

13 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη Συνεργατική Μάθηση

*Βασίλης Κόλλιας, Ξένια Βαμβακούση, Ηλίας Καρασαββίδης,
Νεκτάριος Μαμαλούγκος, Στέλλα Βοσνιάδου*
Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η θεωρητική και εμπειρική παρουσίαση των προκλήσεων που εισάγει για το μέλλοντα και τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό η υλοποίηση του "παραδείγματος" της συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη υπολογιστή (ΣΥΜΥ) στην τάξη. Στο πρώτο επίπεδο αναδεικνύουμε παραδοχές των εκπαιδευτικών που αφορούν στο "μαθαίνω να διδάσκω", και το πώς αυτές ακυρώνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους. Σε δεύτερο επίπεδο αναδεικνύουμε μερικούς ειδικούς χώρους γνώσης στους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευχέρεια προκειμένου να υλοποιήσουν επιτυχημένα συνεργατική μάθηση με υπολογιστή. Και εκεί όμως τονίζουμε τη σημασία της προσωπικής ρύθμισης της μάθησης της διδασκαλίας από μέρους των εκπαιδευτικών, συχνά μέσα από πρακτικές (χρήση θεωρητικών όρων με στόχο την ευαισθητοποίηση σε εμπειρικά φαινόμενα, χρήση αιτιακών θεωριών περιορισμένης εμβέλειας, ρυθμική εναλλαγή θεωρητικού στοχασμού και βιωματικότητας), στις οποίες μάλλον δεν αποκτούν ευχέρεια κατά την προπτυχιακή τους εκπαίδευση, αλλά και οι οποίες δεν "αποκτώνται με την εμπειρία".

Έννοιες – Κλειδιά

- ~~πρακτική~~ Section Break (Continuous) • ~~αυτορύθμιση της μάθησης~~
- "μαθαίνω να διδάσκω" • διάλογος

Section Break (Continuous)

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε τρεις κύριες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι ιδιαίτερες απαιτήσεις τις οποίες θέτει για τον εκπαιδευτικό η υλοποίηση ΣΥΜΥ. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται θεωρητικά διαφορετικές προσεγγίσεις του "μαθαίνω να διδάσκω". Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται εμπειρικά αποτελέσματα που αφορούν στο πώς αξιολογούν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί περιβάλλοντα μάθησης που υλοποιούν ΣΥΜΥ. Παρουσιάζονται στοιχεία, τόσο από εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν, όσο και από εκπαιδευτικούς που δεν υλοποίησαν αντίστοιχα περιβάλλοντα μάθησης στις τάξεις τους.

τα παρακάτω μπορούν να πάνε σε άλλη ενότητα

Η σημασία της ΣΥΜΥ ως διδακτικού παραδείγματος ενισχύεται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (έντονη συναναστροφή ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, έκρηξη στην παραγωγή και ευχρηστία της γνώσης), οι οποίες δοκιμάζουν/προκαλούν παλαιές κοσμοαντιλήψεις και πρακτικές κοινωνικής δράσης. Η κοινωνία μας αναζητεί να συνδυάσει τη φιλελεύθερη αποδοχή διαφορετικών επιλογών των μελών της όσον αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις της "καλής ζωής" (Larmore 1997), με την επιδίωξη της έκφρασης της δικής της πολιτισμικής δημιουργικότητας και προσφοράς στη γλώσσα, τη θρησκευτικότητα, την ιστορική μνήμη, τις εορτές, την αίσθηση της πατρίδας, σε μια ιδιαίτερη αίσθηση των διάφορων μορφών τέχνης (Walzer, 1989). Ταυτόχρονα, η μελέτη της λειτουργίας των επιστημονικών και επαγγελματικών κοινοτήτων, και της σχετικής με αυτές δημιουργίας γνώσης, έχει οδηγήσει στην υποχώρηση της μονοφωνικότητας αναφορικά με την απόδοση της πραγματικότητας ή την εύρεση λύσεων σε προβλήματα.

Τόσο η αναζήτηση προσωπικού νοήματος στις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και ο προβληματισμός για το ποια γνώση μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη και το πώς διαφορετικές προσεγγίσεις αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα ανάλογα προς τα συμφραζόμενα της εκάστοτε κατάστασης, χωρίς να ακυρώνουν τις άλλες προσεγγίσεις (Reich K. H. 2002), αναδεικνύουν: (α) τη σημασία του διαλόγου, και (β) των επιστημολογικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στο διάλογο, οι οποίες πρέπει να είναι ανεκτικές ως προς την πολλαπλότητα των ερμηνειών. Οι μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να αποκτήσουν ευχέρεια στη λειτουργία του διαλόγου, όχι μόνο ως μέσου πληροφόρησης ή ως εργαλείου προώθησης συμφερόντων, αλλά και ως μέσου λύσης προβλημάτων, δημιουργίας "κοινού εδάφους" μεταξύ των συνομιλητών και δημιουργίας γνώσης. Η αλλαγή αυτή δεν αφορά μόνο σε δεξιότητες και ικανότητες, αλλά αφορά επίσης στην αίσθηση της ταυτότητας και στον προσδιορισμό του προσωπικού νοήματος.

Η ΣΥΜΥ, ως εκπαιδευτικό παράδειγμα, συνάδει από πολλές πλευρές (Καρασσαβίδης & Κόμης, σε αυτό τον τόμο) με αυτά τα κελεύσματα. Όμως, η σε βάθος εφαρμογή της ΣΥΜΥ συνιστά σημαντική αλλαγή στη σχολική ζωή. Στην επόμενη ενότητα αναπτύσσουμε τις απαιτήσεις που τίθενται για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε υλοποιήσεις της ΣΥΜΥ.

13.1 Απαιτήσεις για τους Εκπαιδευτικούς που Υλοποιούν Συνεργατική Μάθηση με Υπολογιστή

Η ΣΥΜΥ είναι ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα (Koschmann, 1996) που υλοποιεί αρχές των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Vosniadou 2002): έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και της γνώσης, ενδυνάμωση των μαθητών με την απόδοση νέων ρόλων σε αυτούς, υποστήριξη της επικοινωνίας και της διερεύνησης με υπολογιστικά εργαλεία, κλπ. Γενικότερα, άρθρα που αξιολογούν την εφαρμογή του παραδείγματος αναδεικνύουν όχι μόνο ευκαιρίες αλλά και περιορισμούς. (Lipponen, 1999; Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen & Muukkonen, 1999). Πιο συγκεκριμένα, έχουν διακριθεί τεχνολογικοί, οργανωτικοί και παιδαγωγικοί περιοριστικοί παράγοντες προκειμένου να εγκαθιδρυθούν επιτυχημένα ΣΥΜΥ περιβάλλοντα. Επικεντρώνοντας στους παιδαγωγικούς παράγοντες επισημαίνουμε τις απαιτήσεις που θέτουν για τον εκπαιδευτικό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΣΥΜΥ.

13.1.1 Έμφαση στον Κοινωνικό Χαρακτήρα της Μάθησης και της Γνώσης

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το ελληνικό σχολείο προωθεί έντονα τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους των μαθητών και την έλλειψη αναγκαίων δεξιοτήτων συνεργασίας. Υπάρχει ωστόσο πολύ μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις θετικές αυτές στάσεις απέναντι στη συνεργασία αφενός, και στην αναγνώριση της κοινωνικής φύσης της ανάπτυξης της γνώσης, και της παρωθητικής σημασίας της συνεργασίας αναφορικά με γνωστικούς στόχους αφετέρου.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον που υλοποιεί ΣΥΜΥ δίνει τη δυνατότητα για βαθύτερη επεξεργασία μέσα από τη συζήτηση αναφορικά με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, για οικειοποίηση πρακτικών διαλόγου που ταιριάζουν στα διαφορετικά μαθήματα, αλλά και για έκφραση συναισθημάτων και ανάληψη ευθυνών. Στις προϋποθέσεις για την υλοποίηση των παραπάνω βρίσκονται η γνώση του εκπαιδευτικού για τη λειτουργία της προϋπάρχουσας γνώσης κάθε μαθητή, για τις επιστημολογικές βάσεις των διαφορετικών μαθημάτων, για τις διαδικασίες δημιουργίας νορμών και ρουτινών σε μια τάξη. Αλλιώς, η κατανόηση παύει να βρίσκεται στο κέντρο της δραστηριότητας της τάξης, η επιχειρηματολογία εκφυλίζεται σε παράθεση γνωμών και το λογισμικό που υποστηρίζει τη ΣΥΜΥ γίνεται "ένας μοντέρνος τρόπος για να επικοινωνούμε".

Νόρμα, Θέση, Ρόλος

Νόρμα (κανόνας) είναι μια δεσμευτική απαίτηση προς τη συμπεριφορά του κατόχου μιας θέσης. Καμιά φορά επίσης οι κανονικότητες της συμπεριφοράς του. Θέση είναι το σημείο μέσα στην κοινωνία με το οποίο συνδέονται ορισμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ρόλος είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του κατόχου μιας θέσης, υπό την προοπτική των προσδοκιών που τρέφουν απέναντι στη συμπεριφορά του μέλη ομάδων αναφοράς.

13.1.2 Ενδυνάμωση των Μαθητών με την Απόδοση Νέων Ρόλων

Η λειτουργία μιας τάξης συνοδεύεται από την υλοποίηση πολλαπλών ομάδων αρμοδιοτήτων, που περιλαμβάνουν:

- το σχεδιασμό της κοινής δράσης της τάξης (που περιλαμβάνει τα έργα και τους ρόλους)
- τη μοντελοποίηση πρακτικών δημιουργίας γνώσης, μέριμνας για ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, ατομικής αξιολόγησης
- την εισαγωγή πληροφοριακών μέσων και εργαλείων γνώσης και διαμόρφωσης του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης
- την εισήγηση, επικύρωση και υπενθύμιση των νορμών και ρουτινών της τάξης
- την εμπύχωση, διευκόλυνση των φαινομένων ομάδας της τάξης, αξιολόγηση της πορείας της τάξης και της κοινά δημιουργημένης γνώσης, ηθικής ηγεσίας
- τη διαπραγμάτευση με τις εκτός της τάξεως εξουσίες

Οι αρμοδιότητες αυτές είναι δυνατό να μοιραστούν σε διαφορετικούς βαθμούς μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ή και να αφεθούν "αδιοίκητες". Τα διδακτικά "παράδειγματα" διαφοροποιούνται ως προς το χωρισμό αρμοδιοτήτων που προτείνουν.

Η ΣΥΜΥ δίνει έμφαση στη μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους μαθητές. Η φύση της ηγεσίας του εκπαιδευτικού σε τάξεις που ακολουθούν το επιστημολογικό παράδειγμα της ΣΥΜΥ αλλάζει, απαιτώντας ευχέρεια σε νέες ικανότητες, οι οποίες στηρίζονται σε νέες γνώσεις, στάσεις και πεποιθήσεις, καθώς επίσης και σε ένα διαφορετικό ιστορικό επαγγελματικής ανάπτυξης από τον εκπαιδευτικό της "μετωπικής διδασκαλίας".

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται γνώσεις και ικανότητα διαχείρισης φαινομένων ομάδας στις τάξεις, κυρίως επειδή:

- η πετυχημένη πειθαρχία της τάξης στηρίζεται στην αντιμετώπιση φαινομένων ομαδικής δυναμικής που εμφανίζονται σε αυτή, και όχι στην έμφαση σε μεμονωμένες περιπτώσεις εκτροπής από τις νόρμες της τάξης (Doyle, 1986)
- η ΣΥΜΥ χρειάζεται διαφορετική κουλτούρα της τάξης (καθιερωμένες νόρμες και διαδικασίες), η οποία θα στηρίζει μια διαφορετική προσέγγιση στη γνώση και τη διαδικασία μάθησης, στο ρόλο των κοινωνικών άλλων και των εργαλείων, στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης του μαθητή, κλπ. Η καθιέρωση μιας τέτοιας κουλτούρας μπορεί να έλθει μόνο ως αποτέλεσμα σταθερής στρατηγικής από μέρους του εκπαιδευτικού, όπου ιδιαίτερη σημασία παίζει η περίοδος των πρώτων μηνών κάθε σχολικού έτους (Doyle, 1986)

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, κυρίως επειδή:

- η ενίσχυση των ευθυνών μάθησης ενδέχεται να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και παθητική αντίσταση σε πολλούς μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη εξοικείωση με το "πώς μπορεί να πετύχει κανείς" στο νέο περιβάλλον
- ισχύει η έντονη νόρμα ότι αν οι περισσότεροι μαθητές δεν αναγνωρίζουν αυτό που γίνεται στην τάξη ως μάθημα (στηριζόμενοι στις προηγούμενες σχετικές εμπειρίες τους), τότε πρόκειται για αποτυχία, και ο εκπαιδευτικός φέρει ακέραια την ευθύνη της αποτυχίας αυτής. Σε περιπτώσεις μεγάλων αλλαγών των κανόνων της τάξης, οι μαθητές μπορούν να "βρουν καταφύγιο" πίσω από αυτή την νόρμα και να μην αισθάνονται καμία πίεση αλλαγής της δικής τους συμπεριφοράς.

13.1.3 Υποστήριξη της Επικοινωνίας και της Διερεύνησης με Υπολογιστικά Εργαλεία

Σε λογισμικά που εμπνέονται από τη ΣΥΜΥ, η αρχειοθέτηση του διαλόγου δεν έχει το χαρακτήρα "βιντεοσκόπησης" των συμβάντων, όπου το μόνο που μετρά είναι το πού καταλήγουμε τελικά (ή η γνώμη ποιου μαθητή κυριαρχεί). Στο διάλογο αναφέρονται σημαντικές γνώμες, οι οποίες υπόκεινται σε επιχειρηματολογία ή αναφέρονται κατευθύνσεις για την πορεία της διερεύνησης, οι οποίες μπορούν να ακολουθηθούν αργότερα, έστω και αν δεν χρησιμοποιήθηκαν άμεσα. Επίσης, το κατάλληλο λογισμικό επιτρέπει να γίνει η ίδια η καταγεγραμμένη αλληλεπίδραση αντικείμενο μελέτης, και να αναδειχθούν οι διαδικασίες δημιουργίας γνώσης που προσιδιάζουν σε διαφορετικά μαθήματα. Μολονότι ένα λογισμικό εμπνευσμένο από τη ΣΥΜΥ μπορεί να δίνει αυτές τις δυνατότητες, είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός να εντάξει τα τυπικά στοιχεία του λογισμικού στη διδασκαλία του χωρίς αντίστοιχη ουσιαστική αλλαγή της δικής του διδακτικής: καθοδηγώντας στενά τους

μαθητές, αφήνοντας επουσιώδεις πρωτοβουλίες, αξιολογώντας ο ίδιος από νωρίς το σωστό και το λάθος "για να μην παρασυρθούν οι άλλοι μαθητές".

Πολλά λογισμικά που υποστηρίζουν την υλοποίηση της ΣΥΜΥ προσφέρουν επίσης τη δυνατότητα της κοινής δημιουργίας και βελτίωσης μοντέλων από τους μαθητές. Είναι γνωστό από τη μελέτη περιβαλλόντων μάθησης για τη διδακτική των φυσικών επιστημών, ότι η δημιουργία μοντέλων προσφέρει πολλές δυνατότητες για σε βάθος κατανόηση (Vosniadou & Kollias 2003). Οι μηχανισμοί όμως που προωθούν τη μάθηση μέσω κοινής δημιουργίας μοντέλων δεν είναι γνωστοί. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να στηριχθεί στην σχετική γνώση η οποία αναμένεται από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, προκειμένου να διαμορφώσει το σχεδιασμό των μαθημάτων του και την ηγεσία της τάξης του;

13.2 Μαθαίνω να Διδάσκω

Η απόκτηση από μέρους των εκπαιδευτικών ευχέρειας στην υλοποίηση ΣΥΜΥ περιβαλλόντων μάθησης μπορεί να ειπωθεί στο πλαίσιο μιας διαδικασίας επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, χαρακτηριζόμενης από διαφορετικά στάδια, τα οποία στην ιδανική περίπτωση περιλαμβάνουν τη διαδοχή: αρχάριος, προοδευμένος αρχάριος, ικανός, με ευχέρεια, ειδικός (Dreyfus, 1987). Η προσέγγιση αυτή ωστόσο δεν τονίζει επαρκώς τις περιπτώσεις όπου η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η οποία εκφράζεται εδώ απτά με την υλοποίηση επιτυχημένων ΣΥΜΥ περιβαλλόντων, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό:

- την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής στην κατανόηση που έχει για τη μάθηση και την γνώση (Vosniadou, 1994)
- την ευαισθητοποίησή του σε φαινόμενα μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, τα οποία αρχικά του είναι άορατα, και τη χρήση των κατάλληλων επιστημονικών όρων για να τα προσδιορίσει.

Η ανάπτυξη ευχέρειας στην εκτέλεση έργων συμβαίνει σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις: στο σχολείο, στη δουλειά, στην καθημερινή ζωή. Οι άνθρωποι μαθαίνουν να κινούνται σε ένα νέο κτίριο ή σε μια νέα πόλη, ή να προσαρμόζονται σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον με τρόπους που είναι διαφορετικοί από το να μαθαίνουν να εξηγούν φυσικά φαινόμενα, να κατασκευάζουν μαθηματικά ορθές αποδείξεις, ή να αξιολογούν κοινωνικά φαινόμενα με ένα επιστημονικά αποδεκτό τρόπο. Και οι τρόποι αυτοί είναι επίσης διαφορετικοί από το να διοικεί κανείς συνειδητά τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες καταλήγει "να φέρεται σαν ..." ή "με την σοφία του ..." δασκάλου, γιατρού, εμπόρου, κλπ.

Εστιάζουμε εδώ ειδικότερα όχι στις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον "επιτυχημένο εκπαιδευτικό", αλλά στο πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη "μαθητεία τους στο να διδάσκουν", και στους περιορισμούς που θέτει η διαχείριση αυτή στην υλοποίηση της ΣΥΜΥ, ενός παραδείγματος πολύ διαφορετικού από το οικείο στις ελληνικές τάξεις.

Διακρίνουμε τρεις πολύ γενικές περιπτώσεις διαχείρισης της μάθησης:

- α) μάθηση η οποία δεν περιλαμβάνει τη συνειδητή εκμάθηση θεωριών, και η οποία γίνεται χωρίς συνειδητό έλεγχο της συνολικής διαδικασίας μάθησης (στην περίπτωση του μαθαίνω να διδάσκω: "μαθαίνω να διδάσκω εμπειρικά")
- β) μάθηση η οποία περιλαμβάνει τη συνειδητή εκμάθηση θεωριών, αλλά γίνεται χωρίς συνειδητό έλεγχο της συνολικής διαδικασίας μάθησης (στην περίπτωση του μαθαίνω να διδάσκω: "μαθαίνω να διδάσκω ως επαγγελματίας")
- γ) μάθηση η οποία περιλαμβάνει τη συνειδητή εκμάθηση θεωριών, και η οποία γίνεται με συνειδητό έλεγχο της συνολικής διαδικασίας μάθησης (στην περίπτωση του μαθαίνω να διδάσκω: "συνειδητή ρύθμιση του "μαθαίνω να διδάσκω" με παράλληλη παρακολούθηση (monitoring) της αλλαγής του εαυτού")

Θεωρία

Με τον όρο «*θεωρία*» στο κεφάλαιο αυτό, εννοούμε ένα σύστημα αιτιακών εξηγήσεων και ερμηνειών περιορισμένης εμβέλειας, στα πλαίσια του οποίου δημιουργούνται εμπειρικά ελέγξιμες υποθέσεις, το οποίο είναι επιδεκτικό αλλαγών και βελτιώσεων και το οποίο αξιολογείται συνολικά από τους χρήστες του με τα κριτήρια του εμπειρικού ελέγχου, του εύρους χρήσης, της μη αντιφατικότητας, της ευρετικότητας.

13.2.1 Μαθαίνω να Διδάσκω "Εμπειρικά"

Σε επαγγέλματα όπου η απόκτηση ειδικευσης (expertise) δεν είναι στενά δεμένη με ένα καλά οργανωμένο σύστημα γνώσης όπου μπορεί να εφαρμοστεί αυστηρός λογικός συμπερασμός, όπως οι πυροσβέστες, οι διοικητές στρατιωτικών μονάδων, οι επιχειρηματίες, κλπ, η μελέτη της λήψης αποφάσεων σε νατουραλιστικές καταστάσεις (Klein, 1999) δείχνει ότι οι ειδικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων (εικονικές προσομοιώσεις στο μυαλό τους, μεταφορές, ιστορίες, κλπ) επιδιώκοντας "επαρκώς καλές" λύσεις (satisficing). Σύμφωνα με το μοντέλο "Recognition-Primed Decision Model" (Klein 1999), όταν οι "εμπειρικοί" αυτοί ειδικοί αντιμετωπίζουν απροσδόκητες καταστάσεις, τις κατηγοριοποιούν ως τυπικές ακολουθώντας κάποια ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά, παράγουν προσδοκίες μέσω των οποίων ελέγχουν αν η κατηγοριοποίησή τους ήταν ορθή, και δημιουργούν στο νου τους φανταστικά σενάρια μέσω των οποίων αξιολογούν πιθανές τροχιές δράσης.

Είναι φανερό ότι μπορεί κανείς να αισθάνεται ότι προοδεύει ακολουθώντας αυτές τις στρατηγικές δράσης, χωρίς να αισθανθεί ποτέ την έλλειψη επιστημονικών εννοιών και αιτιακών μοντέλων που χρησιμοποιούν επιστημονικές έννοιες για να ερμηνεύσουν τον εμπειρικό κόσμο προτού επιχειρήσουν να τον ελέγξουν.

Ο έμπειρος εκπαιδευτικός που ακολουθεί αυτό το πρότυπο για το "μαθαίνω να διδάσκω" δε θεωρεί ότι ακολουθώντας το πειραματίζεται, αλλά ότι σταδιακά "μαθαίνει το σωστό τρόπο να φέρεται". Οι "ερμηνείες" και "εξηγήσεις" που δίνει έχουν έντονο αφηγηματικό χαρακτήρα (Pinnegar, Carter, 1987), ενώ η χρήση τεχνικών όρων δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι πρόκειται για χρήση θεωριών. Όμως, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εξάρουν τα στοιχεία της πραγματικότητας έτσι όπως αυτή "παρουσιάζεται μπροστά τους", ταυτίζοντας την περιγραφή με την εξήγηση. Στην περίπτωση που προτείνουν εναλλακτικές ερμηνείες για την ομαδική ή την ατομική συμπεριφορά των μαθητών, αντιμετωπίζουν τις εναλλακτικές ερμηνείες ως εφαρμόσιμες ή μη εφαρμόσιμες στην προκειμένη περίπτωση, και όχι ως υποθέσεις που υπόκεινται σε βελτίωση ή απόρριψη.

Αναμένουμε ότι η "εμπειρική" προσέγγιση θα φανερώσει τις αδυναμίες της όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν σημαντικές αλλαγές στο μάθημά τους, όπως συμβαίνει με την υλοποίηση της ΣΥΜΥ. Τότε, οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν με τους κατασκευαστές γεφυρών τον 19^ο αιώνα: "Χρησιμοποιώντας τα όρια της πρακτικής διαίσθησης ο Telford διευθύνει και ολοκληρώνει στα 1826 την κρεμαστή γέφυρα πάνω από τα στενά Menai (η οποία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα για τροχοφόρα), με μήκος τριακόσια μέτρα, και υψύμενη πάνω από τριάντα μέτρα πάνω από τη θάλασσα (Cardwell, 2000 σελ 263) [στηριζόμενος στην εμπειρική του γνώση της κατασκευής μικρότερων γεφυρών]. Ωστόσο, όταν αυξήθηκαν οι απαιτήσεις και έγινε αναγκαία η κατασκευή μιας γέφυρας η οποία θα μετέφερε αυτή τη φορά σιδηροδρομικά βαγόνια, τότε απαιτήθηκε συστηματική έρευνα, δοκιμές και σφάλματα, μαθηματική θεωρία, προσαρμογή και εφαρμογή της υπάρχουσας γνώσης ώστε να επιτευχθεί ο βέλτιστος σχεδιασμός και να ολοκληρωθεί με επιτυχία το έργο στα 1850 (Cardwell, 2000, σελ 298)."

Επιπλέον, σε πολύ κοντινούς προς τη διδακτική χώρους προβλημάτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων σε οργανισμούς (Berliner, 1983), οι Lipshitz & Bar-Ilan (1996) προτείνουν ένα μοντέλο δράσης για τη λύση προβλημάτων συνιστώμενο από τρεις ευρετικές θέσεις:

- μη βιάζεσαι να δράσεις
- ασχολήσου με το να κάνεις διάγνωση από την αρχή κιόλας της λύσης του προβλήματος, πριν επιλέξεις μια δράση
- σχεδίασε λύσεις στη βάση της διάγνωσης, εξασφαλίζοντας ότι οι λύσεις έχουν λάβει υπόψη όλες τις παραμέτρους οι οποίες ανέκυψαν κατά τη διάγνωση.

Η διάγνωση εδώ δεν αναφέρεται απλά σε περιγραφή των φαινομένων, αλλά και στην ανάλυση των αιτίων τους. Οι (Lipshitz et al., 1996) τονίζουν: "Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι είναι η διάγνωση η οποία είναι αναγκαία για την επίλυση προβλημάτων".

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι, όπως φαίνεται και από την αναλογία με το τεχνολογικό παράδειγμα που είδαμε προηγουμένως, το να βαδίζει κανείς την οδό της ειδίκευσης αποδεχόμενος τον "εμπειρικό" τρόπο του να μαθαίνει να διδάσκει, απαιτεί προσπάθεια και προσεκτική σκέψη, μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον αρχάριο και τον ειδικό, και δεν είναι "ο εύκολος ελάχιστος παρονομαστής τον οποίο καθένας μπορεί να πετύχει". Συχνά, η πρόοδος σε αυτή την οδό ειδίκευσης κατορθώνεται με συμμετοχή σε συνέδρια, διάβασμα βιβλίων και άρθρων, προσπάθεια υλοποίησης στην τάξη, με τρόπους που θυμίζουν τη συνειδητή άσκηση (deliberate practice) απλωμένη σε μεγάλη διάρκεια χρόνου, την κεντρική σημασία της οποίας για την ανάπτυξη της ειδίκευσης εξάρουν οι μελετητές του τομέα της ανάπτυξης της ειδίκευσης (Ericsson & Charness 1994). Σε καμιά περίπτωση τέτοιες πρακτικές δε μπορούν να θεωρηθούν εύκολες ή δεδομένες. Ωστόσο, η απουσία λειτουργικού αλφαριθμητισμού στο σχετικό θεωρητικό λόγο περιορίζει τους επιτεύξιμους στόχους.

13.2.2 Μαθαίνω να Διδάσκω ως Επαγγελματίας

Αναλύοντας το σύστημα των επαγγελματιών από κοινωνιολογική σκοπιά, ο (Abbott, 1988 σελ 40) ισχυρίζεται ότι "η διαδοχή της διάγνωσης, του συμπερασμού και της 'θεραπείας' συνιστά την ουσιώδη πολιτισμική λογική της επαγγελματικής πρακτικής". Η διάγνωση και η "θεραπεία" είναι μεσολαβητικές δράσεις ανάμεσα στην επαγγελματική γνώση και τις συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής. Ο συμπερασμός είναι μια αμιγώς επαγγελματική δράση, η οποία χρησιμοποιεί τη διαθέσιμη αφηρημένη γνώση.

Αν χρησιμοποιούσαμε την προσέγγιση που αναδεικνύει ο Abbott στο χώρο της διδακτικής, τότε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να χτίζουν σταδιακά δεξιότητες για να εξαλείφουν, στη φάση της διάγνωσης, μέρη της περιπλοκότητας της ανθρώπινης κατάστασης (π.χ. το ότι η Μαρία μάλωσε με τη φίλη της στο διάλειμμα, είναι πιθανά άσχετο με την αδυναμία της να

εξηγήσει τη φωτεινότητα των λαμπτήρων σε ένα κύκλωμα), ώστε να δημιουργούν καθαρές "περιπτώσεις" επί των οποίων να μπορούν να συμπεράνουν στη βάση της επαγγελματικής τους γνώσης. Με μια διαδικασία σύνθεσης, θα έπρεπε να συνθέσουν την "εικόνα" των μαθητών ή της περίπτωσης, ενώ με μια διαδικασία ταξινόμησης θα έπρεπε να αντιστοιχούν τη συνθετική εικόνα που κατασκεύασαν σε ένα "λεξικό θεμιτών επαγγελματικών προβλημάτων". Η τυπική αφηρημένη γνώση θα μπορούσε τότε να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργηθούν εξηγήσεις, ενώ τελικά στη φάση της "θεραπείας" θα επανεισάγονταν οι ανθρώπινες ιδιαιτερότητες προκειμένου να είναι αποδοτικές οι ειλλημένες αποφάσεις δράσης.

Δύο αρκετά ανεπτυγμένες προσπάθειες επόπτευσης της χρήσης θεωρίας στη διδασκαλία είναι η προσέγγιση της Γνώσης του Δασκάλου, και η προσέγγιση της Λήψης Αποφάσεων από το Δάσκαλο (Feldman, 1997).

Η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση σε διαφορετικές βάσεις γνώσης (παιδαγωγική γνώση, γνώση του αντικειμένου, γνώση της διδακτικής του αντικειμένου, προσωπική γνώση, πρακτική γνώση), από τις οποίες πρέπει να αντλεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εκτελεί με επιτυχία το έργο του. Η προσέγγιση καθιστά έκδηλη την ποικιλία και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των γνωστικών βάσεων από τις οποίες αντλεί (ή μπορεί να αντλήσει) ο δάσκαλος. Ωστόσο, η παρουσία ανενεργούς γνώσης (inert knowledge) και άδηλης γνώσης (tacit knowledge) στους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι επιστημολογικοί περιορισμοί που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, περιορίζουν τη χρηστικότητα αυτής της προσέγγισης να δώσει μια ολοκληρωμένη πρόταση για την επαγγελματική πρόοδο του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση στους συλλογισμούς και τις αποφάσεις που παίρνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως και στο πώς υπερασπίζεται ο εκπαιδευτικός εκ των υστέρων τις αποφάσεις του. Όμως, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι ευαισθητοποιημένοι να διακρίνουν τα μαθησιακά φαινόμενα ή τα φαινόμενα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη που διακρίνουν οι ερευνητές της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να παρανοούν αναφορές σε αυτά. Επίσης, ο χώρος της τάξης χαρακτηρίζεται από πληθώρα παραμέτρων, διαφορετικές ερμηνείες των περιστάσεων από τους συμμετέχοντες και εξαιρετικά περιορισμένο χρόνο για λήψεις αποφάσεων, έτσι ώστε παραδοσιακές στρατηγικές ορθολογικής λήψης αποφάσεων να είναι ανεφάρμοστες κατά την εξέλιξη των τεκτενομένων στην τάξη (Roth W. & Tobin K. , 2001)

Συνεπώς, και οι δύο αυτές προσεγγίσεις δε δίνουν επαρκή έμφαση στην αναπτυξιακή διάσταση της διδασκαλίας που εκφράζει το "μαθαίνω να διδάσκω". Μοιάζει να κινούνται στο μοντέλο της "μεταβίβασης γνώσης": μαθαίνω ποιά γνώση χρησιμοποιεί ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός, ή μαθαίνω

ποιές στρατηγικές λήψης αποφάσεων χρησιμοποιεί, και στη συνέχεια τις μεταδίδω κατά την εκπαίδευση ή την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αν αντλήσουμε διδάγματα από την εκτεταμένη έρευνα πάνω στο "μαθαίνω να κάνω Φυσική" ή στο "μαθαίνω να κάνω Μαθηματικά", θα πρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο ενεργός δάσκαλος, όπως ο ενεργός μαθητής θα πρέπει να έχει συνειδητό έλεγχο στη διαδικασία με την οποία προοδεύει στο να διδάσκει σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, προκειμένου ακόμα και να αποκτήσει τον έλεγχο των θεωρητικών γνώσεων που του είναι αναγκαίες.

13.2.3 Προσωπική Συνειδητή Ρύθμιση του "Μαθαίνω να Διδάσκω"

Η έλλειψη έμφασης στην αναπτυξιακή διάσταση της διδασκαλίας, στο "μαθαίνω να διδάσκω", από πολλές προσεγγίσεις της διδακτικής, οδηγεί στην υποβάθμιση των προβλημάτων της υπερβολικής πληροφορίας την οποία έχει να χειρισθεί ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της διδασκαλίας, και του πώς στοχάζεται, βιώνει και ελέγχει ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία δημιουργίας της γνώσης του. Όσον αφορά στο πρώτο, ο εκπαιδευτικός, σε αντιδιαστολή προς τον ερευνητή της εκπαίδευσης, πρέπει να πάρει αποφάσεις με πίεση χρόνου και χωρίς να μπορεί να εμποτεύσει και να επεξεργαστεί το σύνολο των διαθέσιμων πληροφοριών στο περιβάλλον. Όσον αφορά στο δεύτερο, η διδασκαλία έχει για τον εκπαιδευτικό μια κατάληξη με αξιακές συνιστώσες: να αποκτήσει την πρακτική σοφία της καλής διδασκαλίας, να "φέρεται σαν δάσκαλος" (Field & Macintyre Latta, 2001).

Η πίεση της επιτυχούς απόδοσης στο πολύ απαιτητικό περιβάλλον της τάξης ωθεί τον εκπαιδευτικό σε μια τροχιά εμπειρικής ειδικευσης. Στη βιβλιογραφία υπάρχει διαμάχη σχετικά με το κατά πόσο η ειδικευση αυτή είναι η αυτοματοποίηση κάποιων διαδικασιών οι οποίες πρώτα μαθαίνονται συνειδητά, ή αν η κοπιώδης διαδικασία μάθησης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση της ανάδυσης της "έμπειρης συμπεριφοράς", η οποία διαφέρει ποιοτικά από την απλή αυτοματοποίηση των όσων μαθεύτηκαν προηγουμένως. Σε οποιαδήποτε περίπτωση όμως, μήπως οι πρακτικοί περιορισμοί της τάξης μας οδηγούν στο μοντέλο του "μαθαίνω να διδάσκω εμπειρικά", για το οποίο επιχειρηματολογήσαμε ότι δε μας ικανοποιεί στην περίπτωση της υλοποίησης περιβαλλόντων μάθησης εμπνεόμενων από τη ΣΥΜΥ; Προφανώς δε σκοπεύουμε να πάρουμε αυτή την θέση.

Στη βάση των όσων αναπτύξαμε, βλέπουμε ότι η ευαισθητοποίηση σε σημαντικά φαινόμενα μάθησης και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η συνειδητή χρήση θεωριών αλλά και η ικανότητα να δράσει κανείς σοφά ως δάσκαλος χωρίς να έχει το χρόνο για εκτεταμένη επεξεργασία των δυνατών ενεργειών, αποτελούν στόχους του "μαθαίνω να διδάσκω" για τον εκπαιδευτικό που

επιχειρεί να υλοποιήσει ένα διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα στην τάξη του. Ο εκπαιδευτικός που συνειδητοποιεί αυτή την πρόκληση αναζητεί περιβάλλοντα μάθησης για τον ίδιο, όπου η πρόοδος σε κατανόηση και χρήση θεωριών θα εναλλάσσεται με εμπλοκή σε δράση, ώστε να "αλλοιώνεται" ο εαυτός του και να του "βγαίνουν" συμπεριφορές στην τάξη κατ' αντιστοιχία προς τις εμπειρίες και τον αναστοχασμό, τα οποία συνειδητά καθοδήγησε χρησιμοποιώντας και τη θεωρητική του γνώση. Ο εκπαιδευτικός αυτός προσεγγίζει τη διδασκαλία "ως τρόπο ζωής", όπου "ο δάσκαλος μπορεί να δράσει σοφά μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στηριζόμενος σε μια εκτεινόμενη και βαθυνόμενη κατανόηση του τι σημαίνει να διδάσκεις και να είσαι δάσκαλος" ([Feldman, 1997](#)).

Ο εκπαιδευτικός ηγείται του περιβάλλοντος μάθησης των μαθητών του, αλλά και διαχειρίζεται τη δική του μάθηση του να διδάσκει. Θα πρέπει να ηγηθεί της ανάπτυξης του θεωρητικού λόγου στους μαθητές του, και της εναλλαγής του με την οικειοποίηση πρακτικών (κοινών ή διαφορετικών στα διάφορα μαθήματα) που επηρεάζουν την ταυτότητα των μαθητών. Θα πρέπει επίσης να διαχειρισθεί την ανάπτυξη της δικής του ευχέρειας στη χρήση επιστημονικών εννοιών που διαφωτίζουν τα φαινόμενα της τάξης, στη δημιουργία μικρών αιτιακών θεωριών για τα φαινόμενα αυτά, αλλά και τη σταδιακή οικειοποίηση του να δρα σοφά ως δάσκαλος. Ο προσωπικός αγώνας του εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση της "μάθησης του να διδάσκει" του επιτρέπει να βιώνει ως μαθητής τις προκλήσεις της ενεργού διαχείρισης της μάθησης, τις οποίες ζητά και από τους μαθητές του να αντιμετωπίσουν στα επιμέρους μαθήματα.

13.3 Εμπειρική Μελέτη Εν Ενεργεία και Μελλοντικών Εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε μελέτες εμπειρικών στοιχείων, οι οποίες αφορούν στις αντιλήψεις για τη ΣΥΜΥ φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, όσο και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Κοινά ερωτήματα τα οποία διατρέχουν τις μελέτες είναι:

- ποιες είναι οι σημαντικές παράμετροι της ΣΥΜΥ για τους συμμετέχοντες μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;
- τι σημαίνει "μαθαίνω να διδάσκω" για τους συμμετέχοντες;

13.3.1 Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί

Οι αντιλήψεις φοιτητών δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη ΣΥΜΥ μελετήθηκαν σε δύο διαφορετικά πλαίσια.

Απόψεις χωρίς Υλοποίηση Περιβάλλοντος Μάθησης εμπνεόμενου από τη ΣΥΜΥ

Στο ένα πλαίσιο, 16 φοιτητές και φοιτήτριες από τους 32 που συμμετείχαν σε πανεπιστημιακό μάθημα με τίτλο "Τηλεμάθηση: η εκπαιδευτική χρήση του δικτύου Internet" συμμετείχαν σε φόρουμ όπου συζητήθηκαν όλα τα θέματα τα οποία καλύφθηκαν και στο θεωρητικό μάθημα. Μεταξύ των ερωτήσεων που τέθηκαν από τους διδάσκοντες, υπήρχαν και ερωτήσεις σχετικές με τη ΣΥΜΥ. Η συμμετοχή στο φόρουμ ήταν προαιρετική. Οι απαντήσεις σχετικά με τη ΣΥΜΥ προέρχονται από δύο φοιτήτριες οι οποίες και συμμετείχαν στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

Η απώλεια άμεσου ελέγχου της τάξης, η ομοιότητα με το παιχνίδι, η αλλαγή της σχέσης δασκάλου-μαθητή, οδήγησαν σε αμηχανία. Επιπλέον, οι πιθανές τεχνικές δυσκολίες, η ανάγκη για μεγαλύτερη προετοιμασία, η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές, βιώθηκαν ως σαφείς και δύσκολες προκλήσεις.

Οι φοιτήτριες αντιμετώπισαν τη ΣΥΜΥ πολύ διστακτικά. Επιπλέον, αδυνατούσαν να προσεγγίσουν τη ΣΥΜΥ με γνωστικούς όρους, και την εκλάμβαναν ως ένα ακόμα διδακτικό εργαλείο με τις δικές του ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και με ιδιαίτερες δυνατότητες (π.χ. το ζύπνημα του ενδιαφέροντος των μαθητών, ως αντίδοτο στη "βαρεμάρα" της παραδοσιακής διδασκαλίας).

Το "μαθαίνω να διδάσκω" σήμαινε πρώτα και κύρια εξοικείωση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ξεκινώντας από βιώματα της παραδοσιακής διδασκαλίας, αναπτύσσονταν σενάρια σχετικά με το τι αναμένεται να συμβεί σε μια τάξη όπου υλοποιείται ένα περιβάλλον μάθησης εμπνεόμενο από τη ΣΥΜΥ.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι κανένας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στο μάθημα δεν ενέταξαν την προσέγγιση της ΣΥΜΥ στα σχέδια διδασκαλίας που έπρεπε να παραδώσουν στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μαθήματος. Αντίθετα, προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν τον παγκόσμιο ιστό ως πηγή πληροφορίας, κάτι που είναι περισσότερο συμβατό με την παραδοσιακή πρακτική.

Απόψεις μετά από Υλοποίηση Περιβάλλοντος Εμπνεόμενου από τη ΣΥΜΥ

Στο δεύτερο πλαίσιο, 21 τεταρτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες παρακολούθησαν το εξαμηνιαίο μάθημα "Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από ΤΠΕ". Το μάθημα περιλάμβανε θεωρητικό και εργαστηριακό κομμάτι. Στο εργαστηριακό κομμάτι χρησιμοποίησαν το λογισμικό ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ (<http://bscl.fit.fraunhofer.de/>), μια υπερμεσική βάση δεδομένων που επιτρέπει κυρίως ασύγχρονη ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των

συμμετεχόντων. Οι φοιτητές δούλεψαν σε τριάδες, σχηματίζοντας συνολικά επτά ομάδες. Όλες οι ομάδες υλοποίησαν ΣΥΜΥ περιβάλλοντα μάθησης σε μαθητές Έκτης Δημοτικού με ποικιλία θεμάτων (φυσικές επιστήμες, σχεδιασμός προϊόντων, βιωματικές εμπειρίες από το σχολείο).

Τα ημερολόγια των φοιτητών δείχνουν ότι οι κύριες μέριμνες τους αφορούσαν στην επάρκειά τους σε τεχνικές γνώσεις, σε γνώση του ειδικού θέματος που μελετούνταν στην τάξη, στη διατήρηση μιας σχετικά πειθαρχημένης τάξης. Τα τρία κύρια κριτήρια επιτυχίας των διδασκαλιών τους ήταν (για τους ίδιους): η ήσυχη εργασία στην τάξη και η πολιτισμένη συζήτηση μεταξύ των παιδιών, το ενδιαφέρον των παιδιών, και το υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων σε ερωτηματολόγια με τα οποία οι ίδιοι αξιολόγησαν τελικά τους μαθητές.

Η έλλειψη θεωρητικού στοχασμού από μέρος των φοιτητών εκδηλώθηκε στο ότι δε χρησιμοποίησαν, αλλά ούτε και εξέφρασαν έλλειψη σε έννοιες και ευαισθητοποίηση που θα τους επέτρεπε

- να παρακολουθήσουν νέα φαινόμενα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μάθησης στην τάξη,
- να διαχειρισθούν την αλλαγή στο ρόλο και τις αρμοδιότητές τους,
- να κατασκευάσουν περιορισμένου βεληνεκούς αιτιακές εξηγήσεις και σχέδια παρέμβασης για τις συμπεριφορές των μαθητών και για την επικοινωνία με τους μαθητές, και
- να παρακολουθήσουν και να ελέγξουν την πορεία δημιουργίας νέας γνώσης σε μαθήματα με διαφορετικό επιστημολογικό υπόβαθρο.

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Σε αυτές, οι φοιτητές υποστήριζαν ότι οι μαθητές έχουν ενδιαφέροντα τα οποία ο καλός δάσκαλος πρέπει να λάβει υπόψη του καθώς σχεδιάζει και υλοποιεί ένα μάθημα. Ωστόσο, ένιωθαν άβολα να δώσουν πραγματική δύναμη και επιλογές στους μαθητές σχετικά με την πορεία της δουλειάς στην τάξη, και είχαν δυσκολία να συλλάβουν το ρόλο τους στην τάξη ως αποτελούμενο από αρμοδιότητες, κάποιες από τις οποίες θα μπορούσαν να περάσουν στους μαθητές.

Οι μόνες εκφράσεις έλλειψης γνώσης από μέρος των φοιτητών αφορούσαν σε τεχνικές γνώσεις σχετικά με το ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ και ειδικές γνώσεις στο θέμα το οποίο διαπραγματεύονταν οι μαθητές (γνωστικό αντικείμενο). Ελάχιστες ομάδες αναγνώρισαν έλλειψη γνώσης αναφορικά με τη δυναμική των ομάδων ή την αξιολόγηση στο νέο περιβάλλον μάθησης. Επίσης, στα σχόλιά τους διακρίνουν μεταξύ μαθημάτων που ταιριάζουν περισσότερο "να γίνονται με αυτό τον τρόπο... επειδή εκεί οι μαθητές πρέπει να μάθουν να λένε χωρίς φόβο

την γνώμη τους", και μαθημάτων που ταιριάζουν λιγότερο, γιατί εκεί υπάρχουν συγκεκριμένες σωστές απαντήσεις.

Συνοπτικά, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την πρόκληση της υλοποίησης της ΣΥΜΥ μέσω "δοκιμής και λάθους", χρησιμοποιώντας τις οικείες διδακτικές μεθόδους ως προφανή αρχικό καμβά, επί του οποίου έκαναν προσαρμογές στην βάση αποφθεγματικών θέσεων και περιμένοντας από τον αβोधήτο από θεωρητικές έννοιες "κοινό νου" και τις διαισθήσεις του την αξιολόγηση του περιβάλλοντος μάθησης που υλοποίησαν. Με αυτό τον τρόπο, εκδήλωσαν μια εμπειρική στάση απέναντι στο "μαθαίνω να διδάσκω", και απουσία μέριμνας για τη χρήση σχετικής θεωρίας και για την προσωπική τους αλλαγή.

13.3.2 Εν Ενεργεία Εκπαιδευτικοί

Και στην περίπτωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους για τη ΣΥΜΥ εξετάστηκαν σε δύο πλαίσια.

Απόψεις χωρίς την Υλοποίηση Περιβάλλοντος Εμπνεόμενου από τη ΣΥΜΥ

Στο πρώτο πλαίσιο, 50 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στο μάθημα "Τηλεμάθηση: η εκπαιδευτική αξιοποίηση του δικτύου Internet", ένα από τα επιλεγόμενα μαθήματα στα πλαίσια του Προγράμματος Εξομοίωσης. Στα πλαίσια του μαθήματος αυτού δημιουργήθηκε ένα φόρουμ συζήτησης ως επέκταση του μαθήματος, όντας σε άμεση και πλήρη υλοποίηση και αντιστοιχία με όλα όσα παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Η συμμετοχή στο φόρουμ ήταν υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Το εύρος της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν αρκετά μεγάλο και κυμαίνονταν από 5 έως και 20 χρόνια, ενώ υπήρχε ισορροπία σε ζητήματα φύλου (26 άνδρες, 24 γυναίκες). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξεκίνησε χωρίς στοιχειώδεις γνώσεις αλφαριθμητισμού στις ΤΠΕ.

Ο διάλογος στο φόρουμ οργανώθηκε με βάση 9 θεματικές ενότητες, ενώ μίνιμουμ συμμετοχή ήταν η αποστολή ενός τουλάχιστον μηνύματος ανά θεματική ενότητα. Οι θεματικές ενότητες που αφορούν αυτή την εργασία είναι δύο:

- α) *περιορισμοί διαλόγου τάξης και forum*: η θεματική ενότητα αυτή είχε ως σκοπό τη συζήτηση των περιορισμών του διαλόγου σε μια παραδοσιακή τάξη, και των πλεονεκτημάτων που προσφέρει ένα forum για την άρση αυτών των περιορισμών.

β) *διδασκική-μαθησιακή αξιοποίηση forum*: σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας ήταν η συζήτηση αναφορικά με τη διδακτική και μαθησιακή αξιοποίηση ενός forum συζήτησης.

Ο διδάσκων έθετε τα αρχικά ερωτήματα, στα οποία μπορούσαν να τοποθετηθούν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ώστε να αρχίσει η συζήτηση του εκάστοτε θέματος. Συνολικά στάλθηκαν 180 μηνύματα, 94 στην πρώτη θεματική ενότητα και 86 στην δεύτερη. Ο διδάσκων συμμετείχε ενεργά και στις δύο ενότητες, στέλνοντας συνολικά 70 μηνύματα.

Οι συμμετέχοντες φοιτητές ενέταξαν στα θετικά του φόρουμ τη δυνατότητα έκφρασης απόψεων, ανταλλαγής απόψεων, μαζικής συμμετοχής όλων των μαθητών, δημοκρατικότερου διαλόγου χωρίς κεντρικό έλεγχο και λογοκρισία, δυνατότητα σκέψης και απάντησης στο χρόνο και στο ρυθμό του μαθητή, δυνατότητα αλληλεπίδρασης με επιλεγμένους μαθητές, κλπ.

Διαπιστώθηκε η απουσία βαθύτερης κατανόησης των μηχανισμών μάθησης που δραστηριοποιούνται όταν ακολουθείται η ΣΥΜΥ. Η θέση που δόθηκε στο φόρουμ ήταν περιφερειακή και περιθωριακή, ως επί το πλείστον "συμπλήρωμα" της κυρίαρχης υπάρχουσας πρακτικής, ενώ στην καλύτερη των περιπτώσεων του δόθηκε μια αναβαθμισμένη θέση στα πλαίσια μιας απόπειρας δημιουργικού παντρέματος του παλιού με το νέο, με κύριο οδηγό την αύξηση της "δημοκρατικότητας". Δηλαδή, αναφέρονται κέρδη στη "δημοκρατικότητα" και στην ελεύθερη έκφραση, χωρίς αναφορά σε γνωστικά και μεταγνωστικά οφέλη τα οποία συνδέονται με την χρήση του φόρουμ στην τάξη.

Συνολικά, υπήρξε μια αρνητική αξιολόγηση του φόρουμ ακόμα και στο φως των νέων δεδομένων που τους παρουσιάστηκαν (δομή διαλόγου, ερευνητικά δεδομένα που αφορούν υλοποιήσεις της ΣΥΜΥ), και που αφορούσαν στο ουσιαστικό ξεπέρασμα περιορισμών του παραδοσιακού διαλόγου.

Απόψεις μετά από Υλοποίηση Περιβάλλοντος Εμπνεόμενου από τη ΣΥΜΥ

Στο δεύτερο πλαίσιο, 11 εκπαιδευτικοί υλοποίησαν 15 περιβάλλοντα μάθησης (εμπλέκοντας 276 μαθητές), σε ποικιλία θεμάτων (γλώσσα, Γαλλικά ως δεύτερη γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, τεχνολογία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, χειρισμός της πληροφορίας) και ποικιλία τάξεων (από Ε' Δημοτικού μέχρι Α' Λυκείου). Η τελική μορφή των περιβαλλόντων καθορίστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και είχαν όλα μικρή διάρκεια (2 έως 6 ώρες) (Κόλλιας κλπ 2003, Kollias et al., 2005).

Στις αρχικές συνεδρίες με τους ερευνητές, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών στις Ελληνικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν μια γενικά θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία, αλλά

αναγνώριζαν ότι δεν ήξεραν πώς να εντάξουν τους υπολογιστές στο καθημερινό μάθημα.

Από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης, προκύπτει ότι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επιτυχία της υλοποίησης ενός περιβάλλοντος μάθησης εμπνεόμενου από τη ΣΥΜΥ είναι τα εξής: το ενδιαφέρον από μέρους των μαθητών, ιδιαίτερα όσον αφορά στο να μάθουν τις γνώμες των συμμαθητών τους, η έλλειψη τεχνικών προβλημάτων, η μη εκτροπή των μαθητών από το θέμα που εξετάζοταν. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων συνοδεύτηκε από αλλαγές πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της μεγαλύτερης εμπιστοσύνης προς την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να παράγουν ακαδημαϊκό έργο, και στην αίσθηση προσωπικής προόδου ως επαγγελματιών: απέκτησαν μια σαφέστερη αίσθηση του πώς οι νέες παιδαγωγικές προτάσεις που άκουγαν κατά καιρούς θα μπορούσαν να αρχίσουν να υλοποιούνται.

Οι εκπαιδευτικοί διέκριναν οργανωτικές προκλήσεις αναφορικά με την υλοποίηση περιβαλλόντων μάθησης εμπνεόμενων από τη ΣΥΜΥ, σε επίπεδο εθνικό, σχολείου και τάξης, τα οποία αντίστοιχα ήταν: η δυσκολία να επεκταθούν σχεδιασμοί όπως αυτοί που υλοποίησαν οι ίδιοι στο ευρύτερο σχολικό πρόγραμμα, οι δυσκολίες προγραμματισμού της πρόσβασης διαφορετικών τάξεων στη μοναδική αίθουσα υπολογιστών του σχολείου, και η ανάγκη για προσεκτική προετοιμασία κάθε μαθήματος ώστε να υποστηριχθούν οι διαφορετικές τροχιές μάθησης, οι οποίες θα εμφανιστούν.

Το ζήτημα των δυνατοτήτων (affordances) ή των περιορισμών του λογισμικού σε σχέση με γνωστικές διαδικασίες των μαθητών δεν τέθηκε, γιατί δεν υπήρχε η σχετική θεωρητική ευχέρεια για να γίνει αντικείμενο διαλόγου.

Στο πλαίσιο αυτό, υπήρξε ευκαιρία να παρατηρηθούν διαφορές στις υλοποιήσεις περιβαλλόντων εμπνεόμενων από τη ΣΥΜΥ από εκπαιδευτικούς με ευχέρια στο θεωρητικό λόγο. Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν απόφοιτοι μεταπτυχιακού γνωσιακής επιστήμης. Ονομάζουμε γνωσιακούς ειδικούς (ΓΕ) τους δύο αυτούς εκπαιδευτικούς, και γνωσιακούς αρχάριους (ΓΑ) τους υπολοίπους. Οι ΓΕ μπορούσαν να χειρισθούν θεωρητικά την έννοια της προϋπάρχουσας γνώσης και να την χρησιμοποιήσουν στους σχεδιασμούς τους.

Οι ΓΕ εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό από ότι στον τεχνικό ρόλο τους. Είδαν στην έκφραση της προϋπάρχουσας γνώσης από τους μαθητές πηγές πληροφόρησης ώστε να υποστηρίξουν καλύτερα την εμφάθυνση των διερευνήσεων, επιδίωξαν μέσα από αυτή την κινητοποίηση των μαθητών προς γνωσιακούς στόχους, και σχεδίασαν τις δραστηριότητές τους λαμβάνοντας υπόψη αναμενόμενες διαφοροποιήσεις στις τροχιές μάθησης των ομάδων των μαθητών. Όντας περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε

διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, και έχοντας κάποια θεωρητική ευχέρεια σε θεωρίες μάθησης, μπορούσαν να αναγνωρίσουν την αυξημένη γνωστική εμπλοκή των μαθητών και την πρόοδο στις κατανοήσεις τους. Μπορούσαν επίσης να παρέμβουν με τρόπο που να προωθεί τον προβληματισμό των μαθητών. Τα παραπάνω δεν ήταν εφικτά για τους ΓΑ εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε μπορούσαν να ξεχωρίσουν τη "σπουδή" ενός μαθητή που δίνει τη δική του εξήγηση, η οποία είναι αποτέλεσμα βαθιάς επεξεργασίας αλλά δε συμπίπτει με την επιστημονικά αποδεκτή άποψη, από το "λάθος" του αδιάφορου μαθητή. Έτσι, ερμήνευαν την όλη επικοινωνιακή κατάσταση ως μοίρασμα απόψεων με στόχο να μάθουν ο ένας μαθητής τη γνώμη του άλλου, αλλά και να μην φοβούνται να πουν τη γνώμη τους, δηλαδή ως μια "εξάσκηση στη δημοκρατικότητα". Έβλεπαν το ρόλο τους κυρίως ως εμπυχωτών ώστε να καταλύσουν συναισθηματικά εμπόδια των μαθητών σχετικά με τη μάθηση.

Η μεγαλύτερη θεωρητική επάρκεια των ΓΕ εκπαιδευτικών δε συνοδεύταν από μια συνολική συνειδητή διοίκηση της "μάθησης του να διδάσκουν" από μέρους τους. Αναγνώριζαν ότι η πρόοδος την οποία έκαναν στη μεταβίβαση ευθυνών μάθησης στους μαθητές δεν ήταν επαρκής, και ότι οι διάλογοι των μαθητών δεν είχαν το επιθυμητό γνωστικό βάθος (συνειδητοποίηση η οποία δεν υπήρχε στους ΓΑ εκπαιδευτικούς), αλλά δεν ανέφεραν στρατηγικές λύσης αυτών των προβλημάτων που συνειδητοποιούσαν στη διδακτική τους.

Συνοπτικά, παρατηρούμε και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς τη δυσκολία να χρησιμοποιήσουν θεωρία για να χειραγωγήσουν τη μάθησή τους στη διδασκαλία. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι ακόμα και εκεί όπου έχουν γίνει τα πρώτα βήματα στην κατεύθυνση της θεωρίας, το επόμενο στάδιο της αυτορύθμισης του μαθαίνω να διδάσκω από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και της σχεδίασης περιβάλλοντος μάθησης για την προσωπική αλλαγή του εκπαιδευτικού, δεν έρχεται ως φυσική συνέπεια.

13.3.3 Τα Συμπεράσματα από τις Εμπειρικές Έρευνες

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Richardson, XXX), οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στο ρεπερτόριό τους προσεγγίσεις "που δουλεύουν". Οι προσεγγίσεις δουλεύουν όταν

- α) τραβούν το ενδιαφέρον των μαθητών
- β) δεν παραβιάζουν την ανάγκη του εκπαιδευτικού για κάποιο έλεγχο της κατάστασης
- γ) ταιριάζουν με τις προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία και τη μάθηση, και

δ) βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που θέτει το σύστημα, όπως υψηλές βαθμολογίες στα τεστ.

Οι θέσεις αυτές συμφωνούν με τα σημεία της ΣΥΜΥ τα οποία είναι ορατά για τους μελλοντικούς και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στις εμπειρικές μελέτες. Ιδιαίτερα τα σημεία (β) και (γ) γίνονται αντιληπτά στη βάση της προϋπάρχουσας γνώσης τους για τη διδασκαλία, όπου κεντρική θέση έχουν οι συνήθεις τρόποι διδασκαλίας στις Ελληνικές τάξεις: ο εκπαιδευτικός διστάζει να προσφέρει εξουσία στους μαθητές, η πραγματικά απαιτητική διδασκαλία γίνεται δασκαλοκεντρικά και επομένως ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε τεχνικές γνώσεις και γνώση του ειδικού αντικειμένου, η επικοινωνία δεν περιλαμβάνει τον ουσιαστικό διάλογο αλλά στην καλύτερη περίπτωση "δημοκρατική" ενημέρωση για τις διαφορετικές γνώμες, τα υπολογιστικά μέσα είναι μάλλον μέσα εποπτείας και τοπικής παρώθησης και όχι εννοιολογικά εργαλεία, το οργανωτικό περιβάλλον σε επίπεδο εθνικό, σχολείου και τάξης παρουσιάζει μεγάλη δυσκαμψία.

Απαρατήρητες περνούν για τους εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην πλειοψηφία τους:

- η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών μέσα από τη μελέτη εξηγήσεων (ή διατύπωση ερμηνειών) από μέρους τους (προσέγγιση της ΣΥΜΥ με γνωστικούς όρους)
- οι διάφορες ποιότητες διαλόγων (επιστημολογική επάρκεια των διαλόγων ανάλογα προς το μάθημα, ή αλλιώς το βάθος στο οποίο προχωρά μια διερεύνηση)
- η βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μάθησης που δραστηριοποιούνται μέσω της ΣΥΜΥ, και
- οι δυνατότητες (affordances) και οι περιορισμοί του λογισμικού σε σχέση με γνωστικές διαδικασίες των μαθητών.

Για να προχωρήσουν πιο πέρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βαδίσουν την οδό του "μαθαίνω να διδάσκω". Όμως, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται το "μαθαίνω να διδάσκω" δεν περιλαμβάνει ουσιαστική χρήση θεωριών. Οι εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν τη θεωρητική ανάλυση την οποία κάναμε. Τόσο οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα να χειρίζονται εργαλειακά θεωρητικές γνώσεις σχετικές με την παιδαγωγική της τάξης, με αποτέλεσμα να τους είναι πολύ δύσκολο να υλοποιήσουν καινοτομίες όπως αυτές που εμπνέονται από τη ΣΥΜΥ, όπου δε μπορούν να στηριχθούν σε "μάθηση με παρατήρηση". Οι μελλοντικοί και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιδρούν σε επαγγελματικές προκλήσεις (όπως είναι σε έντονο βαθμό η

αλλαγή του περιβάλλοντος μάθησης της τάξης στη βάση της ΣΥΜΥ) σαν πρακτικοί ειδικοί, και όχι σαν θεωρητικά καταρτισμένοι επαγγελματίες. Οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με μια εμπειρική πορεία προόδου, η οποία, αν και ουσιαστική, δε μπορεί να ανταπεξέλθει σε αλλαγές "παραδείγματος". Προσπαθούν να λύσουν τα επιμέρους προβλήματα τα οποία αναδεικνύονται, και αναμένουν ότι θα αναδυθεί αυτόματα η συνολική διδακτική τους ευχέρεια. Η ΣΥΜΥ ως μια αυτοσυνεπής προσέγγιση στη μάθηση τονίζει (από τα πράγματα, μέσα από τις απαιτήσεις που θέτει) όχι μόνο τον ενεργό μαθητή που διαχειρίζεται την μάθησή του, αλλά και τον ενεργό εκπαιδευτικό ο οποίος πρέπει να διαχειρισθεί τη δική του μάθηση στο να διδάσκει. Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να διαχειρισθεί τη μάθησή του δεν περιμένει έτοιμα μοντέλα τα οποία θα υλοποιήσει απλά στην τάξη και θα τα βελτιώσει πρακτικά.

Όπως δείχνουν τα δεδομένα μας από τους ΓΕ εκπαιδευτικούς, η θεωρητική γνώση για τη λειτουργία της προϋπάρχουσας γνώσης και για την ενεργητική δημιουργία γνώσης από τους μαθητές οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που υλοποιούνται. Και τότε όμως υπάρχουν όρια γνώσης για τα οποία χρειάζεται η συνειδητή ρύθμιση του "μαθαίνω να διδάσκω" από τους εκπαιδευτικούς.

Σύνοψη

Η εισαγωγή της ΣΥΜΥ στη διδακτική πρακτική είναι εξαιρετικά απαιτητική για τον εκπαιδευτικό, επειδή του ζητά να "μάθει να διδάσκει" με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν που του είναι οικείος. Οι παραδοχές των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με το "μαθαίνω να διδάσκω" ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό την "εμπειρική" προσέγγιση, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη δυσκολία να υλοποιηθούν οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των περιβαλλόντων μάθησης που εμπνέονται από τη ΣΥΜΥ. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου υπάρχει καλύτερη κατάρτιση στη χρήση του θεωρητικού λόγου, απουσιάζει μια συνολική συνειδητή ρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης του να διδάσκει κανείς.

Στο κεφάλαιο αυτό εστίασαμε σε περιορισμούς αναφορικά με την υλοποίηση της ΣΥΜΥ στις τάξεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς. Επιλέγοντας αυτή την εστίαση δεν υπονοούμε ότι άλλοι παράγοντες, όπως η προθυμία και ο βαθμός προσπάθειας που είναι διατεθειμένοι να βάλουν οι μαθητές σε ένα περιβάλλον εμπνεόμενο από τη ΣΥΜΥ, οι κοινωνικές νόρμες αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία υπό τις οποίες κινούνται μαθητές και εκπαιδευτικοί, οι ευκαιρίες και οι περιορισμοί που υπάρχουν λόγω αναλυτικού προγράμματος, οργάνωσης του σχολείου, οργάνωσης του μαθήματος (Fenstermacher, Richardson, 2005), κλπ, είναι λιγότερο σημαντικές. Δε γνωρίζουμε τη σχετική σημασία των παραγόντων αυτών όσον αφορά στην υλοποίηση περιβαλλόντων εμπνεόμενων από τη ΣΥΜΥ. Επιχειρηματολογήσαμε όμως για το ότι μια πιο θεωρητικά ενδυναμωμένη και αυτορυθμιζόμενη προσέγγιση του "μαθαίνω να

διδάσκω" αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υλοποίηση περιβαλλόντων εμπνεόμενων από τη ΣΥΜΥ.

Θεωρούμε επίσης ότι η καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών ξεκινά με την αναγνώριση και καταγραφή της συγκεκριμένης προόδου, την οποία αναμφίβολα ήδη πραγματοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί σχετικά με την ικανότητά τους στο να διδάσκουν, στη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Πιστοποιώντας τη γνώση των εκπαιδευτικών ενδυναμώνουμε τη θέση τους στο διάλογο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για να εξετασθούν σε βάθος νέα διδακτικά και επιστημολογικά παραδείγματα (όπως η ΣΥΜΥ), και διευκολύνουμε την οικειοποίηση από μέρος των εκπαιδευτικών των αποτελεσμάτων του διαλόγου αυτού.

Ερωτήματα και Θέματα για Συζήτηση

1. Τι εννοούμε με τον όρο "μαθαίνω να διδάσκω";
2. Αναγνωρίζετε το Recognition-Primed Decision Model στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζετε διδακτικές παρεμβάσεις στις πρακτικές σας ασκήσεις;
3. Να σχολιάσετε τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής προσέγγισης του "μαθαίνω να διδάσκω".
4. Συζητείστε τρόπους με τους οποίους καλόπιστοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να παρανοήσουν τις θεωρητικές αρχές της ΣΥΜΥ, και να ακυρώσουν το παράδειγμα αυτό κατά την υλοποίησή του.
5. Πώς θα αξιολογούσαν εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε διαφορετικές προσεγγίσεις του "μαθαίνω να διδάσκω" την παρακάτω πρόταση του Schulman: "I begin with the assumption that there is no "real world" of the classroom, of learning and of teaching. There are many such worlds, perhaps nested within one another, perhaps occupying parallel universes which frequently, albeit unpredictably, intrude on one another. Each of these worlds is occupied by the same people, but in different roles and striving for different purposes simultaneously. Each of these contexts is studied by social scientists and educators, becoming the subject of theoretical models and treatises. Each has its own set of concepts and principles and, quite inevitably, its own set of facts, for facts are merely those particular phenomena to which our questions and principles direct our attention"
6. Συζητήστε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή η προτροπή της μεταφοράς ευθυνών μάθησης στους μαθητές από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.