

Pedagogical trends in the Aegean

Vol 5, No 1 (2011)

Τεύχος 5

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Μεθοδολογία Σχεδιασμού για την Αξιοποίηση των νέων Μέσων σε Παιδαγωγικές και Εκπαιδευτικές Δράσεις

Αλιβίζος Σοφός

doi: [10.12681/revmata.31099](https://doi.org/10.12681/revmata.31099)

Copyright © 2022, Αλιβίζος Σοφός



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Τεύχος, 5 Μάϊος 2011

To cite this article:

Σοφός Α. (2022). Μεθοδολογία Σχεδιασμού για την Αξιοποίηση των νέων Μέσων σε Παιδαγωγικές και Εκπαιδευτικές Δράσεις. *Pedagogical Trends in the Aegean*, 5(1), 85–97. <https://doi.org/10.12681/revmata.31099>

Μεθοδολογία Σχεδιασμού για την Αξιοποίηση των νέων Μέσων σε Παιδαγωγικές και Εκπαιδευτικές Δράσεις

Αλιβίζος Σοφός¹

Isofos@aegean.gr

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στη μεθοδολογία σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση των νέων Μέσων σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δράσεις. Πρόκειται για μια θεώρηση που θέτει ως βασικό σημείο αναφοράς το διδακτικό μετασχηματισμό, ενώ τα νέα Μέσα προσεγγίζονται μέσα από τη γενικότερη παιδαγωγική και εκπαιδευτική προοπτική. Ως εκ τούτου η προτεινόμενη μεθοδολογία δεν προσανατολίζεται στην τεχνολογική τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών επιλογών με στόχο την εκμάθηση τεχνολογικών και μόνο δεξιοτήτων χρήσης (skills). Αντιθέτως, οι επιστημονικές ρίζες τοποθετούνται στο επιστημολογικό πλαίσιο των κινήματος της Νέας Αγωγής, της προοδευτικής Αγωγής, της μεταρρυθμιστικής Αγωγής, που στοχεύουν σε παιδοκεντρικές, εργασιοκεντρικές, συνεργατικές και δημοκρατικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Το άρθρο χρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στη σημασία του διδακτικού μετασχηματισμού και κυρίως στις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται, προκειμένου να καταστεί εφικτός ο μετασχηματισμός αυτός. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι πέντε φάσεις που περιέχει η προτεινόμενη μεθοδολογία του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση των νέων Μέσων. Στόχος του άρθρου αυτού δεν είναι η αναλυτική αιτιολόγηση, τεκμηρίωση και παρουσίαση της μεθοδολογίας, αλλά αντίθετα η συνοπτική παρουσίασή της, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης να προσανατολιστούν και να προσδιορίσουν τις βασικές ενέργειες για την παιδαγωγική τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης με την αξιοποίηση των νέων Μέσων.

1. Διδακτικός μετασχηματισμός

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στηρίζεται στη βάση της σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη και όχι στην απλή μεταφορά δεδομένων και πληροφοριών που έχουν προεπιλεγεί. Ο εκπαιδευτικός καλείται να «μετασχηματίσει» την ακαδημαϊκή/σχολική γνώση (Kron, Sofos 2003) δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις, όχι ως δευτερογενείς γνώσεις τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα παραχθούν γνώσεις. Ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί, όταν:

1. η σχολική/ακαδημαϊκή γνώση θεωρηθεί ως αποτέλεσμα ανθρώπινης εργασίας η οποία σε συγκεκριμένο κοινωνικοεπιστημονικό και ιστορικό πλαίσιο γίνεται αποδεκτή, και άρα αποτελεί κοινωνική σύμβαση,
2. ο εκπαιδευτικός κατέχει στο πλαίσιο της επαγγελματικότητας του τόσο το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, όσο και την ικανότητα να εμπλακεί ενεργά προκειμένου να μετασχηματίσει και να συνδιαμορφώσει την κοινωνικά αποδεκτή γνώση. Αυτό προϋποθέτει σε επίπεδο αντιλήψεων μια αντίστοιχη στάση, δηλαδή να μη θεωρεί ότι ο ρόλος του περιορίζεται στο να αποδέχεται έτοιμες γνώσεις (δευτερογενή γνώση) στη μορφή μορφωτικών αγαθών, τα οποία πρέπει να «μεταδίδει», σύμφωνα με την «αποταμειωτική λογική». Αντιθέτως, είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται την εργασία του ως πεδίο όπου ο ίδιος συνδιαμορφώνει τη γνώση και προπαντός ως πεδίο στο οποίο αυτή θα παραχθεί.

¹ Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου

3. ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τη θεσμοθετημένη σχολική/ακαδημαϊκή γνώση, την κατανοεί και, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας και επαγγελματικότητάς του, την μετασχηματίζει σε πλαισιοθετημένες και καταστασιακές (situate) επικοινωνιακές δράσεις συνδέοντάς την με παραγωγικά θέματα που περιέχουν νόημα και υπαρξιακή σημασία για τους μαθητές (Sofos 1996). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πρωτογενή περιβάλλοντα εργασίας, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν αυθεντικά ζητήματα/καταστάσεις και να επικοινωνήσουν πάνω σε αυτά. Ακριβώς αυτή η ενεργή συμμετοχή των μαθητών που θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσει το μοχλό για τη διαμόρφωση ενός θετικού πλαισίου μάθησης και σχολικού κλίματος, όπου μπορεί να στηριχθεί η πρωτογενής γνώση. Αυτή η συμμετοχή και η εργασία, και όχι η συγκεκριμένη σχολική ύλη, αποτελεί το όχημα για την ανάπτυξη των γνωστικών δομών και της προσωπικότητας του ατόμου.
4. ο εκπαιδευτικός έχει βασικές γνώσεις στα νέα Μέσα και τις Τεχνολογίες (λειτουργικός γραμματισμός), διαθέτει γνώσεις γύρω από παιδαγωγικά και διδακτικά μοντέλα εργασίας με τα νέα Μέσα (παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα στα Μέσα) και μπορεί να οργανώσει και να υλοποιήσει εκπαιδευτικά σενάρια εργασίας (Kron, Sofos 2003).
5. ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρατηρεί, να αξιολογεί τις νοητικές συλλήψεις, τις δράσεις και τις ενέργειες σε σχέση με τις διαδράσεις στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή να ερευνά το εκπαιδευτικό του έργο, το σχεδιασμό και την εφαρμογή του. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η στοχαστική/μεταγνωστική διάσταση της διδασκαλίας και μειώνεται η πιθανότητα της εμπειριστικής προσέγγισής της (Ματσαγγούρας 2005).

Τα νέα Μέσα, δηλαδή ο τρόπος παρουσίασης και επικοινωνίας της γνώσης (π.χ. ηλεκτρονικό κείμενο, υπερκείμενο) και οι τεχνολογίες, δηλαδή οι τεχνολογίες που εξυπηρετούν την μεταφορά των πληροφοριών (π.χ. έντυπο, ηλεκτρονικό, σε CD ή στο διαδίκτυο) μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ωστόσο το κλειδί στη χρήση ενός εργαλείου μάθησης είναι η αποτελεσματική διδασκαλία που νοηματοδοτείται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, στην οποία θα χρησιμοποιείται το εργαλείο αυτό. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν π.χ. να επικοινωνούν μέσω διαδικτύου με άλλους εκπαιδευτικούς όπως και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να είναι πιο αποδοτικοί και παραγωγικοί στην τάξη, αλλά και για τη δική τους προσωπική και επαγγελματική διαχείριση εργασιών.

Παράδειγμα: Λόγω της φορητότητας των laptop, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να εξετάσουν νέες πλευρές της διδασκαλίας και τη μάθησης. Οι μαθητές μπορούν πλέον να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία σε διάφορους χώρους και σημεία, πέρα από το παραδοσιακό χώρο του εργαστηρίου, όπως και να χρησιμοποιήσουν εξειδικευμένα προγράμματα για συλλογή και ανάλυση δεδομένων είτε στους χώρους του σχολείου είτε στο σπίτι τους.

Στο πλαίσιο της ίδιας προσέγγισης, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν τους Η/Υ προκειμένου να επεξεργαστούν ψηφιακά φύλλα εργασίας, να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, να τηρήσουν ημερολόγιο γεγονότων στον κειμενογράφο ή σε ένα διαδικτυακό ημερολόγιο, να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές παρουσιάσεις στο PowerPoint, να δημιουργήσουν διαγράμματα στο Excel, να εργαστούν σε προσομοιώσεις και σε λογισμικά, τα οποία διαθέτει δωρεάν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέονται με μια σειρά από ζητήματα και ερωτήματα που θα πρέπει να απαιτηθούν στα επόμενα πέντε βήματα του διδακτικού μετασχηματισμού.

Εδώ σημειώνεται ότι η επιτυχής ένταξη ή όχι των νέων Μέσων στη διδασκαλία σχετίζεται με περισσότερα επίπεδα που δεν εξαρτώνται μόνο ή τουλάχιστον άμεσα, από τον εκπαιδευτικό, όπως το:

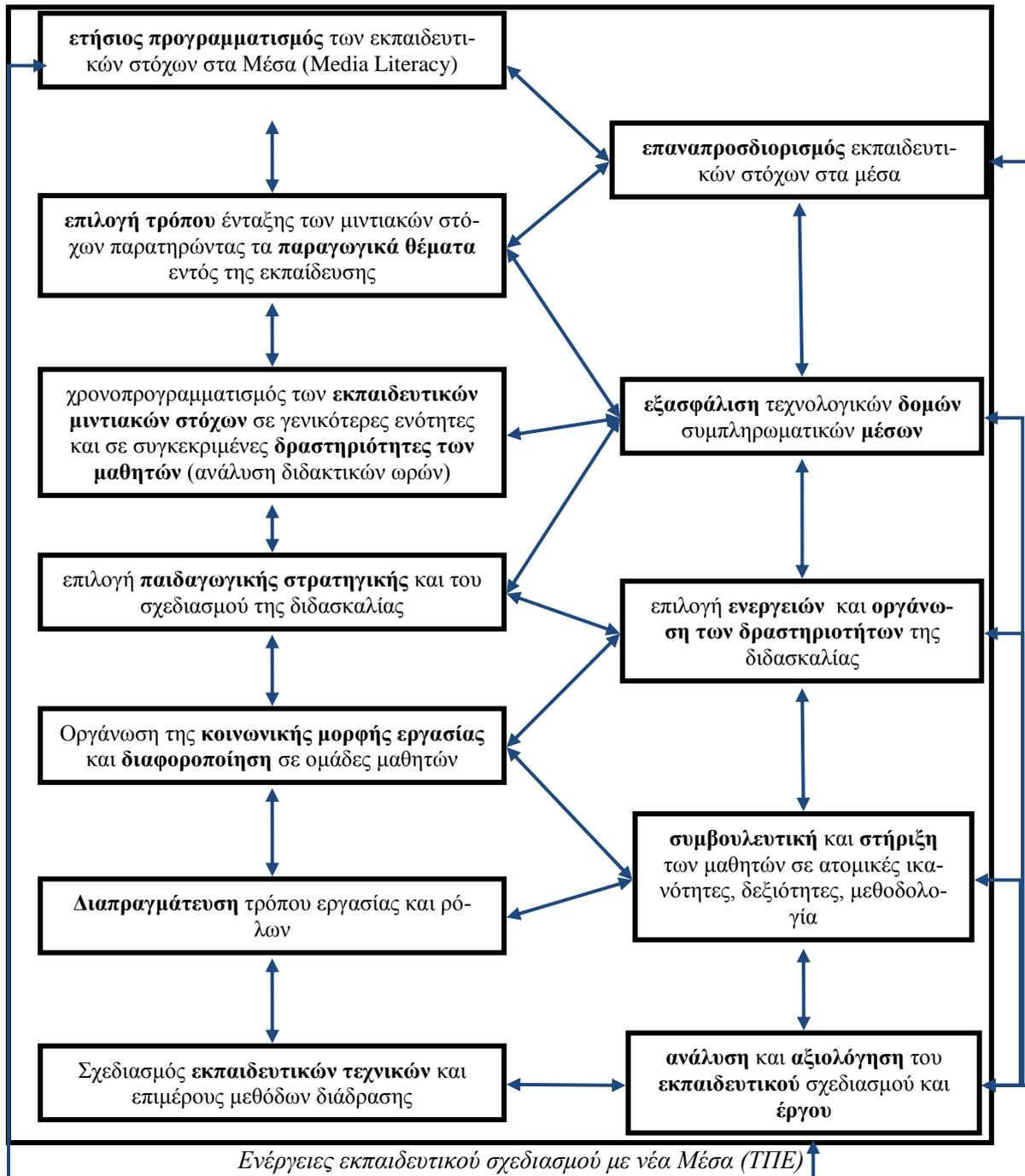
- *Μακροκοινωνικό επίπεδο - Εκπαιδευτική Πολιτική:* Σε αυτό εντάσσονται οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για ανάπτυξη λογισμικών και εφαρμογών, η διάδοση, ενημέρωση, προμήθεια και εξοπλισμός σχολικών μονάδων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η ανανέωση αναλυτικών προγραμμάτων και ενθάρρυνση καινοτομιών κ.α.

- *Θεσμικό επίπεδο - Σχολική Μονάδα:* Το επίπεδο αυτό αναφέρεται περισσότερο με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και σχετίζεται με τη ενδοσχολική ενημέρωση και ενεργοποίηση της σχολικής μονάδας με στόχο τη συνειδητή ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης, με την οργάνωση ενεργειών/δράσεων και την τεχνική υποδομή του σχολείου, την παιδαγωγική διαμόρφωση χώρων για Η/Υ και διαδίκτυο, την ενδοσχολική παιδαγωγική και επιμορφωτική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κ.α.
- *Μικροεπίπεδο - Σχολική Τάξη και διάδραση:* Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στους δρώντες και του συμμετέχοντες στην εκπαιδευτικής διαδικασία εντός της σχολικής μονάδας και σχετίζεται με την επιλογή στόχων στα μέσα για τον ετήσιο προγραμματισμό, τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων και είδος των Μέσων, την ένταξη σε θεματικές ενότητες/αντικείμενα, την οργάνωση παράλληλων ενεργειών, την παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση των νέων Μέσων, την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης κ.α.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δραστηριοποιηθούν στο μικροεπίπεδο, όπου μπορούν να προγραμματίσουν εκπαιδευτικές δράσεις για την στήριξη της αγωγής και της εκπαίδευσης των μαθητών στα νέα Μέσα. Εδώ σημειώνεται, ότι η εκπαίδευση και η αγωγή στα Μέσα δεν έχει ενταχθεί ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (με εξαίρεση τα 800 ολόημερα πειραματικά σχολεία από το σχολικό έτος 2010/2011), αλλά υφίσταται θεσμικά με την ολιστική προσέγγιση και διαχέεται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ υπάρχει ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο Ολοήμερο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες της μιντιακής εκπαίδευσης θα πρέπει:

- να προγραμματίζονται ως συνεχής διαδικασία που θα πραγματοποιείται σε περισσότερα σχολικά έτη και μαθησιακά επίπεδα με τη συμμετοχή διαφόρων μαθημάτων
- να συμπεριλαμβάνονται σε αυτές οι διαστάσεις του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας (Media Literacy) με αρθρωτό αυξανόντα τρόπο
- να συμπεριλαμβάνουν όλο το φάσμα των μέσων και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στο ραδιόφωνο, την τηλεόραση, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή
- να μετασχηματίζονται, έτσι ώστε η αγωγή και η εκπαίδευση των μαθητών στα Μέσα να εναρμονίζεται στην ηλικία των μαθητών και των νέων
- να οδηγούν σε γνώσεις γενικευμένου και κατηγορικού τύπου, που θα είναι μετατρέψιμες και σε άλλα πεδία
- να πραγματοποιούνται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που είναι σημαντικές για το κοινωνικοοικονομικό σύστημα του μαθητή και να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, οι προεμπειρίες και το στάδιο ανάπτυξης.

Το παρακάτω σχεδιάγραμμα οπτικοποιεί τις βασικές ενέργειες κάθε εκπαιδευτικού που τεκμηριώνει παιδαγωγικά παρεμβάσεις με στόχο την εκπαίδευση στα Μέσα (Media Literacy).



2. Μεθοδολογία και φάσεις του διδακτικού μετασχηματισμού

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση βημάτων του διδακτικού σχεδιασμού που περιέχει πέντε φάσεις: 1. την εμπειρική σύλληψη ενός σεναρίου μιντιακής δράσης και τη χαρτογράφηση της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, 2. την αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών μιντιακών στόχων σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές διαστάσεις, 3. το ερμηνευμένο πρόγραμμα και το διδακτικό σχεδιασμό της καινοτόμας μιντιακής δράσης, 4. την επιχειρησιακή εφαρμογή της δράσης στο πλαίσιο της μιντιακής στοχοθεσίας και 5. την αξιολόγηση της μιντιακής εργασίας και δράσης.



Φάσεις του διδακτικού μετασχηματισμού

2.1 Εμπειρική σύλληψη ενός σεναρίου μιντιακής δράσης και χαρτογράφηση της φιλοσοφίας της δράσης αυτής

Η εμπειρία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πριν προβούν σε μια εστιασμένη διαδικασία μετασχηματισμού βασίζονται, σε μια πρώτη φάση, στις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει, στα ενδιαφέροντά τους, καθώς επίσης και στους γενικότερους στόχους που θέτουν διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια πρώτη, αυθόρμητη προσέγγιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δράσεων που προτίθενται να οργανώσουν.

Με βάση τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας σχεδιάζεται ένα γενικό σενάριο το οποίο περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες: Το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το σενάριο, τα πλεονεκτήματα χρήσης νέων μέσων, τυχόν εμπόδια που θα ανακύψουν, πώς θα ολοκληρωθεί η εκπαιδευτική δράση, πώς θα αξιολογηθεί και τις δεξιότητες/ικανότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από τις δράσεις ή τι προϊόν θα πρέπει να παραχθεί.

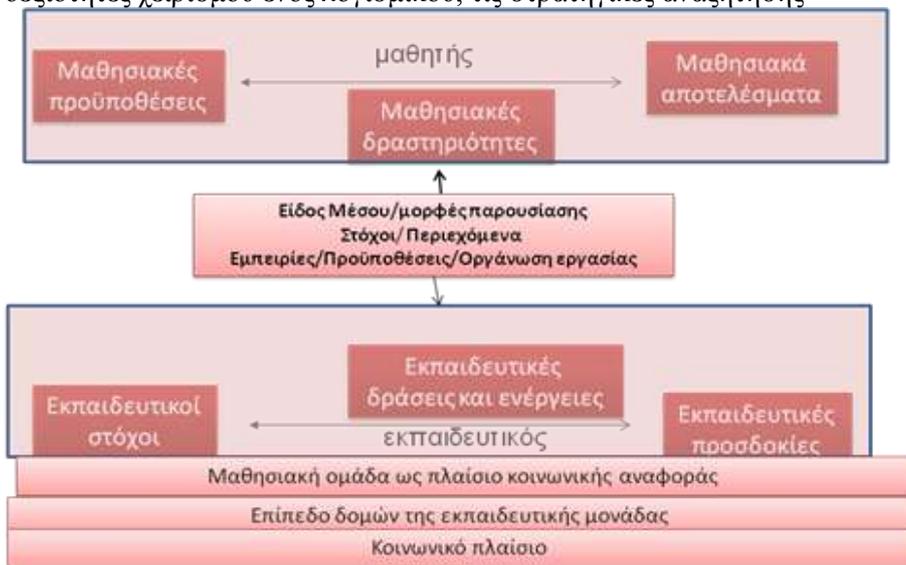
Πρόκειται λοιπόν για μια εμπειρική και βιοματική σύλληψη ενός γενικού σεναρίου που απαντά σε πολύ βασικά ερωτήματα, όπως:

1. υπάρχουν διδακτικοί στόχοι, που δυσκολεύομαι να διδάξω και τα νέα Μέσα με βοηθούν να καινοτομήσω;
2. τι είδους πλεονεκτήματος/υπεραξίας παρέχει η συγκεκριμένη μιντιακή δράση, που δεν μου προσφέρουν κλασικά μέσα διδασκαλίας;
3. ποια χαρακτηριστικά έχουν τα μέσα/τεχνολογίες που θα αξιοποιήσω;
4. υπάρχουν οι κατάλληλες/απαραίτητες υποδομές (δίκτυα, ταχύτητες, χώροι κλπ) ώστε να προκύψουν τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης δράσης με τα νέα μέσα?
5. είναι ικανοποιητική η αιτιολόγηση και η τεκμηρίωση, ώστε να «στέκεται» η υπεραξία/καινοτομία;
6. σε ποιο γνωστικό αντικείμενο αναφέρομαι και τι ή πως συνεισφέρει σε αυτό;
7. μέσα από ποια βήματα και από ποιές δραστηριότητες θα ολοκληρωθεί η εκπαιδευτική δράση;
8. τι εμπόδια προβλέπω ότι θα συναντήσω και πως θα μπορούσα να τα αντιμετωπίσω;
9. πως σκοπεύω να αξιολογήσω τις εργασίες που θα πραγματοποιηθούν, υπάρχουν εργαλεία αξιολόγησης ή πρέπει να τα αναπτύξω στη διαδικασία;

10. τι δεξιότητες και ικανότητες θα αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από τις δράσεις (αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα) ή τι προϊόν θα πρέπει να παραχθεί;

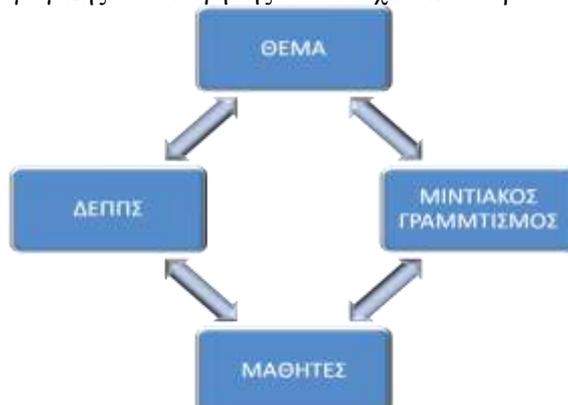
2.2 Αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών μιντιακών στόχων σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές διαστάσεις

Η δεύτερη φάση, όπως οπτικοποιεί το παρακάτω σχήμα, εστιάζει στην ανάλυση του κοινωνικού πλαισίου, σχολικού κλίματος, του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Το σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι είναι καθοριστικοί τόσο για την επιτυχία όσο και για την ποιότητα κάθε εκπαιδευτικού σχεδιασμού και άρα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως τη υλικοτεχνική υποδομή, το σχολικό κλίμα κ.α. Σε σχέση με το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών είναι σκόπιμο να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το αναπτυξιακό επίπεδο, το νωστικό υπόβαθρο των μαθητών, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ως προς το μιντιακό γραμματισμό, π.χ. τις δεξιότητες χειρισμού ενός λογισμικού, τις στρατηγικές αναζήτησης



Πλαίσιο ανάλυσης και τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών επιλογών

Με σημείο αναφοράς την παραπάνω ανάλυση πραγματοποιείται στη συνέχεια η οριοθέτηση του αντικειμένου και η διδακτική ανάλυση του με στόχο την τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε τέσσερα επίπεδα: 1. το θέμα, δηλαδή την επίκαιρη, την παιδαγωγική και την μελλοντική σημασία του θέματος (γιατί είναι σημαντικό για τους μαθητές), 2. τους μαθητές, δηλαδή τις εμπειρίες, γνώσεις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών (συνδυάζεται με την πραγματικότητα των μαθητών, υποκειμενική νοηματοδότηση), 3. τα Μέσα (Media Literacy), με σημείο αναφοράς επιλεγμένα πεδία μιντιακής αγωγής (media Education), 4. τους μαθησιακούς και τους ειδικούς στόχους από τα ΔΕΠΠΣ παραθέτοντας ενδεικτικά παραπομπές που σχετίζονται με το επιλεγμένο θέμα. Οι διαστάσεις αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο παιδαγωγικής αιτιολόγησης των στόχων και παρουσιάζονται γραφικά ως εξής:



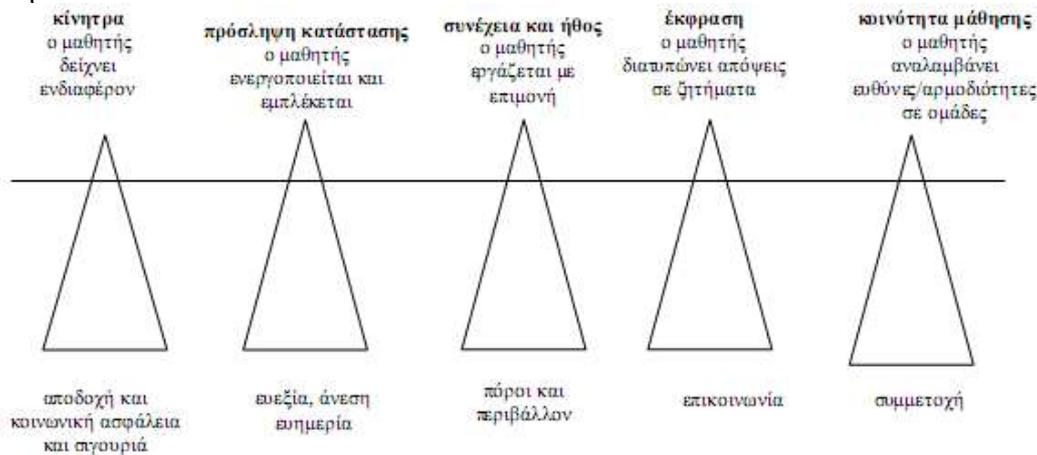
Διαστάσεις τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών στόχων με νέα Μέσα

Το σχήμα που ακολουθεί δίνει κατηγορίες στόχων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσανατολίσουν τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές τους δράσεις (Sofos 2010). Σε αυτό το σημείο σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ως επιμέρους **γνωστικά αντικείμενα** ποικίλα θέματα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να προωθήσουν εκπαιδευτικούς στόχους στα μέσα.



Κατηγορίες στόχων για την Εκπαίδευση στα Μέσα και το ψηφιακό γραμματισμό και ικανότητα (Media Education and digital Literacy) (Sofos 2010)

Οι μιντιακοί στόχοι, όπως και στόχοι κάθε γνωστικού αντικειμένου, δεν έχουν από μόνοι τους καμία εκπαιδευτική αξία, πέρα από το γεγονός, ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική τους αναγνωρίζει ως μορφωτικά σημαντικούς. Μπορούν όμως να λειτουργήσουν ως «οχήματα» για την ανάπτυξη του μαθητή, όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει τις τάσεις και τις προδιαθέσεις του μαθητή και βάση αυτών διαμορφώσει το περιβάλλον και τα θέματα εργασίας. Το παραπάνω μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, και λιγότερο τη διδακτική διεκπεραίωση της αποταμιευτικής λογικής. Βοηθητικό εργαλείο για το σχεδιασμό των παιδαγωγικών δράσεων αποτελεί το μοντέλο του παγόβουνου που μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρατήρηση, καταγραφή και το σχεδιασμό μιντιακών δράσεων. Στην κορυφή έχει τοποθετηθεί η παρατηρήσιμη συμπεριφορά και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές σε συγκεκριμένα θέματα, ενώ κάτω από τη διαχωριστική γραμμή οι προϋποθέσεις που συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τη μεριά των μαθητών.



Μοντέλο του παγόβουνου ατομικών προδιαθέσεων

Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι μερικοί μαθητές της τάξη τους (ΣΤ) συζητούν για τις συναντήσεις (έκφραση) του σε κοινωνικά δίκτυα. Μερικοί συζητούν για τις σελίδες που έχουν φτιάξει στο hi5 (συνέχεια και επιμονή). Κατανοεί ότι τα παιδιά της ηλικίας των 12 χρονών (στάδιο τυπικών γνωστικών εγχειρημάτων/στάδιο κοινωνικού συμβολαίου) διαμορφώνουν και εκφράζουν κοινωνικές αξίες σε ομάδες συνομηλίκων. Προτείνει λοιπόν στους μαθητές να εργαστούν στην Ε.Ζ. στο wiki (συνεργατικό περιβάλλον) προκειμένου να εκφράσουν πως θα ήθελαν να λειτουργεί το σχολείο τους (μιντιακός σχόχος). Η δράση αυτή θέτει ως σημείο αναφοράς παραγωγικά θέματα των μαθητών μέσα από συνεργασία και διαμάχες και προωθεί παράλληλα το γλωσσικό γραμματισμό με όρους συμμετοχής και συνείδησης και όχι ενός μηχανιστικού γραμματισμού.

Αν πάλι επιλέξει ο εκπαιδευτικός ένα πιο κλασικό μοντέλο, πρέπει να προσέξει ότι όπως κάθε εκπαιδευτική δράση, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να επιλεχτεί ένα γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή ένα «όχημα» το οποίο προσφέρεται για την εργασία πάνω στο μιντιακό γραμματισμό.

Παράδειγμα: (Από τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Γεωγραφίας Ε' Δημοτικού, σελ. 631) Τουριστικός οδηγός της Ελλάδας ή συγκεκριμένου γεωγραφικού διαμερίσματος: Εκπόνηση κοινής εργασίας με σκοπό τη συγκέντρωση ιστορικών, πολιτισμικών, γεωμορφολογικών στοιχείων του τόπου που οι μαθητές επιλέγουν. Στόχος η σύνθεση των εργασιών και η εκπόνηση κοινής εργασίας για όλη την τάξη. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Διάσταση, Μεταβολή, Αλληλεπίδραση. Προεκτάσεις: Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Κοινωνική και πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να είναι εμφανείς οι μιντιακοί στόχοι, οι οποίοι έχουν προτεραιότητα.

Σε αυτό το σημείο επισημάνεται, ότι σε σχέση με την προώθηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών στα Μέσα (κλασικά και νέα), που αποτελεί και βασικό ζητούμενο στην μιντιακή εκπαίδευση και αγωγή (Media Education ή Medieinerziehung), είναι αναγκαίο να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί σημεία επαφής μεταξύ των επίσημων ΔΕΠΠΣ και των νεότερων εκπαιδευτικών κατευθυντηρίων και οδηγιών από την ΕΕ για την ενσωμάτωση των μιντιακών στόχων στη διδασκαλία τους – διάσταση της *συνδεδεκτότητας* (Μακράκης 2002). Έτσι κρίνεται σκόπιμη η σύγκριση των στόχων των εκπαιδευτικών δράσεων με το πλαίσιο των μιντιακών στόχων (βλέπε παραπάνω σχήμα) προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση και των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης είναι σκόπιμο, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης να προωθείται ο μιντιακός γραμματισμός και η καινοτόμα αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην εκπαίδευση προκειμένου να αποφευχθεί μια εργαλειακή εφαρμογή και οι δραστηριότητες να έχουν μετασχηματιστικό και χειραφετιστικό προσανατολισμό - διάσταση της *συγκειμενοποίησης* (Μακράκης 2002).

2.3 Ερμηνευμένο πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός της καινοτόμας μιντιακής δράσης

Κατά τη τρίτη φάση, ο καινοτόμος συνδυασμός, που προέκυψε από τη σύγκριση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και του πλαισίου στόχων για την προώθηση της μιντιακής εκπαίδευσης, ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη δράση. Στο σημείο αυτό δημιουργείται το curriculum της τάξης ή της ομάδας, το οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν επίσης επί τόπου για την εργασία τους κατά τη διδασκαλία, όπως και το ατομικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο περιέχει υλικά για την ατομική εργασία. Σε αυτήν τη φάση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ελέγξουν τις προϋποθέσεις που σχετίζονται με διάφορα επίπεδα προετοιμασίας. Το Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο δημιουργείται κατά τη φάση αυτή χαρακτηρίζεται ως ερμηνευτικό Πρόγραμμα Σπουδών και διαμορφώνει το *μικροσχεδιασμό* της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, σε αντίθεση με το μακροσχεδιασμό που έχει προηγηθεί κατά τη δεύτερη φάση. Αυτό επηρεάζεται από μία σειρά στοιχείων: π.χ. από τις προηγηθείσες σχολικές ώρες και εργασίες με τους μαθητές ή από τις νέες επιστημονικές, παιδαγωγικές, σχολικές και κοινωνικές εξελίξεις. Βασικό σημείο αναφοράς αποτελεί λοιπόν η ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας, η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία, που τώρα γίνονται εστιασμένα και πιο αναλυτικά για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Σε σχέση με το σχεδιασμό της *διδασκαλίας*, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσδιορίσουν: 1. το επίπεδο των στόχων της μιντιακής εκπαίδευσης, 2. τον προσανατολισμό της διδασκαλίας, 3. το είδος του διδακτικού σχεδιασμού, 4. τη δομή και τη ακολουθία της διδασκαλίας, 5. την κοινωνική οργάνωση της εργασίας, 6. τη διδακτική λειτουργία νέων Μέσων, 7. τις απαιτούμενες μιντιακές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, 8. τα μέσα και τα υλικά, 9. το είδος αξιολόγησης που θα εφαρμόσουν. Σύμφωνα με τις ενδεικτικές αναφορές του παρακάτω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσδιορίσουν:

- ✓ *το επίπεδο των στόχων της μιντιακής εκπαίδευσης το επίπεδο της σχολικής τάξης*
 - ✓ εννοιο- και γνωσιοκεντρική προσέγγιση το σχολικό περιβάλλον
 - ✓ εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων χρήσης (skills)
 - ✓ αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων
 - ✓ αναπτυξιακές δοκιμασίες και δραστηριότητες κοινωνικού προσανατολισμού και αναδόμησης
- ✓ *το μοντέλο ένταξης των νέων Μέσων*
 - ✓ τεχνοκρατικό
 - ✓ ολιστικό
 - ✓ πραγματολογικό
- ✓ *τη οργάνωση της διδασκαλίας*
 - ✓ διαθεματικό μοντέλο
 - ✓ διεπιστημονικές εξακτινώσεις και προεκτάσεις
 - ✓ διεπιστημονική σύνδεση
 - ✓ διεπιστημονική συνεργασία
 - ✓ συμπληρωματική διεπιστημονική διδασκαλία
 - ✓ Ευέλικτες και εναλλακτικές διαθεματικές
 - ✓ ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης
- ✓ *το είδος του διδακτικού σχεδιασμού*
 - ✓ καθοδηγητικές,
 - ✓ εργασιοκεντρικές,
 - ✓ ανακαλυπτικές κ.ά.
- ✓ *τη δομή και τη ακολουθία της διδασκαλίας*
- ✓ *την κοινωνική οργάνωση της εργασίας,*
 - ✓ μορφή κοινωνικής εργασίας (ατομική, ζευγάρια, ομαδική, ολομέλεια),
 - ✓ ατομική διαφοροποίηση (βαθμός επίδοσης, ανάγκη ενίσχυσης, προσωπικά ενδιαφέροντα και κλίση, κοινωνική συμπεριφορά, φύλο και πολιτισμικό υπόβαθρο),
 - ✓ διδακτική διαφοροποίηση (θέμα, επίπεδα στόχων, μέσα, μεθοδολογία),
 - ✓ πραγματιστική (τυχαία, κατά βούληση, κυκλική)
- ✓ *τη διδακτική λειτουργία νέων Μέσων στη διδασκαλία,*
 - ✓ παροχή κινήτρων,
 - ✓ άμβλυνση μειονεξιών στη διδασκαλία και μάθηση,
 - ✓ βελτίωση ικανοτήτων,
 - ✓ σταθεροποίηση και απόκτηση ευχέρειας,
 - ✓ απόκτηση λειτουργικού γραμματισμού,
 - ✓ στήριξη αυτοδιδασκαλίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα,
 - ✓ στήριξη της συνεργασίας, κοινωνικής μάθησης και διαμοιρασμού της γνώσης,
 - ✓ καλλιέργεια δημιουργικότητας,
 - ✓ καλλιέργεια και στήριξη μεταγνώσης,
 - ✓ επίλυση προβλημάτων,
 - ✓ ως εργαλείο για αποδοτική εργασία,
 - ✓ κάλυψη σχολικών αναγκών,

- ✓ τη στήριξη σχολικής φιλοσοφίας.
- ✓ τις απαιτούμενες μιντιακές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες
- ✓ τα μέσα και τα υλικά θα χρησιμοποιήσουν
- ✓ το είδος αξιολόγησης που θα εφαρμόσουν, π.χ. ποσοτική ή ποιοτική, διαμορφωτική ή τελική

2.4 Επιχειρησιακή εφαρμογή της δράσης στο πλαίσιο της μιντιακής στοχοθεσίας

Κατά τη φάση αυτή διαμορφώνεται ένα σχέδιο δράσης που στηρίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως ενεργής διαδικασία (Sofos 2010) με προσανατολισμό τη δράση (Jank, Meyer 2002):



φάσεις της ενεργούς μάθησης με προσανατολισμό τη δράση

Μια τυπική δόμηση μιας εκπαιδευτικής δράσης περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

- Διατύπωση ζητημάτων και πληροφόρηση
- Διαπραγμάτευση σχεδιασμού από την μεριά των μαθητών (δημιουργία λεπτομερούς σχεδίου, νοητικής σύλληψης των συγκεκριμένων δράσεων).
- Συμβουλευτική στήριξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού
- Υλοποίηση
- Έλεγχος ανάμεσα το νοητικό προσχέδιο και το πραγματικό προϊόν
- Ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα εργασίας τους

Παράδειγμα: Οι μαθητές βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και κάνουν παρατηρήσεις για τον καιρό. Ακολουθώς ρωτούμε αν ξέρουν πώς θα είναι ο καιρός αύριο και από πού το ξέρουν αυτό. Αναφέρεται το Δελτίο καιρού. Ρωτούμε από πού μπορούν να βρουν ένα δελτίο καιρού. Συζητούμε για τη χρησιμότητά του.

Οι μαθητές βλέπουν ένα δελτίο καιρού στο youtube, από τον υπολογιστή. Οι μαθητές καλούνται να μας πουν σε ποιες μέρες αναφέρεται το δελτίο καιρού (Σημειώνουμε στον πίνακα). Στη συνέχεια ρωτούμε να μας πουν σε ποια καιρικά φαινόμενα αναφέρεται συνήθως το δελτίο καιρού. Σημειώνουμε, φτιάχνοντας τον πιο κάτω πίνακα.

Καιρικά φαινόμενα	Απόψε	Αύριο	Επόμενες μέρες
-------------------	-------	-------	----------------

Θερμοκρασία			
Ήλιος/ Σύννεφα			
Βροχή			
Άνεμος			
Θάλασσα			

Ακολουθώς, οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στον Υπολογιστή, βρίσκουν πληροφορίες από το Ίντερνετ για τον καιρό. Ένας μαθητής διαβάζει δυνατά και οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν τα σύμβολα από το βιβλίο τους που ταιριάζουν για να συμπληρώσουν τον πίνακα.

Οι μαθητές ακολουθώς αναλαμβάνουν να γράψουν ένα δικό τους δελτίο καιρού. Η ομάδα που εργάζεται στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή κάνει την εργασία στο Power Point που επισυνάπτεται, χρησιμοποιώντας σύμβολα και ήχους. Όταν τελειώσουν ηχογραφούν το δελτίο τους και χρησιμοποιούν την ηχογράφηση στην παρουσίαση της εργασίας τους. Οι υπόλοιπες ομάδες φτιάχνουν το Δελτίο τους στο φύλλο εργασίας που επισυνάπτεται. Στο τέλος της ώρας παρουσιάζονται από τις ομάδες οι εργασίες που έγιναν και γίνεται συζήτηση.

Σημείωση: Για να ανταπεξέλθουν στις παραπάνω δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να «φοδιάζουν» **on demand** τους μαθητές με ότι γνώσεις και δεξιότητες χρειάζονται, π.χ. χειρισμός και λειτουργία, διαδικασία και μεθοδολογία, στοχασμός και αυτοέλεγχος, επικοινωνία και συνεργασία, στάση και διάθεση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ελέγξουν, αν διέθεσαν τον απαραίτητο χρόνο για να στηρίζουν τους μαθητές σε ότι είναι αναγκαίο και απαραίτητο για την επιτυχή εργασία των μαθητών ή όχι.

2.5 Αξιολόγηση της μιντιακής εργασίας και δράσης

Οι εκπαιδευτικοί, που προσεγγίζουν τη διδασκαλία υπό το πρίσμα της στοχαστικής επανεξέτασης και όχι ως στατικό μέγεθος, μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλα εργαλεία για να ερευνήσουν το έργο τους, όπως ημερολόγιο καταγραφής, παρατήρηση, ερωτηματολόγια κ.α. (MacBeath, Schartz, Meuret, Jacobsen 2004). Παρακάτω σκιαγραφούνται πέντε περιοχές στις οποίες μπορεί να αναφερθεί η αξιολόγηση.

1. Σημεία αναφοράς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν: 1. οι μαθησιακές δραστηριότητες και τα κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών ως προς τα μαθησιακά περιεχόμενα, 2. η αλλαγή του ρόλου τους ως συνέπεια της εργασίας με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο, 3. η ποιότητα των μαθητικών επιδόσεων, 4. η ποιότητα των χρησιμοποιηθέντων υλικών, π.χ. του μαθησιακού λογισμικού και των προσφορών από το διαδίκτυο, 5. η ποιότητα των συσκευών, π.χ. η ταχύτητα του υπολογιστή, 6. οι προτάσεις των μαθητών και των μαθητριών και 7. η καθολική αξιολόγηση. Εδώ μπορούν οι διδάσκοντες να κάνουν έναν πρώτο απολογισμό με βάση τα στοιχεία που έχουν συλλέξει με τα ερευνητικά εργαλεία και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκομίσει από τις τοποθετήσεις των μαθητριών και των μαθητών.
2. Από τα παραπάνω πρέπει να απορρέουν συμπεράσματα που θα αναφέρονται στο αποτέλεσμα της στοχαστικής προσέγγισης της διδασκαλίας από τη μεριά του εκπαιδευτικού, με στόχο την παραπέρα βελτίωσή της. Αυτά μπορεί να εξετάζουν το κατά πόσο είχαν εναρμονιστεί επιτυχημένα οι ενέργειες (το θέμα, τα Μέσα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές) των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παρακάτω:
 - Περιβάλλον και μαθησιακό κλίμα
 - Θέμα διδασκαλίας
 - Μορφωτικό υπόβαθρο μαθητή/ικανότητες του εκπαιδευτικού
 - Παιδαγωγική στρατηγική
 - Διαθέσιμος χρόνος
 - Διασυνδέσεις βημάτων/ενεργειών
 - Αυτενέργεια των μαθητών
3. Μέσα από την παραπάνω αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί παράλληλα στη διαπίστωση και καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, με την τεχνολογική του επάρκεια κ.α.

4. Επίσης είναι σκόπιμο, η αξιολόγηση να αναφέρεται στον στοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με τα καλά στοιχεία της διδασκαλίας και εκείνα που θα πρέπει να αναθεωρηθούν.
5. Τέλος, η νέα «εμπειρική γνώση» ή τα συμπεράσματα πρέπει να γνωστοποιηθούν σε συναδέλφους ή στο διδακτικό προσωπικό. Στόχο αποτελεί εδώ η ευαισθητοποίηση των συναδέλφων αναφορικά με τις ερμηνείες του Προγράμματος Σπουδών σε συνάρτηση με την εργασία με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο και η παροχή σε αυτούς ερεθισμάτων για την προσωπική τους εργασία και για την ανάπτυξη ενός μιντιακού σχολικού προγράμματος. Οι δυσκολίες και οι αποτυχίες μπορούν να εκληφθούν ως αφορμή για βελτίωση των σχεδιασμών μιντιακών δράσεων.