει και μας δείχνει να γράφουμε και να μπαίνουμε στο internet...»* (M5), *«Κάθομαι στο ολοήμερο μετά και μαθαίνω...»* (M6), *«Όταν κάθομαι μετά στο ολοήμερο...»* (M7).

Όταν όμως πραγματοποιούνται αυτές οι επισκέψεις, αναφέρουν πως ο δάσκαλος τους δείχνει να γράφουν (M6, M7) και να εκτυπώνουν, να ψάχνουν πράγματα για την ιστορία (M6), για πειράματα στη φυσική (M11), για το μάθημα της γλώσσας (M2, M11), ενώ τους αφήνει να αναζητούν πληροφορίες για ότι τους αρέσει, όπως αυτοκίνητα, αστεία video, σπορ ή ακόμα και να ζωγραφίζουν (M6). Η μάθηση μέσω του υπολογιστή λοιπόν, φαίνεται να αλλάζει την εικόνα που είχαν τα παιδιά για τα μαθήματα και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Αφενός διαφαίνεται πως τα κατανοούν καλύτερα, αφετέρου γίνονται πιο ελκυστικά για τα ίδια, πάντα εξαιτίας των εικόνων. Στοιχείο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τα θετικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις τους: *«Και μας δείχνει η κυρία πίτες στα μαθηματικά και μου αρέσει γιατί τα καταλαβαίνω καλύτερα και τα λέει πιο αναλυτικά...»* (M5), *«Ο δάσκαλος στον υπολογιστή μας βάζει εικόνες και είναι εύκολα τα μαθηματικά από εκεί και εντάξει λιγάκι πιο πολύ είναι ενδιαφέρον...»* (M6), *«Και μου αρέσει που η κυρία είναι και μας δείχνει και μας βοηθάει και μπαίνουμε και βλέπουμε εικόνες από άλλα μέρη, τη μπάρμπι....και δε γράφω και δεν λερώνω τα χέρια μου με κιμωλία και είναι πιο ωραίο με τα πλήκτρα σαν μηχανή και έχει και πολλές εικόνες και μου*

αρέσει που η κυρία μας δείχνει...και είναι πιο αναλυτικά και τα θυμάμαι πιο εύκολα γιατί θυμάμαι και τις εικόνες...» (M7).

6.3.3.2 Αντιμετώπιση του δασκάλου

Η ύπαρξη του υπολογιστή μέσα στη τάξη δεν φαίνεται να μεταβάλλει στο μυαλό τους την μέχρι τώρα εικόνα του δασκάλου. Μολονότι, ο υπολογιστής συνδέεται με παιχνίδι στο σπίτι και με ευκολία απομνημόνευσης όσων διαβάζουν, αναδεικνύεται πως τα παιδιά εξακολουθούν να στηρίζονται στη βοήθεια του δασκάλου (M1, M5). Το μάθημα λένε, θα ήταν βαρετό χωρίς αυτόν. Τον θέλουν να τους βοηθάει στη χρήση του υπολογιστή και να τους λύνει απορίες (M1). Αναδεικνύεται μάλιστα περίπτωση, σύμφωνα με την οποία ο υπολογιστής δεν είναι αξιόπιστος, όπως ο δάσκαλος. *«Σίγουρα ο υπολογιστής δεν σου λέει πάντοτε την αλήθεια...» (M3).* Κάτι που τεκμηριώνουν με οικεία σε αυτούς μαθήματα: *«Όταν μπαίνεις για τη γεωγραφία π.χ. και θέλεις να βρεις μια πηγή μπορεί τώρα να σου λένε ότι η γη είναι σε πολύ καλή κατάσταση, είναι όλα μια χαρά, ενώ στην πραγματικότητα η γη δεν είναι έτσι...οι πάγοι λιώνουν...» (M3).*

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι μαθητές απαντούν πως πρώτα οι ίδιοι θα έψαχναν μια πληροφορία στο διαδίκτυο και μετά θα ζητούσαν τη βοήθεια του δασκάλου: *«Αν είχα μια απορία θα το έψαχνα εγώ και αν δω ότι δεν μπορώ θα ρωτούσα τη κυρία...» (M4).* Συνήθως, αυτές οι απαντήσεις ανήκουν σε μαθητές που γνωρίζουν κάποια στοιχειώδη πράγματα και εμφανίζονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Για εκείνους όμως που δεν ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, ο δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να τους μάθει: *«Ο κύριος μας βοηθάει γιατί είναι από πάνω και κοιτάει και μας δείχνει... μας απαντάει...είναι καλός» (M6).* Είναι θετικοί στη παρουσία και τη βοήθεια που τους δίνει. Αναγνωρίζεται λοιπόν ο ρόλος του μέσα στη τάξη, η συμβολή του στη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και κατάκτησης αυτών. Μάλιστα, τον συγκρίνουν με τον υπολογιστή πολλές φορές: *«Και μου αρέσει που η κυρία είναι και μας δείχνει και μας βοηθά...» (M7), «Η κυρία μας πιο περισσότερο γιατί οι δάσκαλοι ξέρουν καλύτερα...έχουν μορφωθεί και μας προσέχουν στη τάξη και μας λέει καλύτερα τα πράγματα και πολλές φορές...εεε...ο υπολογιστής δεν μας λύνει τις δυσκολίες.....και μπορεί να βγει κάτι στην οθόνη που δεν ξέρω και εεε...με βοηθάει η κυρία...» (M8), «Τη κυρία γιατί η κυρία μας τα εξηγεί, ας πούμε στα μαθηματικά ο υπολογιστής μπορεί να γράψει εεε...και να σου δώσει αυτός το αποτέλεσμα...ενώ η κυρία μας τα εξηγεί...ενώ ο*

υπολογιστής μας τα δίνει λυμένα...» (M9), «Και να είναι και ο κύριος να μας βοηθάει γιατί κάνει παραδείγματα και μας βοηθάει πολύ, ενώ ο υπολογιστής δεν μιλάει και δεν δίνει παραδείγματα...» (M10).

Την ίδια στιγμή όμως που αναγνωρίζουν τη βοήθεια του δασκάλου, φαίνεται να διακρίνουν και τη λειτουργία του υπολογιστή ως βοηθητικό μέσο στη διδασκαλία: *«Πιστεύω πως μπορείς να μάθεις περισσότερα από τον υπολογιστή γιατί μπαίνεις και στο internet εντάξει πρέπει να υπάρχει και κάποιος που ξέρει υπολογιστή να σου δείχνει...Να για παράδειγμα χτες με τους πλανήτες που μιλήσαμε γενικά και αυτή δεν ήξερε, η δασκάλα μας, μας είπε ότι θα μας πάει στον υπολογιστή για περισσότερες πληροφορίες....και καταλάβαμε πιο εύκολα... όταν δεν ξέρει η δασκάλα να έχουμε τον υπολογιστή...» (M11).*

6.3.4 Εκδήλωση ενδιαφέροντος μελλοντικής ενασχόλησης των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες (Άξονας 4)

Με όποιο τρόπο όμως και αν χρησιμοποιούν οι μαθητές τα τεχνολογικά μέσα που γνωρίζουν, με όποιον και αν μαθαίνουν, εκφράζουν μια επιθυμία να μάθουν και να ασχοληθούν περισσότερο στο μέλλον. Ένα ενδιαφέρον που έχει να κάνει με την προσδοκία των παιδιών να αναζητούν θέματα που τους ενδιαφέρουν και να αποκτήσουν και τεχνολογικά μέσα που δεν έχουν αυτοί, αλλά οι φίλοι τους: *«Να έχω δικό μου υπολογιστή και να ψάχνω πράγματα για τον ολυμπιακό και τους παίκτες και για ποδόσφαιρο...και να πάρω και κινητό να στέλνω μηνύματα....γιατί οι φίλοι μου έχουν και δεν μου δίνουν το δικό τους και δεν με αφήνουν να παίζω παιχνίδια....» (M6).*

Όμως αυτή η επιθυμία φαίνεται να είναι και απόρροια των εικόνων που έχουν τα παιδιά για τους γονείς τους, για το επάγγελμα και την ανάλογη ενασχόλησή τους, καθώς και των κρίσεων των γονιών ή των δασκάλων για την σημαντικότητα αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων. Κρίσεων που οδηγούν τα παιδιά να εκφράσουν λεκτικά τις εκπορευόμενες από τους γονείς επιθυμίες τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι απαντήσεις που ακολουθούν: *«Άμα γίνω όπως οι γονείς μου θα είναι κάτι πολύ απαραίτητο για τη δουλειά... και όταν βαριέμαι κάποιες φορές λιγάκι μου λένε ότι και αυτοί διαβάζουν ακόμη...γιατί με το διάβασμα προοδεύουμε...» (M3), «Όσο γίνεται θέλω να μάθω περισσότερα....γιατί όπως λέει η μαμά μου στη δουλειά χρειάζεται ο υπολογιστής και εγώ θέλω να ξέρω*

για τη δουλειά μου όταν θα πάω για δουλειά αλλά και επειδή θέλω να παίζω....» (M4), «Όταν μεγαλώσω θέλω να γράφω στον υπολογιστή σε μια δουλειά με υπολογιστή και η κυρία λέει ότι χρειάζεται να ξέρουμε σαν τα αγγλικά και η κυρία μας ξέρει!» (M7), «Και όταν μεγαλώσω θα ξέρω γιατί είναι σημαντικό και το λέει και ο μπαμπάς μου...» (M9).

7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παραπάνω κεφάλαιο παρουσιάσαμε και ερμηνεύσαμε καθένα από τους άξονες των συνεντεύξεων που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, χωρίς καμία σύνδεση αυτών με τα εννοιολογικά εργαλεία του θεωρητικού σχήματος που χρησιμοποιήσαμε. Παρακάτω, θα επιχειρηθεί να ελεγχθεί η επαλήθευση ή η αναίρεση των ερωτημάτων της ερευνητικής μας υπόθεσης μέσα από αυτήν την σύνδεση.

7.1 Ο τρόπος με τον οποίο το σύστημα εξουσίας μετατρέπει σε

Κώδικα την εισαγωγή των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες

Η εκπαίδευση ως κατεξοχήν φορέας μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων προφανώς έχει δεχτεί τις καινούριες τάσεις και προκλήσεις που σημειώνονται στο χώρο της παιδείας λόγω των πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελέστηκαν και συνεχίζουν να συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα δεδομένα δείχνουν πως οι νέες τεχνολογίες έχουν εισαχθεί και ενσωματωθεί στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τον τρόπο χρήσης τους, οι περισσότερες από αυτές έχουν εφοδιαστεί επί το πλείστον με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αλλά και προβολείς ή εκτυπωτές, και όπως διαφαίνεται από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών κάτι τέτοιο δεν έγινε μέσω επιβαλλόμενων μέτρων αλλά κινήτρων. Το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσα από επιδοτούμενα προγράμματα επιμόρφωσης και χρηματικά κονδύλια για τον εξοπλισμό των σχολείων και τον εφοδιασμό των ίδιων των δασκάλων με τεχνολογικά μέσα, κυρίως με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, επιχείρησαν να υλοποιήσουν την μετάβαση από τον παραδοσιακό, στο νέο τρόπο μάθησης που επιφέρει η εν λόγω ενσωμάτωση. Προφανής στόχος να προκληθεί το ενδιαφέρον και να προκύψει αρχικά η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες προκειμένου στη συνέχεια αυτές οι δεξιότητες και γνώσεις να μεταλαμπαδευτούν στους αντίστοιχους δέκτες, τους μαθητές. Άλλωστε, καμία εκπαιδευτική παρέμβαση, δράση και πρωτοβουλία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν υποστηριχθεί από τους ίδιους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τους δασκάλους, για τους οποίους σχεδιάστηκαν προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Με όποια μέσα όμως και αν ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και η ενασχόληση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, η εν λόγω εισαγωγή αποτελεί απόρροια ρυθμιστικών αρχών που καθορίζονται από το σύστημα στρατηγικών και τεχνικών εξουσίας που ορίζονται από το κράτος και συγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πρόκειται για κώδικες, αρχές που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στους διάφορους φορείς (Bernstein, 1991:21-23 στο Λάμνιαν, 2002: 285). Προφανώς καμία σχολική μονάδα δεν εισάγει αυτοβούλως τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην διδακτική πράξη και κανένας εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει την μετάδοση των συναφών γνώσεων χωρίς τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Κατά συνέπεια, οι παραπάνω δράσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όσο και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποσκοπούν στην γρήγορη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προβλέπεται και από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» του Τρίτου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης 2000 - 2006 (Γ' ΚΠΣ 2000 - 2006).

Εντούτοις, οι κώδικες αυτοί δεν περιορίζονται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση που συνεπάγεται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και στο τι και κάτω από ποιες προϋποθέσεις αυτό θα μεταδοθεί.

7.2 Η αλλαγή στο περιεχόμενο της παιδαγωγικά επίσημης σχολικής γνώσης

Τα στοιχεία δείχνουν πως τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν αλλάξει ριζικά. Οι δράσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όσο και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όντας υπεύθυνο για την μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε παιδαγωγικά επίσημη σχολική γνώση, περιλαμβάνουν μόνο κάποιες παραπομπές που έχουν ως στόχο να παρακινήσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο ώστε να μάθουν να αναζητούν πληροφορίες, να εκτυπώνουν, ή να γράφουν μικρές εργασίες / παραγράφους σε προγράμματα όπως το Word. Μάλιστα, συχνά χαρακτηρίζονται επικοινωνιακού τύπου βιβλία που είναι κοντά στην πραγματικότητα των παιδιών, στοιχείο που κάνει το μάθημα ελκυστικό. Αντίθετα, όπως επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς, έντονες μεταβολές έχουν σημειωθεί στα βιβλία του δασκάλου προκειμένου οι ίδιοι να ενεργοποιηθούν και

να προβούν σε περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών για να μεταδίδονται όσο το δυνατόν διεξοδικότερα οι γνώσεις. Από τη στιγμή που η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού μέσα στην σχολική τάξη δεν έχει πραγματοποιηθεί, πλην κάποιων εξαιρέσεων και κατόπιν πρωτοβουλίας του ίδιου του σχολείου να εφοδιαστεί με το απαραίτητο υλικό, τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να βρίσκονται στις πρώτες φάσεις των επερχόμενων μεταβολών που αναμένεται να λάβουν χώρα κατά την εν λόγω εφαρμογή. Εντούτοις, οι όποιες παραπομπές υπάρχουν μάλλον επαληθεύουν τον ισχυρισμό του Basil Bernstein που θέλει τη παιδαγωγική γνώση να είναι κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη. Αυτό σημαίνει πως η επίσημη σχολική γνώση εξακολουθεί να διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες αναπλαισίωσης που ρυθμίζουν τι θα μεταδοθεί και θα μετατοπιστεί από το επιστημονικό πεδίο στο παιδαγωγικό, λαμβάνοντας υπόψη όμως και τις ανάγκες που δημιουργούν οι συνεχώς υπό διαμόρφωση νέες συνθήκες μάθησης. Μια μάθηση που στηρίζεται στην ατέρμονη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας και που αποτελεί αναγκαιότητα ακόμα και για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Και αυτό γιατί σε αυτές τις ηλικίες η αφομοίωση και η κατάκτηση δεξιοτήτων είναι πιο πρόσφορη.

Πρόκειται όμως για μια «οσμωτική» εξοικείωση με τον υπολογιστή χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια από πλευράς μαθητών ώστε στη συνέχεια αυτή η προσέγγιση με τον «κόσμο» της τεχνολογίας να διευρυνθεί από τους ίδιους. Αυτή η προετοιμασία και αυτός ο εφοδιασμός των μαθητών, φαίνεται να επαληθεύουν σε κάποιο βαθμό την αντίστοιχη άποψη του Bernstein. *Ότι οι σχολικές μονάδες μεταδίδουν εξειδικευμένες γνώσεις και προετοιμάζουν τους μαθητές για τις μετέπειτα επαγγελματικές θέσεις που θα αναλάβουν ως ενήλικες* (Bernstein, 1991: 150). Τα δεδομένα δείχνουν πως στη συνείδηση των παιδιών υπάρχει μια πρώτη σύνδεση των τεχνολογιών με το πεδίο της παραγωγής. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες σύμφωνα με τις οποίες η γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή έχει συνδεθεί με τη χρησιμότητά του στο μετέπειτα επάγγελμα που θα ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις του τρίτου, τέταρτου, έβδομου και ένατου συνεντευξιαζόμενου μαθητού. Ωστόσο, μια απόλυτη επαλήθευση του Bernstein, περί ύπαρξης ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, αναφορικά με την εν λόγω μετάδοση και προετοιμασία, δεν φαίνεται να λαμβάνει χώρα. Και αυτό γιατί από τη στιγμή που

η πλειονότητα των σχολικών μονάδων χρησιμοποιεί τους υπολογιστές με τους ίδιους τρόπους, δεν επέρχεται ανταγωνισμός μεταξύ τους ως προς το τι και πιο σχολείο θα μεταβιβάσει καλύτερα και πιο εξειδικευμένα.

Εξ αντιθέτου, τα στοιχεία δείχνουν πως στις περισσότερες σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες κυρίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα μεταδοθούν οι σχετικές με τις νέες τεχνολογίες δεξιότητες και γνώσεις και όχι τόσο ως προς το τι θα μεταδοθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του δεύτερου συνεντευξιαζόμενου δασκάλου ο οποίος επισημαίνει τη δυσκολία του να περιγραφεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κουτί όπως αναφέρει, καθώς και η περίπτωση της έκτης δασκάλας που τονίζει τα προβλήματα που προκύπτουν όταν στην αίθουσα υπάρχουν παιδιά μεταναστών. Επομένως, μπορεί να λεχθεί πως δεν υπάρχει απόκλιση των σχολείων σχετικά με το τι μεταδίδεται, αλλά σύγκλιση δυσκολιών στους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες.

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορεί να υποστηριχθεί πως κλονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και άσκηση του συμβολικού ελέγχου. Η παρέμβαση του κράτους δεν είναι τέτοια που να αποκλείει και να αντικαταστεί τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαχειριστές ή διοικητές της οικονομίας όπως αναφέρει ο Bernstein. Άλλωστε, όπως δείχνουν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, σε αρκετές περιπτώσεις η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία στηρίζεται αποκλειστικά στην ευχέρεια ή τη διάθεση του εκπαιδευτικού να τις συμπεριλάβει. Δεν υπάρχει κάποιος έλεγχος για το αν εφαρμόζονται ή κάποια αντίστοιχη επιβολή. Οι σχετικοί εφησυχασμοί των εκπαιδευτικών φανερώνουν πως ο δάσκαλος εξακολουθεί να διατηρεί το ρόλο του, να έχει λόγο στο τρόπο αυτού που θα μεταδώσει επισημαίνοντας πως η κοινωνία αναγνωρίζει ως κύριο μεταδότη γνώσεων τον ίδιο και όχι κάποιον υπολογιστή.

7.3 Οι μεταβολές στον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας

Αυτή η αναγνώριση του ρόλου του δασκάλου και ο έλεγχος που ασκεί ο ίδιος στο τι θα μεταδώσει, εάν και πώς, μας οδηγεί στον ισχυρισμό πως μέχρι τώρα δεν υπάρχουν μεταβολές στο τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας. Και αυτό είναι προφανές από τη στιγμή που δεν υπάρχει κάποιος επιβεβλημένος

ρυθμιστικός κώδικας που να ελέγχει την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών εντός των σχολικών τάξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντίστοιχη απάντηση του όγδοου συνεντευξιαζόμενου δασκάλου σύμφωνα με τον οποίο η διεξαγωγή του μαθήματος μέσω υπολογιστή δεν επιβάλλεται από κανέναν. Άλλωστε, ακόμα και αν οι περισσότερες σχολικές μονάδες είναι εφοδιασμένες με τον αντίστοιχο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, η χρήση του είναι απόρροια των συναφών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, του χρόνου που διαθέτουν, της προετοιμασίας που έχουν κάνει και κυρίως της προσωπικής τους θέλησης.

Η μη τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο ασκεί την εξουσία που του έχει δοθεί, φαίνεται και από την προστασία που παρέχεται στο παιδί κατά την ενασχόλησή του με τα τεχνολογικά μέσα. Μια προφύλαξη που σχετίζεται με επιτήρηση των μαθητών αναφορικά με τις πληροφορίες που αναζητούν, καθώς και με προγράμματα που εμποδίζουν την εμφάνιση ιστοσελίδων με ακατάλληλο περιεχόμενο, καθώς υπάρχουν σχολικές μονάδες που λειτουργούν υπό αυτό το «καθεστώς». Μάλιστα, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σωστά τον υπολογιστή και κατά επέκταση να τον αντιμετωπίζουν ως βοηθητικό μέσο στη διαδικασία της μάθησης προκειμένου να αποφευχθεί η κατάχρηση.

Προφανώς λοιπόν οι αξίες και οι αρχές με τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά παραμένουν σταθερές. Οι νέες τεχνολογίες δεν έχουν μεταβάλλει τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους. Οι μαθητές δεν δρουν ανεξέλεγκτα αναφορικά με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας και υπό την καθοδήγηση του δασκάλου μαθαίνουν πως υπάρχουν όρια στο τι θα ψάξουν. Φαίνεται λοιπόν πως αρχές και αξίες, όπως ο σεβασμός προς την αναζήτηση προσωπικών δεδομένων, εξακολουθούν να υπάρχουν. Κάτι που θεωρούμε πως τεκμηριώνει το γεγονός ότι η εισαγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη στις απαρχές της. Ως εκ τούτου, ο μηχανισμός «ηθικοποίησης» της παιδικής ηλικίας, μία επιπλέον λειτουργία της σχολικής εξουσίας, σύμφωνα με το Σολομών, διαφαίνεται πως στηρίζεται στις ίδιες σταθερές, παραδοσιακές βάσεις.

7.4 Η μεταβολή της παιδικότητας

Από την άλλη πλευρά βέβαια, παρά τον έλεγχο και την καθοδήγηση των παιδιών ως προς την ενασχόληση με τα τεχνολογικά μέσα, η ενσωμάτωση αυτών

στο μεγαλύτερο κομμάτι της καθημερινότητάς τους επέφερε τροποποιήσεις στο τρόπο με τον οποίο παίζουν. Όπως αναδεικνύουν τα δεδομένα, το παιχνίδι των μικρών μαθητών περιορίζεται εντός της οικίας τους, συνήθως μπροστά από ένα κουτί που μπορεί να είναι ο υπολογιστής ή η τηλεόραση. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια φαίνεται πως έχουν αντικαταστήσει το παιχνίδι στις πλατείες, γεγονός που προκαλεί προβληματισμούς στους περισσότερους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργικότητα του παιδιού στο παιχνίδι η οποία έχει καταλυτική αξία στην παιδική ηλικία.

Αναφορικά με το τελευταίο, η M. WarNock υποστηρίζει πως από τη στιγμή που η φαντασία είναι μέρος της νοημοσύνης μας, έχει ανάγκη εκπαίδευσης (Σάλλα - Δοκουμετζίδη, 1996 στο Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη, Κολέτος, Ντάγιου, Τσακαλίδου, 1998: 13). Δηλαδή τα σωστά ερεθίσματα στον κατάλληλο χρόνο παρέχουν τη δυνατότητα εμπειριών στα παιδιά με τις οποίες θα ασκήσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και θα εμπλουτίσουν τη φαντασία τους. Άλλωστε τα παιδιά γίνονται δημιουργικά όταν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να δώσουν μορφή και σχήμα στα συναισθήματα και στις συγκινήσεις τους. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθεί το παιδικό βιβλίο το οποίο θεωρείται ότι είναι δυνατόν να αποκαλύψει, να ενισχύσει, να καλλιεργήσει και να απελευθερώσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη, Κολέτος, Ντάγιου, Τσακαλίδου, 1998: 13).

Για το λόγο αυτό οι δάσκαλοι πιστεύουν πως το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να εξασφαλίσει την καλύτερη προστασία του παιδιού. Σημαντικό ρόλο έχει και ο έλεγχος και η παρουσία του γονέα στην απόπειρα εξοικείωσης και ενασχόλησης των παιδιών με τα τεχνολογικά μέσα. Ακόμα και αν τα πράγματα δεν έχουν αλλάξει ριζικά, όπως συμβαίνει σε χώρες του εξωτερικού, θεωρούν πως η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης και σχολειοποίησης είναι εξίσου υπεύθυνη στις προσπάθειες αφομοίωσης και εξοικείωσης των σχετικών με τις νέες τεχνολογίες δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, φέρει την κύρια ευθύνη ως προς τις εναλλακτικές που θα προσφέρει στο παιδί έναντι της αποκλειστικής ενασχόλησής του με τα τεχνολογικά μέσα.

7.5 Η συμπληρωματική παιδαγωγική στήριξη που παρέχεται από το σπίτι αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και η στάση των παιδιών ως προς την χρήση αυτών

Τα στοιχεία δείχνουν πως αυτή η ενασχόληση των μαθητών καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας και του ελεύθερου χρόνου τους στο σπίτι. Για τους περισσότερους αυτή η απασχόληση περιλαμβάνει ποικίλα παιχνίδια στον υπολογιστή, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικά με τα μαθήματα του σχολείου εφόσον τους έχει ζητηθεί κάτι τέτοιο, αλλά και πληροφορίες για πράγματα που διεγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Επίσης, κινητά που χρησιμοποιούνται ως μέσο ψυχαγωγίας για να παίζουν ή να ακούν ήχους, ψηφιακές μηχανές, καθώς και οπτικά μέσα σαν το DVD ή το PlayStation. Σχετικές μελέτες άλλωστε έχουν δείξει πως οι μαθητές και οι μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου ήδη από την ηλικία των εννέα ετών παρουσιάζουν διαμορφωμένες αντιλήψεις για τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής (Τασιός, Σολωμονίδου, 2002). Διαθέτουν μια αρκετά πλούσια ποικιλία αναπαραστάσεων γύρω από τους υπολογιστές και τις χρήσεις τους, γεγονός που με τη σειρά του φανερώνει τόσο ένα σημαντικό ενδιαφέρον από την πλευρά τους, όσο και μια γνωστική - αναπτυξιακή ωριμότητα για την αξιοποίηση των υπολογιστών για μάθηση, επικοινωνία και ψυχαγωγία (Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης, Γουμενάκης, 2000).

Στις περισσότερες περιπτώσεις η εξοικείωση απορρέει από την ενθάρρυνση, βοήθεια και προτροπή του οικογενειακού περιβάλλοντος, κάτι που αναφαίνεται και στην έρευνα των Κόλλια, Μαργετουσάκη, Κόμη, Γουμενάκη (Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης, Γουμενάκης, 2000).

Μάλιστα, όπως αναδεικνύεται, αυτή είναι πιο έντονη όταν τα τεχνολογικά μέσα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εργασίας των γονιών. Διαφορετικά, η γνωριμία και η επαφή του μαθητή με τις νέες τεχνολογίες ενισχύεται, αν το επάγγελμα των γονιών τους επιβάλλει τη μεταφορά των εργασιακών τους υποχρεώσεων, άρα και των αντίστοιχων τεχνολογικών μέσων στο σπίτι. Είναι αυτές οι τεχνολογικές εικόνες που δημιουργούν την επιθυμία στα παιδιά να ακολουθήσουν το ίδιο επάγγελμα στο μέλλον. Βέβαια αυτή πηγάζει και από κρίσεις των γονιών που έχουν μεταφερθεί στα παιδιά. Αναπαράγουν τα λεγόμενά

τους σχετικά με την αναγκαιότητα γνώσεων χειρισμού των νέων τεχνολογιών στον τομέα της εργασίας. Πρόκειται δηλαδή για εκδήλωση ενδιαφέροντος των παιδιών που πηγάζει, όπως αναφέρει ο Bernstein, από την ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς, την ανταλλαγή κρίσεων, επιχειρημάτων και συμπερασμάτων. Από τις διαφορετικές τεχνολογικές εικόνες που υποστηρίζουν την όποια απόπειρα μάθησης ή όχι.

Ακόμα όμως και αν οι γονείς δεν κατέχουν στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού των τεχνολογικών μέσων για να δείξουν στο παιδί, το ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας ή του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο παράγοντας φίλοι δεν εμφανίζεται τόσο καθοριστικός στην προσπάθεια μάθησης και εξοικείωσης κάτι που προφανώς είναι πιο έκδηλο σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Βέβαια στην όποια εξοικείωση των παιδιών καθοριστικό ρόλο έχουν και ένα πλήθος άλλων στοιχείων που μπορεί να εξασφαλίσουν μια στοιχειώδη μορφή ενασχόλησης. Ο χώρος και ο χρόνος για διάβασμα, η περαιτέρω βοήθεια και ο έλεγχος της οικογένειας, ακόμα και πάνω στη δραστηριότητα του παιδιού, στις παρέες του προκειμένου να υπάρχει παιδαγωγική πειθαρχία και μεταφορά του επίσημου παιδαγωγικού πλαισίου του σχολείου στο σπίτι. Αυτά όπως επισημαίνει ο Bernstein, αποτελούν παράγοντες που δημιουργούν τα εχέγγυα μιας συμπληρωματικής, παιδαγωγικής στήριξης από το σπίτι (Bernstein, 1991: 131-132).

Αναφορικά λοιπόν με τα παραπάνω, τα δεδομένα δείχνουν πως τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν να χειρίζονται τεχνολογικά μέσα σαν τον υπολογιστή, όταν αυτά βρίσκονται στο δικό τους δωμάτιο ή χώρο διαβάσματος και φυσικά όταν υπάρχει κάποιος ενήλικας να τους βοηθάει. Στη περίπτωση αυτή η εξασφάλιση ιδιωτικότητας στο εσωτερικό του σπιτιού είναι εφικτή και ο υπολογιστής βρίσκεται σε σταθερή θέση. Από την άλλη πλευρά, οι ευκαιρίες φαίνεται να λιγοστεύουν όταν η παραπάνω τεχνολογία δεν βρίσκεται στην αποκλειστική ευχέρεια του μαθητή στο σπίτι, αλλά τη μοιράζεται με κάποιο από τα αδέρφια του, πόσο μάλλον όταν ο συγκεκριμένος, μοναδικός υπολογιστής ακολουθεί το παιδί της οικογένειας που σπουδάζει σε κάποια άλλη πόλη. Οι δυνατότητες ενασχόλησης και εξοικείωσης λιγοστεύουν ακόμη περισσότερο όταν δεν υπάρχει και η δυνατότητα να αγοραστεί το παραπάνω τεχνολογικό μέσο.

Όταν υπάρχει όμως στο σπίτι, η παρουσία του ενήλικα δεν περιορίζεται μόνο στο να μεταδώσει στο παιδί κάποιες γνώσεις. Έχει να κάνει και με έναν έλεγχο πάνω στα ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζει ή στις πληροφορίες που αναζητάει. Αυτό τουλάχιστον αναδεικνύει η χρήση κωδικών για το άνοιγμα του υπολογιστή οι οποίοι δεν είναι γνωστοί στο ίδιο. Αξίζει όμως να σημειωθεί πως ο γονιός δεν είναι παρόν όταν το παιδί διαβάζει τα μαθήματα του σχολείου. Ενώ στη περίπτωση των τεχνολογικών μέσων η βοήθεια είναι άμεση αφού οι γονείς διαθέτουν μέρος του προσωπικού τους χρόνου για να δείξουν στα παιδιά, όσον αφορά τη μελέτη των μαθημάτων αυτή είναι έμμεση. Αρχικά οι μαθητές μελετούν μόνοι τους και στη συνέχεια, εξετάζονται από τους γονείς που τους βοηθούν και τους απαντούν σε απορίες που τυχόν έχουν.

Αντίθετα, η κατάσταση είναι πιο ελαστική με τη χρήση άλλων μέσων όπως κινητά, χωρίς να απουσιάζει όμως το στοιχείο του ελέγχου. Εξακολουθεί να είναι εμφανές και αυτό φαίνεται στο τρόπο με τον οποίο επιτρέπεται στα παιδιά να τα χρησιμοποιούν. Δεν τηλεφωνούν, αφού δεν έχουν κάρτα, αλλά παίζουν και τα έχουν μαζί τους ώστε να τους παίρνουν οι γονείς και να ενημερώνονται για το αν τέλειωσαν τα εξωσχολικά μαθήματα ή τις δραστηριότητές τους ώστε να τους παραλάβουν.

Πέρα όμως από τις προσωπικές δραστηριότητες των παιδιών, οι μαθητές περνούν χρόνο και με τους γονείς τους. Εκδρομές σινεμά, μουσικά ακούσματα, διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων, επιτραπέζια παιχνίδια, παρακολούθηση παιδικών ταινιών, DVD, βόλτες σε εκθέσεις βιβλίων, είναι μερικές από τις κοινές ασχολίες τους που λειτουργούν εναλλακτικά έναντι της αποκλειστικής ενασχόλησης με τα τεχνολογικά μέσα και απελευθερώνουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Και πάλι όμως τα παραπάνω δεν ισχύουν για όλους τους μαθητές. Είναι στιγμές που το δημιουργικό κομμάτι του παιδιού σχετίζεται με τη συμμετοχή του στις δουλειές του σπιτιού, όπως συμβαίνει με τον όγδοο συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευόμενο.

Γενικότερα όμως, το αν θα μεταφερθεί μέρος του παιδαγωγικού χρόνου από το σχολείο στο σπίτι, αναφορικά με την ενασχόληση των νέων τεχνολογιών, φαίνεται να καθορίζεται από την οικογένεια των παιδιών. Αν ανήκουν σε προνομιούχες ή μη οικογένειες που μπορούν να εξασφαλίσουν χώρο, χρόνο και έλεγχο ώστε η συγκεκριμένη κατανόηση και πρόληψη να είναι όσον το δυνατόν

αποτελεσματικότερη. Έχει να κάνει δηλαδή με τις ταξικές παραδοχές της παιδαγωγικής, αόρατης ή ορατής αντίστοιχα, που μεταφράζονται σε αναγκαίες πολιτιστικές και οικονομικές προϋποθέσεις εντός της οικογένειας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein. Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο ανατρέφεται το παιδί διαφαίνεται να έχει προσδιοριστικό ρόλο. Αν μεγαλώνει σε μία ορθολογική, ιεραρχική δομή που οργανώνει τη βίωσή του από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ή αν αυτή η βίωση εναποθέτεται σε παράγοντες όπως η τύχη, το μέλλον, οι φίλοι ή οι συγγενείς (Bernstein, 1971: 25, 32). Διαφορετικά, αν υπάρχουν χρονικά διαγράμματα επίτευξης στόχων ή όχι τα οποία είτε ενισχύουν τις τρέχουσες προσπάθειες, είτε τις περιορίζουν, με συνέπεια να ικανοποιούνται στο μέλλον ή να αναβάλλονται για αυτό (Bernstein, 1971: 32). Προφανώς στη πρώτη περίπτωση ανήκουν μαθητές που προσλαμβάνουν ισχυρή παιδαγωγική στήριξη, ενώ στη δεύτερη, περιορισμένη. Αυτά με τη σειρά τους, τονώνουν ή μετριάζουν αντίστοιχα την γενικότερη απόκτηση γνώσεων και ειδικότερα την εκμάθηση χρήσης νέων τεχνολογιών.

7.6 Ο τρόπος διαμόρφωσης της παιδαγωγικής σχέσης μέσω της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών

Παραπάνω αναφέρθηκε πως η πλειονότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέχει στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Γνώσεις στην απόκτηση των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει σημαντικά. Αυτό δείχνει να επιβεβαιώνει την προαναφερόμενη θέση των εκπαιδευτικών για την ευθύνη, το ρόλο και τη συμβολή της οικογένειας στην εκμάθηση και ενασχόληση των παιδιών με τα τεχνολογικά μέσα. Κάτι που συμβαίνει όταν οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να αναζητήσουν στοιχεία που τους έχουν ζητηθεί από το δάσκαλο ή τη δασκάλα πάντα σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα.

Ωστόσο, η στήριξη και η ενθάρρυνση που προσφέρεται από το σπίτι αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι συμπληρωματική. Η μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων ανήκει στην αρμοδιότητα του σχολείου και μέσα σε αυτές ανήκουν και εκείνες που αφορούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Οι πρώτες εικόνες, ιδίως για τις περιπτώσεις μαθητών που δεν φέρουν παραστάσεις σχετικά με τον τρόπο χειρισμού των υπολογιστών από το

οικογενειακό περιβάλλον, προέρχονται από τις σχολικές μονάδες. Εντός των σχολικών τάξεων ή των εργαστηρίου πληροφορικής αρχίζει η εκμάθηση, ενασχόληση και εξοικείωση των παιδιών. Όσα μαθαίνουν έχουν να κάνουν κυρίως με γράψιμο μικρών εργασιών / παραγράφων σε προγράμματα όπως το Word, τον τρόπο εκτύπωσης και τη χρήση διαδικτύου για διερεύνηση πληροφοριών σχετικών με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ή των ενδιαφερόντων τους. Πολλές φορές όταν υπάρχει χρόνος παίζουν και κάποια κατάλληλα για την ηλικία τους παιχνίδια πάντα υπό την παρακολούθηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες δεν αντικατοπτρίζονται μόνο στον τρόπο χρήσης τους μέσα στο μάθημα. Διαμορφώνουν και το χώρο της διδασκαλίας. Τα θρανία αλλάζουν θέση και από εκεί που ήταν τοποθετημένα στη σειρά, τώρα έχουν μια κυκλική μορφή, στοιχείο που προσδίδει ομαδοκεντρικό χαρακτήρα στο μάθημα.

Αναφορικά τώρα με την εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων, τα δεδομένα δείχνουν πως υπάρχει κάποια μεταβολή στην μέχρι τώρα αντίληψη των παιδιών για τα μαθήματα και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Το μάθημα παύει να θεωρείται βαρετό και ανούσιο και γίνεται ελκυστικό, τόσο λόγω της εικονικής διάστασης που προσδίδεται σε αυτά που διδάσκονται, όσο και εξαιτίας της δυνατότητας να βλέπουν ότι γράφουν, χωρίς να κουράζονται και να χρησιμοποιούν κιμωλίες, όπως περιγράφουν χαρακτηριστικά. Μάλιστα, το ενδιαφέρον τους εξάπτεται όταν εκτυπώνουν αυτά που τους υπαγορεύει ο δάσκαλος.

Ωστόσο, αυτή η θετική στάση των παιδιών δεν αφορά μόνο την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στο μάθημα, αλλά εκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τις γνώσεις. Όπως αναδείχνουν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι μαθητές λειτουργούν ως σφουγγάρια σε κάθε τι καινούριο που τους μεταβιβάζουν και ζητούν να μάθουν ολοένα και περισσότερα πράγματα. Θυμούνται ευκολότερα όσα μεταφέρονται με τη βοήθεια του δασκάλου, κάτι που αποδεικνύεται και από την επιτυχία των τεστ στα οποία υπάγονται αρκετές ημέρες μετά την παράδοση του εκάστοτε αντικειμένου ή από την εκπόνηση μικρών εργασιών που συμπεριλαμβάνουν εξάσκηση στον υπολογιστή. Συνεπώς, επιτελείται η λεγόμενη πρόοδος, όπως πρεσβεύει ο Bernstein. Μια πρόοδος που

έχει να κάνει με έλεγχο του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, πάνω στις γνώσεις που έχει ώστε στη συνέχεια να συμπληρωθούν τα κενά που του λείπουν τα οποία θα γίνουν στη συνέχεια γνωστά και στο ίδιο. Διαφορετικά, ικανοποιούνται οι κανόνες διαδοχής και οι κανόνες κριτηρίων (Bernstein, 1991: 111-117).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, η πρόοδος επιτελείται όταν οι μαθητές αφήνονται μπροστά στον υπολογιστή για να αναζητήσουν μόνοι τους πληροφορίες, να παίξουν, να εκτυπώσουν ή να γράψουν. Και αυτό δεν επιτρέπεται τυχαία από τον δάσκαλο. Γίνεται για να κρίνουν, να αφομοιώσουν και να εφαρμόσουν όσα έχουν διδαχθεί. Με αυτόν τον τρόπο, μαζί με τους κανόνες διαδοχής, πραγματώνονται και οι κανόνες βηματισμού (Bernstein, 1991: 111-117). Το ότι εξασκούνται και μόνα τους τα παιδιά όμως, δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι απών. Έχει επίγνωση του ρόλου του και εξακολουθεί να ενεργεί ως μεταδότης. Άλλωστε, οι μαθητές συνεχίζουν να στρέφονται σε αυτόν όταν έχουν απορίες.

Η εκμάθηση όμως δεν αφορά μόνο τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα δεδομένα αναδεικνύουν πως τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται το χώρο και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου. Αφομοιώνουν ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές σαν παιχνίδι, καθώς και ότι πρέπει να φροντίζουν για την αποφυγή ζημιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα χαλασμένο πληκτρολόγιο μέσω του οποίου τα παιδιά συνειδητοποιούν πως με μια επαναλαμβανόμενη, αντίστοιχη ζημιά τους θα μειωθούν οι επισκέψεις στην αίθουσα των υπολογιστών αφού δεν θα υπάρχουν πληκτρολόγια για όλους, κατά συνέπεια και κομπιούτερ. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές υιοθετούν κατάλληλες συμπεριφορές ως προς τη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών και γενικότερα ενστερνίζονται τους κανόνες κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής που διδάσκονται, στοιχεία απαραίτητα της παιδαγωγικής σχέσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές αναφορικά με τον υπολογιστή, η συμπεριφορά τους απέναντι στο δάσκαλο δεν μεταβάλλεται. Μολοντί, ο υπολογιστής συνδέεται με παιχνίδι στο σπίτι και με ευκολία απομνημόνευσης όσων διαβάζουν, αναδεικνύεται πως τα παιδιά εξακολουθούν να επιζητούν την παρουσία του εκπαιδευτικού. Είναι θετικοί στη βοήθεια που τους δίνει. Αναγνωρίζουν το ρόλο του μέσα στη τάξη και τη συμβολή του στη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και κατάκτησης αυτών. Για

αυτό και αντιμετωπίζουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως βοηθητικό μέσο. Δεν θεωρούν πως μέσα από αυτόν μπορούν να μάθουν τα πάντα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές φαίνεται πως διακρίνουν τόσο τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, όσο και τον δικό τους. Με άλλα λόγια, καταλαβαίνουν πως ο δάσκαλος είναι ο κύριος μεταδότης των γνώσεων, ενώ εκείνοι είναι αυτοί που προσλαμβάνουν τη γνώση. Αυτό τουλάχιστον υποδεικνύει το γεγονός ότι δεν εμπιστεύονται απόλυτα το διαδίκτυο, άρα και τον υπολογιστή στην αναζήτηση πληροφοριών. Γιατί, όπως αναφέρουν, δεν τους λέει πάντα την αλήθεια.

Κατά αυτόν τον τρόπο, σε αυτήν την παιδαγωγική σχέση ο δέκτης / μαθητής εξακολουθεί να ενεργεί ως δέκτης παρά την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει σαφής ιεραρχία, ρητή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein, μεταξύ δασκάλου και μαθητού. Δεν υπάρχει αμφισβήτηση του πρώτου από τον τελευταίο.

Όλα λοιπόν δείχνουν πως η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιφέρει μια ορατή παιδαγωγική σχέση. Μέσα σε αυτήν ο μεν δάσκαλος διακρίνεται, ο δε μαθητής, κατά την προσδοκώμενη από τον δάσκαλο αναμετάδοση, επιτελεί πρόοδο που του επιτρέπει να καταλάβει αυτό που αναμεταδίδεται, καθώς και το τι είναι θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, ή συμπεριφορά μέσα στη σχέση αυτή (Bernstein, 1971, 1991: 122 - 126). Διαφορετικά, τα παιδιά μαθαίνουν όσα επιτρέπονται και όσα δεν επιτρέπονται στην χρήση των υπολογιστών, στην επικοινωνία και τη σχέση τους με το δάσκαλο, ενώ και οι δύο διατηρούν τον έλεγχο πάνω στην επιλογή, την οργάνωση και τον ρυθμό της γνώσης που λαμβάνεται και μεταδίδεται αντίστοιχα. Συνεπώς, δεν φαίνεται να υπάρχουν αλλαγές τόσο στη μετάδοση της γνώσης που μεταδίδεται, όσο και στην παιδαγωγική σχέση. Αντίστοιχα πορίσματα συναντούνται και στην έρευνα των Λάμνια, Καμαριανού και Ντακούμη (Λάμνιας, Καμαριανός, Ντακούμης, 2006).

Πολλές φορές όμως, η πρόοδος των μαθητών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες διαφαίνεται να προσδιορίζεται από τις επισκέψεις που πραγματώνονται στην αίθουσα των υπολογιστών. Από το αν πηγαίνουν περισσότερες ή λιγότερες φορές με απόρροια να αποκτούνται και οι ανάλογες δεξιότητες. Όπως αναδεικνύουν τα δεδομένα, αυτό καθορίζεται από το χρόνο που σε αρκετές περιπτώσεις επικρατεί της διάθεσης των δασκάλων να συμπεριλάβουν

δραστηριότητες της Πληροφορικής στη διδασκαλία, τη προετοιμασία που έχει γίνει από το σπίτι, καθώς επίσης και από τη δυνατότητα να ξεπεραστούν προβλήματα που αφορούν την λειτουργία του υπάρχοντος εξοπλισμού. Μάλιστα, η έλλειψη του τελευταίου αποτελεί ένα ακόμη προσδιοριστικό παράγοντα της εξάσκησης και εξοικείωσης των μαθητών. Ωστόσο, πρωταρχικός, καθοριστικός παράγοντας αναφαίνεται πως είναι η ελλιπής επιμόρφωση. Τα στοιχεία δείχνουν πως ακόμα και αυτοί που κατείχαν γνώσεις και δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών πριν την παρακολούθηση των επιδοτούμενων σεμιναρίων, δυσκολεύονται να τις μεταβιβάσουν παρά την επιπλέον επιμόρφωση. Ακόμα και αν επιλέγουν να τις συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους συναντούν προβλήματα πρακτικής μορφής. Ένα τέτοιο έχει να κάνει με την περιγραφή του ηλεκτρονικού του υπολογιστή. Και όπως υποστηρίζουν τα βιβλία δεν βοηθούν. Παραπέμπουν απλά σε ιστοσελίδες, χωρίς να συμβουλεύουν πώς μπορούν να περιγραφούν αυτονόητα πράγματα. Το πρόβλημα αυτό προφανώς είναι πιο έντονο για όσους έμειναν στα σεμινάρια επιμόρφωσης και δεν προχώρησαν σε περαιτέρω ενασχόληση. Εντούτοις, ανεξαρτήτως των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά επιζητούν την συγκεκριμένη ενσωμάτωση στα μαθήματά τους.

Όπως και να έχει όμως, ο ισχυρός βηματισμός μετάδοσης των δραστηριοτήτων της Πληροφορικής, η ισχυρή δηλαδή μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων, λειτουργεί προς όφελος κυρίως εκείνων των μαθητών που φέρουν τεχνολογικούς κώδικες από το σπίτι. Και αυτό γιατί στην όποια «επίσκεψή» τους στο εργαστήριο των υπολογιστών έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και αυτά που τους έχουν δείξει οι γονείς τους και εκείνα που τους μαθαίνει ο δάσκαλος. Προσλαμβάνουν άμεσα τα τις τεχνολογικές γνώσεις που δέχονται από το δάσκαλο. Εξ αντιθέτου, ένας ασθενής βηματισμός μετάδοσης του συγκεκριμένου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού, περιορίζει τις δυνατότητες απόκτησης συναφών γνώσεων σε παιδιά που δεν παρέχεται συμπληρωματική, παιδαγωγική στήριξη από το σπίτι αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σε αυτήν την περίπτωση ο χρόνος που έχουν να προσλάβουν, να αφομοιώσουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητες δεν επαρκεί. Εκεί ο χρόνος πρόσληψης, αφομοίωσης και εξάσκησης δεν είναι αρκετός.

Επομένως, εδώ χρειάζεται επιπρόσθετη διδασκαλία ώστε το σχολείο να «αντισταθμίσει» αυτό που λείπει τόσο από την οικογένεια, όσο και από το παιδί. Να πραγματοποιηθεί η «αντισταθμιστική εκπαίδευση», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bernstein.

Κρίνεται όμως απαραίτητο να επισημανθεί, ότι οι προαναφερόμενες δυσχέρειες σε καμία περίπτωση δεν προκαλούν την αρνητική στάση ή το φόβο των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται η σημασία που έχουν τόσο στη διαδικασία μάθησης, όσο και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή των παιδιών. Παρόμοια εικόνα δίνει και η έρευνα των Τσολακίδη, Φωκίδη, Βρατσάλη το 2001. Παρά την έλλειψη γνώσεων και την μη πλήρως διαμορφωμένη άποψη για τις νέες τεχνολογίες, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να φοβούνται την επαφή ή τη χρήση των υπολογιστών και ομολογούν ότι το νέο αυτό εργαλείο θα βελτίωνε το επίπεδο δουλειάς τους και θα συνέτεινε στη δημιουργία ενός πρωτοποριακού και πιο ευάρεστου μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσολακίδη, Φωκίδη, Βρατσάλη, 2001).

Αυτό όμως, έρχεται σε αντίθεση με την σχετική με το βαθμό άγχους μελέτη των Κουστουράκη, Παναγιωτακόπουλου, Κατσίλλη αναφορικά με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, το 1998. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δάσκαλοι φαίνεται να βιώνουν άγχος για τους υπολογιστές που πηγάζει από τα εργασιακά τους καθήκοντα, τις απαιτήσεις που φέρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα που προκαλούν οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, την αδυναμία παρέμβασής του, την ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση και τη βίωση αισθημάτων φόβου λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων που θα του επιτρέψουν να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Κατσίλλη, 1998). Κάτι που δεν εμφανίζεται στην παρούσα μελέτη και που κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν περάσει δέκα χρόνια από την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Ως εκ τούτου, σήμερα αναδύεται μια θετικότερη στάση και αντίληψη των δασκάλων απέναντι στις νέες τεχνολογίες, που ακόμα όμως δεν έχει επιφέρει μια εντονότερη ενσωμάτωση αυτών στη διδασκαλία τους.

Εξετάζοντας λοιπόν την ερευνητική μας υπόθεση, διαπιστώνουμε πως οι μεταβολές στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής, για τις οποίες κάνει λόγο

ο Basil Bernstein στην αντίστοιχη θεωρία του, δεν εμφανίζονται με την ίδια ένταση και έκταση στην παρούσα μελέτη. Οι τεχνολογίες επικοινωνίας και έρευνας, αν και εισάγονται στις σχολικές μονάδες μέσω ρυθμιστικών αρχών, κωδίκων, φέρουν μικρές τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της παιδαγωγικά επίσημης σχολικής γνώσης. Ωστόσο, αυτό δεν κλονίζει το ρόλο του σχολείου ως προς τη διαμόρφωση και άσκηση του συμβολικού ελέγχου. Ομοίως, δεν σημειώνονται τροπές στον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας. Παρόλα εμφανίζονται αλλαγές στο παιχνίδι των παιδιών. Όσον αφορά το δάσκαλο και το μαθητή, αυτοί δρουν σε μια ορατή παιδαγωγική σχέση στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης που το χωρικό της πλέγμα αρχίζει να αλλάζει, «τοποθετώντας» κατά αυτόν τον τρόπο τους μαθητές σε κυκλική διάταξη, γύρω από τον υπολογιστή.

Όμως απέναντι σε εκείνα τα στοιχεία που διατηρούνται σταθερά και σε εκείνα που μεταβάλλονται, αναδειχεται ο καθοριστικός ρόλος του παιδαγωγικού πλαισίου που παρέχεται από το σπίτι. Ανάλογα με το χώρο και το χρόνο για διάβασμα, τη βοήθεια και τον έλεγχο που παρέχεται από την οικογένεια, ακόμα και πάνω στη δραστηριότητα του παιδιού, στις παρέες του, την παιδαγωγική πειθαρχία που μεταφέρεται από το σχολείο στο σπίτι, άλλοτε υπάρχει μια ισχυρή συμπληρωματική, παιδαγωγική στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και άλλοτε μια ασθενής. Αυτές με την σειρά τους συμβάλλουν σε μια αντίστοιχη ισχυρή ή ασθενή μετάδοση και πρόσληψη των συναφών με τις νέες τεχνολογίες γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που αναδεικνύει τις ελλείψεις και τα προβλήματα των σχολικών μονάδων στα υπό διαμόρφωση νέα δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μολονότι οι προσπάθειες εισαγωγής της Πληροφορικής στα ελληνικά σχολεία έχουν αρχίσει από το 1984, στα πλαίσια ρυθμιστικών αρχών που καθορίζονται από τα αρμόδια για αυτό συστήματα να λάβουν και να προωθήσουν τα αναγκαία μέτρα, μόλις τα τελευταία χρόνια πραγματώνεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μια συστηματική ενσωμάτωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που συνδέεται κυρίως με έναν μαζικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χωρίς να έχουν εκδηλωθεί ακόμα οι συνέπειες που φέρει αυτή η απόπειρα τόσο στο κοινωνικό σύνολο, όσο και στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ωστόσο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης δεν θέλουμε να καταλήξουμε στη διατύπωση γενικεύσεων, αλλά σε συμπεράσματα που συνοδεύουν την προσέγγιση του υπό μελέτη ζητήματος.

Ως εκ τούτου λοιπόν, ως προς το κοινωνικό επίπεδο, αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί είναι ότι το σχολείο εξακολουθεί να διατηρεί τον κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό του ρόλο με όλες τις συνεπαγόμενες υποχρεώσεις που του προσδίδουν οι παραπάνω λειτουργίες. Τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για την κοινωνία, όπως αναδεικνύεται μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων οι οποίοι αναπαράγουν κρίσεις και εκτιμήσεις των γονιών τους, οι σχολικές μονάδες αναγνωρίζονται ως οι κύριοι υπεύθυνοι για τη μετάδοση γενικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και συναφών με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας.

Την ίδια στιγμή, η εκπαίδευση συνεχίζει να έχει την ευθύνη για την μεταβίβαση εκείνων των αρχών και αξιών που συμβάλλουν στην ηθική διάπλαση των παιδιών, παρόλο που αναδεικνύονται κάποιες τροποποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά. Ωστόσο, αυτές οι μεταβολές εκφράζονται περισσότερο σαν προβληματισμοί ως προς τη δημιουργικότητα του παιδιού, παρά σαν ανησυχίες για τη μη δυνατότητα ελέγχου από πλευράς των σχολικών μονάδων. Αυτό που διαπιστώνει κανείς, είναι μια εμπιστοσύνη απέναντι στις κατεξοχήν αρμοδιότητες του σχολείου. Οι νέες τεχνολογίες δεν έχουν κλονίσει την αξιοπιστία του ρόλου του με αποτέλεσμα η κυριαρχία τους σε όλους τους τομείς της επιστήμης και σε κάθε άλλη παραγωγική δραστηριότητα, να

αντιμετωπίζεται ως μια ατέρμονη, αναπόφευκτη και σταδιακή διαδικασία της γενικότερης εισαγωγής στην «Κοινωνία της Πληροφορίας».

Όμως παρά τις θετικές στάσεις που σημειώνονται για τη συνεχή προσπάθεια ενσωμάτωσης και χρήσης των τεχνολογικών μέσων, δεν έχουν φανεί ακόμα οι συνέπειες σε εκπαιδευτικό και κατά επέκταση σε μαθησιακό επίπεδο. Με τη σειρά του αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση πως οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχουν μεταβληθεί.

Η σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητού συνεχίζει να διαμορφώνεται και να δομείται στα πλαίσια μιας ορατής παιδαγωγικής, όπου ο μεν εκπαιδευτικός διακρίνεται, ο δε μαθητής, κατά την προσδοκώμενη από τον δάσκαλο αναμετάδοση, επιτελεί πρόοδο που του επιτρέπει να καταλάβει αυτό που αναμεταδίδεται, παρά την ύπαρξη των τεχνολογικών μέσων μέσα στη διδακτική πράξη. Ο πρώτος, είναι υπεύθυνος για το εάν, πώς και τι θα μεταδώσει αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, χωρίς η δράση του αυτή να επιβάλλεται από ένα εξωτερικό ρυθμιστικό κώδικα ο οποίος μπορεί να έχει έναν ελεγκτικό ρόλο ως προς την εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Από την άλλη, ο μαθητής συνεχίζει να προσλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες συναφείς με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές εξακολουθώντας να συνδέει τον δάσκαλο με τη διαδικασία μάθησης, χωρίς στη συνείδησή του να παραγκωνίζεται η θέση του μεταδότη. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν αναγνωρίζεται και η σημασία που έχουν οι γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογιών για τη ζωή τους, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και τις μετέπειτα κοινωνικές τους σχέσεις. Ιδίως από τη στιγμή που αναδεικνύεται από πλευράς τους μία πρώτη σύνδεση αυτών με το πεδίο της παραγωγής και την αναγκαιότητα τους στην κατοπινή επαγγελματική τους πορεία.

Όσον αφορά τώρα αυτό που μεταδίδεται, συμπεραίνεται πως στα σχολικά εγχειρίδια αντικατοπτρίζονται οι διαδικασίες αναπλαισίωσης που διευθετούν τι θα μεταδοθεί και θα μετατοπιστεί από το επιστημονικό πεδίο στο παιδαγωγικό σχετικά με τον τρόπο που θα ενσωματωθεί η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε κάθε αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με όποια μορφή και αν εκδηλώνεται η χρήση και η εξοικείωση των μαθητών με τους

ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτή είναι απόρροια των γενικότερων ρυθμιστικών αρχών που στοχεύουν στην ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων της Πληροφορικής στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Με άλλα λόγια, δεν είναι αποτέλεσμα μιας επιλεκτικής διαδικασίας στηριζόμενης στις συναφείς γνώσεις του εκπαιδευτικού. Για αυτό και δεν υφίσταται κάποιος ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων για το ποια θα μεταβιβάσει πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Εξάλλου, για το σύνολο των σχολείων οι μαθητές ενασχολούνται και εξοικειώνονται με τους υπολογιστές με τους ίδιους τρόπους.

Αναγνωρίζουν την κεντρική μονάδα και τις βασικές περιφερειακές συσκευές (πληκτρολόγιο, οθόνη, ποντίκι, εκτυπωτής) του υπολογιστή, τις θέτουν σε λειτουργία και τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια, εργάζονται με σχετική αυτονομία, αναζητούν πληροφορίες χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο (με τη βοήθεια ή μη του δασκάλου, των γονιών), συνεργάζονται με συμμαθητές τους για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών, μαθαίνουντας κατά αυτόν τον τρόπο τη σημασία της ομαδικής εργασίας, και αναπτύσσουν ένα κώδικα δεοντολογίας αναφορικά με την εργασία τους στο χώρο του εργαστηρίου και το σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των ατόμων που τους περιβάλλουν κατά την αναζήτηση πληροφοριών στον κυβερνοχώρο. Επίσης αναγνωρίζουν την χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην αγορά εργασίας με απόρροια να σημειώνεται μια πρώτη σύνδεση των τεχνολογιών με το πεδίο της παραγωγής.

Στην απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων συμβάλλουν, επί το πλείστον, τα εγχειρίδια του διδάσκοντα τα οποία φέρουν και τις πιο έντονες αλλαγές της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, απεικονίζονται και οι πρώτες μεταβολές στα βιβλία των εκπαιδευόμενων. Και στις δύο περιπτώσεις όμως η μεταδιδόμενη και προσληφθείσα επίσημη σχολική γνώση είναι απόρροια των διαδικασιών αναπλαισίωσης στις οποίες υπόκειται εξαιτίας των νέων συνθηκών μάθησης. Μιας μάθησης που αποσκοπεί στη καθοδήγηση, το προσανατολισμό και τη παρότρυνση, του διδάσκοντα να μεταδώσει και του εκπαιδευόμενου να ανακαλύψει με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων.

Εντούτοις, μέσα σε αυτό το εγχείρημα, ο βηματισμός μετάδοσης των δραστηριοτήτων της Πληροφορικής δεν είναι πάντα ο ίδιος. Ο περιορισμένος χρόνος πρόσληψης, αφομοίωσης και εξάσκησης που διαθέτουν οι μαθητές σε συνδυασμό με τις ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών, σε αρκετές περιπτώσεις

λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία της μάθησης και την απόκτηση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές. Είναι αυτά τα στοιχεία που άλλοτε θέτουν τις βάσεις για έναν ισχυρό βηματισμό μετάδοσης και άλλοτε για έναν ασθενή και που διαμορφώνουν στη συνέχεια τα αντίστοιχα κατάλληλα και ακατάλληλα περιεχόμενα της παιδαγωγικής σχέσης.

Διαπιστώνεται λοιπόν πως σε αρκετές περιπτώσεις η περιχάραξη είναι ασθενής γεγονός που οφείλεται στις γενικές δυσκολίες που υπάρχουν σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης των σχετικών με τις νέες τεχνολογίες δεξιοτήτων και γνώσεων.

Τα προβλήματα που προκύπτουν δεν αφορούν τόσο το μοντέλο εισαγωγής της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες υλοποίησης. Παρά την πραγμάτωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και την παροχή χρηματικών κονδυλίων για τον προσωπικό «εφοδιασμό» του συνόλου των εκπαιδευτικών με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτό που συμπεραίνει κανείς είναι ότι, σε πολλές περιπτώσεις η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, αφήνεται στην αποκλειστική ευχέρεια του καθενός να τις συμπεριλάβει στο μάθημά του. Το ότι δεν υπάρχει μια ρυθμιστική αρχή που να ελέγχει, να εξετάζει και να καθοδηγεί την εφαρμογή αυτής της προσπάθειας σε πρακτικό και καθημερινό επίπεδο, όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα μαθήματα, προσδίδει στην Ώρα Πληροφορικής ένα εξωτερικό χαρακτήρα, μη σχετιζόμενο με τα άλλα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, τοποθετώντας την κατά συνέπεια στα πλαίσια της Ευέλικτης ζώνης ή της λειτουργίας του Ολοήμερου σχολείου, ως χωριστό αντικείμενο με επιπλέον ώρες διδασκαλίας στο ήδη υπάρχον σχολικό πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση και η υλοποίηση κατάλληλων κωδίκων που θα προσδώσουν ισχύ στη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη προκειμένου η εν λόγω ενσωμάτωση να μην αντιμετωπίζεται άλλοτε ως μάθημα που συμπεριλαμβάνεται στη διδακτική πράξη και άλλοτε ως στόχος που προσδίδει στην συγκεκριμένη εφαρμογή μια μακροπρόθεσμη διάσταση.

Όπως προκύπτει, η ταχύρρυθμη επιμόρφωση δεν επέφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για μια εξειδικευμένη, εκτεταμένη και συνεχιζόμενη επιμόρφωση που αφορά τόσο τις εκπαιδευτικές, όσο και τις τεχνικές δεξιότητες που συνεπάγεται η αξιοποίηση των

τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας ώστε να δημιουργηθεί εκείνο το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό που θα ενσωματώσει ουσιαστικά στη διδασκαλία δραστηριότητες Πληροφορικής. Μια επιμόρφωση που θα παρέχεται τόσο εντός των παιδαγωγικών τμημάτων, όσο και μετά, κατά την εφαρμογή των αντίστοιχων γνώσεων μέσα στη σχολική αίθουσα.

Απαραίτητος όμως εξάγεται να είναι και ο εξοπλισμός τόσο σε επίπεδο συσκευών όσο και σε επίπεδο προγραμμάτων, εκπαιδευτικού λογισμικού ώστε να εξαλειφτούν ή να περιοριστούν στο ελάχιστο τα εμπόδια χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και να ενισχυθούν ως εκ τούτου οι προσπάθειες εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στις τάξεις του δημοτικού.

Εκεί όμως που αναδύονται δυσχέρειες και εμπόδια, στα πλαίσια υλοποίησης εφαρμογής των τεχνολογικών μέσων στη διαδικασία μάθησης, η οικογένεια αποκτά ένα συμπληρωματικό, υποστηρικτικό ρόλο ως προς την εκμάθηση και ενασχόλησή του μαθητή με τις νέες τεχνολογίες. Όμως αυτή η παιδαγωγική, συμπληρωματική στήριξη προκύπτει πως συνδέεται με το είδος των ταξικών παραδοχών της παιδαγωγικής. Αν είναι αόρατη ή ορατή, που με τη σειρά της κάθε μία μεταφράζεται σε αναγκαίες πολιτιστικές και οικονομικές προϋποθέσεις εντός της οικογένειας.

Ο χρόνος που αφιερώνει η οικογένεια ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον για την εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η γενικότερη συμμετοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών, ο έλεγχος ως προς τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών, η επίβλεψη πάνω στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, η ενθάρρυνση από τους γονείς, ο χώρος και η εξασφάλιση ιδιωτικότητας στο εσωτερικό του σπιτιού για την παραπάνω ενασχόληση του παιδιού, η σταθερή θέση του υπολογιστή, καθώς και οι πολιτιστικές δραστηριότητες των παιδιών, έχουν προσδιοριστικό ρόλο στα πλαίσια της γενικότερης εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τα τεχνολογικά μέσα. Την ίδια στιγμή βέβαια, ιδιαίτερα σημαντική προκύπτει πως είναι και η λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους γονείς τους αναφορικά με την χρησιμότητα των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Αυτή συμβάλλει τόσο στην πρόσληψη και υιοθέτηση αντίστοιχων κρίσεων και επιχειρημάτων από πλευράς μαθητών, όσο και στην εκδήλωση ενός ενδιαφέροντος να ασχοληθούν

αποκλειστικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο μέλλον ή να τους συμπεριλάβουν στην εργασία τους.

Ανεξάρτητα όμως από το παιδαγωγικό πλαίσιο που προσφέρεται από το σπίτι, η εκπαίδευση δεν παύει να φέρει την κύρια ευθύνη της μάθησης αναφορικά με τη μετάδοση γνωστικών δεξιοτήτων συναφών με τις νέες τεχνολογίες. Όποια και αν είναι τα προβλήματα, ακολουθεί και ανοίγει το δρόμο προς μια νέα μορφή μάθησης προσπαθώντας στη πορεία να αντιμετωπίσει τα τρωτά σημεία που αναδεικνύει η εν λόγω ενσωμάτωση. Εξάλλου πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία και όχι στατική, που σημαίνει πως εξελίσσεται συνεχώς και αναπροσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες μάθησης τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν θετικά και οι διδάσκοντες καλούνται να ανταποκριθούν.

Άλλωστε σύμφωνα με τον Olson, ο υπολογιστής στην πραγματικότητα λειτουργεί ως Δούρειος ίππος, εισάγοντας νέες γνώσεις αλλά κυρίως νέους τρόπους να κάνεις πράγματα μέσα στην τάξη (Olson, 1992).

9 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

9.1 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Στ., Καλλιμάνη Ευ., Κολέτος Γ., Ντάγιου Ευ. και Τσακαλίδου Α., (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, The sciences of Education*. Τόμος 1, τεύχος 2. [Online]. Διαθέσιμο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/AlbaNoudi.html>
- Αθανασόπουλος, Ε., (2006). Η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες και στο διαδίκτυο. Ευρήματα από Η.Π.Α., αντίστοιχες ενέργειες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ελληνική πραγματικότητα. *Virtual School, The sciences of Education*. Τόμος 3, τεύχος 3. [Online]. Διαθέσιμο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Athanassopoulos.TrainingInNT.html>
- Αναστασιάδης, Π., (2000). *Στον αιώνα της πληροφορίας*, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- Bernstein, B., (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, β' έκδοση, μτφ. Σολομών, Ι., εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος –Ο.Κ.Ε., (2002). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας- Γ'ΚΠΣ*. Αθήνα.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, μτφ. Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φίλοπούλου Μάνια, Αθήνα.
- Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*, επιμ., μτφ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- EAITY, (2002). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. [Στο διαδίκτυο]. Διαθέσιμο: <http://www.cti.gr/epimorfosi/index2.htm>.
- Eco, U., (2001). *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία* (μτφ. – εισ. Μ. Κονδύλη), εκδ. Νήσος, Αθήνα.
- *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*, Δεκέμβριος 1997. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Στο διαδίκτυο]. Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr>

- Ιωαννίδης, Γ., Σ., Βαβουγιός, Δ., Γ., Γαρυφαλλίδου, Δ., Μ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Θ., (2001). Οι ιδέες των φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. σχετικά με τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (Information and Communication Technology, ICT) ύστερα από ένα εξάμηνο διδασκαλίας. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, επιμ., Τσολακίδης, Κώστας, Ρόδος, εκδ. Νέων Τεχνολογιών.
- Καμαριανός, Ι., (2005). *Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Καμαριανός, Ι., Ντακούμης, Β., Λάμνιαν, Κ., (2005). Η ψηφιακή μηχανή στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως παράγοντας μεταλλαγής του περιεχομένου της σχολικής και παιδαγωγικής γνώσης στο *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου*. Ρόδος 2005. επιμ. Χατζηδημού, Δ., Βιτσιλάκη, Χ., εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόλλιας, Α., Μαργετουσάκη, Α., Κόμης, Β., Γουμενάκης, Γ., (2000). Αναπαραστάσεις μαθητών του δημοτικού για τις νέες τεχνολογίες όπως αναδύονται από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση*. Πάτρα 2000. [Στο διαδίκτυο]. Διαθέσιμο: <http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/representations.pdf>
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κατσίλλης, Γ., (1998). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των “Νέων Τεχνολογιών” στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του άγχους για τους υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 110, σ.122-131.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., (2008). Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη. Στο Β. Κόμης (Επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, εκδ. Νέων Τεχνολογιών, σ. 425 - 434.
- Κυριαζή, Ν., (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα*, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, δ΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Κυρίδης, Α., (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Τσακίριδου, Ε., (1999). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες; Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Λάμνιος, Κ., (1999). «Νεότερικότητα. Μορφές λογικής και επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 29, σ. 7-31.
- Λάμνιος, Κ., (2001). Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων. *Virtual School, The sciences of Education*, τμ. 2, τχ. 4. [Online]. Διαθέσιμο: <http://www.auth.gr/virtualschool/2.4/Praxis/Lamnias.html>
- Λάμνιος, Κ., (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*, β' έκδοση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Λάμνιος, Κ., Καμαριανός, Ι., Ντακούμης, Β., (2006). Κοινωνιολογική Διερεύνηση όψεων των μεταβολών που προκαλεί η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Ειδικό Τεύχος Εκπαίδευση –Νέες Τεχνολογίες- Ανθρωπισμός*. τμ.48, σ.215- 255.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, 7^η έκδοση, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα. Αθήνα – Κομοτηνή.
- Μακράκης, Β., *Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό*, στο Παπαγεωργίου, Γιώτα, (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, σ.19-36.
- Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, επιμ. Νότα Κυριαζή, μτφ. Δημητριάδου Ελένη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καστουράκης, Γ., (2005). Η Εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Διεθνείς, Ευρωπαϊκές και Εθνικές Εξελίξεις. *Αρέθας. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών*, τμ.ΙΙΙ,σελ.293-310.

- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Αλεξόπουλος, Χ., Γούτσος, Χ., Σκαλτσάς, Α., Τάσιος, Δ., (2005). Τεχνολογίες της Κοινωνίας και της Πληροφορίας: Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί μας να τις εφαρμόσουν στη σχολική πρακτική; *Αρέθας. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών*, τμ.ΙΙΙ,σελ.271-289.
- Παπαγεωργίου, Γ., (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Σακαλάκη, Μ., (2001). *Η ανάλυση περιεχομένου* στο Παπαστάμου Σ. *Εισαγωγή στη Κοινωνική Ψυχολογία.*, Κεφάλαιο 7, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σολομών Ι., Τσατσαρώνη Α., Κότσιρα Α., (1999). Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων. *Virtual School, The sciences of Education*. Τόμος 1, τεύχος 4. [Online]. Διαθέσιμο:<http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/TheoryResearch/SolomonEvaluation.html>
- Σολομών, Ι. (1994). *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο τους σχολείου*. Στο Σολομών, Ι., & Κουζέλης, Γ., (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Σολομών, Ι., (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ., Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Timasheff, N.S., Theodorson, G.A., (1980). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, μτφ. Δ.Γ. Τσαούση, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Τασιός, Α., Σολωμονίδου, Χ. (2002). Αναπαραστάσεις παιδιών 9-12 ετών για τις Τεχνολογίες της Καθημερινής ζωής και η θέση των ΤΠΕ στις Αναπαραστάσεις αυτές. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τμ. Α', επιμ, Δημητρακοπούλου, Α., Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, εκδ. Καστανιώτη, Ρόδος.
- Τσολακίδης, Κ., Φωκίδης, Μ., Βρατσάλης, Κ. (2001). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις τεχνολογίες πληροφορίας

και επικοινωνίας. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών*, επιμ., Τσολακίδης Κ., εκδ. Νέων Τεχνολογιών, Ρόδος.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). *Προγραμματισμός 2001-2004*. [Στο διαδίκτυο]. Διαθέσιμο: http://users.ntua.gr/el96645/ekpaid/p2001_2004/p2001_2004.htm [Πρόσβαση: 16/10/07].
- Φ.Ε.Κ. 304, (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής στο Δημοτικό*, τ.Β'. [Στο διαδίκτυο]. Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr>

9.2 Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Apple, M., (2002). Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No 4, pp. 607 - 616. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/1393316>
- Bailey, K., (1994). *Methods of Social Research*, (4th ed.), New York: The Free Press
- Bielefeldt, T., (2005). Computers and Student Learning: Interpreting the Multivariate Analysis of PISA 2000. *International Society for Technology in Education*. Vol. 37, No.4, pp. 339-347. [Online]. Available: http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared_main.jtml?_requestid=5504
- Bernstein, B., (1958). Some Sociological Determinants of Perception: An Enquiry into Sub-Cultural Differences. *The British Journal of Sociology*. Vol. 9, No 2, pp. 159-174. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/587912>
- Bernstein, B., (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Vol. 1, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B., (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, Vol. 4, London: Routledge.
- Bernstein, B., (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, pp. 363–368, New York: Peter Lang.
- Briggs, C., (1988). Critical Perspectives on Interviewing. *Contemporary Sociology*. Vol. 17, No. 2., pp.254-256. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/2070640>
- Christensen, R., (2002). Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students. *Journal of Research on Technology in*

Education, Vol. 34, No 4, pp. 411- 433. [On-line]. Available:
http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared_main.jtml?_requestid=9638

- Coley, R., Technology's Impact. (1997). A new study shows the effectiveness – and the limitations – of school technology. *Electronic School*. [Online]. Available: <http://www.electronic-school.com/0997f3.html>
- Denzin, K. Norman, Lincoln, S. Yvonna. *The Landscape of Qualitative Research*, SAGE Publications, 1998.
- Eilon, B., Kliachko, S., (2004). Perceptions of Teacher's Roles by Prospective Elementary School Science Teachers in a Web- Based Biology Course. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 12, No.3, pp.339-360.[Online].Available:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ754643&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accNo&accNo=91785
- Erikson, T., Shumway, S., (2006). Integrating the Study of Technology into the Curriculum: A Consulting Teacher Model. *Journal of Technology Education*, Vol.18, No. 1, pp.27-38. [On-line]. Available:
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v18n1pdf/index.html>
- Ferdig, R., E. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological content knowledge. Vol. 37, No. 5, pp.749-760. [Online]. Available:
<http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared/blank.jtml>
- Fluck, A., E. . (2001). Social Effects of New Technology in Education. *Journal of Information Technology Impact*. Vol. 2, No.2, pp.43-54. [Online]. Available:
<http://www.jiti.com/vo2/v2n2.043-054.pdf>
- Franklin, C., (2007). Factors That Influence Teachers Use of Computers. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 15, No.2, pp.267-293. [Online]. Available:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ754643&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accNo&accNo=EJ754643

- Guillemin, M., Gillam, L., (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, Vol. 10, Number 2, pp. 261-280. [On-line]. Available: http://www.pineforge.com/isw5/overviews/pdfs/Guillemin_Article.pdf
- Goddard, M., (2002). What DO We Do with These Computers? Reflections on Technology in the Classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 35, No. 1, pp. 19-26. [On-line]. Available: http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared_main.jtml?_requestid=8920
- Hammersley, M., (1987). Some Notes on the terms ‘validity’ and ‘reliability’. *British Educational Research Journal*. Vol. 13, Issue 1, pp. 73 – 82. [Online]. Available: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a746311111~db=all~order=page>
- Hirrt, N., (2004). The Three Axes of School Merchandization. *European Educational Research Journal*. Vol. 3, No.2, pp.442-452. [Online]. Available: <http://scholar.google.com/scholar?q=European+Educational+Research+Journal>
- Hughes, J., (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology – Integrated Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 13, No.2, pp.277-302. [Online]. Available: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ754643&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accNo&accNo=77455
- King, R., (1976). Bernstein’s sociology of the school – some propositions tested. *British Journal of Sociology*. Vol. 27, No 4, pp. 430-443. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/590183>
- King, Ronald. (1981). Bernstein’s sociology of the school – A further testing. *The British Journal of Sociology*. Vol. 32, No 2, pp. 259- 265. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/589450>
- Kiridis, A., Drossos, V., and Tsakiridou, H., (2006). Teachers Facing Information and Communication Technology (ICT) The Case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 14, No. 1, pp. 75-96.

[Online].

Available: http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared_main.jhtml?_requestid=76579

- Kozma, R., (2003). Technology and Classroom Practices: An International Study. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36, No 1, pp. [On-line]. Available: <http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww.shared/blank.jhtml>
- Koustourakis, G., (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 17, No 1, pp. 131-146. [On-line]. Available: <http://www.scholar.google.com/scholar>
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lamnias, C., (2002). The Contemporary pedagogic device: functional impositions and limitations. *Pedagogy, Culture and Society*. New to Routledge for 2006. Vol. 10, No 1, pp.21-38. [On-line]. Available: <http://www.heal-link.gr>
- Layder, Derek, (1994). *Understanding Social Theory*, Cromwell Press Ltd, Great Britain.
- Mishler, E., (1988). Critical Perspectives on Interviewing. *Contemporary Sociology*. Vol. 17, No. 2, pp.254-256. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/2070640>
- Moore, R., Young, M., (2001). Knowledge and Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No 4, pp. 445-461. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/1393422>
- Moore, R., Muller, J., (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No 4, pp. 627- 637. [On-line]. Available: <http://scholar.google.gr/scholar?q=+The+Growth+of+Knowledge+and+the+Discursive+Gap&hl=el&client=firefox-a&rls=org.mozilla:el:official&hs=JdI&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>

- Morais, A., (2001). *Crossing boundaries between disciplines: A perspective on Basil Bernstein's legacy*, In S. Power et al. *A tribute to Basil Bernstein – 1924-2000*. London: Institute of Education, University of London. [On-line]. *Sociological Studies of the Classroom*. Available: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein09.pdf
- Morais, A., Neves, I.P. & Fontinas, F. (1999). Is there any Change in Science Educational Reforms? A Sociological study of theories of instruction. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No 1, pp. 37-53.
- Neves, I., Morais, A., (2001). Text and Contents in Educational Systems: Studies of Recontextualizing Spaces. In Morais, A., Neves, I., Davies, B., & Daniels, H., (Eds), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, pp. 223-249, New York: Peter Lang
- Olson, J. (1992). Trojan horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school: *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press. [On-line]. Available: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/jcs/Vol9%2032/OLSON.html>
- Patton, M., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). SAGE Publications, London.
- Qing, L., (2007). Student and Teacher Views about Technology: A Tale of Two Cities? *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 39, No.4, pp. 377-397. [On-line]. Available: http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/69/92.pdf
- Robertson, I., An application of Basil Bernstein to vocational education and training policy in Australia. *RMIT University and Monash University*. [On-line]. Available: <http://www.aare.edu.au/03pap/rob03669.pdf>
- Robertson, I., (2000). Metaphor, online technology and recontextualisation in teaching. *RMIT University and Monash University Australian Vocational Education and Training Research Association Conference: 7th, 2004, Canberra*. [On-line]. Available:

http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2004/documents/PA056Roberts on.PDF

- Robson, C., (2002). *Real World Research* (2nd ed.) Oxford, Blackwell.
- Rosenblum, E., Karen, (1987). The In-Depth Interview: Between Science and Sociability. *Sociological Forum*. Vol. 2, No. 2. pp. 388-400. [On-line]. Available: <http://www.springerlink.com/content/n62910860067k932/>
- Rosen, H., (1974). Language and Class: A critical look at the theories of Basil Bernstein. *The Urban Review*. Vol. 7, No. 2. pp. 97- 114. Publisher Springer Netherlands ISSN0042-0972 (Print) 1573-1960. Subject Collection: Humanities, Social Sciences and Law SpringerLink Date: Monday, October 10, 2005. [On-line]. Available: <http://www.springerlink.com/content/y57n2451p0n57058/>.
- Sadovnik, A., (1991). Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. *Sociology of Education*, Vol. 64, No 1, pp. 48-63. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/2112891>
- Sadovnik, A., (2001). Basil Bernstein (1924-2000). [On-line]. *International Bureau of Education*. Available: <http://www.ibe.unesco.org/publications>.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, London: Stage.
- Sing, Parlo. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No 4, pp. 571 - 582. [On-line]. Available: <http://www.jstor.org/pss/1393313>
- Strauss, A., Corbin, J., (1998). *Basics of Qualitative Research*. SAGE Publications, London.
- Waters, M., (1994). *Modern Sociological Theory*, Cromwell Press Ltd, Great Britain.
- Walmsley, B., (2003). Partnership – Centered Learning: The Case for Pedagogic Balance In Technology Education. *Journal of TechNology Education*, Vol.4, No. 2, pp. 56-69. [On-line]. Available: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v14n2/pdf/walmsley.pdf>

- Weinberg, D., (2002). *Qualitative Research Methods*. Oxford, Blackwell.
- Wengraf, T., (2001). *Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, London.

10 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεών μας με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους.

10.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Διεξαγωγή πρώτης συνέντευξης.

30/10/2007 Ώρα 9.30΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΔΑΣΚ.: (εξηγώντας of the record το λόγο της επίσκεψής μου στο σχολείο όταν θέτω σε λειτουργία το μαγνητόφωνο ο εν λόγω δάσκαλος με ρωτάει): Ποιο είναι ακριβώς το θέμα που μελετάτε;

ΕΡ.: Πρόκειται για την εισαγωγή της τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής...

ΔΑΣΚ.: Θα μπορούσα να απαντήσω σε ότι θέλετε να ρωτήσετε, τώρα που έχω έναν σχετικά ελεύθερο χρόνο. Για κάποια άλλη στιγμή δεν σας εγγυώμαι ότι θα μπορώ...

ΕΡ.: Ωραία λοιπόν...Με εφελτήριο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής στο δημοτικό όπου αναφέρεται πως σκοπός του εν λόγω μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια πρώτη αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή και ενεργοποίηση διερεύνησής του, θα ήθελα να ρωτήσω εάν αυτό επιτυγχάνεται και πώς;

ΔΑΣΚ.: Από την στιγμή που η πληροφορική εισάγεται ως μάθημα από τις πρώτες τάξεις αυτό δείχνει πως το μάθημα αρχίζει να αποτελεί και θα αποτελεί μέρος της διδασκαλίας. Εντάσσεται θεσμικά στο πρόγραμμα, άρα υπάρχει σαν μάθημα και όχι σαν στόχος, μάλιστα στηρίζεται και από ιδιωτικές πρωτοβουλίες... Μας δωρίζουν μάλιστα πολλούς υπολογιστές και αυτό φέρνει ήδη κοντά τους μαθητές στο να δουν ή να χειριστούν τον υπολογιστή. Επίσης σε κάθε τάξη υπάρχει και ένας υπολογιστής και αυτό που προσπαθούμε είναι να ενσωματωθούν ολόένα και περισσότεροι...

ΕΡ.: Και ότι μαθαίνουν μπορεί να συνδεθεί με την μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία;

ΔΑΣΚ.: Όταν τα κινητά, τα DVD, οι Η/Υ γίνονται κομμάτι της καθημερινότητας γιατί να μην ενταχθούν και θεσμικά στο σχολείο; Γιατί μαθαίνουν αγγλικά από

την τρίτη δημοτικού; Για να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους χρησιμεύσουν αργότερα...

ΕΡ.: Και η αντίδρασή τους;

ΔΑΣΚ.: Το παιδί της τετάρτης ή της έκτης δεν έχει καμία διαφορά. ως προς τον τρόπο χειρισμού. Να δεις πώς γράφουν στο κινητό τους! Αν και τυπικά δεν χρησιμοποιούνται στο σχολείο, στην καθημερινότητά τους αν τα δεις, εκτός σχολείου ή όταν περιμένουν τους γονείς γράφουν τόσο γρήγορα! Εγώ ακόμη ψάχνω το ψ! Και ο υπολογιστής το ίδιο. Ποιος μαθαίνει πιο εύκολα να χειρίζεται έναν υπολογιστή εσύ ή το παιδί του δημοτικού;

ΕΡ.: Το παιδί που είναι μικρότερο...

ΔΑΣΚ.: Βλέπεις; Δεν έχουν δυσκολία....

ΕΡ.: Σε αυτό μπορεί να παίζει ρόλο οι εικόνες που φέρουν από το σπίτι οι μαθητές ως προς τη χρήση Η/Υ;

ΔΑΣΚ.: Και ένας υπολογιστής ή DVD ή κινητό να χειρίζεται από το μπαμπα στο σπίτι δεν θα μάθουν, δεν θα ρωτήσουν τι είναι; Ευνόητο δεν είναι;

ΕΡ.: Αναρωτιέμαι αν κάτι τέτοιο έχει επηρεάσει ή θα επηρεάσει στο μέλλον τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου...

ΔΑΣΚ.: Δεν θεωρώ ότι απειλείται ο δάσκαλος... Γιατί; Γιατί δεν γίνεται χρήση σύνθετων ηλεκτρονικών όρων ή ψηφιακών μέσων, απλά χειρίζονται τον υπολογιστή και μαθαίνουν τα μέρη του. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, αυτό θα φανεί αργότερα, ίσως σε δέκα χρόνια. Ο δάσκαλος εξακολουθεί να δίνει γνώσεις, να μαθαίνει το παιδί να συμμορφώνεται στους κανόνες του σχολείου, να σέβεται... και δεν θα δούμε να αλλάζει σύντομα... Θα σου πω και αυτό που θα σου πω θα είναι και το συμπέρασμα της εργασίας σου. Όσο νεότερος είναι ο δάσκαλος, τόσο καλύτερη είναι η σχέση του με την τεχνολογία και αυτά για αλλαγή του ρόλου του δασκάλου το παιδί έχει συνδέσει τη μάθηση με το δάσκαλο...στηρίζεται σε αυτόν, γνωρίζει ότι το παιδί χωρίς αυτόν δεν μαθαίνει για αυτό άλλωστε δεν έρχονται στο σχολείο άλλωστε;...(χαμογελάει)

ΕΡ.: Και όσοι δεν ανήκουν σε αυτήν τα κατηγορία;

ΔΑΣΚ.: Γίνονται, έγιναν και μπορεί να ξαναγίνονται προγράμματα επιμόρφωσης... όσοι δεν είχαν κάποια γνώση από πριν χειρισμού υπολογιστή μαθαίνουν, έμαθαν...

ΕΡ.: Κατάλαβα....ένα ακόμη θέμα που θα ήθελα να προσεγγιστεί είναι η επιρροή που έχει στο μαθητή η εισαγωγή των τεχνολογιών...

ΔΑΣΚ.: Όλα μια χαρά δεν έχουν πρόβλημα γνωρίζουν καλύτερα από εμάς όπως σου είπα και είναι σαν παιχνίδι όπως τα άλλα...

ΕΡ.: Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν αλλάξει;

ΔΑΣΚ.: Αυτά που ακούγονται όπως για το βιβλίο της ιστορίας....δεν προσφέρουν κάτι απλά κάνουν θόρυβο και αναστατώνουν τους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα... για μένα δεν υπάρχουν δραστικές αλλαγές...ο δάσκαλος δεν έχει να φοβηθεί τίποτα όπως σου είπα ούτε και απειλείται....

ΕΡ.: Εσείς χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Ναι για τις αναφορές που γράφω, την ύλη που κάνω και χρησιμοποιώ το διαδίκτυο....είμαι θετικός εάν αυτό θέλετε να μάθετε...

ΕΡ.: Μάλιστα...Και στη τάξη;

ΔΑΣΚ.: Εάν χρειαστεί και υπάρχει χρόνος...

ΕΡ.: Δηλαδή;

ΔΑΣΚ.: Εξαρτάται από το μάθημα....άλλες ανάγκες έχουν τα παιδιά στη φυσική, άλλες στη γλώσσα, στα μαθηματικά....

ΕΡ.: Καταλαβαίνω....

ΔΑΣΚ.: Δεν μου είπατε ότι θέλετε να μάθετε πως κάνω το μάθημα....

ΕΡ.: Δεν είναι σκοπός του θέματος αυτό....απλάαα σας ρωτάω για να δω πως βιώνετε αυτή την ενσωμάτωση στη τάξη...

ΔΑΣΚ.: Κανονικά δεν έχω κανένα πρόβλημα....

ΕΡ.: Ωραία, δεν έχω κάποια άλλη απορία...Ευχαριστώ για το χρόνο σας και καλή σας συνέχεια.

ΔΑΣΚ.: (κούνημα το κεφαλιού)...Γεια σας.

Διεξαγωγή δεύτερης συνέντευξης.

06/11/2007 Ώρα 9.30΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Πρώτα από όλα θα ήθελα να ρωτήσω πώς η πληροφορική υπάρχει στις τάξεις του δημοτικού...

ΔΑΣΚ.: Να ξεκαθαρίσω ότι υπάρχει σαν στόχος και όχι σαν μάθημα όπως το έχουμε δει στο γυμνάσιο....Για παράδειγμα στις πρώτες τέσσερις τάξεις να γνωρίσουν τα παιδιά τον υπολογιστή, να παίξουν και να μάθουν, ενώ στις τελευταίες τάξεις μαθαίνουν να γράφουν, να κάνουν απλά γραφήματα. Δεν είναι μάθημα όπως στο γυμνάσιο ή στο λύκειο...

ΕΡ.: Κάτι τέτοιο αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στον τρόπο διδασκαλίας;

ΔΑΣΚ.: Περιθώρια μπορεί να υπάρχουν στη διδασκαλία αλλά ποιος τους περιλαμβάνει στο μάθημα;...Να κοίτα στον πίνακα (δείχνει τον πίνακα ανακοινώσεων που αφορά τους δασκάλους) στους δώδεκα δασκάλους μόλις οι τέσσερις ενδιαφέρονται να ασχοληθούν, να αναλάβουν το μάθημα των ηλεκτρονικών υπολογιστών...Και ένας ακόμη είναι με επιφύλαξη, αλλά και αυτό είναι θετικό βέβαια... Υπάρχουν προβλήματα...

ΕΡ.: Όταν λέτε προβλήματα...

ΔΑΣΚ.: Είναι δύσκολο λόγω χάρη να πεις τι είναι υπολογιστής. Το κουτί πώς θα το περιγράψεις; Υπάρχουν και ελλείψεις επιμόρφωσης από τους δασκάλους...

ΕΡ.: Είναι στο «χέρι» του δασκάλου να θελήσει να αναλάβει το μάθημα;

ΔΑΣΚ.: Ναι, εγώ δηλαδή που είμαι καταρτισμένος με τους υπολογιστές και ασχολούμαι και εκτός γραφείου, μπορώ να τους αναλάβω. Δεκαπέντε χρόνια στα σχολεία δεν δίστασα να κάνω μάθημα αλλά εγώ το ήθελα μου άρεσε...Χρησιμοποιώ και το βιβλίο...Στηρίζεται στην δικτυακή αναζήτηση, ψάχνω, τους βάζω πράγματα να δουν...αλλά αυτό συμβαίνει στην τρίτη τάξη, στην τετάρτη που έχω όχι στην πέμπτη, έκτη γιατί εκεί ο δάσκαλος δεν θέλει να ασχοληθεί...Μπορεί να τους προβάλλεις ότι έχεις να τους πει με εικόνες...να έρθουν πιο κοντά με την τεχνολογία...Αλλά είναι μια συλλογική δουλειά, δεν μπορείς μόνος σου να κάνεις τίποτα.

ΕΡ.: Παρατηρούνται διαφορές στα σχολικά εγχειρίδια;

ΔΑΣΚ.: Αν έχουν αλλάξει κάποια ναι, προσαρμόζονται και αυτά στο νέο τρόπο μάθησης το να ψάχνουν τα παιδιά μόνα τους, όπως στην ιστορία που παραπέμπει σε ιστοσελίδες ιστορικών γεγονότων αλλά και πάλι ο δάσκαλος το κατευθύνει αυτό...ακόμα περιμένουμε το εκπαιδευτικό λογισμικό ίσως στα μέσα του 2008 τότε θα δούμε τις αλλαγές...αλλά όπως και να έχει ο τρόπος διδασκαλίας, το τι και το πώς θα το πεις στο παιδί ελέγχεται....οι αλλαγές δεν είναι τόσο βαθιές στο σύστημα ώστε το σχολείο να εκτελεί τις εντολές του υπολογιστή...

ΕΡ.: Έχει το σχολείο εξοπλιστεί με τεχνολογικά μέσα;

ΔΑΣΚ.: Υπάρχει μια αίθουσα υπολογιστών, αλλά κλειστή... Αν ανοίξουμε (ανοίγει την πόρτα) θα δεις πόσοι υπολογιστές υπάρχουν...είναι κλειστοί αλλά χρειάζεται χρόνο να προγραμματιστούν όλοι αυτοί, χρειάζεται τεχνική υποστήριξη...Βέβαια υπάρχουν τεχνικοί αλλά όπως σου είπα πρέπει να δουλέψουν όλοι.

ΕΡ.: Θεωρείτε ότι τα παιδιά αποκτούν επαφή με τις νέες τεχνολογίες από το σπίτι;

ΔΑΣΚ.: Αυτό δεν το ξέρεις, παίζει ρόλο και η γενιά των γονιών...οι νεότεροι μπορεί να τους δείχνουν όσα ξέρουν εφόσον χρησιμοποιούν υπολογιστές και πάλι δεν θεωρείς τίποτε δεδομένο. Όπως και να έχει όμως τα παιδιά ενδιαφέρονται για κάθε τι καινούριο, ρωτάνε όταν τους δείχνουμε πράγματα και θέλουν να τους δείξουμε και άλλα ...είναι ανοιχτά σαν σφουγγάρια, δεν έχουν τις δικές μας φοβίες...(χαμογελάει)

ΕΡ.: Μάλιστα...Να ζητήσω κάτι ακόμη...Από τη στιγμή που θεσμικά υπάρχει αυτή η ενσωμάτωση ποια πιστεύετε ότι είναι η σημασία της;

ΔΑΣΚ.: Μπορεί να τους δείχνεις τι είναι το κουτί αλλά το κάτι παραπάνω θα το μάθουν αργότερα στις μεγαλύτερες τάξεις ή και σε κάποιο φροντιστήριο, παίρνουν τις βάσεις για κάτι που θα χρησιμοποιήσουν αργότερα...

ΕΡ.: Αργότερα;...Δηλαδή;

ΔΑΣΚ.: μμμμ....Αφήνεται στην πρωτοβουλία των γονιών να τους κάνουν να ασχοληθούν με τους υπολογιστές για κάτι παραπάνω... Λογικό δεν είναι; Αλλά τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα, είναι σαν παιχνίδι κάτι που θα τους προσφέρει

γνώση που θα χρησιμοποιήσουν σε σπουδές και γενικότερα στη ζωή τους, ότι μαθαίνουμε χρήσιμο είναι...

ΕΡ.: Ένα παιχνίδι που όπως ακούγεται δεν ελέγχεται η πρόσβαση των παιδιών όταν ακούμε να σερφάρουν στο internet...αλλάζει ο τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά;

ΔΑΣΚ.: Αυτά μπορεί να συμβαίνουν έξω, ο γονιός στην Ελλάδα είναι πάνω από το παιδί. Είναι πολύ νωρίς να φανεί κάτι τέτοιο μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει οι προσπάθειες εξοικείωσης των παιδιών με την τεχνολογία, ακόμα διατηρούμε τον έλεγχο ως γονείς και ως δάσκαλοι...τα παιδιά δεν ενεργούν ανεξέλεγκτα μεγαλώνουν και μαθαίνουν όπως γερμανικά ή πολεμικές τέχνες έτσι και υπολογιστές...είναι στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου και του παραγωγικού ελεύθερου χρόνου τους....

ΕΡ.: μμμ...Σας ευχαριστώ...

Διεξαγωγή τρίτης συνέντευξης.

06/11/2007 Ώρα 11.00΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθύντριας

Αναφορικά με τον συγκεκριμένο συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό η διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε στο γραφείο της διεύθυνσης όπου και παραχωρήθηκε το γραφείο. Η χρήση του μαγνητοφώνου, μολονότι έγινε αποδεκτή, ωστόσο εξαιτίας του θορύβου και των πολλών ατόμων που έμπαιναν στον συγκεκριμένο χώρο, κρατήθηκαν και ιδιόχειρες σημειώσεις, όπως τις ανέφερε, ενώ στο τέλος της συνέντευξης συμπληρώθηκαν όσα δεν είχαν σημειωθεί.

Στην απόπειρα λοιπόν προσέγγισης του υπό μελέτη ζητήματος, ενημέρωσα τον εκπαιδευτικό για το θέμα που εξετάζεται ρωτώντας τον για την ενδεχόμενη επιμόρφωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με αφορμή την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, αλλά και τον υποστηρικτικό μηχανισμό που υπάρχει, τον τρόπο απόκτησης των δεξιοτήτων που έχει ο ίδιος, τις όποιες αλλαγές μπορεί να έχουν σημειωθεί στα σχολικά εγχειρίδια, τις σκέψεις για το μελλοντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να βλέπουν να σημειώνονται στην παιδικότητα των παιδιών. Παρατίθενται τα ακόλουθα:

«Κοίτα εγώ ένα θα σου πω! Τα σχολεία όλα έχουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η πλειονότητα έχει επιμορφωθεί, αλλά το θεωρούν ξεβόλεμα να ασχοληθούν με τους υπολογιστές...Εγώ έχω ασχοληθεί εξαιτίας της προσωπικής ανέλιξης, όσο προχωράς σε σπουδές τόσο τους χρησιμοποιείς. Το βασικό πτυχίο από μόνο είναι τέλμα, αν μείνεις εκεί δεν θα τους χρησιμοποιήσεις, ούτε χρόνο διαθέτεις, άσε που φοβάσαι μην κάνουν καμιά ζημιά, θα τους δείχνεις ή θα τους διδάσκεις; Για αυτό φοβούνται...Εγώ τους χρησιμοποιώ γιατί τους χειρίζομαι και ναι υπάρχουν αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, παραπέμπουν σε ιστοσελίδες, αλλά αυτό δεν επηρεάζει τη διδασκαλία. Και πώς; Ναι μεν υπάρχουν προβληματισμοί για την ενσωμάτωση αλλά όχι ανησυχίες. Δεν πρόκειται να αλλάξει ο ρόλος ή πες το όπως θες η θέση του εκπαιδευτικού! Δεν ξεβολεύονται κορίτσι μου! (κουνάει τα χέρια του). Τα παιδιά παίζουν με τους υπολογιστές τους ζητάνε, θέλουν παραπάνω να παίζουν παιχνίδια! Να φανταστείς χρησιμοποιώ λογισμικό για γιατρούς χωρίς σύνορα! Μόνο να έβλεπες πόσο τους αρέσει, τους αλλάζει τα

ενδιαφέροντα! Δεν θα ήταν ωραίο να δουν τη ροή του νερού ή ένα πείραμα στη φυσική; Αλλά σου είπα είναι ξεβόλεμα, δεν το κάνουν πολλοί...Σιγουριά, ασφάλεια θέλουν και εφησυχάζοντα. Έχουν πάρει 300 ευρώ και πιστοποιητικό κατάρτισης αλλά μένουν εκεί, στη πράξη λίγοι! Δεν θέλουν να πάνε να ασχοληθούν, τα παιδιά θέλουν και προχωράνε και γνωρίζουν περισσότερα καμιά φορά! Και δεν χάνουν την παιδικότητα, μεγαλώνουν με ένα νέο εργαλείο, έτσι το βλέπουν! Και αυτά που λένε ότι τα παιδιά μπορεί να μπουν οπουδήποτε δεν ισχύουν για μένα! Όσο ελέγχονται από γονείς, αυτοί παίζουν ρόλο στο τι θα τους δείξουν...Και δεν έχουν όλοι στο σπίτι υπολογιστή, εξαρτάται από τη δυνατότητα αγοράς και όταν έχουν θα τους δείξουν βασικά πράγματα, να γράφουν, να εκτυπώνουν...Δεν αναγκάζονται οι γονείς από το δημοτικό να πάρουν, δεν είναι όπως στο λύκειο ή στο πανεπιστήμιο που έχουν σχεδόν όλοι! Και να σου πω δεν είναι μόνο οι υπολογιστές που οι δάσκαλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν...Και προβολέα, αλλά ούτε το καλώδιο να βάλουν στην πρίζα δεν παίρνουν! Και αυτό δεν θα αλλάξει αν δεν καταλάβουν ότι η γνώση αλλάζει, ανασυγκροτείται με τις νέες συνθήκες της κοινωνίας της πληροφορίας. Προφανώς κανείς δεν μπορεί να μείνει εκτός πληροφορικής γιατί είναι ημιμαθής! Γενικά όμως δεν είναι τραγική η ενσωμάτωση, εξαρτάται από τη διάθεση του καθένα αν θα τη δει αρνητική ή θετική!».

Διεξαγωγή τέταρτης συνέντευξης.

07/11/2007 Ώρα 09.35΄

Φύλο συνεντευξιζόμενου δασκάλου: γυναίκα

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Γεια σας, όπως σας έχουν πει (η διευθύντρια του εν λόγω σχολείου την ενημέρωσε για το θέμα της εργασίας και τι εξετάζεται) επιχειρώ να προσεγγίσω τη μεταβολή που μπορεί να έχει η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

ΔΑΣΚ.: Ναι είναι ένα θέμα που το κατέχω...μπορώ να απαντήσω ότι θες...

ΕΡ.: Ωραία...λοιπόν να σας ρωτήσω σε πρώτη φάση, πώς έχει γίνει πράξη αυτή η ενσωμάτωση...

ΔΑΣΚ.: Υπάρχουν υπολογιστές και όλα τα σχολεία να επισκεπτόσουν αυτό θα έβλεπες.... Να φανταστείς ότι το σχολείο μας έχει εξοπλιστεί από μόνο του, με δικά του χρήματα με εκπαιδευτικό λογισμικό. Δεν έχει φτάσει στα σχολεία ακόμα αλλά αγοράσαμε μόνοι μας...το ίδιο συμβαίνει και με την επιμόρφωση, έγιναν σεμινάρια να μάθουμε...έχει γίνει...όλοι κατέχουν πιστοποιητικό κατάρτισης αλλά δεν ασχολούνται...

ΕΡ.: Εσείς μέσω της επιμόρφωσης αυτής αποκτήσατε εξοικείωση με το νέο, σε εισαγωγικά βέβαια, αντικείμενο;

ΔΑΣΚ.: Βάση των σπουδών μου...είμαι δασκάλα αλλά έχω σπουδάσει και πληροφορική και θέλω στη συνέχεια να ασχοληθώ αποκλειστικά με τους υπολογιστές. Και το κάνω φέρνω υλικό από το σπίτι εδώ δεν υπάρχει χρόνος για προετοιμασία...πέντε με δέκα λεπτά διάλλειμα τα παιδιά θα προσέχεις τις ευθύνες που έχεις ή τη προετοιμασία θα κοιτάξεις...ενώ όταν τα έχεις έτοιμα τους δείχνεις πράγματα, ψάχνουν στο internet κάτι απλό και ενδιαφέρον για αυτά...

ΕΡ.: Καταλαβαίνω τι λέτε... αλήθεια τους ενδιαφέρει ο υπολογιστής μέσα από το μάθημα ή δυσκολεύονται;

ΔΑΣΚ.: Σίγουρα τους αρέσει είναι πιο ζωντανά στη συμμετοχή που έχουν, αν τα δεις θα καταλάβεις....Να σκεφτείς υπάρχει λογισμικό και για την εκμάθηση γαλλικών από υπολογιστή! Και αυτό αρέσει στα παιδιά να μην γράφουν να βλέπουν εικόνες και μαθαίνουν πιο εύκολα, πιο γρήγορα και ζητάνε κι αυτό κι το

άλλο να μάθουν, εγώ πάντως νιώθω ωραία να ξέρω ότι στρέφονται σε μένα να μάθουν...

ΕΡ.: Πιστεύετε ότι οι γονείς παίζουν ρόλο σε αυτό;

ΔΑΣΚ.: Αυτονόητο δεν είναι; Να σου φέρω παράδειγμα εμένα...ασχολούμαι με υπολογιστές και ο γιος μου να δεις πως χειρίζεται τον υπολογιστή ψάχνει, ζωγραφίζει, παίζει παιχνίδια...αλλά όταν ο γονιός ασχολείται γίνεται αυτό...εδώ έχουμε παιδιά από όλα τα οικονομικά στρώματα...το παιδί ενός εργάτη ή το αλβανόπαιδο, του οποίου οι γονείς δουλεύουν όλη μέρα για το μεροκάματο θα έχει υπολογιστή στο σπίτι, θα τους δείχνει ο μπαμπάς και η μαμά; Να μάθουν τα βασικά να βοηθήσουν στο σπίτι γιατί συμβαίνει το συναντάμε αυτό...

ΕΡ.: Και τα βιβλία έχουν διαφοροποιηθεί ως προς το περιεχόμενο;

ΔΑΣΚ.: Όχι δεν αλλάζουν με την έννοια της ολικής αλλαγής. Παραπέμπουν σε ιστοσελίδες τα παιδιά ώστε να μάθουν να ψάχνουν πράγματα, έννοιες σε ηλεκτρονικά λεξικά ή να κάνουν μικρές εργασίες όπως στην ιστορία, αλλά δυστυχώς δε τα χρησιμοποιούν...ο δάσκαλος δεν διαθέτει χρόνο για κάτι τέτοιο.... έχει συνηθίσει να κάνει το μάθημα, να χρησιμοποιεί το βιβλίο, να απαντάει και να φεύγει...δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα ότι η γνώση συνδέεται με την αλλαγή στη διαδικασία μάθησης με νέες μαθησιακές ανάγκες...

ΕΡ.: Θεωρείτε πως τα παιδιά μετά από την πρώτη επαφή τους με τους υπολογιστές θα τους χρησιμοποιήσουν αργότερα;

ΔΑΣΚ.: Τα παιδιά είναι έξυπνα σε πληροφορώ πως κρίνουν από μόνα τους πώς και αν θα τα χρησιμοποιήσουν...

ΕΡ.: Από το τόνο της φωνής σας αναρωτιέμαι ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο μέλλον...

ΔΑΣΚ.: Δεν ανησυχώ καθόλου (χαμογελάει..) δεν πρόκειται ο δάσκαλος να μην συνεχίσει να έχει ενεργό ρόλο, σε εκατό χρόνια θα αλλάξει αυτό!!! Θα συνεχίσει να δίνει γνώσεις να ελέγχει τη διδασκαλία του, να αποφασίζει και να διαμορφώνει τον τρόπο που το παιδί θα πάρει τη γνώση....αν δω έναν μαθητή να μην καταλαβαίνει δεν θα το βοηθήσω;...ο υπολογιστής δεν μου στερεί τη δυνατότητα να καταλάβω τις αδυναμίες του μαθητή, να συζητήσω τις δυσκολίες, να τα πω και να τα ξαναπώ με άλλο τρόπο...και το παιδί σε βλέπει όχι σαν το δάσκαλο που θα

μπει, θα πει και θα φύγει...καταλαβαίνει ότι ενδιαφέρεσαι να του μάθεις και ξέρει ότι είσαι ο δάσκαλός του και μαθαίνει....

ΕΡ.: Τότε τι πιστεύετε για την παιδικότητα του παιδιού; Αλλάζει ο τρόπος που μεγαλώνει;

ΔΑΣΚ.: Δηλαδή;

ΕΡ.: Ο σεβασμός της ιδιωτικής σφαίρας του ατόμου για παράδειγμα...

ΔΑΣΚ.: Αν εννοείς αν αλλάζουν οι αρχές που παίρνει το παιδί όχι και τα παιδιά δεν γνωρίζουν για ιδιωτική σφαίρα και τέτοια; Είναι ψιλά γράμματα για αυτά ακόμα...αργότερα μπορεί ποιος ξέρει; Και θέλει χρόνο να δούμε αλλαγές στο πεδίο! Προς το παρόν δεν υπάρχει ανησυχία κατεμέ....άλλωστε οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν την πρόσβαση των παιδιών στο internet για παράδειγμα αν ανατρέξουν στο ιστορικό των ιστοσελίδων που έχουν αναζητήσει και όχι μόνο αυτό! Κλειδώνουν τους υπολογιστές με κωδικούς...δεν μπορούν να τους σπάσουν!

ΕΡ.: Ωραία σας ευχαριστώ...

ΔΑΣΚ.: Αυτό ήταν; Τίποτα να σαι καλά...

Διεξαγωγή πέμπτης συνέντευξης.

08/11/2007 Ώρα 12.30΄

Φύλο συνεντευξιζόμενου δασκάλου: γυναίκα

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο καθηγητών

ΕΡ.: Όπως σας είχα πει όταν κανονίσαμε αυτή την κουβέντα, υπάρχουν κάποια ΦΕΚ που κάνουν λόγο για εισαγωγή και ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης....Στη πράξη αυτό εφαρμόζεται;

ΔΑΣΚ.: Ναι, ναι, εδώ βέβαια στο συγκεκριμένο σχολείο αυτή τη στιγμή δεν είναι εύκολο να πας σε υπολογιστή, μόνο στο διευθυντή μέσα, αυτό ρώτησα και εγώ που θέλω να βγάλω κάποια πράγματα γιατί βγάζω στο σπίτι μου κλπ αλλά στο σχολείο της Μ. κάναμε φανταστικά πράγματα ...Εγώ παρένθεση μου αρέσουν όλα τα καινούρια, είμαι είκοσι οχτώ χρόνια περίπου κοντεύω στα πενήντα, αλλά μου αρέσουν όλα τα καινούρια και στη δουλειά και οπουδήποτε και στο σχολείο εκεί είχαμε μια κυρία που μαζί με τη Μ. και φτιάξαμε τη τάξη...Βοήθησε σε αυτό το ίδιο το σχολείο είχε τους υπολογιστές, το ότι η Μ. μπόρεσε και τους ρύθμισε, ότι βάλαμε και εγκυκλοπαίδεια για να ανατρέχουν τα παιδιά, αν και δεν τη χρησιμοποιήσαμε πολύ, αλλά το σημαντικό είναι ότι είχα έκτη τάξη με λίγα παιδιά, δεκαπέντε, και μπορούσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα...Βέβαια άμα δεν θέλεις και να ασχοληθείς...γιατί πολλοί μου έλεγαν πω πω βαβούρα άντε να βάλεις τα παιδιά σε μια σειρά κλπ....Εγώ λοιπόν μου αρέσει το κομπιούτερ το internet, βέβαια να σου πω κάποιο διάστημα το φοβόμουν πολύ και μου έλεγε η κόρη μου ρε μανούλα δεν είναι τίποτα για σένα που ασχολείσαι με τόσα πράγματα...και όπως είδα αν ξέρεις να μπεις στα μονοπάτια σε κάποια πράγματα δεν είναι δύσκολο...και τελικά στην αρχή με μεγάλο φόβο δοκίμασα με τα παιδιά να κάνουμε κάτι...

ΕΡ.: Πώς ξεκίνησε αυτή η εξοικείωση;

ΔΑΣΚ.: Ξέρεις τι γίνεται μου έκανε μεγάλη εντύπωση από τα παιδιά μου έμαθα πολλά πράγματα, ήξερα και δούλευα το κομπιούτερ, όχι σαν δασκάλα κομπιούτερ, έκανα πράγματα που είχα μάθει από μόνη μου, μαζί βέβαια με τα προγράμματα που είχαμε κάνει για κομπιούτερ οι δάσκαλοι, αλλά πριν από αυτά είχα πάει έξω και είχα πληρώσει να μάθω...ήθελα αυτό το μεγάλο εργαλείο γιατί

είναι μεγάλο για τη δουλειά μας να το χρησιμοποιήσω! Και η επιμόρφωση να μην ήταν θα είχα μάθει από μόνη μου...Μου έκανε εντύπωση λοιπόν όταν πήγα πρώτη φορά, εκεί θέλει να μη χάσεις το παιχνίδι γιατί ήταν δύσκολο και άρχισα να συνηθίζω... Τώρα για τα παιδιά δεν ήταν εύκολο να τα βάλεις σε σειρά, πώς θα τα βάλεις σε ομάδες ώστε κάθε δύο παιδιά να έχουν ένα υπολογιστή και πώς θα κάθονται κάθε φορά και ο υπεύθυνος θα είναι μία ο ένας μία ο άλλος, πρακτικά πράγματα που μόνα τους λύνονταν στη πορεία...Ξεκινήσαμε ανά ομάδες στα μαθηματικά, μου αρέσουν πάρα πολύ, και κάναμε τις πίτες, δεν μπορείς να φανταστείς πως ξετρελάθηκαν με τα γραφήματα και όλα αυτά και πως έβγαινε το μάθημα και τους άρεσε πάρα πολύ! Και μετά από καιρό ήθελα να τεστάρω αν όντως αυτό που κάναμε έχει αποτέλεσμα και είναι μακρόχρονο και είδα ότι όντως τα θυμόντουσαν και στα τεστ που τους έβαζα πήγαιναν πάρα πολύ καλά...Λοιπόν δεν θυμάμαι ποια ήταν τα πρώτα δεν ξεκινήσαμε με word, με μαθηματικά και internet...

ΕΡ.: Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν;

ΔΑΣΚ.: Κοίταξε το επίπεδο των παιδιών ήταν καλό όχι τα αστέρια, αλλά κοίταξε αυτό που λέμε πως εξοικειώνονται τα παιδιά με το κομπιούτερ εγώ έχω γνωστά μου παιδιά, συγκεκριμένα του αδερφού μου που από τριών χρόνων έπαιζαν και λέω τι διάολο εγώ ούτε το ποντίκι δεν ξέρω να πιάσω...σου λέω ένα πράγμα τα παιδιά το ζητάνε και το λένε η δασκάλα μας, μας έμαθε αυτό, εκείνο...και να ξέρεις παίζει ρόλο ότι λειτουργούσαμε σαν ομάδα, δεν είναι οι μαθητές εκεί, ο δάσκαλος αλλού, δεν υπάρχει απόσταση μεταξύ μας και να δεις πώς μας ρωτάνε!...κυρία πώς εκτυπώνουμε, πώς γράφουμε;...

ΕΡ.: Εδώ παίζουν ρόλο και οι γονείς;

ΔΑΣΚ.: Οι γονείς...αν έχει τύχει το παιδί να πέσει σε κομπιούτερ νομίζω ότι του αρέσει πάρα πολύ, άσχετα αν ο γονιός ξέρει ή δεν ξέρει...

ΕΡ.: Αν υπάρχει σπίτι όμως;

ΔΑΣΚ.: Ναι αν υπάρχει στο σπίτι και σε κάποιο άλλο πρόσωπο της οικογένειας, σε θείο, θεία... Για τα παιδιά είναι πρόκληση το κομπιούτερ και να μην το έχουν ξαναδεί θέλουν να μάθουν και είναι πολύ σημαντικό ότι το ένα μαθαίνει από το άλλο, πώς έκανες αυτό πώς έκανες εκείνο... Μπαίνοντας λοιπόν και λέγοντας ότι θα δουλέψουμε μία ώρα στο κομπιούτερ τους έλεγα ότι αν είναι καλά και

συνεργάσιμα παιδιά στο τέλος θα τους αφήσω δέκα λεπτά να παίξουν όποιο παιχνίδι θέλουν στο κομπιούτερ οπότε δούλευαν πάρα πολύ στην αρχή έβγαζαν κάποιος τραγουδιστές, μετά έπαιξαν το doll stars και μετά αρχίσαμε πιο συστηματικά...πάντα προετοιμαζόμουν από το σπίτι γιατί εδώ θέλει δουλειά να έχεις μπει στο internet να έχεις βρει τα site τα συγκεκριμένα...Το βασικό είναι να θέλεις να ασχοληθείς να το αγαπάς και να θέλεις τα παιδιά να κερδίσουν από αυτό το καινούριο...Εγώ λοιπόν επειδή βλέπω ότι το σχολείο δεν είναι ελκυστικό για τα παιδιά, πρέπει να βρίσκουμε τρόπους να μαθαίνουν πιο ευχάριστα πιο ανώδυνα και να περνάνε καλά στο σχολείο και αυτό για μένα είναι σημαντικό και αυτό το έχω πει σε όλους τους γονείς...θέλω τα παιδιά να μαθαίνουν στο σχολείο και να περνάνε καλά, να μην σηκώνονται το πρωί και να λένε δεν θέλω να πάω και να κάνω...Είναι πρόκληση το κομπιούτερ όχι για τη πέμπτη και την έκτη και για τα πιτσιρίκια...Βοηθούσε λοιπόν το ένα παιδάκι στο άλλο εξηγούσε, ήξερε το καθένα κάτι ή αν δεν ήξεραν τους έλεγα κάτι, είχε σύνδεση στο internet το κομπιούτερ της διεύθυνσης οπότε από το κεντρικό έμπαινα και εγώ και σιγά σιγά έμαθαν πως θα γράφουν πως θα μπαίνουν στο internet...Στην αρχή μια δυο φορές την βδομάδα και μετά μη σου πω σχεδόν κάθε μέρα και κάναμε δουλειά...Βρήκα λοιπόν στα μαθηματικά, στη γλώσσα site για λεξικά και βρίσκαμε λέξεις συνώνυμες, αντίθετες, και τους έδιναν λίστα λέξεων να βρουν συν τις πληροφορίες...για παράδειγμα για το Σαρλό...άλλος να βρει τα βιογραφικά, άλλος για τις ταινίες και χωριζόμασταν σε ομάδες...ήξερε όμως τις περισσότερες φορές τι θα κάναμε για να μη χάνουμε χρόνο και προετοιμαζόμουν όπως σου είπα από το σπίτι...Κάναμε word, excel τους εξήγησα κάποια πράγματα, μπαίναμε στο culture για τα μουσεία, στο meteo για τον καιρό και πάντα με προσοχή παρότι έχει το φίλτρο πως το λένε για να κόβονται οι διάφοροι ιοί για τα παιδιά...στην αρχή δεν ήξερα και τους έλεγα μην μπουν σε κανένα πονηρό site γιατί εγώ θα το δω και με ρωτούσαν πως και τους έδειχνα το ιστορικό και ήταν συμμαζεμένα...να τα προστατέψω και από εκεί...Η ζωγραφική τους άρεσε πάρα πολύ, κάνανε φανταστικά πράγματα δεν μπορείς να φανταστείς...βρίσκαμε συνταγές για το μάθημα της γλώσσας, στο wikipedia, μαθηματικά γλώσσα, φυσική ας πούμε έβρισκα για την ενέργεια, γεωγραφία...α εδώ να σου πω επειδή πέρυσι κάναμε για την Ευρώπη αλλά με ένα απαίσιο βιβλίο που το σιχαινόμουν συνεννοηθήκαμε με τα παιδιά ότι θα χωριστούμε ανά ομάδες, δυο δυο, θα διαλέξουμε μια χώρα της Ευρώπης, γιατί τι έγινε από την Ελλάδα περνάγαμε κατευθείαν στις ηπείρους, και

βρίσκαμε πόλεις, μουσεία, νόμισμα, σημαίες, όλα αυτά και τους άρεσαν πάρα πολύ και η ιδέα ξεκίνησε από ένα ταξίδι μου στην Ισπανία...οπότε αν πάμε σε μια χώρα τι θέλουμε να δούμε και βρίσκαμε εκείνο το άλλο....κρατούσαν σημειώσεις ή εκτύπωναν...στα θρησκευτικά, στα πάντα δεν μπορώ να δω πόσα φανταστικά πράγματα έκαναν και τα θυμόντουσαν αυτά!

ΕΡ.: Στα site παρέπεμπαν και τα σχολικά βιβλία;

ΔΑΣΚ.: Ναι το βιβλίο του δασκάλου λειτουργεί σαν οδηγός, μπες σε εκείνο σε αυτό το site...αλλά τα βιβλία είναι η αρχή για κάτι παραπάνω δεν σε πιέζουν αρκεί ο δάσκαλος να θέλει να το κάνει! Φοβόμουν στην αρχή αλλά βλέποντας τη τάξη να χαίρεται προχωρούσα! Ήταν δυνατό εργαλείο και για τη διδασκαλία μου και για τα παιδιά, μάθαιναν γρήγορα...δυστυχώς σε αυτό το σχολείο δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, υπάρχουν υπολογιστές αλλά είναι κλειστοί σε μια αίθουσα που χρησιμεύει σαν αποθήκη...

ΕΡ.: Αυτές οι γνώσεις θεωρείτε ότι θα είναι μια παρότρυνση για περαιτέρω ενασχόληση και μάθηση των υπολογιστών;

ΔΑΣΚ.: Είναι ένα καλό εργαλείο που είναι σαν το μαχαίρι αλλά πρέπει να το ελέγχουν οι γονείς ειδικά για τα παιδιά του δημοτικού δεν το συζητώ! Η ζωή μας πάει εκεί δυστυχώς ή ευτυχώς στους υπολογιστές, πληρώνουμε λογαριασμούς από το internet, κλείνουμε εισιτήρια για σινεμά...Είσαι αναλφάβητος άμα δεν ξέρεις, είναι αναγκαίο κακό και καλό, έρχεται στη ζωή μας και δεν μπορεί να το απορρίψουμε να το μάθουμε...τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ψάχνουν τις πληροφορίες να συνηθίζουν...

ΕΡ.: Πιστεύετε ότι μεταβάλλει αυτό το νέο κλίμα τη παιδικότητα των παιδιών;

ΔΑΣΚ.: Άκου να σου πω δυστυχώς το κομπιούτερ είναι τόσο ελκυστικό που χάνουν τη κοινωνικότητα με τα άλλα παιδιά, δηλαδή έλα να παίξουμε, έλα στο κομπιούτερ και δεν μιλάνε, δεν παίζουν και το άλλο που φοβάμαι είναι αυτό με τα ανεξέλεγκτα τηλέφωνα, τα ροζ, που χρεώνονται οι λογαριασμοί όταν δεν έχουν φραγές, όταν οι γονείς δεν τα ελέγχουν...ο γονιός πρέπει να τα ελέγξει... Όσο για μας υπάρχουν δάσκαλοι που το θέλουν και άλλοι που φοβούνται να ξεκολλήσουν από το μάθημα στην έδρα και τη βόλεψη...που να γυρίζουν γύρω γύρω από τα παιδιά και να τους δείχνουν πράγματα στον υπολογιστή...

ΕΡ.: μμμ....καταλαβαίνω τι λέτε....ευχαριστώ..

ΔΑΣΚ.: Ένα να έχεις στο νου σου αν δεν θελήσεις ως δάσκαλος να δεις να γνωρίσεις το καινούριο το νέο δε θα έρθει σε σένα! Και δεν υπάρχει φόβος, ο δάσκαλος θα έχει τον έλεγχο της γνώσης που μεταδίδει, το πώς θα το διατυπώσει, θα το αναδιατυπώσει...να το καταλάβουν και να το θυμούνται όλα τα πιτσιρίκια!

Διεξαγωγή έκτης συνέντευξης.

12/11/2007 Ώρα 09.30΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο καθηγητών

ΕΡ.: Γεια σας, σας έχω ενημερώσει για το θέμα που μελετάται...θα ήθελα λοιπόν να μου πείτε αν οι υπολογιστές έχουν ενσωματωθεί στις σχολικές μονάδες όπως προβλέπεται σε θεσμικό επίπεδο;

ΔΑΣΚ.: Κοίτα εγώ δεν θα σου μιλήσω τυπικά ότι όλα είναι καλά και δε ξέρω και εγώ τι....δύο πράγματα με ουσία! Καλά είπαν για κοινωνία της πληροφορίας, ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν τον υπολογιστή, να κάνουν τα πρώτα βήματα....και έγιναν τα σεμινάρια σε μας, αλλά η επιμόρφωση όμως νομίζω πως πρέπει να συνεχιστεί...

ΕΡ.: Διευκολύνσεις όταν λέτε;

ΔΑΣΚ.: Αν δεν υπήρχε αυτό (δείχνει το μαγνητόφωνο)....δεν είναι κρυφό ότι ήταν επιδοτούμενα σεμινάρια...

ΕΡ.: Στις σχολικές μονάδες πως πήρε μορφή ο σχεδιασμός αυτής της ενσωμάτωσης;

ΔΑΣΚ.: Κοίτα, σε άλλα σχολεία υπάρχουν και χρησιμοποιούνται και σε άλλα βλέπεις υπολογιστές ή εκτυπωτές σε αίθουσες που λειτουργούν ως αποθηκευτικοί χώροι...υπάρχει ο εξοπλισμός μα είναι δύσκολο να τον βάλεις σε λειτουργία....Αν ήσουν στην εκπαίδευση θα έβλεπες ότι δεν υπάρχει χρόνος για κάτι τέτοιο...πώς να μάθεις ταυτόχρονα τόσα παιδιά κάποια βασικά, δεν σου λέω πολύπλοκα πράγματα, ένα μπουκάλι νερό να ρίξουν στο πληκτρολόγιο ή να παίζουν με το ποντίκι....αστυνόμος θα γίνεις ή δάσκαλος;! Μη εκείνο και μη το άλλο θα λες συνέχεια ή μάθημα θα κάνεις; Άλλο να υπάρχει κάποιος που αποκλειστικά θα ασχοληθεί με τη τάξη των υπολογιστών και πάλι θέλει χρόνο αυτό, προετοιμασία έτσι από τη μια στιγμή στην άλλη, δεν γίνονται αυτά έτσι...

ΕΡ.: Θεωρείται πως τα παιδιά έχουν εικόνες των τεχνολογικών μέσων από το σπίτι;

ΔΑΣΚ.: Πες μου ποιο παιδί δεν ξέρει να χρησιμοποιεί στη πέμπτη και έκτη κινητό, μη σου πω και νωρίτερα...και με το κομπιούτερ το ίδιο μπορεί να

συμβαίνει...αλλά άλλο στο σπίτι που είναι υπεύθυνος ο πατέρας, η μητέρα του και άλλο στο σχολείο...εγώ αν χαλάσει ένας υπολογιστής είμαι υπεύθυνος...

ΕΡ.: μμμ...Καταλαβαίνω τι λέτε, ανεξάρτητα όμως από τις δυσκολίες που αναφέρετε είναι εργαλείο που βελτιώνει τη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού;

ΔΑΣΚ.: Τι να σου πω τώρα ένα ναι ή ένα όχι; Αυτό θέλει χρόνο να το δεις, να χρησιμοποιούνται συστηματικά οι υπολογιστές....εδώ είμαστε στην αρχή ακόμα αλλά εγώ δεν θα το έβαζα αμέσως στο μάθημα μου, όχι γιατί δεν ξέρω, το τονίζω αυτό, αλλά όπως σου είπα λόγω χρόνου....να κάτι να μπει στο μάθημα, κάτι να εξετάσεις, να παραδώσεις που να προλάβεις...τώρα τι θα γίνει στο μέλλον δεν ξέρει κανείς πως θα εξελιχθούν τα πράγματα....να σου πω όμως τι σκέφτομαι όταν λένε οι άλλοι, οι συνάδελφοι, όχι γνωστοί μου, σε εκπομπές αν τύχει και έχεις δει που συζητάνε ότι η μάθηση αλλάζει;...ο υπολογιστής όπως εγώ το βλέπω δεν λύνει απορίες, ούτε βλέπει τις δυσκολίες του παιδιού στα μαθηματικά, στη γλώσσα, δεν σου λέει αν ο Κ., ο Γ., η Κ., καταλαβαίνουν άλλη σχέση έχεις με το παιδί....πας από πάνω του, του δείχνεις... πες μου τώρα στη δευτέρα ή στη πρώτη θα μάθει να γράφει από τον υπολογιστή;! Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύτιμος για τη μάθηση του παιδιού! Τόσο στο να του μάθει πράγματα όσο και να μάθει να συμπεριφέρεται σωστά, να ακούει τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου...

ΕΡ.: Εσείς γενικότερα χρησιμοποιείτε υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Ήξερα κάποια πράγματα πριν τα σεμινάρια που σου είπα πως έγιναν για μας αλλά και μετά την παρακολούθηση ασχολήθηκα περισσότερο...γράφω, ψάχνω στο internet, είμαι και στο σύλλογο των δασκάλων γραμματέας οπότε κάποια χαρτιά είναι επίσημα γραμμένα...αλλά άλλο το σχολείο οι ευθύνες του και άλλο στο σπίτι σου...

ΕΡ.: Κάτι άλλο...τα σχολικά βιβλία έχουν αλλάξει εξαιτίας αυτής της εισαγωγής και ενσωμάτωσης που υλοποιείται;

ΔΑΣΚ.: Ναι, δεν έχεις ακούσει από τις ειδήσεις τι έγινε με όλη αυτή την ιστορία, παραπέμπουν σε ιστοσελίδες, να ψάχνουν τα παιδιά, να κάνουν μικρές εργασίες, να εκτυπώνουν...σε site αλλά είπαμε άλλο το να το σχεδιάζεις και άλλο να το εντάσσεις στη πραγματικότητα, στη τάξη του παιδιού...και το βιβλίο του δασκάλου βοηθάει αλλά να μου πεις όταν έχεις το παιδί από άλλες χώρες στη

τάξη που δεν ξέρουν καλά καλά τη γλώσσα ή να γράφουν κομπιούτερ θα του μάθεις; Ή αντιμετωπίζονται όλα τα παιδιά σαν να έχουν δει έστω και χρησιμοποιήσει υπολογιστή ή όχι...να δείχνεις στα μισά και στα άλλα να κοιτάνε...αυτό εμείς πρέπει να δούμε σαν δάσκαλοι και αυτό πρέπει να καταλάβουμε ότι για όλα τα παιδιά δεν υπάρχουν οι ίδιες δυνατότητες....και όχι για τα παιδιά τα δικά μας μόνο και για τα παιδιά των μεταναστών...Εμένα και όποιον συνάδελφο κι αν ρωτήσεις το ίδιο θα σου πει, δεν φοβάμαι τα νέα βιβλία, τις αλλαγές που λένε...αν ο δάσκαλος δεν είναι εκεί το παιδί δεν μπορεί να μάθει...εργαλείο είναι οι υπολογιστές μπορεί να γίνουν στη τάξη όχι δάσκαλοι!

ΕΡ.: Πάντως αν δεν υπήρχαν αυτές οι δυσκολίες θεωρείτε πως τα παιδιά είναι σημαντικό να εξοικειωθούν;...

ΔΑΣΚ.: Ξέρεις ποιο είναι το πρόβλημα; Δυστυχώς από νωρίς τα παιδιά να μάθουν αγγλικά, γερμανικά, ιταλικά, κινέζικα και δεν ξέρω εγώ τι άλλο: (κουνάει τα χέρια του)...έχουν όλο τον χρόνο να μάθουν και να κρίνουν...είναι έξυπνα τα παιδιά αλλά να μάθουν όταν αυτό θα τους χρειαστεί και όταν θα θέλουν...σίγουρα σε άλλες δουλειές οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται περισσότερο, όταν έρθει η ώρα όμως να μάθουν αυτό που τους χρειάζεται και να το θελήσουν, είναι σημαντικό να το ζητήσουν τα ίδια και όχι να τους το επιβάλλουμε...

ΕΡ.: Με αφορμή αυτό που λέτε με ωθείτε να σας ρωτήσω κάτι ακόμη...για τον τρόπο που διαπαιδαγωγούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά...

ΔΑΣΚ.: (χαμογελάει)...αλήθεια έχεις δει πολλά παιδιά να είναι στη πλατεία να παίζουν; Όλα μέσα σε ένα κουτί....άλλαξε αυτό τώρα....παίζουν ηλεκτρονικά και κάθονται μπροστά στη τηλεόραση, στον υπολογιστή βλέπουν ταινίες που τους βάζουν οι γονείς και μόνοι τους όμως ε μην το ξεχνάς αυτό...φοβάμαι κατά πόσο θα κάνουν φίλους ή θα χάσουν....όσο και να ελέγχουν οι γονείς τι βλέπουν ή τι ψάχνουν στο internet θα είναι και μόνα τους και οι είναι πολλά αυτά που μπορεί να δουν....το ένα με το άλλο θα πει μπες να δεις αυτό, εκείνο το άλλο...ποιος εξασφαλίζει ότι θα σεβαστούν την ατομικότητα του άλλου; και δεν κατηγορώ τα παιδιά δεν ευθύνονται...η περιέργεια είναι ασυγκράτητη, τα εντεκάχρονα και δωδεκάχρονα θέλουν να είναι in, όχι out, τα μικρότερα μπορείς να τα ελέγχεις περισσότερο μα σε μεγαλύτερες τάξεις και να τα εμποδίσεις θα μάθουν από τους

φίλους, όταν θα πάνε σε πάρτι, στα σπίτια τους....αν ακούσεις στα διαλείμματα ανταλλάσουν παιχνίδια...είναι δίκολο μαχαίρι αυτό...

ΕΡ.: Τι να πω τώρα....σας ευχαριστώ....

Διεξαγωγή έβδομης συνέντευξης

12/11/2007 Ώρα 11.00΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθύντριας

ΕΡ.: Καταρχήν σας ευχαριστώ που θελήσατε να απαντήσετε σε κάποιες ερωτήσεις αναφορικά με τις μεταβολές που φέρουν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πρακτική...

ΔΑΣΚ.: Αν μπορώ να βοηθήσω γιατί όχι....

ΕΡ.: Σύμφωνα με τα ΦΕΚ για το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής το 1997 και το αναθεωρημένο του 2003 οι υπολογιστές έχουν εισαχθεί και ενσωματωθεί στα σχολεία... Εσείς από τη πλευρά σας πως το αντιλαμβάνεστε αυτό;

ΔΑΣΚ.: Σίγουρα αν όχι όλες, οι περισσότερες μονάδες είναι εξοπλισμένες με υπολογιστές....υπήρξαν κονδύλια για το σκοπό αυτό και σεμινάρια επιμόρφωσης επιδοτούμενα για να μάθουν.....συν έξτρα χρήματα για να αγοράσουν υπολογιστή στο σπίτι...η μεγαλύτερη πλειοψηφία λοιπόν έχει πιστοποίηση...

ΕΡ.: Χρησιμοποιούνται μέσα στη τάξη;

ΔΑΣΚ.: Το πρόγραμμα της ύλης είναι βεβαρημένο και ο χρόνος δεν επαρκεί πάντα...το θέμα είναι να γνωρίζει ο δάσκαλος και να θέλει να τον ενσωματώσει στο μάθημά του...Η παλαιότερης κοπής εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι δηλαδή, δεν γνωρίζουν, υπάρχει φοβική αντιμετώπιση από εκείνους που έχουν τριάντα χρόνια προϋπηρεσίας, φοβούνται για τη θέση τους και δεν τους θέλουν για αυτό και πήραν μόνο τα χρήματα αλλά ως εκεί...δεν προχώρησαν σε κάτι παραπάνω...Τώρα οι νεότεροι έχοντας λάβει και μια συναφή επιμόρφωση από τα παιδαγωγικά τμήματα είναι πιο κοντά στις νέες τεχνολογίες και το βλέπουν σαν εργαλείο καλύτερης διδασκαλίας και ευκολότερης...γιατί αλλιώς είναι να δείχνεις στο παιδί και αλλιώς είναι όταν για παράδειγμα διδάσκεις στα παιδιά μαθηματικά, π.χ. τα κλάσματα να βλέπουν σχηματικά το $\frac{1}{4}$... Για μένα η καλύτερη πρόταση για το μέλλον είναι να υπάρξει αναπροσαρμογή στη σχολική ύλη, να ενταχθεί όταν λογοκλοπεί ο δάσκαλος και να μπει σαν μάθημα όπως τα άλλα όχι μια φορά τη βδομάδα όπως τώρα...Για αυτό και πιστεύω ότι χρειάζεται κατάλληλη μετεκπαίδευση, σωστός προγραμματισμός αξιοποίησης του χρόνου και

προετοιμασία του ίδιου από το σπίτι ώστε στην τάξη να έρχεται έτοιμος και να μην πελαγώνει...

ΕΡ.: Και στη διδασκαλία ο υπολογιστής θεωρείτε πως διευκολύνει το έργο του δασκάλου;

ΔΑΣΚ.: Έχεις ακούσει για τις προτάσεις του Νεγρεπόντε, ένας προσωπικός Η/Υ για κάθε μαθητή; Το μάθημα θα γίνει ομαδοκεντρικό, ήδη τα θρανία είναι κυκλικά και ο δάσκαλος δεν είναι το επίκεντρο...δίνονται περισσότερα κίνητρα να απαντήσει, να σηκώσει το χέρι το παιδί, να κινητοποιηθεί...Συμφωνώ ότι στο μέλλον τα σχολεία θα αλλάξουν όψη....Ακόμα και ο κλασικός πίνακας θα αντικατασταθεί με συνδεδεμένο ηλεκτρονικό πίνακα προσφέροντας πρόσβαση στους μαθητές της τάξης και με αλληλεπίδραση στους μαθητές από άλλες διασυνδεδεμένες τάξεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

ΕΡ.: Και ο δάσκαλος... η θέση του;

ΔΑΣΚ.: Είπα και πριν ο εκπαιδευτικός που έχει εκπαιδευτεί δεν θα έχει πρόβλημα, ίσα, ίσα θα αναβαθμιστεί και το έργο του γιατί το παιδί θα προχωράει στο γυμνάσιο γνωρίζοντας κάποια πράγματα....Για αυτό και είμαι υπέρ του να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας προκειμένου το μάθημα να ενταχθεί σωστά σαν τα άλλα μαθήματα...Βλέπεις τα παιδιά να κάνουν ένα μικρό project σε ένα θέμα που τους αρέσει και να ψάχνουν στο internet....όταν το παρουσιάζουν είναι τόσο ενθουσιασμένα και ζητούν και άλλα! Τα παιδιά δεν φοβούνται το καινούριο, είναι έτοιμα για την αλλαγή, η εικόνα τα ελκύει...τα κορίτσια ψάχνουν για μόδα, τα αγόρια για αυτοκίνητα, ποδόσφαιρο...

ΕΡ.: Τα βιβλία; Τι γίνεται με αυτά έχουν αλλάξει;

ΔΑΣΚ.: Είναι επικοινωνιακού τύπου, έτσι θα τα χαρακτηρίζα...κάνουν αναφορές στη μικρή αγγελία, στο τρόπο γραφής βιογραφικού, σε κατασκευές, σε ήθη και έθιμα...με λίγα λόγια είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα και αυτό είναι ελκυστικό στα παιδιά...

ΕΡ.: Εσείς πώς χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Προσπαθώ όσο μπορώ να τα εφαρμόζω γιατί μου αρέσουν οι υπολογιστές και ήμουν και αποσπασμένος στα γραφεία της εκπαίδευσης οπότε

ήταν κομμάτι της δουλειάς μου που έμαθα σιγά, σιγά, βοήθησαν και τα σεμινάρια...

ΕΡ.: Πιστεύετε πως τα παιδιά χρησιμοποιούν υπολογιστές και στο σπίτι ή άλλα τεχνολογικά μέσα;

ΔΑΣΚ.: Για μένα προσωπικά πιστεύω ότι παίζει ρόλο το μορφωτικό κεφάλαιο του γονιού και αυτό τα λέει όλα...

ΕΡ.: Καταλαβαίνω...και οι ανησυχίες που υπάρχουν συχνά από τους γονείς όταν τα παιδιά ασχολούνται με τον υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Είναι θέμα χρήσης, όχι κατάχρησης...είναι ένα μαχαίρι που κόβει αλλά ο γονιός θα το ελέγξει το παιδί, πρέπει να το ελέγξει σε τι site μπαίνει...Στο σχολείο, τουλάχιστον στο δικό μας, το internet λειτουργεί υπό το school.gr και απορρίπτει ακατάλληλες σελίδες, για παράδειγμα σεξουαλικές...τα παιδιά βρίσκουν access denied οι πληροφορίες που ψάχνουν δεν είναι κατάλληλες...Αλλά για μένα το πρόβλημα υπάρχει όταν το παιδί εθίζεται στο να ασχοληθεί. Τότε υπάρχει πρόβλημα κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησης, όταν μπαίνουν στα chat rooms...απομονώνονται, γίνονται επιθετικά και δεν μαθαίνουν την αξία του σεβασμού των προσωπικών δεδομένων, η γνώση μπορεί να είναι απεριόριστη αλλά όχι ανεξέλεγκτη από τους γονείς ιδίως σε τέτοιες ηλικίες για να μάθουν σωστή χρήση και όχι κατάχρηση...

ΕΡ.: Σας ευχαριστώ...

ΔΑΣΚ.: Γεια σας...

Διεξαγωγή όγδοης συνέντευξης.

14/11/2007 Ώρα 9.35΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: άνδρας

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο καθηγητών

ΕΡ.: Ευχαριστώ πρώτα από όλα που δεχτήκατε να απαντήσετε...

ΔΑΣΚ.: Δεν είναι μυστικά του κράτους! Απλά όπως τα βλέπω θα τα πω!

ΕΡ.: Λοιπόν πρώτα από όλα θα ήθελα να μου πείτε αν υπάρχει εισαγωγή και ενσωμάτωση των τεχνολογιών στα σχολεία...

ΔΑΣΚ.: Δεν ισχύουν αυτά τα πράγματα...ωραία έχουμε υπολογιστές και; Αυτό δεν σημαίνει κάτι...είναι δυνατόν διακόσια πενήντα παιδιά να εξυπηρετηθούν με δώδεκα υπολογιστές; Ούτε καν σύνδεση με ADSL δεν υπάρχει, θέλει κάθε σχολείο 2.000 με 3.000 ευρώ για την υποστήριξη ούτε προβολέας, και το λογισμικό δεν έχει έρθει και αν φτάσει ακόμα!

ΕΡ.: Τα σεμινάρια επιμόρφωσης;

ΔΑΣΚ.: Της πλάκας! Να φανταστείς που η γυναίκα μου είναι άσχετη με υπολογιστές τα βρήκε παιχνίδι, έδωσαν κάποια λεφτά και πήγαν εκεί, και εγώ έτσι...δεν βγάζω τον εαυτό μου απέξω, αλλά αυτό δεν σημαίνει κάτι! Η θεωρία απέχει από την πράξη και αυτά δεν γίνονται να εφαρμοστούν...δεν υπάρχει ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός...και μην σκεφτείς αν είναι νέας ή παλαιότερης φουρνιάς...σίγουρα οι παλαιότεροι δεν χρησιμοποιούν αλλά και οι καινούριοι δεν ξέρουν! Και αν ξέρουν κάποια βασικά δεν έχουν το χρόνο και τη δυνατότητα να τα εφαρμόσουν...

ΕΡ.: Εσείς προσωπικά ποια σχέση έχετε με τους υπολογιστές;

ΔΑΣΚ.: Τους χρησιμοποιώ σίγουρα, έχω παρακολουθήσει τα σεμινάρια αλλά ήξερα και από το πανεπιστήμιο κάποια πράγματα αλλά ακόμα κι εγώ συναντώ δυσκολίες στο να τους χρησιμοποιώ περισσότερο...να φανταστείς έχω κάνει αίτηση για internet στο σπίτι ADSL και δεν υπάρχει ακόμη το δίκτυο δεν έχει έρθει στη περιοχή για σύνδεση...δεν υπάρχουν ακόμα οι υποδομές...Τώρα για το σχολείο δεν έχω το χρόνο να το κάνω παρακολουθώ και κάποια σεμινάρια έξω και δεν υπάρχει χρόνος προετοιμασίας...αλλά κανείς δεν στο επιβάλλει αυτό, να κάνεις μάθημα με υπολογιστή...

ΕΡ.: Αν υπήρχε ένας δάσκαλος ειδικότητας που να αναλάβει το μάθημα;

ΔΑΣΚ.: Ναι και...αυτός δεν θα έπρεπε να γνωρίζει παιδαγωγικά;...αυτοί της πληροφορικής δεν ξέρουν...και τα παιδιά παιχνίδια παίζουν αυτό τους αρέσει ούτε τα βασικά δεν ξέρουν...

ΕΡ.: Τα σχολικά βιβλία θεωρείτε ότι έχουν αλλάξει;

ΔΑΣΚ.: Ναι υπάρχουν κάποιες παραπομπές σε ιστοσελίδες να ψάξουν τα παιδιά κάποια πράγματα μόνα τους ή να κάνουν μικρές εργασίες στο word αλλά αν υπήρχαν σε κάθε σελίδα δεν θα κάναμε μάθημα στη τάξη αλλά θα κατεβαίναμε κάτω στην αίθουσα των υπολογιστών! Και αυτό δεν είναι εφικτό να γίνει λόγω της υλικοτεχνικής έλλειψης που σου είπα...και κάτι άλλο το να δίνεις στο παιδί να γράφει κάτι στο σπíti μια παράγραφο βρε παιδί μου από τη γλώσσα, δεν είσαι σίγουρος αν θα το κάνει μόνο ή θα το γράψει ο μπαμπάς, η μαμά ή ο μεγαλύτερος αδερφός...

ΕΡ.: Ποιος όμως πιστεύετε ότι θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τον υπολογιστή μέσα στη τάξη εφόσον αυτό πραγματωθεί...

ΔΑΣΚ.: (χαμογελάει...) Ο δάσκαλος είναι συνδεδεμένος από την κοινωνία με τη φυσική του ύπαρξη μέσα στην αίθουσα...ο γονιός σε αυτόν αφήνει το παιδί του να μάθει όχι στον υπολογιστή...σε 15 και χρόνια ίσως δούμε τι θα γίνει...(χαμογελάει...)

ΕΡ.: Ανησυχείτε για τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά εφόσον έρχονται σε επαφή με το internet, τα κινητά, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια...

ΔΑΣΚ.: Άντε να παίζουν τα RAM KID....απλά παιχνίδια δεν ξέρουν βασικά πράγματα και υπάρχει ένας γονιός να τα ελέγχει...είναι μικρά ακόμα πιο πολύ κίνδυνος υπάρχει για εκείνα που είναι στην εφηβεία...εκεί ο γονιός δεν μπορεί να ξέρει τι κάνει το παιδί...

ΕΡ.: Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας...

ΔΑΣΚ.: Ελπίζω να βοήθησα...

Διεξαγωγή ένατης συνέντευξης.

14/11/2007 Ωρα 11.00΄

Φύλο συνεντευξιαζόμενου δασκάλου: γυναίκα

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο καθηγητών

ΕΡ.: Καταρχήν σας ευχαριστώ που δεχτήκατε να μου πείτε την άποψή σας για το εάν και πώς η τεχνολογία επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική...

ΔΑΣΚ.: Ανώνυμο δεν είναι δεν πρέπει να ξεχνάμε και τα δικά μας...αλλά δεν ξέρω πως και εάν θα βοηθήσει ότι σου πω...

ΕΡ.: (χαμογελάω)...όλα είναι σημαντικά...αλήθεια χειρίζεστε υπολογιστή ή άλλα τεχνολογικά μέσα;

ΔΑΣΚ.: Ξέρω να εκτυπώνω, να βγάζω φωτοτυπίες, να γράφω κείμενα...και ότι χρειαστεί το μαθαίνω στη πορεία....

ΕΡ.: Έχετε παρακολουθήσει κάποια μαθήματα ή ήταν προσωπική επιδίωξη;

ΔΑΣΚ.: Πάντα ήθελα να μάθω, αλλά οι υποχρεώσεις δεν με άφηναν...ο χρόνος μου είναι περιορισμένος, σχολείο, προετοιμασία για το μάθημα, οικογένεια, παιδιά...ευτυχώς μου δόθηκε η ευκαιρία λόγω χρόνου μέσα από τα μαθήματα επιμόρφωσης που έκανε το υπουργείο...δεν ξέρω αν έχεις υπόψη σου αυτά τα σεμινάρια που είχαν να κάνουν με τρία στάδια επιμόρφωσης....την εισαγωγή στο word, excel, power point...την επιμόρφωση επιμορφωτών, την παραγωγή λογισμικού και τη χρήση του στη τάξη...αν και το τελευταίο δεν έχει φτάσει ακόμη...το περιμένουμε όμως...(χαμογελάει...)..από εκεί πήρα μια ιδέα και ότι θέλω ρωτάω και τον άνδρα μου, εκπαιδευτικός και ο ίδιος, οπότε ρωτάω, μαθαίνω ότι χρειαστεί στη πορεία...και είμαι θετική να μάθω ακόμα αλλά ο χρόνος με περιορίζει...

ΕΡ.: Στο σχολείο υπάρχουν υπολογιστές προς χρήση;

ΔΑΣΚ.: Φυσικά! Όλα τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με υπολογιστές, έχουμε και προβολείς...έχει τύχει να δείξουμε ταινία στα παιδιά και ενθουσιάστηκαν! Και τον διευθυντή να ρωτήσεις τα ίδια θα σου πει!

ΕΡ.: Στο μάθημα χρησιμοποιούνται;

ΔΑΣΚ.: Μπορεί να τύχει και μπορεί όχι, εξαρτάται από το χρόνο που υπάρχει εάν τελειώσουμε το μάθημα της μέρας και μείνει χρόνο να...αλλά όταν δεν έχουν καταλάβει κάτι, το λες και το ξαναλές, μέχρι να εξετάσεις...φεύγει η ώρα και δεν το καταλαβαίνεις...αλλά ο χρόνος και η πίεση να βγει η ύλη σε εμποδίζει να κάνεις αυτό που θέλεις καμιά φορά....

ΕΡ.: Αν ο χρόνος το επέτρεπε πιστεύετε πώς θα διευκόλυνε τη διδασκαλία σας;

ΔΑΣΚ.: Ναι είμαι υπέρ του νέου και πιστεύω ότι τα παιδιά θα τους άρεσε πολύ αλλά χρειάζονται μια προετοιμασία πριν μπουν στην αίθουσα των υπολογιστών, έχω ευθύνη για κάθε ζημιά που μπορεί να κάνουν εκεί μέσα...αν δεις πόσο ζωηρά είναι μερικά αναρωτιέσαι αν μπορεί να γίνει μάθημα σε ένα χώρο που έχω την ευθύνη για κάθε τι που ίσως σπάσει...καταλαβαίνεις και ο χρόνος που δεν αρκεί...το να συζητάς ότι το μάθημα μπορεί να γίνει με τη βοήθεια υπολογιστή δεν είναι τόσο απλό...από τη θεωρία στη πράξη πρέπει να λυθούν κάποια μικροπροβλήματα...και όποιον συνάδελφο να ρωτήσεις θα το επιβεβαιώσει...

ΕΡ.: Το βλέπετε όμως σαν εργαλείο;

ΔΑΣΚ.: Ναι γιατί όχι...δεν φοβάμαι τους υπολογιστές και ούτε νιώθω απειλή, το παιδί χρειάζεται το δάσκαλο να το καθοδηγεί, η φυσική επαφή με το παιδί δεν αναπληρώνεται και αυτό για μένα δεν αμφισβητείται...δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις...(χαμογελάει)...αλλαγή δεν θα υπάρχει στη διδασκαλία απλά διαφοροποιήσεις...ποιες τώρα μπορεί να είναι θα το βλέπουμε σιγά, σιγά όσο πιο πολύ χρησιμοποιείται...και τα επόμενα χρόνια θα φανεί...

ΕΡ.: Διδάσκετε σε πέμπτη όπως μου είπατε, αλήθεια τα παιδιά τι σχέση έχουν με την τεχνολογία;

ΔΑΣΚ.: Τα περισσότερα έχουν ένα κινητό...τα βλέπεις να παίρνουν τους γονείς ότι τέλειωσαν από τα αγγλικά, τα βλέπω στο φροντιστήριο της κόρης μου ή το σχολείο νωρίτερα για να έρθουν να τα πάρουν...και ο γονιός νιώθει ασφάλεια να ξέρει που είναι το παιδί του κάθε στιγμή, ιδίως όταν δεν είναι στο σχολείο...

ΕΡ.: Το ίδιο ισχύει και για τους υπολογιστές;

ΔΑΣΚ.: Ξέρεις το κινητό έχει περάσει με άλλο τρόπο στη καθημερινότητα του παιδιού...οι διαφημίσεις, οι φίλοι του έχουν κινητό....υπολογιστή τώρα μπορεί να μην χειρίζονται με τέτοια ευκολία, σίγουρα παίζουν παιχνίδια και μόνα τους και

με φίλους, αν έχουν αδέρφια μεγαλύτερα μπορεί να τους δείχνουν αλλά άλλο είναι να ξέρουν κάποια πράγματα και άλλο να μάθουν κάτι παραπάνω...εκεί θέλει κατάλληλη προετοιμασία, εγώ δεν νομίζω ότι ένας άνθρωπος μέσα στη τάξη μπορεί να τα κάνει όλα, ναι το υπουργείο έχει κάποιους στόχους αλλά δεν έχει την εικόνα της τάξης με τα προβλήματά της...το πόσο εύκολα μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά, βάλε τώρα και όταν έχεις στη τάξη παιδιά που μόλις τα δυο τρία χρόνια έχουν έρθει στην χώρα μας...εμείς οι δάσκαλοι προσαρμοζόμαστε στο ρυθμό που μαθαίνουν τα παιδιά...δεν θεωρείς δεδομένο ότι σε κάθε σπίτι υπάρχει υπολογιστής και ένας γονιός που δείχνει πράγματα...

ΕΡ.: Όσον αφορά τα βιβλία έχουν σημειωθεί αλλαγές;

ΔΑΣΚ.: Πιο πολύ παραπέμπουν σε ιστοσελίδες, να ψάχνουν τα παιδιά όσο μπορούν, να κάνουν εργασίες...και όλοι οι δάσκαλοι με το εγχειρίδιο του δασκάλου το προσπαθούμε...θέλει χρόνο ακόμη...περισσότερο να συνηθίσουν τα παιδιά...και να ξέρεις και κάτι ακόμη...ότι και οι γονείς χρειάζεται να συνηθίσουν τα νέα βιβλία ειδικά αυτοί που δεν ασχολούνται με τη τεχνολογία, να παροτρύνουν τα παιδιά...

ΕΡ.: Σχετικά με αυτό που λέτε τώρα πιστεύετε ότι χάνουν την παιδική τους ηλικία;

ΔΑΣΚ.: Δεν είναι Αμερική εδώ να ακούμε τα φοβερά και τρομερά που συμβαίνουν ότι τα παιδιά μπαίνουν σε ακατάλληλες σελίδες, ότι παρασύρονται...εδώ ο γονιός ελέγχει το παιδί του, το σημαντικό είναι να μην κάθονται με τις ώρες στη τηλεόραση ή να παίζουν ηλεκτρονικά, να αναπτύσσουν δραστηριότητες που θα έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τους...η οικογένεια παίζει ρόλο στο να αποτρέψει το παιδί να ψυχαγωγείται μόνο από τεχνολογικά μέσα...

ΕΡ.: μμμμ....Σας ευχαριστώ...

ΔΑΣΚ.: Ελπίζω να βοήθησα...

Διεξαγωγή δέκατης συνέντευξης.

15/11/2007 Ώρα 10.40΄

Φύλο συνεντευξιζόμενου δασκάλου: γυναίκα

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Γεια σας...Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθεια...

ΔΑΣΚ.: Κανένα πρόβλημα...απλά δεν ξέρω κατά πόσο σχετική είμαι...

ΕΡ.: Όλα βοηθούν...(χαμογελάω)...Θα ήθελα να μου πείτε αν ο υπολογιστής υπάρχει σαν εργαλείο στη ζωή σας....

ΔΑΣΚ.: Στο σπίτι έχω υπολογιστή, όχι δικό μου, του συζύγου ο οποίος ασχολείται με την ιδιωτική εκπαίδευση...φροντιστήρια και τέτοια...Αρχικά τον έβλεπα πολλές φορές και ώρες τις ημέρας να αφιερώνει χρόνο μπροστά στον υπολογιστή...δεν τον θεωρούσα ως εργαλείο αλλά ως αναγκαίο κακό για τη δουλειά του...εγώ να σου πω ιδέα από αυτά! δεν μου άρεσε ο υπολογιστής και καταλαβαίνεις ότι όταν σου αρέσει κάτι δεν προσπαθείς να δεις τι είναι τέλος πάντων! Τα πράγματα άλλαζαν σιγά, σιγά με την επιμόρφωση...είχα ελεύθερο χρόνο ήταν και τα χρήματα στη μέση συν τα έξτρα για όποιον θα έπαιρνε υπολογιστή και έτσι άρχισα να ασχολούμαι λίγο...μην φανταστείς πολλά...στη πορεία θέλησα να μάθω περισσότερα...ήταν μια αφορμή όλο αυτό με τα σεμινάρια επιμόρφωσης των δασκάλων...

ΕΡ.: Πώς χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Αρχικά λίγο word...τα βασικά πράγματα, internet αλλά είδα ότι μου άρεσε...τόρα μπαίνω στο internet πολύ εύκολα και εμπλουτίζω τις γνώσεις μου και τις ανανεώνω και το μεταφέρω και στα παιδιά αυτό...όταν διδάξεις θα δεις ότι τα παιδιά θέλουν κίνητρα να μάθουν, να διαβάσουν...δεν μπορείς να στέκεσαι με το βιβλίο και να αναπαράγεις την ύλη του βιβλίου...

ΕΡ.: Δηλαδή στο μάθημα πώς λειτουργεί ο υπολογιστής;

ΔΑΣΚ.: Τώρα έχω πέμπτη, κάποια ξέρουν έστω και να ανοίγουν τον υπολογιστή άλλα όχι, όταν είναι μαθητές από άλλες χώρες...τους βάζω λοιπόν εικόνες, στα μαθηματικά γραφήματα και τα θυμώνται καλύτερα, στην ιστορία ανατρέχω σε κάποιες παραπομπές του βιβλίου ή ψάχνω μόνη μου ...και να πω ότι πρέπει να ξέρεις να ψάχνεις γιατί είναι επιλογή στο τι και πού θα μπεις...να είναι

έγκυρο...καταλαβαίνεις έτσι...λοιπόν βρίσκω λέξεις, υπάρχει πρόγραμμα όπου τα παιδιά διορθώνουν λέξεις, γράφεις το κλίμα με ήττα για παράδειγμα και αυτά το διορθώνουν...και τους αρέσει να παίζουν με το ποντίκι και μαθαίνουν...είναι στη πρωτοβουλία του καθενός να μάθει και να εφαρμόσει αυτά που ξέρει στη τάξη...απλά πράγματα που τα κινητοποιούν και εκείνα που ξέρουν και εκείνα που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι...γιατί δεν περιμένεις κάτι τέτοιο...να ξέρουν δηλαδή...και διαφορετικά επίπεδα, οικονομικά...ούτε ο γονιός να δείχνει...όταν βγαίνει για το μεροκάματο και υπάρχουν παιδιά τέτοια...απλά εμείς κλείνουμε τα μάτια και δεν ξεβολευόμαστε από την ασφάλεια του βιβλίου...γιατί σημείωσε δεν πρέπει να δημιουργηθούν ρατσισμοί ως προς τα παιδιά που έχουν υπολογιστή σπίτι και μπορεί να σου φέρουν μια εργασία γραμμένη και από τους γονείς έστω...αλλά και τα παιδιά που δεν έχουν αυτήν τη δυνατότητα...

ΕΡ.: Καταλαβαίνω...οπότε στο μάθημα αυτό έχει αποτέλεσμα;

ΔΑΣΚ.: Τα τεστάκια δείχνουν ότι θυμώνται καλύτερα, τους αποτυπώνονται στο μυαλό αυτά που τους δείχνεις και σηκώνουν χέρι να πουν και το ζητάνε να πάνε...βέβαια δεν είναι καθόλου εύκολο να τα πας στον υπολογιστή, χρειάζεται προετοιμασία γιατί εδώ και με την επιτήρηση στο διάλειμμα τι να πρωτοκάνεις...πρέπει να προσέχεις μην χαλάσει κάτι, μην γίνει καμιά ζημιά γιατί έχεις την ευθύνη αλλά αναζωογονεί και εσένα και το μάθημά σου...και μην νομίζεις και γω κάνω λάθη ρωτάω, ξαναρωτάω, ζητάω βοήθεια τι να ψάξω, είμαι τυχερή που ξέρει και ο σύζυγος κάποια site... αλλά έτσι μαθαίνεις....

ΕΡ.: Με αφορμή αυτά που λέτε...σας ανησυχούν αυτά που λένε περί μελλοντικής αντικατάστασης του δασκάλου από τον υπολογιστή;

ΔΑΣΚ.: Έχω 18 χρόνια στην εκπαίδευση...να ανησυχήσω; (χαμογελάει...)..αυτά είναι για εκείνους που βρίσκουν αφορμές να μην βάλουν τον υπολογιστή, τον εκτυπωτή, τον προβολέα στη τάξη...γιατί άλλο είναι να γράφουν τα παιδιά τις ασκήσεις για το σπίτι και άλλο να του τις δίνεις γραμμένες...κερδίζεις και χρόνο και τα παιδιά δουλεύουν παραπάνω...γιατί όπως και να το κάνεις άντε να τους δώσεις μία δύο ασκήσεις...θα χτυπήσει του κουδούνι...είναι ευκολία...και δεν νομίζω ότι το παιδί δεν θα έχει ανάγκη τον δάσκαλο...η φυσική παρουσία, η σχέση που αναπτύσσεις με το παιδί είναι αναντικατάστατη και για μένα δεν

εννοείται μάθηση, διδασκαλία, αν δεν υπάρχει αυτή η σχέση που αναπτύσσεται μέσα στη τάξη...να δείξεις βρε παιδί μου στο παιδί, να το βοηθήσεις...

ΕΡ.: Μιλήσατε για προετοιμασία και χρόνο...θα βοηθούσε ένας δάσκαλος ειδικότητας;

ΔΑΣΚ.: Ναι αν υπάρχει σαν μάθημα στα σχολεία ο υπολογιστής γιατί όχι δεν θα μου πάρει τη θέση και τα παιδιά θα μάθουν περισσότερα...δηλαδή πώς μαθαίνουν φυσική, μαθηματικά, ιστορία...οι υπολογιστές ήδη ανήκουν στην καθημερινότητα των παιδιών και τη δική μας...Φαντάσου όταν μεγαλώσουν! Αν δεν προσαρμοστούμε στην νέα μάθηση και διδασκαλία μένουμε στατικοί....

ΕΡ.: Στα σχολεία θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η ενσωμάτωση όπως προβλέπεται σε θεσμικό επίπεδο...

ΔΑΣΚ.: Υπάρχουν αλλά είναι στο κατά πόσο το σχολείο επιθυμεί να το εφαρμόσει σταδιακά... και όταν λέω επιθυμεί δεν εννοώ ότι δεν θέλει μην παρεξηγηθώ απλά αλλιώς λειτουργεί ένα ολοήμερο σχολείο και αλλιώς ένα μη ολοήμερο...πέρνυσι στο ολοήμερο που ήμουν κάναμε φοβερή δουλειά με τη έκτη...φέτος με την πέμπτη είναι λίγο πιο δύσκολα χρειάζεται οργάνωση και δεν υπάρχει χρόνος...και οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν επιμορφωθεί αλλά λίγοι θα το κάνουν πράξη είναι και η ασφάλεια που σου έλεγα αλλά και ο χρόνος...νομίζω ότι πρέπει να δοθούν κίνητρα γιατί υπολογιστές, και προβολείς και εκτυπωτές υπάρχουν στα σχολεία, δίνονται χρήματα...το θέμα είναι να μην μείνουν κλειστοί σε μια αίθουσα μαζί με άδειες καρέκλες...πρέπει όλοι να το θελήσουν είναι συλλογική δουλειά και μετράει η προσπάθεια...

ΕΡ.: Τα βιβλία έχουν αλλάξει;

ΔΑΣΚ.: Δεν υπάρχουν τραγικές αλλαγές απλά αναπροσαρμόζονται...παραπέμπουν σε ιστοσελίδες, να κάνουν τα παιδιά εργασίες...το μάθημα γίνεται μαθητοκεντρικό πια και όχι δασκαλοκεντρικό, να μπαίνεις στην αίθουσα και να λες...αφήνεις το παιδί να πάρει πρωτοβουλίες....Τους δείχνεις και τα αφήνεις να παίζουν και λίγη ώρα...σίγουρα ο υπολογιστής δεν είναι άγιος...χρειάζεται σωστή χρήση και επιτήρηση...

ΕΡ.: Για να συνεχίζουν τα παιδιά να μεγαλώνουν φυσιολογικά;

ΔΑΣΚ.: Τα παιδιά δεν γνωρίζουν...δεν μπορείς να τα αφήσεις να ψάχνουν στο internet...εγώ φοβάμαι τους φουσκωμένους λογαριασμούς που ακούω από τα ροζ τηλέφωνα...αν δεν είσαι να επιτηρείς όχι να επιβάλλεις δεν υπάρχει πρόβλημα ακόμα δεν έχουμε τα προβλήματα των υπόλοιπων χωρών περί ανεξέλεγκτης χρήσης όπου τα παιδιά γίνονται χάκερ, άσε που έννοιες ασφάλειας σεβασμού ιδιωτικότητας για τα παιδιά είναι άγνωστα ακόμη....με την έννοια ότι απλά πράγματα κάνουν στον υπολογιστή και ο γονιός είναι από πάνω του...έχεις ακούσει για την Ιαπωνία τι γίνεται όπου τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα κάθε τι καινούριο και γρηγορότερα από τους γονείς...λειτουργούν αλλιώς τα πράγματα εδώ....το παιδί θα πάει και στην παιδική χαρά, σε μια εκδρομή δεν το αφήνουν κολλημένο στην οθόνη...αυτά είναι άγνωστα για μας....τουλάχιστον αυτό πιστεύω...

ΕΡ.: Ωραία...δεν υπάρχει κάτι άλλο...

ΔΑΣΚ.: Καλή επιτυχία...

ΕΡ.: Σας ευχαριστώ...

10.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ

Διεξαγωγή πρώτης συνέντευξης.

07/11/2007 Ώρα 10.30' (α' φάση)

14/11/07 Ώρα 10.10' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής πέμπτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Γεια σου! Με λένε Κατερίνα και κάνω μια εργασία για τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν τους υπολογιστές; Θες να με βοηθήσεις;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Σε ευχαριστώ...λοιπόν πες μου το όνομά σου...

Εκπ.: Κ...

ΕΡ.: Λοιπόν Κ. μένεις κοντά στο σχολείο ή σε φέρνουν οι γονείς σου;

Εκπ.: Στο Κάστρο κοντά και με φέρνει η μαμά μου..

ΕΡ.: Ο μπαμπάς και η μαμά δουλεύουν;

Εκπ.: Η μαμά είναι μουσικός και κάνει πανεπιστήμιο τώρα...πληροφορική και ο μπαμπάς είναι γραμματέας στα δικαστήρια...

ΕΡ.: Ο μπαμπάς έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο;

Εκπ.: Α ο μπαμπάς δεν έχει τελειώσει πανεπιστήμιο...λύκειο...

ΕΡ.: Αδέρφια έχεις;

Εκπ.: Μία μεγαλύτερη αδερφή τρίτη γυμνασίου...

ΕΡ.: Ξέρει υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι εγώ τη βοηθάω...της δείχνω κι όλας...

ΕΡ.: Λοιπόν Κ...μπορείς να μου πεις αν χρησιμοποιείς υπολογιστή και με ποιο τρόπο;

Εκπ.: Παίζω, μπαίνω στο internet...σερφάρω, κοιτάω διάφορα πράγματα ενδιαφέρον για την τεχνολογία...αυτά...δεν κάνω τίποτα άλλο...

ΕΡ.: Πώς έμαθες να τα κάνεις αυτά;

Εκπ.: Μου έδειξε ο μπαμπάς μου, ο θείος μου, η μαμά μου...ε και σιγά, σιγά έμαθα μόνος μου μερικά πράγματα...

ΕΡ.: Τι ψάχνεις στο internet;

Εκπ.: Συνήθως νέα για τη τεχνολογία...

ΕΡ.: Αλήθεια; Δηλαδή;

Εκπ.: Εεε....για τα κινητά τους υπολογιστές, για διάφορα πράγματα, και περισσότερο με ενδιαφέρει για τα κινητά...

ΕΡ.: Έχεις κινητό;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Πώς το χρησιμοποιείς;

Εκπ.: Εεεε....καμιά φορά όταν πηγαίνω σε κανά μάθημα ή σε κανά πάρτι... για να με βρίσκουν οι γονείς...

ΕΡ.: Κατάλαβα...Φαντάσου τώρα αν δεν σου είχαν δείξει ο μπαμπάς, η μαμά....θα τους χρησιμοποιούσες τους υπολογιστές σου αρέσουν;

Εκπ.: Ναι...αφού διαβάζω και μόνος μου μια γλώσσα προγραμματισμού τώρα...

ΕΡ.: Ποια;

Εκπ.: Pro – logo...

ΕΡ.: Τι είναι η Pro – logo;

Εκπ.: Δίνεις διάφορες εντολές και μετά ρωτάς αν είναι σωστά ή όχι...διάφορα πράγματα...

ΕΡ.: Στο σχολείο χρησιμοποιείτε υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι...

ΕΡ.: Θα σου άρεσε;

Εκπ.: Πολύ!!!

ΕΡ.: Γιατί; Πώς το έχεις φανταστεί το μάθημα;

Εκπ.: Εεεε....χωρίς βιβλία....θα ήταν το βιβλίο μέσα στον υπολογιστή...

ΕΡ.: Ούτε κιμωλία ε;

Εκπ.: Ούτε κιμωλία, ούτε τίποτα... η δασκάλα θα μπορούσε να έχει το βιβλίο στην οθόνη της και να το βλέπουν οι υπόλοιποι...

ΕΡ.: Πω, πω έχεις προχωρήσει πολύ εσύ!!! Ξέρεις πολλά.....

Εκπ.: Γελάει.....

ΕΡ.: Αν γινόταν κάτι όπως το φαντάζεσαι...θα σου άρεσε πιο πολύ το μάθημα;

Εκπ.: Δεν ξέρω...δεν καταλαβαίνω...

ΕΡ.: Μου είπες ότι δεν θα ήθελες κιμωλία, βιβλία...Πώς φαντάζεσαι το μάθημα;
Θα ζητούσες να σε βοηθάει ο δάσκαλος ή θα έψαχνες μόνος σου πράγματα;

Εκπ.: Όχι...και με τον υπολογιστή και να διαβάζω και να παίζω...

ΕΡ.: Δηλαδή;

Εκπ.: Στο σχολείο μόνο να διαβάζω με τον υπολογιστή και στο σπίτι να παίζω...

ΕΡ.: Να σου πω όμως...εσύ μπορείς και ψάχνεις στο internet καλά...θα θεωρούσες πιο ενδιαφέρον αυτό που σου λέει ο δάσκαλος ή αυτό που θα έβρισκες εσύ;

Εκπ.: Και αυτά που μου λέει ο δάσκαλος και αυτά που βρίσκω...Θα ήταν πιο διασκεδαστικό το μάθημα...με εικόνες και τα θυμάμαι πιο εύκολα με τις εικόνες...

ΕΡ.: Πώς θα σου φαινόταν αν εσύ για ένα θέμα που σου αρέσει έβρισκες πιο πολλά πράγματα από αυτά που ξέρει ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου;

Εκπ.: Τίποτα...Κανονικά τίποτα...

ΕΡ.: Οπότε ο δάσκαλος θα σε βοηθάει παρά τον υπολογιστή...

Εκπ.: Ναι θα μου λύνει απορίες...αλλά και το μάθημα μόνο με τον υπολογιστή θα ήταν βαρετό...

ΕΡ.: Γιατί;

Εκπ.: Εεε...γιατί αν δεν μας τα λέει η κυρία ποιος θα μας τα λέει ο υπολογιστής;
Να βοηθάγε και η κυρία να μην χρησιμοποιούμε μόνοι τον υπολογιστή...

ΕΡ.: Μμμ...ωραία...για πες μου τώρα κάτι άλλο...αργότερα όταν μεγαλώσεις θα ήθελες να ασχοληθείς με τους υπολογιστές;

Εκπ.: Να σπουδάσω πληροφορική και να ανοίξω ένα δικό μου μαγαζί που να πουλάει υπολογιστές...

ΕΡ.: Για πες μου κάτι ακόμη....ταινίες βλέπεις;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Πηγαίνεις σινεμά ή βλέπεις σε DVD;

Εκπ.: Πηγαίνω και σινεμά τώρα δύο μήνες συνέχεια...έχω δει το Simpson's, το ρατατούη...αλλά όχι DVD...βγαίνουμε έξω για βόλτα...

ΕΡ.: Όταν δεν έχεις διάβασμα τι κάνεις με τους γονείς σου...πηγαίνετε εκδρομές, σε μουσεία...τι κάνετε με τους γονείς σου όταν δεν έχεις διάβασμα και δεν δουλεύουν;

Εκπ.: Το καλοκαίρι είχαμε πάει στη Γαλλία σε πολλά μουσεία...

ΕΡ.: Σε ποια;

Εκπ.: Δε θυμάμαι πώς τα λένε αλλά είχε αγάλματα και ελληνικά και πήγαμε και στη Ντίσνεϋλαντ...πάμε Καλάβρυτα, στο Ξυλόκαστρο, και όταν είμαι στο σπίτι με τη μαμά καθόμαστε στον υπολογιστή και μαθαίνουμε τη γλώσσα προγραμματισμού...ε με το μπαμπά μου συζητάμε για τους υπολογιστές και τώρα τελευταία του λέω για παιχνίδια και για ένα βενζινοκίνητο αυτοκινητάκι που θέλω να μου πάρει...

ΕΡ.: Για να στο πάρει ε;

Εκπ.: Ναι! (Γελάει...)

ΕΡ.: Οι γονείς σου σε διαβάζουν;

Εκπ.: Εγώ διαβάζω και τα πηγαίνω και τα ελέγχουν...

ΕΡ.: Διαβάζεις πολύ ώρα;

Εκπ.: Ε και με τα αγγλικά...τρεις ώρες ανάλογα αν έχω πολλές ασκήσεις και για το σχολείο...

ΕΡ.: Και στους δύο πας να σε ελέγξουν στα μαθήματα;

Εκπ.: Συνήθως στο μπαμπά μου....η μαμά μου δεν έχει και χρόνο επειδή διαβάζει την αδερφή μου τώρα στο γυμνάσιο...

ΕΡ.: Αν δεν διαβάζεις σε ενθαρρύνουν...τι σου λένε;

Εκπ.: Ε...ότι όποιος δεν διαβάζει δεν πρόκειται να προοδέψει ποτέ στη ζωή του και μου λένε ότι άμα δεν διαβάζεις θα γίνεις σαν κι αυτούς που βλέπεις τους...θα γίνεις σαν τους σκουπιδιάρης...

ΕΡ.: Διαβάζεις σε δικό σου χώρο, έχεις δικό σου γραφείο και δωμάτιο;

Εκπ.: Ναι και δικό μου γραφείο και δικό μου δωμάτιο γιατί αν ήμουν με την αδελφή μου δεν θα υπήρχε δωμάτιο θα είχε γκρεμιστεί...όλο τσακωνόμαστε γιατί βρίσκουμε λόγο εμείς να τσακωνόμαστε...

ΕΡ.: (Χαμογελάω...) ωραία σε ευχαριστώ Κ.!

Εκπ.: Γεια!

Διεξαγωγή δεύτερης συνέντευξης.

07/11/2007 Ώρα 11.30' (α' φάση)

14/11/07 ' Ώρα 12.30' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής πέμπτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Για πες μου Π., χρησιμοποιείς τον υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι τον χρησιμοποιώ...

ΕΡ.: Πώς; Πες μου τι κάνεις με τον υπολογιστή...ότι θες πες μου....

Εκπ.: Εεε....να παίζωωω....μπαίνω στο internet βρίσκω λέξεις για τη γλώσσα τι σημαίνουν που λέει η κυρία και παίζω παιχνίδια με πάλη και ποδόσφαιρο, διάφορα μπάσκετ...μαζί εεε....με τον αδερφό μου που έχει κάτι προγράμματα και ασχολούμαστε....

ΕΡ.: Τι προγράμματα;

Εκπ.: Παίζω παιχνίδια...ποδόσφαιρο, διάφορα μπάσκετ...Δεν θυμάμαι ποια είναι....ο αδερφός μου τα βάζει είναι για παιδιά και μαθαίνω πράγματα....

ΕΡ.: Που τα βρίσκεις αυτά;...

Εκπ.: Επειδή ο αδερφός μου κάνει διάφορες παραγγελίες για δικά του εε... από τα καταστήματα των ηλεκτρονικών...ε όταν του ζητάω...μου τα παίρνει...

ΕΡ.: Ο αδερφός σου είναι μεγαλύτερος;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Αυτός σου τα δείχνει;....

Εκπ.: Δηλαδή;

ΕΡ.: Μόνο ο αδερφός σου, σου δείχνει ή και οι γονείς σου;

Εκπ.: Όχι δεν ξέρουν...ο αδερφός μου είναι τρίτη λυκείου και όταν μπορεί τον ρωτάω και μου δείχνει πράγματα για να τον αφήσω να διαβάσει....

ΕΡ.: Σε αφήνει να παίζεις στον δικό του υπολογιστή ή έχεις δικό σου;

Εκπ.: Στον δικό του...

ΕΡ.: Οι γονείς σου σε βλέπουν όταν παίζεις; Ξέρουν τι παιχνίδια παίζεις;

Εκπ.: Ναι γιατί αυτοί δίνουν τα λεφτά στον αδερφό μου να τα πάρει...και η μαμά πάντα είναι σπίτι και με προσέχει και ακόμα και να δεν ξέρει έρχεται να δει τι παίζω γιατί λέει ότι δεν πρέπει να κοιτάω άσχημα πράγματα στο internet...τα ακούει από την τηλεόραση...

ΕΡ.: Η μαμά δεν δουλεύει;

Εκπ.: Παλιά δούλευε σε κομμωτήριο αλλά τώρα έχει σταματήσει και είναι στο σπίτι...

ΕΡ.: Και ο μπαμπάς;

Εκπ.: Ο μπαμπάς είναι υδραυλικός...

ΕΡ.: Έχουν φτάσει το λύκειο όπως ο αδερφός σου δηλαδή...

Εκπ.: Ο μπαμπάς το γυμνάσιο και η μαμά το λύκειο...

ΕΡ.:Περνάς χρόνο με τους γονείς σου όταν δεν διαβάζεις;

Εκπ.: Ο μπαμπάς δεν είναι πολύ στο σπίτι στη δουλειά πιο πολύ ακόμα και το Σάββατο και τη Κυριακή κάποιες φορές...με τη μαμά παίζω επιτραπέζια...μονόπολη...τώρα έχω τη καινούρια με την πιστωτική κάρτα και συνέχεια κερδίζω!

ΕΡ.: Κατάλαβα...όμως όταν είναι σπίτι και δεν διαβάζεις τι κάνεις μαζί τους; Πηγαίνετε εκδρομή, βόλτα, σινεμά...Φαντάζομαι σου αρέσουν οι ταινίες...

Εκπ.: Σινεμά δεν έχω πάει...μου βάζει ταινία ο αδερφός μου στο Play Station ...και τώρα βάζω και μόνος μου να δω!

ΕΡ.: Τι ταινίες;

Εκπ.: Παιδικές...

ΕΡ.: Να σου πω το Play Station δεν είναι για παιχνίδια;

Εκπ.: Όχι βλέπεις και ταινίες!!

ΕΡ.: Μα δεν μου τα λες και δεν τα ξέρω αυτά τα παιχνίδια!

Εκπ.: (γελάει!)

ΕΡ.: Τι άλλο κάνετε;

Εκπ.: Εεε...αυτά και επειδή φτιάχνουμε σπίτι στο χωριό του μπαμπά Λιβάρτζι λέγεται...πάμε εκεί να δούμε το σπίτι...

ΕΡ.: Όλοι μαζί;

Εκπ.: Ο αδερφός μου δεν έρχεται συχνά πιο περισσότερο εγώ πάω...

ΕΡ.: Να σε ρωτήσω.... Π. βιβλία λογοτεχνικά διαβάζεις; Σου αρέσουν;

Εκπ.: Το Χάρι Πότερ έχω διαβάσει τώρα...μέχρι το έκτο και του σχολείου τα βιβλία..

ΕΡ.: Ποιος στα αγοράζει;

Εκπ.: Οι γονείς μου όταν τους ζητάω και μου δίνουν και οι φίλοι μου όταν έχουν βιβλία που μαρέσουν...να το δεύτερο και το τρίτο βιβλίο του Χάρι Πότερ ο φίλος μου ο Κ. μου τα έδωσε...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχετε βιβλιοθήκη;

Εκπ.: Ναι και βάζω τα βιβλία μου εκεί τα τετράδια, τα μολύβια μου...εε...τα παιχνίδια μου αυτά...

ΕΡ.: Εγκυκλοπαίδεια, λεξικά υπάρχουν στο σπίτι;

Εκπ.: Όχι όταν έχω άγνωστες λέξεις ρωτάω τη μαμμά μου ή τον αδερφό μου και τις ψάχνω στο βικιπαίδεια...

ΕΡ.: Μάλιστα...τώρα για πες μου διαβάζεις μόνος σου;

Εκπ.: Μόνος μου...και μετά με εξετάζει η μαμά και ο αδερφός μου όταν του το λέει η μαμά...

ΕΡ.: Όταν δεν κάνεις τα μαθήματα του σχολείου σου λένε να διαβάσεις;

Εκπ.:Ναι....

ΕΡ.: Τι σου λένε δηλαδή;

Εκπ.: Πως πρέπει να διαβάζω για να κάνω μια ξεκούραστη δουλειά όταν μεγαλώσω, να μην δουλεύω τόσο όπως ο μπαμπάς...

ΕΡ.: Διαβάζεις σε δικό σου δωμάτιο; Έχεις δικό σου γραφείο;

Εκπ.: Έχουμε το ίδιο δωμάτιο με τον αδερφό μου και δικό του γραφείο ο καθένας και το δικό μου το κρεβάτι είναι κάτω από το κρεβάτι του αδερφού μου είναι διπλό!

ΕΡ.: Στο σχολείο έρχεσαι μόνος σου ή μένεις μακριά;

Εκπ.: Στον Κάτω Αλυσσό...

ΕΡ.: Μάλιστα...Στο σχολείο χρησιμοποιείς υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι....

ΕΡ.: Έχει υπολογιστές το σχολείο;

Εκπ.: Έχουμε αλλά όχι στη τάξη...

ΕΡ.: Πού;

Εκπ.: Είναι σε μια αίθουσα όλοι...και καμιά φορά πήγαμε και ο κύριος μας έδειξε να γράφουμε...για τη γλώσσα..

ΕΡ.: Θα σου άρεσε να γίνεται το μάθημα με υπολογιστή;

Εκπ.: Εεεε...ναι.....

ΕΡ.: Ναι...μπορείς να μου πεις γιατί; Πώς φαντάζεσαι το μάθημα;

Εκπ.: Εεεε.....θα μας έλυνε πιο πολύ τις απορίες μας και θα είχε πιο αναλυτικά τα πράγματα...

ΕΡ.: Στο internet ξέρεις να μπαίνεις;

Εκπ.: Εεεε....μερικές φορές όταν είναι και ο αδελφός μου σπίτι με αφήνει και μου δείχνει.....και ψάχνω τι σημαίνουν οι λέξεις που μας βάζει ο κύριος για το σπίτι...

ΕΡ.: Αν γινόταν ένα μάθημα με υπολογιστή, ποιο είναι το αγαπημένο σου;

Εκπ.: Η φυσική...

ΕΡ.: Ωραία η φυσική...αν γινόταν με υπολογιστή ίσως να έβρισκες περισσότερα πράγματα από αυτά που λέει το βιβλίο ή ο κύριος...θα ήθελες να ψάχνεις περισσότερα πράγματα στον υπολογιστή μόνος σου ή θα ρωτούσες το κύριο να σου λύσει την απορία...

Εκπ.: Πιο πολύ με τον υπολογιστή θα ασχολούμουν και ότι απορία είχα το δάσκαλο...

ΕΡ.: Γιατί;

Εκπ.: Γιατί μου αρέσει το ποντίκι, τα κουμπιά...έχει εικόνες για πράγματα που μου αρέσουν...για παίκτες στο ποδόσφαιρο...και δεν βαριέμαι να ακούω το κύριο λιγάκι όμως...

ΕΡ.: Κατάλαβα...να σου πω τώρα χρησιμοποιείς πέρα από υπολογιστή και κάτι άλλο όπως DVD, κινητό...

Εκπ.: Play station...συνδέεται με την υπολογιστή και έχει ένα μοχλό και παίζεις...

ΕΡ.: Άλλο;

Εκπ.: Ηλεκτρονικά πράγματα;

ΕΡ.: Ναι...

Εκπ.: Έχω δύο κινητά...

ΕΡ.: Δύο κινητά;

Εκπ.: (Γελάει..) Ναι ...

ΕΡ.: Δικά σου;

Εκπ.: Το ένα του μπαμπά που δεν το χρησιμοποιεί και το άλλο είναι της μαμάς που μου το δίνει...

ΕΡ.: Και τι κάνεις με δύο κινητά;

Εκπ.: Παίζω τα παιχνίδια και ακούω ήχους...

ΕΡ.: Τηλέφωνο παίρνεις ή στέλνεις μηνύματα;

Εκπ.: Δεν έχει κάρτα...οι γονείς μου λένε ότι είμαι μικρός και ότι δεν κάνει να έχω κινητό...

ΕΡ.: Του χρόνου θα πας έκτη θα ήθελες να μάθεις πιο πολλά πράγματα για τους υπολογιστές; Δηλαδή όσο πας σε μεγαλύτερη τάξη θα ήθελες να μαθαίνεις περισσότερο;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Γιατί;

Εκπ.: Εεεε.....Να με βοηθάει στις εργασίες μου, να καταλαβαίνω πιο καλά, να ψάχνω πράγματα...να γίνω πληροφοριστής, θέλω να ξέρω να φτιάχνω πράγματα μέσα στον υπολογιστή....

ΕΡ.: Ωραία! Σε ευχαριστώ που μου απάντησες!

Διεξαγωγή τρίτης συνέντευξης.

08/11/2007 Ώρα 10.00' α'φάση)

15/11/07 Ώρα 09.00' (β'φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθήτρια πέμπτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθύντριας

ΕΡ.: Γεια σου!

Εκπ.: Γεια!

ΕΡ.: Το όνομά σου;

Εκπ.: Μ.

ΕΡ.: Μπορείς να μου πεις αν χρησιμοποιείς τους υπολογιστές και αν ναι...πώς;

Εκπ.: Έχω μια μικρή...ασχολούμαι έτσι λιγάκι με τους υπολογιστές επειδή οι γονείς μου είναι πολιτικοί μηχανικοί και ασχολούνται πολύ περισσότερο με αυτό και επειδή όταν έχουμε απεργίες και τέτοια μένω στο γραφείο έχω δει! Έχω δικό μου υπολογιστή σαν αυτόν εδώ (δείχνει τον υπολογιστή που υπάρχει στο γραφείο της διευθύντριας) αλλά δεν κάνω και πολλά στο σπίτι στο γραφείο....

ΕΡ.: Πως τον χρησιμοποιείς;

Εκπ.: Ξέρω να παίζω βασικά να ζωγραφίζω ξέρω, να παίζω πασιέντζα, και πιο έτσι, φλιμπεράκι, να γράφω, να εκτυπώνω....

ΕΡ.: Για το σχολείο ή πράγματα που σου αρέσουν;

Εκπ.: Εντάξει δεν είμαι και εξπέρ στο να γράφω, εεεε....παίρνω από βιβλία και γράφω...Το ίδιο κάνουμε και εδώ μόνο που εδώ εντάξει μας τα λένε πιο αναλυτικά, αν για παράδειγμα θα σου πει η μαμά θα πατήσεις αυτό και αυτό και αυτό, εδώ η δασκάλα θα σου πει θα πατήσεις αυτό για να μπεις εκεί, να κάνεις αυτό και να μπεις εκεί που θέλεις...και όταν κάθομαι στο ολοήμερο μας δείχνει να γράφουμε, να μπαίνουμε στο internet...

ΕΡ.: Σου αρέσουν οι υπολογιστές τόσο πολύ που να θέλεις να μάθεις περισσότερα;

Εκπ.: Εεε...ναι....και άμα η δουλειά, άμα μεγαλώσω βασικά έτσι, άμα γίνω όπως οι γονείς μου θα είναι κάτι πολύ απαραίτητο για τη δουλειά....

ΕΡ.: Θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα των γονιών σου;

Εκπ.: Ναι! Να κάνω σχέδια, να τα βγάζω σε χαρτί!

ΕΡ.: Να τα εκτυπώνεις;

Εκπ.: Ναι!

ΕΡ.: Τα μαθήματα του σχολείου τα διαβάζεις μόνη σου ή σε βοηθούν οι γονείς σου;

Εκπ.: Μόνη μου όταν κάθομαι στο γραφείο και τους περιμένω να πάμε σπίτι κάνω μερικές από τις ασκήσεις που μας βάζει η δασκάλα μας και όταν πάμε σπίτι συνεχίζω και μετά με ελέγχουν άλλες φορές ο μπαμπάς και άλλες η μαμά...

ΕΡ.: Έχεις δικό σου δωμάτιο;

Εκπ.: Ναι ένα δωμάτιο που είναι το κρεβάτι μου, το γραφείο μου και ένα άλλο που είναι η βιβλιοθήκη και τα παιχνίδια μου...

ΕΡ.: Υπολογιστή έχεις στο δωμάτιό σου;

Εκπ.: Είναι στο γραφείο με τα παιχνίδια μου και τον χρησιμοποιώ όταν είναι ή η μαμά ή ο μπαμπάς στο σπίτι...

ΕΡ.: Όχι μόνη σου;

Εκπ.: Όχι γιατί με βοηθούν και μου δείχνουν και δεν ξέρω τον κωδικό να τον ανοίξω μόνη μου...

ΕΡ.: Κωδικό γιατί έχει;

Εκπ.: Για να βλέπουν τι παιχνίδια παίζω, τι κάνω...αυτά λέει ο μπαμπάς στο νονό μου...

ΕΡ.: Τους έχεις ακούσει να το λένε;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Αδέρφια;

Εκπ.: Είμαι μοναχοπαίδι...

ΕΡ.: Οπότε έχεις πολλά παιχνίδια...

Εκπ.: Ναι... (χαμογελάει)

ΕΡ.: Σου λένε να διαβάσεις ή κάθεσαι μόνη σου να διαβάσεις;

Εκπ.: Κάθομαι μόνη μου γιατί πρέπει να διαβάζω για να κάνω τη δουλειά του μπαμπά και της μαμάς...και όταν βαριέμαι κάποιες φορές λιγάκι μου λένε ότι και αυτοί διαβάζουν ακόμη...γιατί με το διάβασμα προοδεύουμε...

ΕΡ.: Μάλιστα...Στη βιβλιοθήκη τι βιβλία έχεις;

Εκπ.: Λεξικά που μου έχει πάρει η μαμά για να βρίσκω άγνωστες λέξεις και λογοτεχνικά βιβλία της Ζώρζ Σαρή το Θησαυρό της Βαγίας, τα στενά παπούτσια, το καπλάνι της βιτρίνας της Άλκης Ζέη, τον Τρελαντώνη...και παιδικά βιβλία όταν ήμουν μικρή που δεν τα θυμάμαι...

ΕΡ.: Θυμάσαι όμως τα ονόματα των συγγραφέων...

Εκπ.: Ναι ο μπαμπάς λέει ότι όταν δεν θυμάσαι ένα βιβλίο ποιος το έχει γράψει είναι σαν να μην το έχεις διαβάσει και μετά αν θες να το διαβάσεις δεν το βρίσκεις....βασικά αν δεν το ξαναδιαβάσεις λέει δεν το θυμάσαι...

ΕΡ.: Στα αγοράζουν ή τους ζητάς ποια θέλεις;

Εκπ.: Και τους ζητάω και μου αγοράζουν...

ΕΡ.: Εκδρομές, σινεμά πηγαίνετε όταν δεν διαβάζεις και δεν δουλεύουν;

Εκπ.: Πάμε στην Αθήνα συνήθως τα Σαββατοκύριακα στον παππού και στη γιαγιά και με πάνε θέατρο σε παιδικό....το Σάββατο που είχαμε πάει είδα το Ρομπέν των δασών....άλλες φορές πάμε για φαγητό με φίλους τις Κυριακές το μεσημέρι...και έχουν και αυτοί παιδιά και παίζουμε όλοι μαζί μετά το φαγητό...

ΕΡ.: Για πες μου όμως πώς θα σου φαινόταν αν το μάθημα γινόταν με υπολογιστή; Θα ήταν πιο ενδιαφέρον;

Εκπ.: Ναι θα γινόταν, αλλά υπάρχουν και παιδιά όπως εγώ που δεν ξέρουμε πολλά ακόμα, ε ψιλοξέρουμε...τώρα μαθαίνουμε....και παιδιά, όπως ο Π., που ξέρουν πάρα πολύ να ασχολούνται...εεεε...για αυτό και πιστεύω ότι είναι καλύτερο με το βιβλίο...δεν θα μας αφήσουν να μιλάμε, να ακούμε τι λέει η κυρία...

ΕΡ.: Οπότε είναι καλύτερα να σου λέει η δασκάλα πράγματα ή να διαβάζεις με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Εεεε....σίγουρα ο υπολογιστής δεν σου λέει πάντοτε την αλήθεια...

ΕΡ.: Πώς το ξέρεις αυτό;

Εκπ.: Ναι το ξέρω γιατί εντάξει...όταν μπαίνεις για τη γεωγραφία π.χ. και θέλεις να βρεις μια πηγή μπορεί τώρα να σου λένε ότι η γη είναι σε πολύ καλή κατάσταση, είναι όλα μια χαρά, ενώ στην πραγματικότητα η γη δεν είναι έτσι...οι πάγοι λιώνουν...

ΕΡ.: Για πες μου όμως πέρα από τον υπολογιστή, τι άλλο ξέρεις να χρησιμοποιείς; Κινητό, DVD, ψηφιακή μηχανή;

Εκπ.: Όταν πάμε εκδρομή ο μπαμπάς μου δίνει τη φωτογραφική, αλλά μου λέει να προσέχω μη μου πέσει, και βγάζω μαζί του και μετά τις βάζει στον υπολογιστή και βλέπουμε τι έχω τραβήξει...και μου δίνει και το κινητό του να παίρνω τηλέφωνο τη γιαγιά, το παππού, και είπε ότι θα μου δείξει να στέλνω και μήνυμα...

ΕΡ.: Εκτός από τα μαθήματα του σχολείου τι άλλο μαθαίνεις;

Εκπ.: Κάνω αγγλικά, μαθηματικά και μαθαίνω χορό....

ΕΡ.: Μόνη σου πηγαίνεις;

Εκπ.: Τα απογεύματα κάποιες μέρες διαβάζω στο γραφείο του μπαμπά και της μαμάς είναι που είναι στην πλατεία Γεωργίου και με πάνε στα φροντιστήρια....

ΕΡ...: Μένεις μακριά;

Εκπ.: Στο Ρίο...

ΕΡ.: Οπότε σε πηγαίνουν αυτοί στο σχολείο....

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Ωραία τελειώσαμε....

Εκπ.: Γεια σου!

Διεξαγωγή τέταρτης συνέντευξης.

09/11/2007 Ώρα 10.20' α' φάση)

15/11/2007 Ώρα 10.00' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθύντριας

ΕΡ.: Μ. το όνομά σου λοιπόν! Ωραίο όνομα!

Εκπ.: Χαμογελάει...

ΕΡ.: Λοιπόν Μ. κάνω μια εργασία και θέλω να δω αν παιδιά και πέμπτης και έκτης τάξης γνωρίζουν υπολογιστή...θα ήθελες να μου απαντήσεις;

Εκπ.: Και βέβαια χρησιμοποιούν!

ΕΡ.: Εσύ έχεις δικό σου;

Εκπ.: Είχα ένα laptop και τώρα το χρησιμοποιώ με την αδερφή μου που είναι φοιτήτρια στην Ξάνθη, ήταν δικό μου και τώρα το έχει πάρει και η αδερφή μου...τι να κάνουμε...Προς το παρόν έχω να παίζω με υπολογιστή ένα χρόνο γιατί το έχει πάρει η αδερφή μου μαζί της....αλλά θα μου πάρουν και μένα σαν δώρο τις γιορτές...

ΕΡ.: Το έχεις ζητήσει;

Εκπ.: Ναι για να μαθαίνω και ξέρουν ότι μου αρέσει!

ΕΡ.: Τι κάνεις με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Μου αρέσει να παίζω sims, να παίζω στο internet να μπαίνω στο ντιου ντιου ντέη, ένα site που κάνεις ζευγάρια...να γράφω κείμενα, φωτογραφίες να βγάζω, να εκτυπώνω...τι άλλο; Αυτά....

ΕΡ.: Ποιος σου έδειξε όλα αυτά;

Εκπ.: Η ξαδέρφη μου...πάει πρώτη λυκείου πήγαινε σε μαθήματα, εγώ μάθαινα μόνος μου, είμαι αυτοδίδακτος (χαμογελάει) την έβλεπα....ε να και τη ρωτούσα...

ΕΡ.: Πώς ξεκίνησες να μαθαίνεις δηλαδή;

Εκπ.: Ε να οι γονείς μου πήραν laptop για την αδερφή μου και όταν δεν ήταν σπίτι...και άρχισα να ψάχνω....

ΕΡ.: Τώρα που δεν έχεις υπολογιστή πώς παίζεις;

Εκπ.: Η ξαδέρφη μου μένει κάτω από μας και έτσι πάω γιατί με αφήνει γιατί δεν φοβάται μην της το χαλάσω...έχει δει ότι ξέρω!

ΕΡ.: Οι γονείς σου γνωρίζουν υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι και οι δύο δουλεύουν στο ΙΚΑ και έχουν στο γραφείο τους....ο μπαμπάς όχι τόσο πολύ, η μαμά περισσότερο όμως...

ΕΡ.: Αρκετό καιρό ασχολείσαι;

Εκπ.: Περίπου τέσσερα χρόνια....τόρα είναι η τέταρτη χρονιά...

ΕΡ.: Οπότε σου αρέσει πολύ ο υπολογιστής για να τον χρησιμοποιείς τόσο καιρό...

Εκπ.: Ναι πολύ!

ΕΡ.: Στο σχολείο θα σου άρεσε να τον χρησιμοποιείς στο μάθημα;

Εκπ.: Λίγο χρησιμοποιούμε αλλά δεν ερχόμαστε στην αίθουσα με τους υπολογιστές συνέχεια...όταν κάθομαι στο ολοήμερο....Η τάξη μας δεν έχει τόσο χρόνο όσο είχαμε πέρσι στην πέμπτη...δύσκολη τάξη εεε...Θα ήθελα το μάθημα να γίνεται έτσι...και να πηγαίνουμε πιο πολύ...

ΕΡ.: Πώς έχεις στο μυαλό σου το μάθημα με υπολογιστή;

Εκπ.: Ούτε τετράδια να γράφεις, ούτε κιμωλία, μολύβια, θα έγραφε στο πληκτρολόγιο....και μια εκτύπωση ότι θες και αν θες να αντιγράψεις δεν ξαναγράφεις δύο φορές! Πατάς εκτύπωση δύο φορές! Και τελείωσε αυτό είναι! Είναι βαρετό λιγάκι το μάθημα τώρα....

ΕΡ.: Ωραία ακούγεται αυτό που λες....Να σου πω όμως τώρα αν από αύριο το μάθημα γινόταν όπως θέλεις, τι θα γινόταν με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σου;

Εκπ.: Δασκάλα.... Δηλαδή;

ΕΡ.: Τι θα έκανε η δασκάλα μέσα στη τάξη;

Εκπ.: Εεεεεε.....ντάξει δεν θα μπορούσαμε να τη διώξουμε...στο διάλλειμα όμως να μην υπήρχε...

ΕΡ.: Θα ήθελες να σε βοηθάει;

Εκπ.: Αν είχα μια απορία θα το έψαχνα εγώ και αν δω ότι δεν μπορώ θα ρωτούσα τη κυρία....

ΕΡ.: Πρώτα τον υπολογιστή δηλαδή....

Εκπ.: Ναι!

ΕΡ.: Γιατί;

ΕΡ.: Γιατί δεν γράφεις αυτά που λέει η κυρία και είναι πιο ωραία να τα βλέπεις αυτά που διαβάζεις και δεν κουράζομαι...

ΕΡ.: Κάτι ακόμη να σε ρωτήσω....θεωρείς σημαντικό να ξέρεις υπολογιστή;

Εκπ.: Όσο γίνεται θέλω να μάθω περισσότερα....γιατί όπως λέει η μαμά μου στη δουλειά χρειάζεται ο υπολογιστής και εγώ θέλω να ξέρω για τη δουλειά μου όταν θα πάω για δουλειά αλλά και επειδή θέλω να παίζω....

ΕΡ.: Τι άλλο πέρα από υπολογιστή χρησιμοποιείς;

Εκπ.: Play station, έχω κινητό, δύο παρακαλώ! Μου το πήρε ο μπαμπάς μου το ένα για να τον παίρνω όταν τελειώνω τα γερμανικά γιατί μένουμε μακριά στον Ριγανόκαμπο για να έρχεται να με παίρνει και το άλλο είναι το παλιό του που το έχω για να στέλνω μηνύματα! Και τώρα για τα Χριστούγεννα μου είπε ότι θα μου πάρει ψηφιακή μηχανή!

ΕΡ.: Λοιπόν οι υπολογιστές, το κινητό, το Play station σου αρέσουν....τα μαθήματα του σχολείου τα διαβάζεις;

Εκπ.: Φυσικά!

ΕΡ.: Μόνος σου;

Εκπ.: Ναι βοήθεια θέλω; Είμαι μεγάλος...

ΕΡ.: Ναι αλλά όταν έχεις κάποια δυσκολία;

Εκπ.: Δεν έχω τα καταλαβαίνω όλα....

ΕΡ.: Λοιπόν Μ. σε ευχαριστώ!

Εκπ.: Να φύγω;

ΕΡ.: Ναι τέλειωσαν οι ερωτήσεις!

Εκπ.: Γεια!

ΕΡ.: Γεια σου!

Διεξαγωγή πέμπτης συνέντευξης.

09/11/2007 Ώρα 11.10' (α' φάση)

14/11/07 ' Ώρα 11.40' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθήτρια πέμπτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα με υπολογιστές που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος

ΕΡ.: Β. λοιπόν το όνομά σου...

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Θα ήθελα να μου πεις αν σου αρέσουν οι υπολογιστές, η κάμερα, τα κινητά, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια...

Εκπ.: Ναι μου αρέσουν τα κινητά αλλά δεν έχω δικό μου...εεε η μαμά μου το δίνει βασικά και ξέρω να παίζω τα παιχνίδια φιδάκι που έχει μέσα και μπάμπλς...

ΕΡ.: Υπολογιστή ξέρεις;

Εκπ.: Ναι αλλά λίγα πράγματα...η μαμά έχει στο σπίτι και μου δείχνει μερικές φορές να μπαίνω στο γκουγκλ και να κοιτάω για παιχνίδια κούκλες βασικά...η μπάρμπι μου αρέσει πολύ!

ΕΡ.: Η μαμά τι δουλειά κάνει;

Εκπ.: Δικηγόρος....

ΕΡ...: Ο μπαμπάς;

Εκπ.: Στην τράπεζα στην Κορίνθου...

ΕΡ.: Σου δείχνει ο μπαμπάς;

Εκπ.:

ΕΡ.: Αδέλφια έχεις;

Εκπ.: Μία αδελφή πρώτη δημοτικού πάει...

ΕΡ.: Κάνετε πράγματα όλοι μαζί;

Εκπ.: Εεε....οι γονείς μου έχουν χωρίσει.....

ΕΡ.:

Εκπ.: (η Β. βάζει τα κλάματα....κλείνω το μαγνητόφωνο.....το ανοίγω όταν έχει ηρεμήσει και τη ρωτάω αν θέλει να συνεχίσουμε ή να επιστρέψει στο μάθημα....γνέφει καταφατικά και πατάω και πάλι το record)

ΕΡ.: Σίγουρα θέλεις να σε ρωτήσω ή να σταματήσουμε;

Εκπ.: Απλά στενοχωριέμαι που δεν περνάω χρόνο με τον μπαμπά για τι μου λείπει...

ΕΡ.: Και σε αυτόν σίγουρα του λείπεις αλλά είμαι βέβαιη ότι θα περνάτε χρόνο μαζί ε;

Εκπ.: Ναι μας παίρνει τα Σαββατοκύριακα και πάμε βόλτες στις κούνιες, στα τζάμπο για παιχνίδια με την αδελφή μου, για φαγητό...

ΕΡ.:Ωραία τα τζάμπο και μένα μου αρέσουν αλλά για πες μου ο υπολογιστής σου αρέσει;

Εκπ.: Ναι λίγο δεν ξέρω ακόμη πολλά πράγματα για να σου πω αν μου αρέσει αλλά θέλω να μάθω....

ΕΡ.: Στο σχολείο μαθαίνεις;

Εκπ.: Για τον υπολογιστή;

ΕΡ.: Ναι...

Εκπ.: Ναι όταν κάθομαι στο ολοήμερο η κυρία μας πηγαίνει και μας δείχνει να γράφουμε και να μπαίνουμε στο internet και ψάχνω για κούκλες που μου αρέσουν...και μας δείχνει η κυρία πίτες στα μαθηματικά και μου αρέσει γιατί τα καταλαβαίνω καλύτερα και τα λέει πιο αναλυτικά...

ΕΡ.: Η κυρία ή ο υπολογιστής;

Εκπ.: Η κυρία πιο πολύ και ο υπολογιστής που τα δείχνει...

ΕΡ.: Σου αρέσει να γίνεται το μάθημα με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Αν και δεν ξέρω καλά νομίζω ναι γιατί και μας λέει η κυρία και βλέπουμε...είναι πιο διασκεδαστικό....

ΕΡ.: Μάλιστα! Τα μαθήματα τα διαβάζεις μόνη σου ή σε βοηθάει η μαμά;

Εκπ.: Με βοηθάει στα μαθηματικά...είναι δύσκολα φέτος...

ΕΡ.: Αχ αυτά τα μαθηματικά ούτε εμένα μου αρέσουν!

Εκπ.: (χαμογελάει...)

ΕΡ.: Έχεις δικό σου δωμάτιο;

Εκπ.: Ναι με τα παιχνίδια μου και τα βιβλία μου...και η αδερφή μου δίπλα έχει το δικό της...

ΕΡ.: Τι βιβλία έχεις;

Εκπ.: Λογοτεχνικά...για παιδιά της ηλικίας μου και παραμύθια που τώρα τα έχει η αδερφή μου...

ΕΡ.: Σε βιβλιοθήκη είναι;

Εκπ.: Ναι στο σαλόνι μαζί με βιβλία που έχει η μαμά για το γραφείο της...

ΕΡ.: Λεξικά, εγκυκλοπαίδεια έχει στη βιβλιοθήκη;

Εκπ.: Ναι για ιστορικά πράγματα βασικά και της μαμάς και έχει λεξικό ελληνικό και αγγλικό επειδή πάω αγγλικά και μου χρειάζεται και τώρα πάω και γαλλικά και θα πάρω κι άλλο...

ΕΡ.: Σου αρέσουν οι ξένες γλώσσες ε;

Εκπ.: Ναι...να σου πω πάω και μπαλέτο μου αρέσει παρά πολύ!

ΕΡ.: Με τη μαμά και την αδερφή σου τι κάνετε όταν δεν δουλεύει η μαμά;

Εκπ.: Παίζουμε επιτραπέζια, βλέπουμε ταινίες παιδικές στο DVD και τα Χριστούγεννα που έχει παιδικές μας πάει στο σινεμά να δούμε!

ΕΡ.: Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα πράγματα για τον υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι αλλά όχι ακόμα....η μαμά λέει ότι σιγά, σιγά καθώς θα μεγαλώνω θα μαθαίνω και αν θέλω και μου αρέσει θα μάθω πιο πολλά....

ΕΡ.: Απλά σου δείχνει και μαθαίνεις και στο σχολείο....

Εκπ.: Ναι για να μην αφήνω τα μαθήματα μου και όταν ψάχνω στο internet είναι μαζί μου στο γραφείο...

ΕΡ.: Δηλαδή ο υπολογιστής που είναι; Στη δουλειά της μαμάς ή στο σπίτι;

Εκπ.: Στο σπίτι έχει και η μαμά εκεί γραφείο που διαβάζει και γράφει και όταν δεν έχει δουλειά πηγαίνουμε μαζί με την αδερφή μου και μας δείχνει....α και βάζουμε μουσική...

ΕΡ.: Τι μουσική;

Εκπ.: Μου αρέσει η Παπαρίζου και ο Σάκης πολύ και η μαμά μου παίρνει τα CD και τα ακούω και μου έχει πάρει και καραόκε και τραγουδάμε!

ΕΡ.: Ωραία ακούγεται!

Εκπ.: Είναι!

ΕΡ.: Λοιπόν Β. σε ευχαριστώ τελειώσαμε...είσαι εντάξει;

Εκπ.: Ναι...μην πεις στη κυρία ότι έκλαιγα....

ΕΡ.: Όχι δεν θα πω τίποτα....

Διεξαγωγή έκτης συνέντευξης.

09/11/2007 Ώρα 12.00΄ α΄φάση)

16/11/07 ΄ Ώρα 09.00΄ (β΄φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα με υπολογιστές που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος

ΕΡ.: Α.. είπαμε πως σε λένε...

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Θέλω να σε ρωτήσω για το αν χρησιμοποιείς υπολογιστές....

Εκπ.: Θα είναι δύσκολα;

ΕΡ.: Όχι, ούτε βαθμό βάζω...(χαμογελάω)...εντάξει;

Εκπ.: Εντάξει τότε...

ΕΡ.: Λοιπόν Α. σου αρέσουν οι υπολογιστές;

Εκπ.: Ναι...μου αρέσει να παίζω παιχνίδια, με όπλα, δράση, στο internet να ψάχνω για αμάξια, video, σπορ, αστεία video....να ψάχνω πράγματα όταν μας λέει ο δάσκαλος για την ιστορία...

ΕΡ.: Ποιος στα έχει δείξει αυτά;

Εκπ.: Ο δάσκαλός μας όταν ερχόμαστε στην αίθουσα με τους υπολογιστές και καθόμαστε και μας δείχνει πράγματα, και μας λέει πώς να γράφουμε, να εκτυπώνουμε, και καμιά φορά μας αφήνει να ζωγραφίζουμε...

ΕΡ.: Σου αρέσει το μάθημα με υπολογιστή ή θες να διαβάζεις από το βιβλίο;

Εκπ.: Όταν μας μιλάει ο δάσκαλος λιγάκι βαριέμαι και δεν μου αρέσει ο πίνακας με τη κιμωλία, στον υπολογιστή μας βάζει εικόνες και είναι εύκολα τα μαθηματικά από εκεί και εντάξει λιγάκι πιο πολύ είναι ενδιαφέρον...και θέλω να μας δείξει κι άλλα αλλά όταν δεν κάνουμε ησυχία μας λέει ότι δεν θα μας πάει στους υπολογιστές για αυτό και εμείς δεν μιλάμε στη τάξη...

ΕΡ.: Όταν είσαι στην αίθουσα με τον υπολογιστή και έχεις απορίες ποιος σε βοηθάει ο υπολογιστής ή ο δάσκαλος;

Εκπ.: Ο κύριος μας βοηθάει γιατί είναι από πάνω και κοιτάει και μας δείχνει και λέει να μην κάνουμε ζημιά, να προσέχουμε να μην πατάμε κουμπιά που δεν ξέρουμε και μας απαντάει...είναι καλός και όταν ο Κ. έχυσε τη πορτοκαλάδα όταν μπήκε στο διάλλειμα στη τάξη (δείχνει την αίθουσα των υπολογιστών) πάνω στο πληκτρολόγιο δεν φώναζε γιατί το πληκτρολόγιο το είχε χαλάσει ένα άλλο παιδί και μας έδειξε ότι έτσι θα χαλάσουν και τα άλλα πληκτρολόγια αν δεν προσέχουμε...και θέλω να ερχόμαστε πιο πολύ εδώ....

ΕΡ.: Στο σπίτι δεν παίζεις;

Εκπ.: Δεν έχω γιατί ο μπαμπάς λέει ότι είμαι μικρός ακόμα και όταν μεγαλώσω θα μου πάρει...για αυτό και κάθομαι στο ολοήμερο μετά και μαθαίνω...

ΕΡ.: Ο μπαμπάς, η μαμά σου ξέρουν υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι.....

ΕΡ.: Τι δουλειά κάνουν;

Εκπ.: Η μαμά σε σούπερ μάρκετ και ο μπαμπάς στο δήμο...

ΕΡ.: Έχεις αδέρφια;

Εκπ.: Έναν αδερφό που πάει πρώτη λυκείου...

ΕΡ.: Ξέρει υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι...αλλά πηγαίνει στο φίλο του τον Α. που τον ξέρει από το δημοτικό και τον αφήνουν η μαμά και ο μπαμπάς....και εκεί παίζουν και θέλει να πάρει και αυτός τώρα για να έρχονται και οι φίλοι του και ο μπαμπάς του είπε ότι θα του πάρει αν πάρει καλούς βαθμούς και ο αδερφός μου διαβάζει περισσότερο ενώ πριν έβλεπε τηλεόραση και τώρα είναι καλύτερα γιατί έχω δική μου τη τηλεόραση....

ΕΡ.: Μόνο τηλεόραση βλέπεις;

Εκπ.: Μόνο αλλά όταν ο αδερφός μου θα του πάρουν υπολογιστή θα μου βάζει παιχνίδια να παίζω...

ΕΡ.: Να σε ρωτήσω τώρα....κινητό ξέρεις να χρησιμοποιείς;

Εκπ.: Ξέρω να παίρνω του μπαμπά μου αλλά είναι.....και τον παίρνουν συνέχεια και δεν μου το δίνει συνέχεια να μη το χαλάσω γιατί λέει δεν ξέρω εγώ όμως όταν

δε με βλέπει το παίρνω χωρίς να με βλέπει....και εντάξει δεν το καταλαβαίνει και γράφω...όχι καλά, κάνω λάθη αλλά μετά το αφήνω στη θέση του....

ΕΡ.: Όταν μεγαλώσεις τι θα ήθελες να μάθεις;

Εκπ.: Να έχω δικό μου υπολογιστή και να ψάχνω πράγματα για τον ολυμπιακό και τους παίκτες και για ποδόσφαιρο...και να πάρω και κινητό να στέλνω μηνύματα....γιατί οι φίλοι μου έχουν και δεν μου δίνουν το δικό τους και δεν με αφήνουν να παίζω παιχνίδια....

ΕΡ.: Εξωσχολικά βιβλία διαβάζεις;

Εκπ.: Πάω αγγλικά...

ΕΡ.: Λογοτεχνικά βιβλία διαβάζεις, σου αρέσουν;

Εκπ.: Όχι συχνά το καλοκαίρι καμιά φορά και τα αφήνω μισά, δεν μου αρέσουν τόσο όσο η δρακολογία....

ΕΡ.: Η δρακολογία;

Εκπ.: Στο χολ έχουμε μια βιβλιοθήκη όπως μπαίνεις και έχει μια εγκυκλοπαίδεια για δράκους...Μόλις ανοίγεις τους φακέλους που έχει σου δείχνει το δέρμα , δείγμα όχι τρισδιάστατο και έχει όλους τους δράκους του κόσμου, τι κάνουν, ποιοι είναι σε κάθε περιοχή...και υπάρχουν και βιβλία για τους πλανήτες, τη γη, τη φυσική, τις επιστήμες, τα μυστήρια των ωκεανών και παιδικά που διάβαζα όταν ήμουν μικρός....τώρα έχω διαβάσει το ογδόντα ημέρες του κόσμου...

ΕΡ.: Ποιος στα αγοράζει;

Εκπ.: Οι γονείς μου για να μη χαζεύω στη τηλεόραση και μου λένε ότι είναι καλό να διαβάζω βιβλία γιατί μαθαίνω καινούριες λέξεις και μιλάω καλύτερα....πάμε κάθε χρόνο στην έκθεση βιβλίου στην Αχάϊα Κλάους και παίρνουμε....

ΕΡ.: Βόλτες πηγαίνετε;

Εκπ.: Πάμε στο χωριό Λογοθέτη που είναι της μαμάς και στη Λακόπετρα στο θείο μου που έχει και το ζώακι μου...να σου πω έχω ένα παπάκι!

ΕΡ.: Μόνος σου διαβάζεις ή σου λένε να πας για διάβασμα;

Εκπ.: Όταν λείπουν στη δουλειά κάθομαι με τον αδερφό μου που με προσέχει.... και διαβάζω μόνος μου...

ΕΡ.: Σε βοηθάει;

Εκπ.: Καμιά φορά....

ΕΡ.: Λοιπόν Α. σε ευχαριστώ!

Εκπ.: Να φύγω;

ΕΡ.: Ήταν δύσκολα;

Εκπ.: Όχι αλλά να παίξω θέλω με τον Γ. που έχουμε μπάλα και έχουμε γυμναστική και θα παίξουμε από το διάλειμα γιατί θα μας αφήσει ο δάσκαλος...

Διεξαγωγή έβδομης συνέντευξης.

13/11/2007 Ώρα 09.30' (α' φάση)

16/11/2007 ' Ώρα 10.30' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθήτρια έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα με υπολογιστές που χρησιμοποιούνται

ΕΡ.: Για πες μου Δ. στο σχολείο χρησιμοποιείτε υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι στη γεωγραφία και βλέπουμε τους πλανήτες, τη γη, στη φυσική όπου βλέπουμε πειράματα και πίτες στα μαθηματικά και έχουν εικόνες και μου αρέσει πολύ το μάθημα έτσι...

ΕΡ.: Δεν σου αρέσει να διαβάζεις από το βιβλίο;

Εκπ.: Ναι δεν λέω καλό είναι, αλλά να κοίτα, να δεις, δε ξέρω πως να το πω... αν δεις στο βιβλίο βαριέσαι λιγάκι και όταν μιλάει η δασκάλα ενώ όταν μας πάει στον υπολογιστή όταν κάθομαι μετά στο ολοήμερο μου αρέσει να παίζω με το ποντίκι και έχει ωραίο χρώμα, είναι πορτοκαλί, και μου αρέσει που μας δείχνει να ψάχνουμε διάφορα πράγματα στο internet και εγώ ψάχνω για μόδα, για τη Eurovision, για τραγούδια...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι ακόμα ο μπαμπάς θα πάρει της αδερφής μου τώρα που είναι στο πανεπιστήμιο στη Θεσσαλονίκη και της χρειάζεται και θα βάλει και internet γιατί η αδερφή μου το θέλει για τα μαθήματά της...

ΕΡ.: Οι γονείς σου ξέρουν;

Εκπ.: Η μαμά όχι αλλά ο μπαμπάς που έχει στη δουλειά τον ακούω να λέει ότι τον πονάνε τα μάτια του και η μέση από τον υπολογιστή και δεν τον θέλει και ότι αν δεν ήταν η δουλειά δεν θα έκανε καμία δουλειά με τον υπολογιστή....

ΕΡ.: Που εργάζεται ο μπαμπάς;

Εκπ.: Στην τράπεζα...

ΕΡ.: Και η μαμά;

Εκπ.: Έχει μαγαζί με ρούχα....

ΕΡ.: Στο σχολείο ποιος σε φέρνει;

Εκπ.: Η μαμά επειδή το μαγαζί είναι κοντά στο σχολείο μου....

ΕΡ.: Θα σου άρεσε να είχατε στο σπίτι;

Εκπ.: Ναι γιατί θα έπαιζα πιο πολύ στο internet και θα έγραφα κείμενα και θα τα εκτύπωνα γιατί η κυρία μας βάζει να γράφουμε προτάσεις στο και της εκτυπώνουμε και μου αρέσει που τα γράμματα είναι καθαρά και ίσα και όμορφα γιατί εγώ δεν κάνω ωραία γράμματα...και θα έκανα και εργασίες που βάζει η κυρία και θα έψαχνα πράγματα που λέει η κυρία στη γλώσσα να βρούμε λέξεις συνώνυμες, όσοι έχουν υπολογιστή, αλλά πάω στη φίλη τη Κ. και παίζουμε doll stars.....

ΕΡ.: Η φίλη σου έχει δικό της υπολογιστή;

Εκπ.: Έχει μεγάλο δωμάτιο και τον έχει στο γραφείο που διαβάζει και ο μπαμπάς της, της έχει δείξει να ψάχνει πράγματα και ψάχνουμε και μαζί και μου δείχνει και μένα και παίζουμε και ζωγραφίζουμε και τα εκτυπώνουμε!

ΕΡ.: Πώς θα σου φαινόταν αν το μάθημα γινόταν με υπολογιστή;

Εκπ.: Θα ήθελα να πηγαίνουμε πιο πολύ στον υπολογιστή και να μάθω κι άλλα και όταν μεγαλώσω θα μου πάρει ο μπαμπάς και θα έχω μάθει και θα βρίσκω πολλά πράγματα...και μου αρέσει που η κυρία είναι και μας δείχνει και μας βοηθάει και μπαίνουμε και βλέπουμε εικόνες από άλλα μέρη, τη μπάρμπι....και δε γράφω και δεν λερώνω τα χέρια μου με κιμωλία και είναι πιο ωραίο με τα πλήκτρα σαν μηχανή και έχει και πολλές εικόνες και μου αρέσει που η κυρία μας δείχνει...και είναι πιο αναλυτικά και τα θυμάμαι πιο εύκολα γιατί θυμάμαι και τις εικόνες...

ΕΡ.: Γιατί όμως σου αρέσει ο υπολογιστής;

Εκπ.: Όταν μεγαλώσω θέλω να γράφω στον υπολογιστή σε μια δουλειά με υπολογιστή και η κυρία λέει ότι χρειάζεται να ξέρουμε σαν τα αγγλικά και η κυρία μας ξέρει!

ΕΡ.: Μάλιστα, να σου πω εκτός από υπολογιστή τι άλλο ξέρεις να χρησιμοποιείς;

Εκπ.: Δηλαδή;

ΕΡ.: Κινητό, DVD αν έχετε στο σπίτι....

Εκπ.: Η αδερφή μου έχει κινητό αλλά δε μου το δίνει να μη το χαλάσω και λένε ότι τα παιδιά δεν πρέπει να παίζουν με κινητό γιατί μετά παίζουν πολλές ώρες και δεν με αφήνουν να βλέπω ταινίες στη τηλεόραση για να κοιμάμαι νωρίς ενώ ο μπαμπάς αφήνει την αδερφή μου και αυτή βλέπει ταινίες...

ΕΡ.: Όταν διαβάζεις ζητάς να σε βοηθήσουν;

Εκπ.: Συνήθως όχι καμιά φορά αλλά αν δεν ξέρω κάτι ρωτάω το μπαμπά....

ΕΡ.: Με τους γονείς σου περνάτε χρόνο μαζί;

Εκπ.: Όχι πολύ...ο μπαμπάς το απόγευμα συχνά πάει στο καφενείο ή βοηθάει τη μαμά στο μαγαζί, η αδερφή μου λείπει και με πηγαίνουν στη γιαγιά που μένει κοντά μας...α και πήγαμε να βρει σπίτι η αδερφή μου όλοι μαζί...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις δικό σου δωμάτιο;

Εκπ.: Με την αδερφή μου είμαι στο δωμάτιο αλλά τώρα είναι δικό μου που έφυγε....

ΕΡ.: Σου αρέσουν άλλα βιβλία πέρα από τα μαθήματα του σχολείου;

Εκπ.: Πάω αγγλικά και αν τύχει αγοράζω βιβλία, τώρα διαβάζω το Νησί των Θησαυρών...

ΕΡ.: Ποιος στο πήρε;

Εκπ.: Η γιαγιά... της το ζήτησα αλλά μου παίρνουν και οι γονείς μου αν το ζητήσω...

ΕΡ.: μμμμ....ωραία τελειώσαμε....

Διεξαγωγή όγδοης συνέντευξης.

12/11/2007 Ώρα 10.15' (α' φάση)

20/11/2007 Ώρα 09.10' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής πέμπτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα με υπολογιστές που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος

ΕΡ.: Λοιπόν Γ. σου αρέσουν οι υπολογιστές;

Εκπ.: Λίγο όχι πολύ....

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι γιατί ο μπαμπάς μου και οι μεγάλοι λένε ότι κάνει κακό στα μάτια αλλά εγώ θέλω να παίζω παιχνίδια και πηγαίνω στο φίλο μου τον Άρη και παίζουμε....και ο μπαμπάς του είναι και αυτός εκεί και μας κοιτάει τι παίζουμε και παίζει και μαζί μας....και είπαν ο μπαμπάς ότι όταν μεγαλώσω θα μου πάρουν δικό μου και να διαβάζω για να μου πάρουν....εεε....γιατί δεν θέλουν να μου πάρουν τώρα και να μην διαβάζω όπως τα άλλα παιδιά...για αυτό θα διαβάζω για να μου πάρουν να παίζω παιχνίδια...

ΕΡ.: Οι γονείς σου ξέρουν;

Εκπ.: Εεε...όχι ...

ΕΡ.: Τι δουλειά κάνει ο μπαμπάς;

Εκπ.: Είναι ταχυδρόμος...

ΕΡ.: Και η μαμά;

Εκπ.: Είναι καθαρίστρια...

ΕΡ.: Όταν δεν δουλεύει η μαμά και ο μπαμπάς τι κάνετε στο σπίτι;

Εκπ.: Βοηθάω τη μαμά στο σπίτι με την αδερφή μου...

ΕΡ.: Η αδερφή σου είναι μεγάλη;

Εκπ.: Δευτέρα δημοτικού πάει...

ΕΡ.: Σου αρέσει το κινητό, το play station, το DVD...

Εκπ.: Δεν ξέρω ούτε play station, ούτε DVD...έχω μόνο κινητό που είναι το παλιό του μπαμπά χωρίς κάρτα δεν παίρνω τηλέφωνο....είναι για να ακούω ήχους και να παίζω παιχνίδια...εε...και μου αρέσουν πολύ τα παιχνίδια! Αλλά δεν μου

αφήνουν εεεε....να παίζω για να μην κάνω κακό στα μάτια μου μη πάθω μυωπία και φορέσω γυαλιά....

ΕΡ.: Θα σου άρεσε να κάνατε το μάθημα στη τάξη με υπολογιστή;

Εκπ.: Εεεε...είναι διασκεδαστικό όταν πάμε με τη κυρία στον υπολογιστή γιατί μου αρέσει και το πληκτρολόγιο και γράφεις χωρίς κιμωλία και σου διορθώνει τα λάθη...βγάζει κόκκινη γραμμή! Αλλά μου αρέσει....εεεε.....η κυρία μας πιο περισσότερο γιατί οι δάσκαλοι ξέρουν καλύτερα...έχουν μορφωθεί και μας προσέχουν στη τάξη και μας λέει καλύτερα τα πράγματα και πολλές φορές...εεε...ο υπολογιστής δεν μας λύνει τις δυσκολίες.....και μπορεί να βγει κάτι στην οθόνη που δεν ξέρω και εεεε...με βοηθάει η κυρία...

ΕΡ.: Εντάξει Γ. σε ευχαριστώ...

Εκπ.: Γεια σας!

Διεξαγωγή ένατης συνέντευξης.

15/11/2007 Ώρα 12.30' (α' φάση)

20/11/2007 Ώρα 10.10' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθυντή

ΕΡ.: Α. είπαμε σε λένε...

Εκπ.: Μάλιστα!

ΕΡ.: Ξέρεις υπολογιστή Α.;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Δηλαδή τι ξέρεις;

Εκπ.: Τους χρησιμοποιώ...πολλές φορές για τις εργασίες μου που μας βάζει η κυρία μας, και να εκτυπώνω...εε...να βρίσκω πληροφορίες και στον ελεύθερο μου χρόνο πολλές φορές να παίζω παιχνίδια...το κροσ μου αρέσει πάρα πολύ!

ΕΡ.: Ποιος στα έχει δείξει αυτά;

Εκπ.: Εγώωω.....πάω υπολογιστές...κάνω μαθήματα υπολογιστές...η θεία μου κάνει μαθήματα κάπου είναι διευθύντρια και κάνει υπολογιστές και πάω σπίτι της και μου κάνει μαθήματα...έχω ξεκινήσει από τα πέντε...γράφω πολλές φορές και κατεβάζω εικόνες, παίζω παιχνίδια και βρίσκω πληροφορίες για ότι μας λέει η κυρία...

ΕΡ.: Τι πληροφορίες;

Εκπ.: Για τα ζώα και πώς αναπαράγονται...εεεε αυτά και για τη γη στη γεωγραφία...μας το ζήτησε η κυρία για το μάθημα και τα βρήκα μαζί με τη μαμά...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις υπολογιστή;

Εκπ.: Ναι δικό μου και ο μπαμπάς με αφήνει στο δικό του αλλά επειδή τον πείραζα μου πήρε και μου δείχνει και για αυτό μου κάνει η θεία μάθημα για να μάθω να μην το χαλάω και επειδή λέει ότι θα πρέπει να ξέρω για όταν μεγαλώσω....και επειδή ο μπαμπάς έχει πολύ δουλειά δεν με βοηθάει και τόσο μου δείχνει η θεία που πάω γιατί της το είπε ο μπαμπάς ότι μου αρέσει....

ΕΡ.: Ο μπαμπάς τι δουλειά κάνει;

Εκπ.: Είναι μηχανολόγος μηχανικός στην περιβαλλοντική...

ΕΡ.: Και η μαμά;

Εκπ.: Οικιακά....

ΕΡ.: Οι γονείς σου περνούν χρόνο μαζί σου;

Εκπ.: Με τη μαμά παίζω επιτραπέζια και ακούμε μουσική ροκ, χαλαρή, πηγαίνουμε σινεμά και βλέπουμε ταινίες DVD...τόρα είδαμε τα Μυστήρια στο Πεκίνο....ψάχνουμε και κατεβάζουμε τραγούδια στο internet με ένα πρόγραμμα το λάϊμ γουάιρ που το έχει βάλει ο μπαμπάς και άλλες φορές ξεκουραζόμαστε και διαβάζουμε βιβλία...

ΕΡ.: Τι βιβλία;

Εκπ.: Εεε....ογδόντα ημέρες του κόσμου, είκοσι χιλιάδες κάτω από τη θάλασσα....

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις βιβλιοθήκη;

Εκπ.: Ναι με παιδική λογοτεχνία...

ΕΡ.: Στα αγοράζουν μόνοι τους οι γονείς σου ή τους ζητάς να σου πάρουν τα βιβλία που σου αρέσουν;

Εκπ.: Εεεε και τους ζητάω και μου παίρνουν..... το καλοκαίρι είχε έκθεση βιβλίων για 13 χρονών και πήγαμε και μου πήραν για να έχω και το χειμώνα να διαβάζω στις διακοπές....

ΕΡ.: Σου αρέσει λοιπόν ο υπολογιστής, τα λογοτεχνικά βιβλία....του σχολείου τα μαθήματα;

Εκπ.: Μα αρέσουν....εκτός από την ιστορία...γιατί όλο μιλάει η κυρία....

ΕΡ.: Στο σχολείο θα σου άρεσε να χρησιμοποιείς υπολογιστή για το μάθημα;

Εκπ.: Μας πάει η κυρία και μας δείχνει αλλά όχι πάντα γιατί δεν καθόμαστε φρόνιμα και δεν μου αρέσει γιατί υπάρχουν παιδιά που δεν ξέρουν και όλο μιλάνε και δεν ακούω τη δασκάλα...

ΕΡ.: Θα σου άρεσε το μάθημα αν γινόταν μόνο με υπολογιστή χωρίς βιβλίο;

Εκπ.: Εεε...θα γράφαμε πιο γρήγορα χωρίς κιμωλία και θα βλέπαμε πιο ζωντανές εικόνες, με χρώματα και σχέδια...εεε αλλά και το βιβλίο μου αρέσει πολύ γιατί

τον υπολογιστή δεν μπορεί να τον πάρει η κυρία και να γράψει το μάθημα... αλλά θα ήθελα να μας δείχνει και εικόνες, μέρη που δεν ξέρουμε σαν ντοκιμαντέρ....

ΕΡ.: Να σου πω τώρα αν είχες να ρωτήσεις κάτι, μια απορία όπως λες, θα την έψαχνες στο internet ή θα ρωτούσες τη κυρία;

Εκπ.: Τη κυρία γιατί η κυρία μας τα εξηγεί, ας πούμε στα μαθηματικά ο υπολογιστής μπορεί να γράψει εεε...και να σου δώσει αυτός το αποτέλεσμα...ενώ η κυρία μας τα εξηγεί...ενώ ο υπολογιστής μας τα δίνει λυμένα...

ΕΡ.: Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα πράγματα για τους υπολογιστές;

Εκπ.: Ναι! Γιατί βρίσκω για πράγματα που μου αρέσουν, μας βοηθάνε λίγο λιγότερο από τη κυρία αυτά και κάνω και στα αγγλικά υπολογιστές και στα γερμανικά τώρα θα φέρουν και μου αρέσουν και όταν μεγαλώσω θα ξέρω γιατί είναι σημαντικό και το λέει και ο μπαμπάς μου...και μου αρέσουν τα ηλεκτρονικά πράγματα και μου δίνει και την φωτογραφική με κάρτα να βγάζω φωτογραφίες...

ΕΡ.: Τα μαθήματα μόνος σου τα διαβάζεις;

Εκπ.: Ναι και όταν δυσκολεύομαι ρωτάω τους γονείς μου...

ΕΡ.: Αν δεν διαβάζεις σου λένε κάτι;

Εκπ.: Να διαβάζω και ότι κάνω κακό στον εαυτό μου αν δεν διαβάζω όχι σε αυτούς...

ΕΡ.: Έχεις δικό σου δωμάτιο;

Εκπ.: Ναι δικό μου δωμάτιο και γραφείο....στο δωμάτιο κοιμάμαι και στο γραφείο έχω τον υπολογιστή και τα παιχνίδια μου...

ΕΡ.: Αδελφό ή αδελφή έχεις;

Εκπ.: Όχι...

ΕΡ.: Μάλιστα...σε ευχαριστώ..

Διεξαγωγή δέκατης συνέντευξης.

16/11/2007 Ώρα 11.00' (α' φάση)

20/11/2007 Ώρα 12.15' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθητής έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα με υπολογιστές που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος

ΕΡ.: Σ. σε λένε έτσι;

Εκπ.: Ναι...

ΕΡ.: Λοιπόν Σ. τι πράγματα ξέρεις να κάνεις με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Ξέρω να βάζω παιχνίδια και να παίζω...εεε...RAM KID το λένε και ο μπαμπάς μου έδειξε το καλοκαίρι να βάζω DVD και κινητό να στέλνω μηνύματα εεε...με το δικό του αλλά δε γράφω καλά και κάνω λάθη και εεε...γιατί ήθελα να δω το Χάρι Πότερ και τους 300 και μου έδειξε γιατί τα βλέπω συνέχεια...και βλέπω κινούμενα σχέδια...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις υπολογιστή, παίζεις;

Εκπ.: Έχει ο μπαμπάς γιατί γράφει πράγματα διάφορα για τη δουλειά του και όταν έχω διαβάσει με αφήνει να παίζω και καμιά φορά το χρησιμοποιεί και η μαμά για να γράφει και αυτή....αλλά θα πάρει δικό της γιατί θέλει και αυτή για τη δουλειά της ...

ΕΡ.: Ο μπαμπάς πού εργάζεται;

Εκπ.: Είναι φυσικός καθηγητής...

ΕΡ.: Και η μαμά δουλεύει;

Εκπ.: Η μαμά είναι συμβολαιογράφος...

ΕΡ.: Σου δείχνουν πώς να χρησιμοποιείς το κομπιούτερ;

Εκπ.: Ο μπαμπάς γράφει ασκήσεις για τα φροντιστήρια και η μαμά για τη δουλειά της...εεεε...ακριβώς δεν ξέρω τι αλλά τον μπαμπά τον βλέπω να ψάχνει στο internet διάφορα πράγματα....όταν έχουν χρόνο πιο πολύ ο μπαμπάς μου δείχνει και τον ρωτάω ότι θέλω γιατί η μαμά δουλεύει και το απόγευμα...

ΕΡ.: Έχεις δικό σου δωμάτιο;

Εκπ.: Ναι και γραφείο, παλιά έμενα με την αδερφή μου που πάει τρίτη δημοτικού αλλά τώρα μεγάλωσα και το γραφείο της μαμάς στο σπίτι το κάναμε δικό μου δωμάτιο...

ΕΡ.: Σε βοηθούν οι γονείς σου;

Εκπ.: Μόνο στα μαθηματικά γιατί δυσκολεύομαι λίγο καμιά φορά...

ΕΡ.: Στο σχολείο παίζεις με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Στη τάξη δεν έχουμε αλλά μας πηγαίνει ο κύριος και μας δείχνει να γράφουμε και όταν τελειώσουμε μας αφήνει να παίζουμε και εδώ έχουμε το RAM KID...

ΕΡ.: Θα σου άρεσε αντί για βιβλίο να έκανες μάθημα με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι και το βιβλίο το θέλω γιατί οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές τα βρίσκουν όλα είναι λυμένα εεε...και ντάξει και να τα βρεις μόνο σου είναι καλά...και να είναι και ο κύριος να μας βοηθάει γιατί κάνει παραδείγματα και μας βοηθάει πολύ, ενώ ο υπολογιστής δεν μιλάει και δεν δίνει παραδείγματα και η μαμά λέει ότι όσοι κάθονται πολύ ώρα στον υπολογιστή αποβλακώνονται και αυτό δεν είναι καλό...

ΕΡ.: Τι σημαίνει ότι αποβλακώνονται;

Εκπ.: Ότι δεν παίζουν με τα άλλα παιδιά ή με παιχνίδια και κάθονται μόνο στον υπολογιστή να παίζουν και δεν κάνουν τις ασκήσεις που τους βάζει ο κύριος και μετά δεν παίρνουν καλούς βαθμούς...

ΕΡ.: Θα ήθελες να μάθεις και άλλα πράγματα για τους υπολογιστές;

Εκπ.: Ναι για να έχω δικό και να παίζω και να κάνω μια δουλειά με υπολογιστή που θα ζωγραφίζω και θα τα εκτυπώνω...

ΕΡ.: Όταν δεν διαβάζεις τι κάνεις με τους γονείς σου;

Εκπ.: Πάμε με την αδερφή και με τους γονείς μου στο σινεμά και εκεί είδα τους 300, βόλτες και εκδρομές στα Καλάβρυτα γιατί είναι οι θείοι μου και η γιαγιά μου εκεί και μένουν...

ΕΡ.: Βιβλία άλλα στο σπίτι εκτός από του σχολείου έχεις;

Εκπ.: Λεξικά να βρίσκω λέξεις όταν θέλω και τους τόμους από την Δομή...

ΕΡ.: Την εγκυκλοπαίδεια;

Εκπ.: Ναι....

ΕΡ.: Σου λένε να πας να διαβάσεις αν δεν διαβάζεις;

Εκπ.: Όχι γιατί ξέρουν ότι κάνω τα μαθήματα μου και έχω δέκα σε όλα!

ΕΡ.: Μπράβο! Και κάτι ακόμη Σ.χρησιμοποιείς κινητό, DVD, κάμερα, ηλεκτρονικά παιχνίδια...

Εκπ.: Έχω Play Station αλλά βαριέμαι λίγο πιο πολύ μου αρέσει να πηγαίνω σινεμά και βόλτες...

ΕΡ.: Μάλιστα...τελειώσαμε...

Εκπ.: Γεια σας..

Διεξαγωγή εντεκάτης συνέντευξης.

05/11/2007 Ώρα 11.00' (α' φάση)

21/11/2007 Ώρα 13.00' (β' φάση)

Φύλο συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευόμενου: μαθήτρια έκτης τάξης

Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο διευθύντριας

Εκπ.: Μου είπαν τα παιδιά ότι κάνεις ερωτήσεις για το αν γνωρίζουν υπολογιστή...Θα με βαθμολογήσεις;

ΕΡ.: Όχι απλά κάνω μια εργασία για τους υπολογιστές και θέλω να μου πουν παιδιά αν γνωρίζουν υπολογιστή....Θες να μου απαντήσεις;

Εκπ.: Φυσικά!

ΕΡ.: Σε ευχαριστώ! Λοιπόν Χ. εσύ ξέρεις;

Εκπ.: Μου αρέσουν πάρα πολύ και στο σπίτι μου που έχω το χρησιμοποιώ, να χτες που είχαμε μια εργασία στη γεωγραφία για τους πλανήτες εντάξει βρήκα πολλά πράγματα....Γενικά μου αρέσουν...

ΕΡ.: Ψάχνεις δηλαδή στο internet μόνη σου;

Εκπ.: Μου έχει δείξει ο μπαμπάς, αλλά τώρα κάτι έχει πάθει και δεν μπορώ να ψάξω και παίζω και παιχνίδια....ε εντάξει δηλαδή δεν παίζω κάθε μέρα αλλά παίζω λίγο όταν τον ανοίξω...δεν θα τον ανοίξω για πολύ...παίζω έτζουπ φάις...σχετικά αυτό παίζω γιατί δεν έχει και πολύ μεγάλη μνήμη ο υπολογιστής....

ΕΡ.: Μνήμη; Ξέρεις τη μνήμη και από τι αποτελείται ο υπολογιστής;

Εκπ.: Ναι...την κεντρική μονάδα τα βασικά....

ΕΡ.: Από πού τα έχεις μάθει;

Εκπ.: Ε από τα αδέρφια μου που είναι και μεγαλύτερα ο ένας είναι φαντάρος στη Τρίπολη τώρα έχει τελειώσει τα ΤΕΙ και ο άλλος πάει γ' λυκείου και βασικά τους έβλεπα....τους ρωτούσα γενικά και μικρή που ήμουν και μου έδειχναν αλλά τώρα τα έχω μάθει βασικά αυτά που θέλω αλλά αν θέλω να ασχοληθώ με κάτι που δεν ξέρω εεε....θα τους ρωτήσω....

ΕΡ.: Έχεις δικό σου υπολογιστή;

Εκπ.: Όχι του αδερφού μου που είναι φαντάρος, είναι αλλά όλοι παίζουμε, η μαμά γράφει και παίζει πασιέντζα, κι ο μπαμπάς γράφει όμως....

ΕΡ.: Για τη δουλειά του;

Εκπ.: Ναι είναι λογιστής...

ΕΡ.: Η μαμά;

Εκπ.: Δεν δουλεύει...

ΕΡ.: Περνάτε χρόνο όλοι μαζί;

Εκπ.: Όχι πολύ...ο μπαμπάς δουλεύει κι όταν είναι στο σπίτι κάνει δηλώσεις, ο αδελφός μου είναι στα φροντιστήρια και ο άλλος λείπει...

ΕΡ.: Εκδρομές τυχαίνει να πάτε;

Εκπ.: Καμιά φορά όπως τη Κυριακή που πήγαμε επισκεπτήριο στον αδερφό μου και ήταν σαν εκδρομή όλοι μαζί...

ΕΡ.: Στο σπίτι έχεις δικό σου χώρο να διαβάζεις;

Εκπ.: Κοιμάμαι στο δωμάτιο με τον αδερφό μου που είναι γ' λυκείου και επειδή έχουμε ένα γραφείο διαβάζω όταν λείπει στο φροντιστήριο για να τον αφήνω στο δωμάτιο...

ΕΡ.: Βιβλιοθήκη έχετε στο σπίτι;

Εκπ.: Μία στο άλλον αδερφό μου με τα βιβλία μας....

ΕΡ.: Στο διάβασμα σε βοηθάει ο μπαμπάς, η μαμά ή τα αδέρφια σου;

Εκπ.: Όχι μόνη μου διαβάζω...

ΕΡ.: Και σε απορίες ποιον ρωτάς;

Εκπ.: Εξαρτάται....τη μαμά για τη γλώσσα, το μπαμπά για τα μαθηματικά και τον αδερφό μου που είναι στο στρατό για τη φυσική....

ΕΡ.: Στο σχολείο ποιος σε φέρνει;

Εκπ.: Ο μπαμπάς το πρωί γιατί μένουμε στα Ζαρουχλείκα και το μεσημέρι με παίρνει ο αδερφός μου με το λεωφορείο και πηγαίνουμε...

ΕΡ.: Στο σχολείο χρησιμοποιείτε στο μάθημα υπολογιστή;

Εκπ.: Μας πάει η δασκάλα στην αίθουσα υπολογιστών και μας δείχνει πώς να ψάχνουμε, παιχνίδια, πειράματα στη φυσική και ψάχνουμε λέξεις σε εγκυκλοπαίδεια!

ΕΡ.: Θα σου άρεσε να γίνεται το μάθημα μέσω υπολογιστή;

Εκπ.: Πιστεύω πως μπορείς να μάθεις περισσότερα από τον υπολογιστή γιατί μπαίνεις και στο internet εντάξει πρέπει να υπάρχει και κάποιος που ξέρει υπολογιστή να σου δείχνει...Να για παράδειγμα χτες με τους πλανήτες που μιλήσαμε γενικά και αυτή δεν ήξερε, η δασκάλα μας, μας είπε ότι θα μας πάει στον υπολογιστή για περισσότερες πληροφορίες....και καταλάβαμε πιο εύκολα...

ΕΡ.: Άρα και η δασκάλα και ο υπολογιστής στο μάθημα....

Εκπ.: Κατά μία άποψη ναι...

ΕΡ.: Κατά μία άλλη;

Εκπ.: Ε κατά μία άλλη ε όταν δεν ξέρει η δασκάλα να έχουμε τον υπολογιστή...

ΕΡ.: Μάλιστα....να σου πω όσο μεγαλώνεις θα ήθελες να ασχοληθείς περισσότερο με τον υπολογιστή;

Εκπ.: Όσο περνάνε οι τάξεις μεγαλώνουν οι υποχρεώσεις στα μαθήματα και ίσως το χρειαστώ περισσότερο στις εργασίες μου....όπως και ο αδερφός μου....

ΕΡ.: Γιατί είναι σημαντικό για σένα να μάθεις;

Εκπ.: Να η επιστήμη προχωράει....από εκεί που δεν ξέρεις πράγματα μαθαίνεις καλύτερα, πιο χρήσιμα αλλά κάνουν και ένα κακό οι υπολογιστές....

ΕΡ.: Ποιο;

Εκπ.: Κάνουν κακό στα μάτια και βγάζεις μυωπία...

ΕΡ.: Ποιος στο έχει πει αυτό;

Εκπ.: Δεν με αφήνουν να παίζω πολύ ώρα γιατί κάνει κακό στα μάτια....και δε θέλω να φορέσω γυαλιά να με κοροϊδεύουν τα αγόρια...

ΕΡ.: (Χαμογελάω)...τι άλλο ξέρεις εκτός από υπολογιστή;

Εκπ.: Ο αδερφός μου, μου έχει δείξει να χρησιμοποιώ την ψηφιακή αλλά δεν με αφήνει να την πιάνω όταν δεν είναι μπροστά να μην την σπάσω...αλλά μου αρέσει και θέλω να έχω δικιά μου αλλά λένε όχι ακόμα....κινητό δεν με αφήνουν

να έχω να μην παίρνω τηλέφωνα, αλλά ταινίες μου έχουν δείξει τα αδέρφια μου να βάζω και όταν θέλω μου παίρνουν και βλέπω...

ΕΡ.: Σου εύχομαι να αποκτήσεις γρήγορα! Αυτό ήταν!

Εκπ.: Όταν μεγαλώσω θα μου πάρουν όπως και στα αδέρφια μου! Να ακούσω τη φωνή μου;

ΕΡ.: (της έβαλα να ακούσει τη φωνή της...)