

## Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2008)



Ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας για το Δημοτικό σχολείο: Η διερεύνηση του περιεχομένου τους με έμφαση στα δομικά, μορφολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία σχεδιασμού

*Ελένη Ντρενογιάννη, Γεώργιος Πριμεράκης*

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντρενογιάννη Ε., & Πριμεράκης Γ. (2008). Ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας για το Δημοτικό σχολείο: Η διερεύνηση του περιεχομένου τους με έμφαση στα δομικά, μορφολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία σχεδιασμού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 27-59. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44680>

# Ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας για το Δημοτικό σχολείο: Η διερεύνηση του περιεχομένου τους με έμφαση στα δομικά, μορφολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία σχεδιασμού

Ελένη Ντρενογιάννη<sup>1</sup>, Γεώργιος Πριμεράκης<sup>2</sup>  
edren@eled.auth.gr, gprim@eled.auth.gr

## Περίληψη

Η εργασία αυτή ασχολείται με τη μελέτη και αξιολόγηση των στοιχείων διδακτικής μεθοδολογίας και του ρόλου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο περιεχόμενο 130 ψηφιακών σεναρίων διδασκαλίας για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περιγραφή και η ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών προτάσεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια συγκεκριμένης λίστας κριτηρίων και ερωτημάτων που αφορούσαν στις διαδικασίες διδακτικού σχεδιασμού και βασίζονταν σε ευρύτερα γνωστά συγγράμματα διδακτικής μεθοδολογίας. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης του περιεχομένου των διδακτικών σεναρίων οδήγησαν σε θετικές διαπιστώσεις αλλά και πολλούς προβληματισμούς. Στα θετικά συμπεριλαμβάνονταν η τήρηση βασικών δομικών προδιαγραφών, η ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ, η κατάθεση καινοτόμων ιδεών και η ποικιλία των υιοθετούμενων διεπιστημονικών διασυνδέσεων. Στις ανεπάρκειες συγκαταλέγονταν η αναντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων, οι ελλείψεις περιγραφές της πορείας διδασκαλίας, η φιλολογική χρήση παιδαγωγικών όρων και η συμβατική, γνωσιοκεντρική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στην ανάδυση ευρύτερα γνωστών και πάγιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, ενώ η υιοθέτηση ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης, όπως η «Μελέτη Μαθήματος» προτείνεται ως πιθανή στρατηγική αντιμετώπισης.

---

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

<sup>2</sup> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας αποτελεί μία από τις ευρέως διαδεδομένες πρακτικές τόσο των εν ενεργεία, όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Έχει περιγραφεί ως η προκαταβολική ενέργεια λήψης αποφάσεων, η οποία διενεργείται πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και έχει οριστεί ως η «συστηματική ανάπτυξη των προϋποθέσεων, της οργάνωσης, των συνθηκών, των μέσων, των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης» (Panasuk & Todd, 2005:215). Η προσφορά της διαδικασίας σχεδιασμού μαθημάτων έχει επανειλημμένα αναγνωρισθεί. Συνδέει το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών με την καθημερινή διδακτική πράξη και αποτελεί χρήσιμη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία -όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Johnson, 2000; John, 2006; Craft & Bland, 2004; Panasuk & Todd, 2005; Doyle & Holm, 1998; Clark & Peterson, 1986; Clark & Dunn, 1991)-, τόσο σε προ-διδακτικό, όσο και μετα-διδακτικό επίπεδο:

- Βοηθά στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου, τη λογική σειραθέτηση των διδακτικών ενεργειών και τη συστηματική διασύνδεση των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενισχύει την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και καθιστά δυνατή την απόδοση έμφασης στην επαφή και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- Προωθεί τη δοκιμή σύνθετων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων και τον πειραματισμό με νέες διδακτικές στρατηγικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις.
- Επιτρέπει την επισκόπηση των αποτελεσμάτων του μαθήματος και τον αναστοχασμό της διδασκαλίας συνολικά και επομένως προωθεί τη συστηματική και μεθοδευμένη αξιολόγησή της.
- Ευνοεί την προσφορά πληροφόρησης και τη μεταφορά τεχνογνωσίας, ιδεών και στρατηγικών σε άλλους εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη μεριά, ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) έχει εξελιχθεί σε μία από τις σημαντικότερες και πλουσιότερες πηγές άντλησης και ανεύρεσης εκπαιδευτικού υλικού και σχεδίων μαθημάτων (BECTA, 2004). Εκπαιδευτικοί και κυβερνητικοί οργανισμοί, επιχειρηματικές οργανώσεις, ενώσεις και ομάδες εκπαιδευτικών, πανεπιστήμια, αλλά και μεμονωμένα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας παρέχουν ελεύθερη πρόσβαση μέσω των δικτυακών τους τόπων σε ηλεκτρονικές συλλογές και ψηφιακά ευρετήρια έτοιμων προτάσεων διδασκαλίας, συμβάλλοντας έτσι:

- Στην εξοικονόμηση του χρόνου που αναμένεται να αφιερώνει σε καθημερινή βάση ένας ή μία εκπαιδευτικός για διδακτική προετοιμασία.
- Στην πληροφόρηση, την ενημέρωση και την ανταλλαγή επιτυχημένων στρατηγικών, δημιουργικών ιδεών και πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού γύρω από τη διδακτική αντιμετώπιση ενός θέματος ή μίας ενότητας.
- Στον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του διδακτικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών με πρόσθετες εναλλακτικές ιδέες και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στο σχεδιασμό διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ευρεία διάχυση και δημοσίευση προκατασκευασμένων προτάσεων διδασκαλίας και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού έχει οδηγήσει ταυτόχρονα, τόσο στην παραγωγή εκατοντάδων τυποποιημένων, ελλειμματικών, κοινότυπων και ενίοτε αμφιλεγόμενης διδακτικής αξίας σχεδίων μαθημάτων, όσο και την άκριτη υιοθέτηση και χρήση ολοκληρωμένων διδακτικών προτάσεων στη σχολική τάξη χωρίς περαιτέρω τροποποιήσεις και προσαρμογές (Ballet et al., 2006; Fitzgerald et al., 2003; Robertson, 1999; Sangster, 2005; Apple, 1998; Bromley, 1998). Στη διαμόρφωση μιας «κουλτούρας μετριοπάθειας» απέναντι στο διδακτικό σχεδιασμό φαίνεται να έχει συμβάλει και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι παροχείς ψηφιακών διδακτικών προτάσεων και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού διαχειρίζονται και οργανώνουν τις διαδικασίες κατάθεσης, επισκόπησης και αποδοχής των ψηφιακών περιεχομένων που δημοσιεύουν. Έχει παρατηρηθεί ότι οι δικτυακοί τόποι παροχής εκπαιδευτικού υλικού διαφέρουν σημαντικά ως προς τις προδιαγραφές του υλικού που αποδέχονται και φιλοξενούν αλλά και τις διαδικασίες ελέγχου που ακολουθούν (Koszalka et al., 1999; Fitzgerald et al., 2003). Ορισμένοι για παράδειγμα από τους πιο δημοφιλείς, όπως το Educator's Reference Desk ([www.eduref.org](http://www.eduref.org)), το Gateway to Educational Materials ([www.thegateway.org](http://www.thegateway.org)) και το AskERIC Lesson Plans ([www.askeric.org/Virtual/Lessons](http://www.askeric.org/Virtual/Lessons)), ελέγχουν και εγκρίνουν τις προτάσεις διδασκαλίας που κατατίθενται έχοντας ως βάση δεδομένα και προκαθορισμένα κριτήρια. Ορισμένα, για παράδειγμα, από τα καθορισμένα κριτήρια επισκόπησης αναφέρονται: (α) στη σαφήνεια και καταλληλότητα των διδακτικών στόχων, (β) την πληρότητα και εγκυρότητα του διδακτικού περιεχομένου, (γ) τον έλεγχο για ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά λάθη, (δ) τη λογική ανάπτυξη και οργάνωση του περιεχομένου της πορείας διδασκαλίας, (ε) τη σαφήνεια και πληρότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, (στ) τη συνέπεια μεταξύ στόχων και δραστηριοτήτων, (ζ) τη συσχέτιση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, του γνωστικού περιεχομένου, του λεξιλογίου και των υλικών μάθησης με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, (η) την πληρότητα και περιεκτικότητα της δι-

δακτικής πρότασης σε απαιτούμενα συνοδευτικά υλικά μάθησης (φύλλα εργασίας, επεξηγηματικά φύλλα πληροφόρησης και σημειώσεων, βιβλιογραφικές συνδέσεις και αναφορές, κλπ), και (θ) τον έλεγχο για προκαταλήψεις και στερεοτυπικά στοιχεία. Επιπλέον, και πέρα από τα κριτήρια αξιολόγησης υλικού, οι εν λόγω δικτυακοί τόποι εξασφαλίζουν σχετική ομοιογένεια στη μορφή και το περιεχόμενο των καταχωρήσεων τους ζητώντας από τους συγγραφείς και καταθέτες υλικού να υιοθετήσουν συγκεκριμένες προδιαγραφές μορφολογικού και δομικού τύπου. Έτσι, κάθε πρόταση διδασκαλίας που κατατίθεται προς κρίση και δημοσίευση θα πρέπει για παράδειγμα να είναι επώνυμη και να περιγράφει ή να περιέχει συγκεκριμένες ενότητες, όπως τίτλο σχεδίου μαθήματος, σύντομη περιγραφή, βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη στην οποία αναφέρεται, εκπαιδευτικούς σκοπούς και διδακτικούς στόχους, περιεχόμενο και περιγραφή της πορείας διδασκαλίας και αξιολόγηση.

Άλλοι, όπως η δικτυακή πύλη Lesson Plans Page ([www.lessonplanspage.com](http://www.lessonplanspage.com)), δεν ακολουθούν συγκεκριμένες διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης, αλλά προτείνουν, παρέχουν και συστήνουν στους καταθέτες υλικού τη χρήση συγκεκριμένων προτύπων/φορμών περιεχομένου (content templates/formats), ενώ περιλαμβάνουν λεπτομερείς οδηγίες για τη συγγραφή ποιοτικών σχεδίων μαθημάτων. Τέλος, θα συναντήσει κανείς και δικτυακούς τόπους, όπως το A to Z Teacher Stuff ([www.atozteacherstuff.com](http://www.atozteacherstuff.com)), οι οποίοι, ούτε αξιολογούν τα περιεχόμενα που αναρτούν, ούτε και προτείνουν καθορισμένες προδιαγραφές, αλλά δημοσιεύουν οτιδήποτε κατατίθεται επώνυμα, «ως έχει» και «ως αποστέλλεται», αποσαφηνίζοντας παράλληλα πως δεν παρέχουν καμία απολύτως εγγύηση σχετικά με την ακρίβεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και γενικά την ποιότητα των ψηφιακών περιεχομένων που φιλοξενούν.

Στην Ελλάδα από την άλλη, η ψηφιακή διάχυση και δημοσίευση προτάσεων διδασκαλίας δεν φαίνεται ιδιαίτερα εκτενής προς το παρόν. Μία απλή αναζήτηση για «σχέδια μαθημάτων» και «προτάσεις διδασκαλίας» επιστρέφει λίγους χρήσιμους συνδέσμους. Ωστόσο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εν λόγω σύνδεσμοι είτε παραπέμπουν σε εξωτερικούς –ξενόγλωσσους κυρίως– δικτυακούς τόπους προσφοράς σχεδίων μαθημάτων, είτε οδηγούν στις ιστοσελίδες σχολείων, γραφείων εκπαίδευσης, ενώσεων και εκπαιδευτικών. Οι τελευταίες περιέχουν συνήθως έναν μικρό αριθμό υποστηρικτικών υλικών μάθησης (πχ. φύλλα εργασίας, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις και ασκήσεις, κλπ) και όχι ολοκληρωμένων σεναρίων διδασκαλίας, αναφέρονται σε μία βαθμίδα εκπαίδευσης ή μερικές μόνο τάξεις, καλύπτουν περιορισμένο αριθμό γνωστικών αντικειμένων και παρουσιάζουν συχνά τις προσπάθειες και τα διδακτικά επιτεύγματα μεμονωμένων εκπαι-

δευτικών. Πλουσιότερες από κάθε άποψη, τόσο ποσότητας, όσο και ευρύτητας περιεχομένου, μπορούν να χαρακτηρισθούν οι συλλογές της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΕΠΘ ([www.e-yliko.sch.gr](http://www.e-yliko.sch.gr)) και της εκπαιδευτικής πύλης του Ιδρύματος Μελετών Λαμπράκη ([www.e-raideia.net](http://www.e-raideia.net)). Και στις δύο πύλες οι διαδικασίες κατάθεσης υλικού είναι σχετικά εύκολες και οι καταχωρήσεις που αναρτούν είναι επώνυμες. Παρ' όλα αυτά, όπως διευκρινίζεται στους όρους και τις προϋποθέσεις χρήσης και των δύο πυλών, οι πάσης φύσεως πληροφορίες και το υλικό που περιλαμβάνουν, παρέχονται «ως έχουν», «ως διατίθενται» ή «όπως ακριβώς είναι» χωρίς καμία απολύτως εγγύηση οποιουδήποτε είδους για την ορθότητα, την ακρίβεια, την πληρότητα ή/και διαθεσιμότητα των πληροφοριών, οι οποίες εκφράζουν τις απόψεις των συντακτών τους.

Έχοντας κατά νου όλα όσα προαναφέρθηκαν και αναγνωρίζοντας, τόσο την χρησιμότητα της ευρείας διάχυσης ποιοτικών σχεδίων μαθημάτων και πρότυπων προτάσεων διδασκαλίας, όσο και την αξία τους ως μέσων αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επικεντρώσαμε το στόχο της παρούσας ερευνητικής εργασίας στη μελέτη του περιεχομένου ελληνικών σχεδίων μαθημάτων και προτάσεων διδασκαλίας σε ψηφιακή μορφή για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## Στόχος και Στοιχεία Μεθοδολογίας

Στόχος της μελέτης αυτής ήταν η ανάλυση του περιεχομένου και η αξιολόγηση των στοιχείων διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και του ρόλου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) όλων των συλλογών ψηφιακού υλικού για το Δημοτικό σχολείο (N=130), που περιλαμβάνονταν σε δύο από τους πληρέστερους ελληνικούς δικτυακούς τόπους εκπαιδευτικού υλικού και έφεραν τις ενδείξεις «σχέδια μαθήματος», «σχέδια εργασίας» ή/και «προτάσεις διδασκαλίας». Πιο συγκεκριμένα, και εξαιτίας του ενδιαφέροντος της έρευνας για ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν όλα τα σενάρια, που αφορούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέρονταν στις πύλες «[e-yliko.gr](http://e-yliko.gr)» (112 σενάρια) και «[e-raideia.net](http://e-raideia.net)» (18 σενάρια), μέχρι τις 15 Ιανουαρίου 2007, και ταυτόχρονα περιλαμβάνονταν σε ειδικούς συνδέσμους-κατηγορίες, που έφεραν τις ενδείξεις «σχέδια μαθήματος», «σχέδια εργασίας» και «προτάσεις διδασκαλίας» και επομένως τυπικά και θεωρητικά αναμένονταν να περιέχουν ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας. Αντίθετα, και στη βάση της ίδιας λογικής, από το δείγμα αποκλείστηκαν είδη και μορφές διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού υποστηρικτικού χαρακτήρα, τα οποία και στις δύο δικτυακές πύλες περιλαμβάνονταν σε συνδέσμους-περιοχές που εμφανίζονταν με τους τίτλους «άλλο εκπαιδευτικό υλικό» ([e-raideia.net](http://e-raideia.net)) και «υποστηρικτικό υλικό» ([e-yliko.gr](http://e-yliko.gr)) και επομέ-

ως τυπικά και θεωρητικά δεν αναμένονταν να περιέχουν σχέδια μαθήματος, σχέδια εργασίας ή ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας.

Η περιγραφή, η μελέτη και η ανάλυση του περιεχομένου των προτάσεων υλικού που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια συγκεκριμένης λίστας ερωτημάτων επισκόπησης – διερεύνησης. Η συγκρότηση των περιεχομένων και η επιλογή των κριτηρίων – ερωτημάτων της εν λόγω λίστας βασίσθηκε σε κεντρικές εννοιολογικές αναλύσεις και θεωρητικές αρχές, που αφορούν στον τεχνοκρατικό διδακτικό σχεδιασμό (instructional design) και τις διαδικασίες σχεδιασμού μιας τυπικής τεχνοκρατικής διδασκαλίας (lesson planning). Ως εκ τούτου, για τη δημιουργία της χρησιμοποιήθηκαν ευρύτερα γνωστά συγγράμματα διδακτικής μεθοδολογίας από την ελληνική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2001α; Ματσαγγούρας, 2001β; Δερβίσης, 1985; Φλουρής, 1992; Ζάχαρης, 1987; Βρεττός & Καψάλης, 1997), αλλά και ξενόγλωσσες πηγές (Joyce & Weil, 1986; Newby et al., 2006; Craft & Bland, 2004; Little, 2003; John, 2006; Clark & Peterson, 1986; Johnson, 2000; Doyle & Holm, 1998; Koszalka et al., 1999; Fitzgerald et al., 2003).

Ειδικότερα, ο σχεδιασμός της λίστας επισκόπησης επικεντρώθηκε στην πεποίθηση ότι κάθε ποιοτική και σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας -σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή- δεν μπορεί παρά να αξιοποιεί δημιουργικά τις ΤΠΕ και είναι τόσο πλήρης, σαφής, λεπτομερής, λογικά και συστηματικά σχεδιασμένη, ώστε το περιεχόμενό της να μην μπορεί να παρερμηνευθεί από τη μια, και να μπορεί να αξιοποιηθεί με ελάχιστες τροποποιήσεις από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό από την άλλη. Γι' αυτό το λόγο, περιελάμβανε αρχικά μία ενιαία συλλογή ερωτημάτων τα οποία αναφέρονταν σε τρεις κύριες περιοχές διερεύνησης:

- Τη συνέπεια και την περιεκτικότητα της διδακτικής πρότασης ως προς τα βασικά δομικά και μορφολογικά συστατικά στοιχεία παρουσίασης ενός τυπικού σχεδίου διδασκαλίας.
- Τη σαφήνεια, την καταλληλότητα και την πληρότητα της διδακτικής πρότασης ως προς τα βασικά μεθοδολογικά στοιχεία σχεδιασμού ενός τυπικού σχεδίου διδασκαλίας.
- Την εξέταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης.

Αν και οι παραπάνω περιοχές διερεύνησης παρέμειναν αναλλοίωτες και στην τελική έκδοση της λίστας επισκόπησης, η πρακτική εφαρμογή της αρχικής ενιαίας συλλογής ερωτημάτων αποδείχθηκε προβληματική. Και αυτό διότι, όπως θα περιγραφεί αναλυτικά σε επόμενη ενότητα, πολλά από τα υποτιθέμενα «σχέδια μαθήματος» ή «σχέδια εργασίας» και πολλές από τις υποτιθέμενες «προτάσεις δι-

δασκαλίας» δεν θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας. Αν και τυπικά κατηγοριοποιούνταν ως τέτοια στο εσωτερικό των δικτυακών τόπων, επί της ουσίας πολλά θα μπορούσαν να θεωρηθούν, είτε αποσπασματικές προτάσεις υποστηρικτικού υλικού (πχ. παιχνίδια, ηλεκτρονικές ασκήσεις ή παρουσιάσεις περιεχομένου), είτε αποσπασματικές προτάσεις διδακτικών δραστηριοτήτων (πχ. μία μεμονωμένη δραστηριότητα, που θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας) και επομένως δεν θα μπορούσαν να αξιολογηθούν με τα ίδια ερωτήματα που θα χρησιμοποιούσαμε στην περίπτωση ενός τυπικού σχεδίου διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ τμημάτων του ψηφιακού υλικού ήταν τόσο εκτεταμένες και αγεφύρωτες, ώστε η αρχική λίστα ενιαίων ερωτημάτων τροποποιήθηκε σημαντικά και εμπλουτίστηκε με περισσότερα ερωτήματα που διαφοροποιούνταν ανάλογα με το είδος του υπό διερεύνηση υλικού. Η τελική και ολοκληρωμένη λίστα επισκόπησης – διερεύνησης περιελάμβανε συνολικά 50 ερωτήματα (Πίνακας 7 - Παράρτημα). Κατά την ανάγνωση και μελέτη κάθε πρότασης διδασκαλίας συμπληρώνονταν μία αντίστοιχη λίστα ερωτημάτων, η οποία όμως συνοδεύονταν και από γραπτά σχόλια ποιοτικού περιεχομένου. Η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων που συλλέχθηκαν στόχευσε στην ανάδυση ενιαίων και γενικευμένων θεμάτων – ζητημάτων που αφορούσαν στις τρεις προαναφερθείσες περιοχές διερεύνησης. Εμπλουτίστηκε όμως και από την αξιοποίηση ποσοτικών περιγραφικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από την ψηφιοποίηση και στατιστική επεξεργασία των συμπληρωμένων εντύπων διερεύνησης.

## Περιγραφή και ανάλυση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει ως αφετηρία την καταγραφή γενικών διαπιστώσεων και περιγραφικών δεδομένων που αφορούν κυρίως στα είδη και τις μορφές του υλικού που μελετήθηκε καθώς και τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία αναφέρονταν. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν (α) στη δομική και μορφολογική περιεκτικότητα και συνέπεια των υπό διερεύνηση σεναρίων διδασκαλίας, (β) τη σαφήνεια, την καταλληλότητα και την πληρότητα των μεθοδολογικών στοιχείων σχεδιασμού τους, και (γ) την εξέταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο περιεχόμενό τους.

## Γενικές διαπιστώσεις

*Γνωστικά αντικείμενα:* Οι 130 προτάσεις υλικού που εξετάστηκαν αναφέρονταν σε ποικιλία γνωστικών πεδίων και αντικειμένων του προγράμματος σπουδών

του Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακες 1 και 2), αρκετές ήταν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των καταχωρήσεων ανά μάθημα που πραγματοποιήθηκαν από τους ερευνητές και των αντίστοιχων κατηγοριοποιήσεων των δικτυακών τόπων.

**Πίνακας 1. Οι αξιολογικές καταχωρήσεις του υλικού ανά μάθημα (όπως αξιολογήθηκαν από τους ερευνητές)**

Γνωστικά Αντικείμενα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γλώσσα	26,0	20,0
Γεωγραφία	22,0	16,9
Μαθηματικά	23,0	17,7
Ιστορία	19,0	14,6
Μελέτη	15,0	11,5
Αγγλικά	10,0	7,7
Φυσικές Επιστήμες	8,0	6,2
Αγωγή Υγείας	4,0	3,1
Θεατρική Αγωγή	1,0	0,8
Θρησκευτικά	1,0	0,8
Πληροφορική	1,0	0,8
Σύνολο	130,0	100,0

**Πίνακας 2. Οι εμφανιζόμενες καταχωρήσεις του υλικού ανά μάθημα (όπως εμφανίζονται στους δικτυακούς τόπους)**

Γνωστικά Αντικείμενα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γλώσσα	25	19,2
Διαθεματικό	22	16,9
Γεωγραφία	20	15,4
Μαθηματικά	20	15,4
Ιστορία	14	10,8
Αγγλικά	10	7,7
Μελέτη	10	7,7
Φυσικές Επιστήμες	7	5,4
Αγωγή Υγείας	1	0,8
Θρησκευτικά	1	0,8
Σύνολο	130	100,0

Οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονταν κυρίως στον χαρακτηρισμό πολλών προτάσεων υλικού ως «διαθεματικών». Καμία όμως από τις υπό εξέταση προτάσεις

δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί με επιστημονικούς όρους «διαθεματική» (Jacobs, 1989; Fogarty, 1993; Beane, 1993; Beane, 1997; Γρόλλιος, 2003), διότι:

- α) Η επιλογή του «θέματος», των ερωτημάτων διερεύνησης και των δραστηριοτήτων δε συναποφασίζονταν από όλη την τάξη και δεν προέκυπτε με κάποιο δεδομένο, οργανωμένο και συστηματικό τρόπο από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.
- β) Το επιλεγόμενο «θέμα» ήταν ακατάλληλο ή δεν προσφέρονταν για «διαθεματική» επεξεργασία (πχ. πολυμεσική παρουσίαση της διώρυγας του Παναμά).
- γ) Ο σχεδιασμός της πρότασης και των δραστηριοτήτων είχε διεπιστημονικό ή πολυεπιστημονικό (multidisciplinary, cross-disciplinary, interdisciplinary) και όχι διαθεματικό (integrated) χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, δεν επικεντρωνόταν στη διερεύνηση του ίδιου του θέματος, (δηλαδή στην επεξεργασία των εννοιών και των αρχών που σχετίζονταν με το επιλεγόμενο θέμα), ούτε αγνοούσε τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των αντικειμένων. Αντίθετα, ο σχεδιασμός είχε ως αφετηρία την παράλληλη ή ταυτόχρονη επιδίωξη στόχων συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ή περιοχών του προγράμματος σπουδών (πχ. οι μαθητές/τριες αναζητούν, συλλέγουν και καταγράφουν πληροφορίες για τους Ολυμπιακούς αγώνες και ταυτόχρονα κατανοούν την έννοια του κύκλου κατασκευάζοντας το σήμα των Ολυμπιακών αγώνων με την αξιοποίηση της γλώσσας προγραμματισμού Logo).

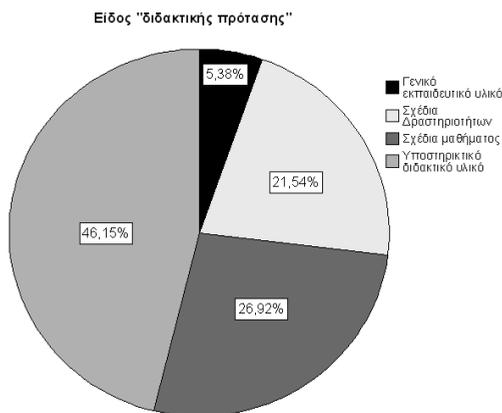
Έτσι, πολλές από τις υποτιθέμενες «διαθεματικές» προτάσεις (16 προτάσεις από τις 22) θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν «μονο-επιστημονικές» (disciplinary), καθώς εντάσσονταν ξεκάθαρα σε επίπεδο θεματολογίας, στόχων και σχεδιασμού δραστηριοτήτων στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου του προγράμματος σπουδών (πχ. σχέδιο μαθήματος για τις δασικές πυρκαγιές).

Άλλες πάλι -εκ των οποίων πολλές δεν έφεραν τον τίτλο «διαθεματικές»- θα μπορούσαν να θεωρηθούν «πολυεπιστημονικές» ή «διεπιστημονικές» (23 προτάσεις, 17,7%) ιδιαίτερα στο επίπεδο του σχεδιασμού διεπιστημονικών δραστηριοτήτων (πχ. οι μαθητές/τριες διερευνούν τις ιδιότητες των πολυγώνων και κατασκευάζουν κλειστές πολυγωνικές γραμμές που αναπαριστούν συγκεκριμένους αστερισμούς της επιλογής τους με τη χρήση υπερδιαδικασιών Logo). Βέβαια, στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις (17 προτάσεις από τις 23), οι επιχειρούμενες διασυνδέσεις ήταν πλασματικές ή εικονικές, και τα όρια μεταξύ των αντικειμένων απολύτως ορατά (πχ. οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη μορφοποίηση ηλεκτρονικού κειμένου και παράλληλα ασκούνται στην αναγνώριση

των ουσιαστικών, των επιθέτων και των ρημάτων ενός ηλεκτρονικού κειμένου χρωματίζοντάς τα με διαφορετικό χρώμα).

*Είδος «διδασκτικής πρότασης»:* Η διαδικασία δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας εστίασε στη συλλογή σεναρίων, τα οποία συμπεριλαμβάνονταν σε συνδέσμους-κατηγορίες που έφεραν τις ενδείξεις «σχέδια μαθήματος», «σχέδια εργασίας» και «προτάσεις διδασκαλίας». Επομένως, τυπικά και θεωρητικά αναμενόταν να αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας και να πληρούν τις ελάχιστες εκείνες προϋποθέσεις, που απαιτούνται ώστε να χαρακτηρισθούν σχέδια διδασκαλίας, έτσι όπως αυτές περιγράφονται στην εισαγωγική ενότητα της παρούσας εργασίας. Εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των τμημάτων του υλικού που διερευνήθηκε ήταν αξιοσημείωτες, γεγονός που οπωσδήποτε εγείρει ερωτηματικά σε σχέση με τον ενιαίο χαρακτηρισμό τους ως «σχεδίων μαθήματος», «σχεδίων εργασίας» και «προτάσεων διδασκαλίας» από τους διαχειριστές των δικτυακών πυλών, αλλά και την κατηγοριοποίησή τους σε συνδέσμους διαφορετικούς από αυτούς που έφεραν τις ενδείξεις «άλλο εκπαιδευτικό υλικό» και «υποστηρικτικό υλικό». Έτσι, από τις 130 «διδασκτικές προτάσεις»:

Οι 35 ήταν πράγματι «σχέδια μαθήματος» ή «σχέδια εργασίας» (ΣΧΜ). Αποτελούσαν δηλαδή ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας μιας ενότητας ή σενάρια επεξεργασίας ενός θέματος, τα οποία αναφέρονταν σε ποικίλες διδασκτικές και μαθησιακές δραστηριότητες (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Είδη διδασκτικών προτάσεων

Οι 28 θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν «σχέδια δραστηριοτήτων» (ΣΧΔ), διότι αναφέρονταν σε μία μεμονωμένη διδακτική – μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος ενός ολοκληρωμένου σεναρίου διδασκαλίας. Στην καλύτερη περίπτωση, το περιεχόμενό τους συνίστατο στην παροχή ενός φύλλου εργασίας, συνοδευόμενου από ειδικούς διδακτικούς στόχους και μία εξαιρετικά συνοπτική «συνταγογραφημένη» περιγραφή του περιεχομένου της δραστηριότητας.

Οι 60 θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με τη γενική ένδειξη «υποστηρικτικό διδακτικό υλικό» (ΥΛΙΚΟ) και να χαρακτηρισθούν ως υλικά προσφοράς της διδασκτέας ύλης (ΥΔ: 8 – 6,2%), ως υλικά εξάσκησης και αξιολόγησης των μαθητών (ΥΕ: 47 – 36,2%) ή και τα δύο μαζί (ΥΔΥΕ: 5 – 3,8%). Σε καμία περίπτωση όμως δε θα μπορούσαν να θεωρηθούν σενάρια ή προτάσεις διδασκαλίας, διότι το περιεχόμενό τους ήταν αποσπασματικό, δε συνοδεύονταν από την καταγραφή διδακτικών στόχων ή μιας έστω υποτυπώδους πορείας διδασκαλίας και εντέλει περιοριζόνταν είτε σε ηλεκτρονικές παρουσιάσεις (πχ. παρουσιάσεις σε μορφή ιστοσελίδων ή τύπου Powerpoint για τις ιδιότητες των τριγώνων, την φωτοσύνθεση, κλπ), είτε σε απλοϊκές ηλεκτρονικές δραστηριότητες εξάσκησης ή/και αξιολόγησης των μαθητών σε ήδη διδαγμένες έννοιες (πχ. ασκήσεις αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης κενών φτιαγμένες με την εφαρμογή Hot Potatoes ή το Powerpoint, ηλεκτρονικές εφαρμογές εξάσκησης στη διάκριση και καταγραφή διαφόρων γεωγραφικών όρων ή τις αριθμητικές πράξεις, κλπ).

Τέλος, οι υπόλοιπες 7 θεωρήθηκαν «γενικό εκπαιδευτικό υλικό» καθώς αναφέρονταν σε διαφοροποιημένα υλικά τα οποία δε θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε καμία από τις ανωτέρω κατηγορίες, και τα οποία περιλάμβαναν: οδηγούς χειρισμού διαφόρων εφαρμογών (MSW Logo, Microworlds Pro και MS Word), οδηγό επίσκεψης μουσείου με ιδέες για δραστηριότητες, ερωτηματολόγιο για κατανόηση αλκοόλ, σενάριο θεατρικού έργου, και γενικό πληροφοριακό οδηγό για την δημιουργία σχολικών εφημερίδων.

### **Δομική και μορφολογική συνέπεια και περιεκτικότητα**

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τα πορίσματα ερευνητών (Clark & Peterson, 1986; Doyle & Holm, 1998; Atkinson, 2000; John, 2006), η διαδικασία διδακτικού σχεδιασμού των έμπειρων εκπαιδευτικών δεν είναι γραμμική και τεχνοκρατική, αλλά κυκλική και διαλογική. Συνήθως, δε μοιάζει με «συνταγή» της οποίας τα συστατικά είναι τυποποιημένα, αλλά αποτελεί προσομοιωμένη εμπειρία και πειραματικό «βίωμα» της διαδικασίας της διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο, η χρήση τυποποιημένης και προκαθορισμένης φόρμας σχεδίου μαθήματος, ιδιαίτερα κατά

τη διαδικασία σχεδιασμού, έχει κατηγορηθεί ως περιοριστική για τους εκπαιδευτικούς. Εναλλακτικά, έχει προταθεί η αφηγηματική εξιστόρηση της διδασκαλίας εμπλουτισμένη με προ-διδακτικές και μετα-διδακτικές παρατηρήσεις (Doyle & Holm, 1998; Carter, 1993; Kagan & Tippins, 1992).

Παρ' όλα αυτά, είναι κοινή παραδοχή (Craft & Bland, 2004; Panasuk & Todd, 2005; Fitzgerald et al., 2003; Little, 2003; John, 2006; Johnson, 2000; Strangis et al., 2006; Koszalka, 1999), ότι σε επίπεδο παρουσίασης κάθε ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος, ανεξάρτητα από τη μορφή συγγραφής του θα πρέπει τουλάχιστον να περιλαμβάνει ή να αναφέρεται σε: (α) διδακτικούς στόχους, (β) τάξη, (γ) υλικά και μέσα διδασκαλίας, (δ) περιγραφή της πορείας διδασκαλίας και των διδασκικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων δασκάλου και μαθητών, (ε) στοιχεία για την κοινωνική οργάνωση της τάξης, και (στ) αξιολόγηση – επέκταση. Στη βάση αυτής της λογικής εξετάστηκε και το περιεχόμενο των 28 σχεδίων δραστηριοτήτων (ΣΧΔ) και των 35 σχεδίων μαθήματος (ΣΧΜ) της παρούσας έρευνας. Βέβαια, από τη διαδικασία διερεύνησης των δομικών και μορφολογικών συστατικών στοιχείων παρουσίασης αλλά και των μεθοδολογικών στοιχείων σχεδιασμού εξαιρέθηκε το γενικό εκπαιδευτικό υλικό (7 «προτάσεις υλικού») και το υποστηρικτικό διδακτικό υλικό (60 «προτάσεις υλικού»). Όπως είναι φανερό, το είδος και η φύση των υλικών αυτών (ηλεκτρονικές παρουσιάσεις περιεχομένου, εμπεδωτικές ασκήσεις, οδηγοί χειρισμού εφαρμογών, κλπ) δεν επέτρεπε την ταυτόχρονη μορφολογική σύγκρισή τους με τα τυπικά σενάρια διδασκαλίας. Επιπλέον, ελαφρώς διαφοροποιημένα σε σύγκριση με τα σχέδια μαθήματος (ΣΧΜ) ήταν τα απαιτούμενα στοιχεία περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των σχεδίων δραστηριοτήτων (ΣΧΔ). Εφόσον τα τελευταία (ΣΧΔ) αναφέρονταν σε μία μεμονωμένη διδακτική δραστηριότητα και όχι σε ένα συγκροτημένο σύνολο δραστηριοτήτων (όπως τα ΣΧΜ), για αυτονόητους λόγους, δεν εξετάστηκαν ως προς τις αναφορές τους σε δραστηριότητες αξιολόγησης – επέκτασης των μαθητών και της διδασκαλίας συνολικά.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω εξέτασης έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές τόσο τα σχέδια μαθήματος (ΣΧΜ) όσο και τα σχέδια δραστηριότητας (ΣΧΔ) περιλάμβαναν διδακτικούς στόχους, αναφορές στην τάξη υλοποίησης και τα απαραίτητα υλικά και μέσα διδασκαλίας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι αναφορές στην τάξη, τα υλικά και μέσα διδασκαλίας δεν ήταν πάντα πλήρεις και κυρίως, δεν ήταν πάντα ακριβείς. Χαρακτηριστικές είναι για παράδειγμα οι περιπτώσεις σεναρίων διδασκαλίας, τα οποία σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των δημιουργών τους ήταν κατάλληλα για τρεις συνεχόμενες τάξεις (πχ. Δ, Ε και ΣΤ), για ορισμένες τάξεις (πχ. ΣΤ' Δημοτικού και Β' Λυκείου, Δημοτικό και Βιολογία/Οικολογία Γ' Γυμνασίου),

για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πχ. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο) ή απλά για όλους (πχ. παιδιά 10-11 ετών και ενήλικες). Συχνές επίσης ήταν και οι ανακριβείς αναφορές στα χρησιμοποιούμενα υλικά μάθησης και μέσα διδασκαλίας. Έτσι, οι βιντεοκασέτες αποκαλούνταν «λογισμικό» και οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις τύπου flash ονομάζονταν «προσομοιώσεις» ή «εικονικά εργαστήρια». Από την άλλη, και σε αντίθεση με τα σχέδια μαθήματος, στα σχέδια δραστηριοτήτων η έλλειψη αναφορών στη μορφή της κοινωνικής οργάνωσης της τάξης ήταν αξιοσημείωτη. Δεν υπήρχε δηλαδή καμία σχετική αναφορά στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών και τους τρόπους επαφής, εργασίας και συμπεριφοράς μαθητών και εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της πραγματοποίησης της δραστηριότητας. Ιδιαίτερα όμως προβληματικές και ελλειπείς ήταν οι αναφορές στην πορεία διδασκαλίας του μαθήματος ή την περιγραφή του περιεχομένου της δραστηριότητας, και τις δραστηριότητες αξιολόγησης - επέκτασης.

**Πίνακας 3. Τα δομικά και μορφολογικά στοιχεία παρουσίασης και περιεχομένου των σχεδίων μαθήματος και των σχεδίων δραστηριοτήτων**

Σχέδια μαθήματος						
	Στόχοι N (%)	Τάξη N (%)	Κοινωνική οργάνωση N (%)	Υλικά και μέσα N (%)	Διαδικασία/ Πορεία N (%)	Αξιολόγηση/ Επέκταση N (%)
Ναι	29 (82,9)	31 (88,6)	25 (71,4)	23 (65,7)	4 (11,4)	10 (28,6)
Εν μέρει	4 (11,4)	2 (5,7)	4 (11,4)	10 (28,6)	22 (62,9)	8 (20,0)
Όχι	2 (5,7)	2 (5,7)	6 (17,1)	2 (5,7)	9 (25,7)	17 (51,4)
Σύνολο	35	35	35	35	35	35
Σχέδια δραστηριοτήτων						
	Στόχοι N (%)	Τάξη N (%)	Κοινωνική οργάνωση N (%)	Υλικά και μέσα N (%)	Περιγραφή περιεχομένου N (%)	
Ναι	22 (78,6)	21 (75,0)	5 (17,9)	13 (46,4)	3 (10,7)	
Εν μέρει	2 (7,1)	1 (3,6)	0 (0,0)	11 (39,3)	13 (46,4)	
Όχι	4 (14,3)	6 (21,4)	23 (82,1)	4 (14,3)	12 (42,9)	
Σύνολο	28	28	28	28	28	

Ειδικότερα όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, περισσότερα από τα μισά σχέδια μαθήματος δεν αναφέρονταν καθόλου στους τρόπους με τους οποίους αξιολογούνταν η επίτευξη των διδακτικών στόχων, η επίδοση των μαθητών/τριών ή/και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνολικά.

Επιπλέον, σε περισσότερα από τα μισά σχέδια μαθήματος και σχέδια δραστηριότητας οι περιγραφές των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και των αντίστοιχων μαθησιακών ενεργειών των μαθητών/τριών είτε απουσίαζαν, είτε ήταν ανεπαρκείς, περιορισμένες και επιγραμματικές. Πολλές φορές, για παράδειγμα, η περιγραφή της πορείας διδασκαλίας των σχεδίων μαθήματος συνίστατο στην παροχή γενικόλογων σχολίων (πχ. ο ρόλος του δασκάλου σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος είναι καθοδηγητικός, ενισχυτικός, βοηθητικός, κλπ), ή/και τη συνοπτική παράθεση επιμέρους οδηγιών του τύπου «οι μαθητές πλοηγούνται στο Χ λογισμικό, μετά δίνονται με τη σειρά τα φύλλα εργασίας Α, Β, Γ και Δ, τα οποία περιλαμβάνουν τα Ψ ερωτήματα, συμπληρώνονται από τους μαθητές και ακολουθεί συζήτηση». Παρόμοιες και ίσως περισσότερο «τεχνικές» και ολιγόλογες ήταν οι περιγραφές των δραστηριοτήτων (πχ. οι μαθητές ανοίγουν το πρόγραμμα Χ, παρατηρούν τις εικόνες και γράφουν κάτω από αυτές τις ιδέες τους, ύστερα ελέγχουν την ορθογραφία και εκτυπώνουν την εργασία τους).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα υπό εξέταση σενάρια διδασκαλίας τηρούσαν κάποιες βασικές προδιαγραφές περιεχομένου και ήταν ως ένα βαθμό συνεπή και περιεκτικά, ιδιαίτερα στο επίπεδο της δομικής και μορφολογικής τους παρουσίασης. Από την άλλη βέβαια, δεν θα μπορούσαν να παραγνωρισθούν οι ελλείψεις, οι ανεπάρκειες και οι ανακρίβειες που προαναφέρθηκαν. Η οριακή τους επάρκεια και συνέπεια αποτυπώνεται και στην ποσοτικοποίηση των συστατικών στοιχείων περιεχομένου του Πίνακα 4.

**Πίνακας 4. Μέσος όρος επίδοσης των σχεδίων μαθήματος και των σχεδίων δραστηριοτήτων στο σκορ συνέπειας - περιεκτικότητας**

<b>Μέσος όρος επίδοσης σχεδίων μαθήματος (ΣΧΜ)</b>					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σκορ συνέπειας - περιεκτικότητας	35	2,0	6,0	4,157	0,9684
N	35				
<b>Μέσος όρος επίδοσης σχεδίων δραστηριοτήτων (ΣΧΔ)</b>					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σκορ συνέπειας - περιεκτικότητας	28	0,5	5,0	2,768	1,0045
N	28				

Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στη λίστα επισκόπησης του Παραρτήματος, για κάθε σχέδιο μαθήματος ή δραστηριότητας υπολογίσθηκε ένα σκορ συνέπειας και περιεκτικότητας. Το εν λόγω σκορ θα μπορούσε να θεωρηθεί αριθμητική αναπαράσταση του βαθμού στον οποίο κάθε σχέδιο μαθήματος ή σχέδιο δραστηριότητας πληρούσε τα προκαθορισμένα δομικά και μορφολογικά κριτήρια που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της ενότητας αυτής (δηλαδή, αναφορά σε διδακτικούς στόχους, τάξη, κοινωνική οργάνωση, πορεία διδασκαλίας ή περιγραφή πορείας δραστηριότητας, χρησιμοποιούμενα μέσα και υλικά και αξιολόγηση-επέκταση μαθήματος). Έτσι, κάθε σχέδιο δραστηριότητας ή σχέδιο μαθήματος που αναφέρονταν κατά τρόπο σαφή σε διδακτικούς στόχους βαθμολογούνταν με 1 βαθμό στο εν λόγω κριτήριο. Αν πάλι, η αναφορά σε στόχους υπήρχε, αλλά ήταν ασαφής ή ανεπαρκής και επομένως μη κατανοητή, τότε βαθμολογούνταν με 0,5 βαθμούς, ενώ αν δεν υπήρχε καμία σχετική αναφορά το σενάριο αποτιμούνταν με 0 βαθμούς στο συγκεκριμένο κριτήριο. Με παρόμοιο τρόπο, αποτιμήθηκε η επίδοση κάθε σχεδίου μαθήματος ή δραστηριότητας σε κάθε ένα από τα προκαθορισμένα κριτήρια και το άθροισμα των επιδόσεων αυτών αποτέλεσε το ιδιαίτερο σκορ συνέπειας και περιεκτικότητας του καθενός. Όπως μάλιστα παρουσιάζεται και στα στοιχεία του Πίνακα 4, ο μέσος όρος επίδοσης των σχεδίων μαθήματος σε αυτό το ιδιαίτερο σκορ ήταν 4,1 με «μέγιστη τιμή» το 6, και των σχεδίων δραστηριότητας 2,7 με «μέγιστη τιμή» το 5. Η συνδυασμένη επισκόπηση των στοιχείων του Πίνακα 3 και του Πίνακα 4 μας επιτρέπει να εξαγάγουμε το συμπέρασμα ότι τα σχέδια δραστηριότητας ήταν λιγότερο συνεπή και περιεκτικά σε σύγκριση με τα σχέδια μαθήματος και ότι τα μειωμένα σκορ περιεκτικότητας των δύο ειδών διδακτικών προτάσεων οφείλονταν κυριότερα στις ελλείψεις περιγραφές της πορείας διδασκαλίας καθώς και την απουσία αναφορών περί αξιολόγησης (στα ΣΧΜ) και κοινωνικής οργάνωσης της τάξης (στα ΣΧΔ).

### ***Μεθοδολογική σαφήνεια, καταλληλότητα και πληρότητα***

Τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών με θέμα την ποιότητα και την πληρότητα περιεχομένου των σχεδίων μαθήματος έχουν επισημάνει ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί σπάνια αφιερώνουν χρόνο στη συγγραφή ολοκληρωμένων σχεδίων διδασκαλίας (Panasuk & Todd, 2005; Stigler & Hiebert, 1999). Ακόμη όμως και όταν το κάνουν, τα διδακτικά σενάρια που δημιουργούν δεν παρουσιάζουν την κυκλική περιεκτική και μαθητοκεντρική εικόνα των σχεδίων μαθήματος που αναμένει κανείς από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό. Κατά καιρούς, έχουν κριθεί ως λιγότερο λεπτομερή και περιεκτικά από τα σχέδια μαθήματος που δημιουργούν φοιτητές/τριες παιδαγωγικών σχολών και έχουν χαρακτηριστεί ως «περιληπτικά

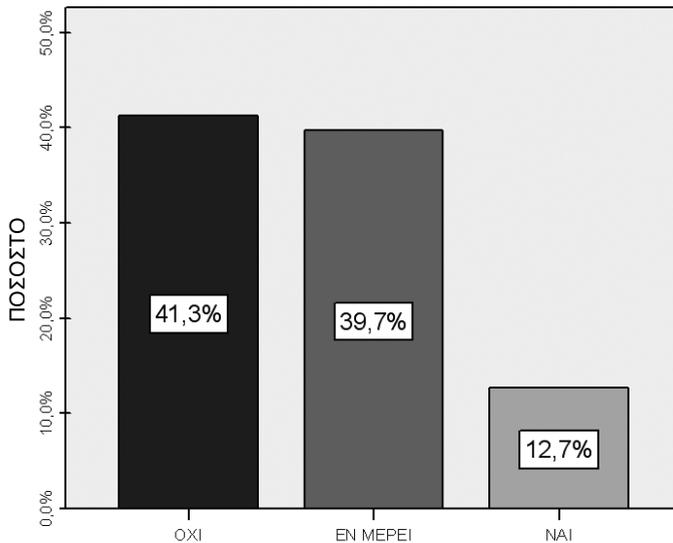
σχεδιάσματα» και «πρόχειρα συντομογραφήματα» (Panasuk & Todd, 2005; Clark & Peterson, 1986; Kennedy, 1994; Reiser, 1994; Kagan & Tippins, 1992; Koszalka et al., 1999). Αν και τα στοιχεία που ήδη παρουσιάστηκαν φαίνεται -ως ένα βαθμό- να ενισχύουν απόψεις σαν αυτές, από την άλλη δεν επαρκούν για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης επί του περιεχομένου και των σχεδιαστικών χαρακτηριστικών των σεναρίων διδασκαλίας αυτής της έρευνας. Για τη συστηματική εξέταση του περιεχομένου, απαραίτητη κρίθηκε η μελέτη της αξιοποίησης διαφόρων παιδαγωγικών αρχών και όρων (πχ. διαθεματικότητα, μαθητοκεντρική διδασκαλία, κλπ) και η διερεύνηση των στοιχείων διδακτικής μεθοδολογίας κάθε διδακτικής πρότασης (πχ. διατύπωση διδακτικών στόχων, αναγνώριση και αποτύπωση φάσεων πορείας διδασκαλίας, υιοθετούμενες μέθοδοι επεξεργασίας, επιλεγόμενες διδακτικές και κοινωνικές μορφές, κλπ). Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης οδήγησαν στην ανάδυση πολύ συγκεκριμένων και ενιαίων ζητημάτων ή/και προβληματισμών, τα οποία αφορούσαν στο σύνολο σχεδόν των 63 σεναρίων διδασκαλίας (35 σχέδια μαθήματος και 28 σχέδια δραστηριοτήτων), και τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως.

*Διατύπωση στόχων και αντιστοιχία στόχων - πορείας διδασκαλίας:* Τα περισσότερα σχέδια μαθήματος αναφέρονταν, είτε πλήρως (77%), είτε εν μέρει (14%) στους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου. Ελάχιστες από την άλλη, ήταν οι διδακτικές προτάσεις (7 προτάσεις στις 63 συνολικά) των οποίων οι διδακτικοί στόχοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένα βαθμό «αντικειμενικοί - συμπεριφορικοί» (behavioral objectives) και επομένως «μετρήσιμοι». Δεν ήταν τυχαίο ότι όλες αυτές οι προτάσεις αποτελούσαν σχέδια δραστηριοτήτων, τα οποία λόγω της φύσης τους απαιτούσαν τη σαφή διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων με όρους αποτελεσμάτων μάθησης. Κατά τα άλλα, η διατύπωση των περισσότερων διδακτικών στόχων, τόσο των σχεδίων μαθήματος, όσο και των σχεδίων δραστηριοτήτων, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αόριστη, αφηρημένη και αμφίσημη (πχ. «να θαυμάσουν την παλικαριά, την καλοσύνη και την ανωτερότητα του Χ ήρωα», «να ενεργοποιηθεί η δημιουργικότητα των παιδιών», «να αναπλάθουν μέσω της φαντασίας τους ιστορικές στιγμές του έθνους μας»). Επιπλέον, αξιοσημείωτη -και ιδιαίτερα χαρακτηριστική στα σχέδια μαθήματος- ήταν η διατύπωση πολυάριθμων στόχων. Εντυπωσιακές, για παράδειγμα, ήταν οι περιπτώσεις διδακτικών προτάσεων με 10, 11 ή 13 διαφορετικούς διδακτικούς στόχους. Ωστόσο, μία προσεκτική επισκόπηση του περιεχομένου των περιγραφών τους σε συνδυασμό με τις περιγραφές της δραστηριότητας ή της πορείας διδασκαλίας φανέρωνε συνήθως μια σειρά από σχεδιαστικά προβλήματα, υπερβολές και αναντιστοιχίες.

Έτσι, στις μακροσκελείς λίστες διδακτικών στόχων συχνά επισημαίνονταν:

- στόχοι που επιδιώκονταν έμμεσα ή ήταν γενικοί και όχι ειδικοί, (π.χ. επιδιώκεται μεταξύ άλλων «η κατανόηση των γενικών λειτουργιών του κειμενογράφου», αλλά σύμφωνα με την περιγραφή της δραστηριότητας οι μαθητές καλούνται στο περιβάλλον του Microsoft Word να επιλέξουν διάφορες εικόνες clip art και με βάση αυτές να συνθέσουν μία φανταστική ιστορία )
- στόχοι που επιδιώκονταν λανθασμένα, (π.χ. επιδιώκεται μεταξύ άλλων «η εξάσκηση στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο», αλλά σύμφωνα με την πορεία διδασκαλίας το σχέδιο μαθήματος συνίσταται στην απόλυτα καθοδηγούμενη ανάκληση πληροφοριών από προκαθορισμένες ιστοσελίδες και τη συμπλήρωση αντίστοιχων φύλλων εργασίας από τους μαθητές)
- στόχοι που εν γένει δεν επιδιώκονταν (π.χ. επιδιώκεται μεταξύ άλλων η «γνωριμία με το γραπτό ποιητικό λόγο και ο προβληματισμός για τα μηνύματα του ποιήματος» αλλά η περιγραφή της πορείας φανερώνει ότι το σχέδιο δραστηριότητας περιορίζεται στην εκτέλεση ηλεκτρονικών ασκήσεων γραμματικής στο περιβάλλον του επεξεργαστή κειμένου).

Σε γενικές γραμμές η αναντιστοιχία μεταξύ των διατυπωμένων διδακτικών στόχων και της πορείας διδασκαλίας ή της περιγραφής της δραστηριότητας ήταν έκδηλη και παραδειγματική (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Αντιστοιχία διδακτικών στόχων και πορείας διδασκαλίας

Όπως παρουσιάζεται και στο Σχήμα 2, τα περισσότερα από τα σενάρια διδασκαλίας που εξετάστηκαν περιέγραφαν στόχους που, είτε δεν επιδιώκονταν καθόλου, είτε περιείχαν μερικούς στόχους, που επιδιώκονταν ή έμμεσα ή καθόλου. Σε 8 μόνο περιπτώσεις (12,7%) οι διδακτικοί στόχοι ήταν συνεπείς με την περιγραφή της πορείας διδασκαλίας.

*Πληρότητα φάσεων/σταδίων πορείας διδασκαλίας:* Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα οι περιγραφές των δραστηριοτήτων αλλά και της πορείας διδασκαλίας των μαθημάτων ήταν άλλοτε ανύπαρκτες και άλλοτε ελλιπείς, ολιγόλογες και «τεχνικές». Πέρα λοιπόν από τις προτάσεις που δεν περιλάμβαναν πορεία διδασκαλίας (21 στις 63 συνολικά), αρκετές ήταν οι περιπτώσεις σχεδίων μαθήματος στις οποίες η περιγραφή της πορείας διδασκαλίας περιοριζόταν στην παροχή κοινότυπων και ευρύτερα γνωστών γενικών οδηγιών (πχ. αναλύουμε το περιεχόμενο του σχεδίου εργασίας, αποφασίζουμε τις δραστηριότητες, χωρίζουμε σε ομάδες, συλλέγουμε πληροφορίες και τις ανακοινώνουμε) και την επιγραμματική καταγραφή ιδεών για δραστηριότητες (πχ. λίστα με 29 δραστηριότητες εντός τάξης και 6 εκτός τάξης οι οποίες περιγράφονται σε 1 έως 4 σειρές η καθεμιά ή λίστα με 12 δραστηριότητες εντός τάξης συνοδευόμενη από 25 ιδέες για ομαδικές δραστηριότητες και 11 ατομικές με 1-5 σειρές περιγραφή η καθεμιά). Ως εκ τούτου, πολλές από αυτές ήταν τόσο αφηρημένες και γενικόλογες, ώστε η προσφορά τους στον αναγνώστη να περιορίζεται σε μία λίστα από ενδιαφέρουσες ιδέες, τις οποίες θα μπορούσε ενδεχομένως να μετασχηματίσει σε επιμέρους σχέδια δραστηριοτήτων, αφού πρώτα περιέγραφε τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους, ανέπτυξε τις δραστηριότητες και διαμόρφωνε τα απαραίτητα υλικά μάθησης.

Πολλές περισσότερες όμως ήταν οι περιπτώσεις σχεδίων μαθήματος, αλλά και των σχεδίων δραστηριοτήτων στις οποίες η περιγραφή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και των μαθησιακών ενεργειών του μαθητή δεν ήταν σαφής, πλήρης και οργανωμένη με αποτέλεσμα να μη μπορεί να κατανοηθεί με επάρκεια από τον αναγνώστη. Έτσι, δεν γνωρίζαμε για παράδειγμα τι προηγείται και τι έπεται του σεναρίου διδασκαλίας, ποια είναι η αφετηρία του μαθήματος και ποια η κατάληξή του, με ποια σειρά θα πραγματοποιηθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες, ποιος κάνει τι, πότε το κάνει και με τι υλικά, με ποιες ενέργειες επιτελείται η επεξεργασία της Χ έννοιας, τι ακριβώς συζητείται με τους μαθητές και τι ερωτήματα τίθενται σε αυτούς, πως πραγματοποιείται η εφαρμογή της νέας γνώσης και ο έλεγχος της κατανόησης της νέας γνώσης, κλπ. Με άλλα λόγια, οι ανεπάρκειες και οι αοριστίες των περιγραφών ήταν τέτοιες, ώστε στα σχέδια μαθήματος να μην είναι εφικτή η αναγνώριση των φάσεων ή των σταδίων μιας

πλήρους πορείας διδασκαλίας και στα σχέδια δραστηριοτήτων να μην είναι διακριτή η φάση ή το στάδιο διδασκαλίας στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η προτεινόμενη δραστηριότητα. Οι παρακάτω πίνακες (Πίνακες 5 και 6) παρουσιάζουν με ποσοτικούς όρους τις εν λόγω ελλείψεις.

**Πίνακας 5. Δυνατότητα διάκρισης σταδίων πορείας διδασκαλίας και πληρότητα αυτής στα σχέδια μαθήματος**

	Στάδια πορείας Συχνότητα N (%)	Πληρότητα πορείας Συχνότητα N (%)
Εν μέρει	21 (60,0)	4 (11,4)
Όχι	14 (40,0)	31(88,6)
Σύνολο	35 (100,0)	35 (100,0)

**Πίνακας 6. Δυνατότητα διάκρισης σταδίου πορείας διδασκαλίας στο οποίο εντάσσεται το σχέδιο δραστηριότητας**

	Στάδιο Πορείας Συχνότητα N (%)
Εν μέρει	2 (7,1)
Ναι	4 (14,3)
Όχι	22 (78,6)
Σύνολο	28 (100,0)

Αξιοσημείωτη επίσης στα σχέδια μαθήματος που διερευνήθηκαν ήταν είτε η απουσία, είτε η στρέβλωση των φάσεων της προσφοράς ή της επαφής με τα δεδομένα και της επεξεργασίας. Αντιπροσωπευτική, για παράδειγμα, είναι η περίπτωση σχεδίου στο οποίο τίθεται ως διδακτικός στόχος «η ικανότητα παρατήρησης έργων τέχνης και η μάθηση ιστορικών πληροφοριών από τη διερεύνηση εικαστικών πηγών». Ζητείται λοιπόν από τους μαθητές να παρατηρήσουν σε ομάδες έργα τέχνης, να τα περιγράψουν συνοπτικά σε φύλλα εργασίας και να εξάγουν ιστορική πληροφόρηση από το περιεχόμενό τους. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανακοίνωση των ευρημάτων των ομάδων των μαθητών και το μάθημα τελειώνει με μία συζήτηση σε επίπεδο τάξης. Κατά τη διάρκεια όμως του μαθήματος οι μαθητές δεν φαίνεται να διδάσκονται, να υποβοηθούνται και να καθοδηγούνται σχετικά με τις μεθόδους και τις διαδικασίες παρατήρησης και εξέτασης έργων τέχνης. Πως λοιπόν αναμένεται να αναπτύξουν ικανότητες παρατήρησης και διερεύνησης εικαστικών πηγών;

Παρόμοιες ήταν οι πορείες πολλών άλλων σχεδίων μαθήματος στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζονται να «αυτο-αναλύουν» και να «αυτο-επεξεργάζονται» νέες γνώσεις, κάνοντας πειράματα, γράφοντας κείμενα και ανατρέχοντας σε πηγές πληροφόρησης, ενώ ταυτόχρονα συμπληρώνουν μία σειρά φύλλων εργασίας. Αν και σε όλα δηλώνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός δεν αναφέρεται ταυτόχρονα, ούτε και διευκρινίζεται με ποιες ενέργειες, μεθόδους και τεχνικές ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, καθοδηγεί, υποστηρίζει και αναπτύσσει τις σκέψεις, τις παρατηρήσεις, τα νοητικά σχήματα και τις γνωστικές στρατηγικές των μαθητών.

Λόγω αυτών των εξαιρετικά σημαντικών παραλείψεων σε 33 σχέδια μαθήματος (94,3%) δεν ήταν εφικτή η αναγνώριση της μεθόδου διδασκαλίας ή της μεθόδου επεξεργασίας των μαθησιακών δεδομένων. Παράλληλα, και εξαιτίας των ίδιων ανεπαρκειών δεν ήταν επίσης δυνατός ο ακριβής προσδιορισμός των υιοθετούμενων μορφών διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες διδακτικές προτάσεις φαίνεται να αξιοποιούν μορφές της επεξεργασίας της ύλης (80% των ΣΧΜ και 92,9% των ΣΧΔ), όπως η ανάθεση έργου, αλλά και διδακτικές μορφές της προσφοράς (48,6%), όπως η υποδειγματική εκτέλεση. Τέλος, και σε ότι αφορά στις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας, η συντριπτική πλειοψηφία των προτάσεων διδασκαλίας που περιείχαν αναφορές στην κοινωνική οργάνωση της τάξης φαίνεται να υιοθετεί την εργασία σε ομάδες (68,6% των ΣΧΜ και 17,9% των ΣΧΔ). Ωστόσο, θα πρέπει και εδώ να επισημανθεί ότι πολύ συχνά οι ρόλοι των ομάδων δεν αποσαφηνίζονταν, ούτε και συνοδεύονταν από σχόλια ή διευκρινίσεις σχετικά με τη σύνθεση των ομάδων, τα χαρακτηριστικά και τη λογική της συγκρότησής τους, αλλά και τη διαμοίραση του έργου στα μέλη τους.

*Δραστηριότητες αξιολόγησης:* Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, λίγα ήταν τα σχέδια μαθήματος (8,6%) τα οποία αναφέρονταν στο ζήτημα της αξιολόγησης, είτε των μαθητών, είτε της διδασκαλίας συνολικά. Ωστόσο, και από αυτές τις 18 διδακτικές προτάσεις, μόνο οι 5 περιείχαν συγκεκριμένες και πρόσθετες δραστηριότητες αξιολόγησης ή επέκτασης. Οι υπόλοιπες 13 αναφέρονταν σε γενικόλογα σχόλια περί αξιολόγησης της διδασκαλίας (πχ. «κριτήρια για αξιολόγηση του μαθήματος αποτελούν η αμέριστη προσοχή και το άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών», «η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φύλλων παρατήρησης, ...»). Χαρακτηριστικές όμως ήταν οι αναφορές στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς οι ίδιες οι δραστηριότητες που αξιοποιούνταν για την διδασκαλία και την επεξεργασία μιας έννοιας ή μιας δεξιότητας χρησιμοποιούνταν και ως δραστηριότητες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (πχ. για τη νοηματική προσέγγιση ενός γνωστού λογοτεχνικού κειμένου, οι μαθητές

πλοηγούνται σε ειδική εκπαιδευτική εφαρμογή παρουσίασης του εν λόγω κειμένου και εξερευνούν τα περιεχόμενά της με την βοήθεια των καθοδηγητικών ερωτήσεων ενός συνοδευτικού φύλλου εργασίας, στις οποίες απαντούν γραπτά. Οι απαντήσεις τους στο φύλλο εργασίας χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή τους στο μάθημα). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα σχέδιο μαθήματος δεν καθορίζονταν και δεν προσδιορίζονταν τα κριτήρια με τα οποία θα πραγματοποιούνταν η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων αξιολόγησης, είτε των μαθητών, είτε της διδασκαλίας.

*Χρήση παιδαγωγικών όρων και αρχών:* Διάχυτη στο περιεχόμενο των διδακτικών προτάσεων που εξετάστηκαν ήταν η χρήση ευρύτερα γνωστών παιδαγωγικών όρων, αρχών και προσεγγίσεων όπως η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα, η συνεργασία, η διερευνητική – ανακαλυπτική προσέγγιση, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, και πολλές άλλες συγγενείς φράσεις. Τις περισσότερες όμως φορές η χρήση αυτών των όρων θα μπορούσε να θεωρηθεί φιλολογική, και όχι κυριολεκτική και ουσιαστική. Επί της ουσίας, οι διδακτικοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και τα συνοδευτικά υλικά μάθησης, στα οποία αναφέρονταν και τα οποία περιέγραφαν οι διδακτικές προτάσεις, ήταν γνωσιοκεντρικού και υλοκεντρικού χαρακτήρα. Ο σχεδιασμός τους είχε συνήθως ως αφετηρία το περιεχόμενο δεδομένων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών και όχι θέματα, ζητήματα, προβληματισμούς και ερωτήματα που προέκυπταν από τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό-πολιτισμικό γίνεσθαι των ίδιων των μαθητών και του/της εκπαιδευτικού τους. Ως εκ τούτου, δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν μαθητοκεντρικές, με την έννοια που παραδοσιακά τουλάχιστον έχει αποδοθεί στον όρο (Pinar et al., 2002:83-90/115-132; Δερβίσης, 1985:53-56; Ματσαγγούρας, 2001α:140-142). Για τον ίδιο λόγο, δεν θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν και διαθεματικές (Beane, 1993: 69-83; Beane, 1997; Γιαννούλης, 1993:146-152; Βρεττός & Καψάλης, 1997:196-200). Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί η ποικιλία και η πολυμορφία των «διεπιστημονικών» συνδέσεων (Jacobs, 1989), που επιχειρούνταν μεταξύ των περιεχομένων διαφόρων ενοτήτων του σχολικού προγράμματος σπουδών. Αν και κάποιες από τις επιχειρούμενες διασυνδέσεις θύμιζαν την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία – ή ορθότερα, την μορφή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας η οποία μεταφέρθηκε και εφαρμόστηκε παλαιότερα στο ελληνικό πλαίσιο (Γιαννούλης, 1993) – (πχ. σχεδιασμός μασκών με την Logo στα πλαίσια μαθήματος για τα αποκριάτικα έθιμα), υπήρχαν και άλλες οι οποίες καταπιάνονταν με την πολυεπιστημονική διερεύνηση μιας διδακτικής ενότητας (πχ. σχέδιο εργασίας με θέμα τις πηγές και τις μορφές ενέργειας στο οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν αφίσες και δημιουργούν σενάριο τηλεοπτικής διαφήμισης για την εξοικονόμηση ενέρ-

γεια, κατασκευάζουν χάρτες του δικτύου ηλεκτροδότησης, μελετούν την ιστορία της ενέργειας, κλπ).

Σε ότι αφορά στη διερευνητική μορφή διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001β:493-508; Γιαννούλης, 1993:111-120), ας σημειωθεί ότι υπήρχαν ορισμένες διδακτικές προτάσεις, εργαστηριακής κυρίως φύσης, οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν συναφείς με την «κατευθυνόμενη» ή «καθοδηγούμενη διερεύνηση» (πχ. συλλογή και επεξεργασία σεισμολογικών δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού ΓΑΙΑ για την συνειδητοποίηση της αδιάλειπτης σεισμικής δραστηριότητας της περιοχής μας). Από την άλλη, τα περισσότερα από τα σενάρια διδασκαλίας που «αυτοπροσδιορίζονταν» ως βιωματικά, διερευνητικά ή/και ανακαλυπτικά απλά δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για μία μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα απ' ότι σε μία μονολογική-διαλεκτική μορφή διδασκαλίας. Σε καμία όμως περίπτωση αυτή η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών δεν έδινε τη δυνατότητα για βίωση καταστάσεων ή απόκτηση πρωτογενών εμπειριών, προβληματοποίηση και διατύπωση υποθέσεων, επεξεργασία δεδομένων και ανακάλυψη σχέσεων. Συνήθως σήμαινε την αύξηση της ενασχόλησης των μαθητών με εξαιρετικά κατευθυνόμενες εργασίες αναπαραγωγικού τύπου. Έτσι, οι μαθητές καλούνταν για παράδειγμα να απαντήσουν γραπτά σε φύλλα εργασίας που περιείχαν μία σειρά από χαμηλού γνωστικού επιπέδου ερωτήματα, τα οποία απαιτούσαν την εύρεση και καταγραφή γνώσεων και πληροφοριών και όχι την ερμηνεία, την ανάλυση, την σύνθεση ή την εφαρμογή νέων γνώσεων σε διαφοροποιημένες καταστάσεις και προβλήματα. Ως εκ τούτου, θεωρητικά υποστηριζόνταν ότι οι μαθητές ενεργούν, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση, ενώ στην πράξη απλά αναπαρήγαγαν και κατέγραφαν τη νέα γνώση που τους μεταφέρονταν, όχι από τον εκπαιδευτικό αυτή τη φορά, αλλά από το βιβλίο, την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια ή το δικτυακό τόπο.

*Άλλα στοιχεία:* Ένας μικρός αριθμός σεναρίων διδασκαλίας (5 προτάσεις) αναφέρονταν ή ασχολούνταν με ευαίσθητα και ενίοτε ακατάλληλα θέματα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση σχεδίου μαθήματος στο οποίο η επίδραση του αλκοόλ στην οδήγηση παρουσιάζεται ως θέμα κατάλληλο προς επεξεργασία από μαθητές 10 ετών. Ενδεικτικές επίσης είναι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές δημιουργούν κανόνες για την κατανάλωση οινοπνεύματος στο σχολείο ή την προώθηση μέτρων για το κάπνισμα στο σχολείο, πραγματοποιούν ψυχολογικές ασκήσεις για την ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησής τους, διαπιστώνουν διαφορές και ομοιότητες για το έθιμο του γάμου σε Ελλάδα και Αλβανία, ή αποφαίνονται για την ορθότητα φράσεων του τύπου «στο μπαρ ένα μεγάλο ποτήρι καλής μπύρας περιέχει την ίδια περίπου ποσότητα οινοπνεύματος, όσο ένα ποτήρι ούισκι». Αρκετές επίσης

ήταν οι προτάσεις διδασκαλίας οι οποίες περιείχαν ορθογραφικά, γραμματικά ή/και συντακτικά λάθη (πχ. «Εσείς τι παρατηρείται;», «οι ομάδα», «εφαρμόζω το ερωτηματολόγιο», «παρατηρώντας τη φωτογραφία, περιγράψτε τον τρόπο που τα μικρά παιδιά της ηλικίας σας, όπως φαίνεται από τη φωτογραφία, με τον οποίο μετέφεραν νερό στο σπίτι τους», «ζώντας σε μια χώρα στην οποία όποια πέτρα και αν παρατηρήσεις έχει κάτι να σου αποκαλύψει από την ιστορία μας και γενικότερα όλο το πολιτιστικό μας υπόβαθρο, το βλέπουμε σαν μια φυσική κίνηση τον προγραμματισμό και την επίσκεψη σε ένα αρχαιολογικό Μουσείο κάθε χρόνο» κλπ). Τέλος, αρκετά ήταν και τα σενάρια διδασκαλίας τα οποία αποτελούσαν εισηγήσεις συνεδρίων, οι οποίες αναδημοσιεύονταν. Έτσι, συνοδεύονταν από θεωρητικές εισαγωγές περί χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι οποίες πήρα από περιττές συνήθως δεν ανταποκρίνονταν σε πρακτικό επίπεδο στο περιεχόμενο του σεναρίου διδασκαλίας.

### **Αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Από τις 130 συνολικά προτάσεις υλικού που διερευνήθηκαν, οι 10 (7,7%) δε χρησιμοποιούσαν εργαλεία ή εφαρμογές των ΤΠΕ ή δεν αναφέρονταν στην αξιοποίηση κάποιου είδους ή μορφής ψηφιακής τεχνολογίας. Πολλοί όμως και διαφορετικοί ήταν οι ρόλοι που επιτελούσαν οι ΤΠΕ στις άλλες 120. Η αρχική διερεύνηση των προτάσεων αυτών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι σε 23 (19,4%) από αυτές, οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονταν ως θεματική ενότητα καθώς περιείχαν στόχους οι οποίοι αναφέρονταν με σαφήνεια στον γραμματισμό των μαθητών/τριών στις ΤΠΕ και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού συγκεκριμένων τεχνολογικών εφαρμογών. Σε ελάχιστες από αυτές τις περιπτώσεις (2,5%), η επιδίωξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων χειρισμού ήταν άμεση (πχ. δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού του Microworlds Pro). Αντίθετα, στις περισσότερες (16,7%) η επιδίωξη του ίδιου στόχου ήταν έμμεση, δηλαδή πραγματοποιούνταν κατά την επεξεργασία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (πχ. οι μαθητές ασκούνται στις πράξεις της διαίρεσης και του πολλαπλασιασμού και ταυτόχρονα μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν το εργαλείο γεμίσματος στο Paint, χρωματίζοντας ψηφιακές εικόνες, οι οποίες περιέχουν πράξεις και των οποίων το αποτέλεσμα αντιστοιχεί σε δεδομένη επιλογή χρώματος). Επιπλέον, οι περισσότερες από τις προτάσεις αυτές συγκαταλέγονταν στα σχέδια δραστηριοτήτων (14 στις 20).

Ο κύριος όμως ρόλος των ΤΠΕ αναφέρονταν στην υποβοήθηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο ο ρόλος αυτός περιοριζόταν σε μάλλον «παραδοσιακές» διδακτικές ενέργειες. Οι περισσότερες θα μπορούσαν

κάλλιστα να πραγματοποιηθούν και με συμβατικά μέσα, αλλά η αυτοματοποίησή τους διευκόλυνε τη διδασκαλία και εξοικονομούσε χρόνο. Έτσι, σε 63 προτάσεις (52,5%) οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνταν ως μέσο εξάσκησης ή/και αξιολόγησης των μαθητών σε ήδη διδαγμένες έννοιες ή δεξιότητες. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες από αυτές (49 στις 63) αποτελούσαν προτάσεις υποστηρικτικού διδακτικού υλικού. Επρόκειτο δηλαδή για τεστ και ασκήσεις τα οποία συμπληρώνονταν ηλεκτρονικά και τα οποία παρείχαν δυνατότητες αυτόματης διόρθωσης και ανατροφοδότησης. Πολλά δε ήταν κατασκευασμένα με την εφαρμογή Hot Potatoes ή αποτελούσαν ερασιτεχνικές εφαρμογές.

Σε 44 διδακτικές προτάσεις (63,3%), ο ρόλος των ΤΠΕ ήταν βοηθητικός (χρησιμοποιούνταν όπως το μολύβι, το χαρτί και ο πίνακας) και σε 37 (69,2%) χρησιμοποιούνταν ως πηγή ενημέρωσης και πληροφόρησης (όπως τα βιβλία). Δεν είναι τυχαίο ότι οι πιο πολλές από αυτές τις προτάσεις (26 στις 44, και 24 στις 37) ήταν σχέδια μαθήματος ή σχέδια εργασίας.

Στα πλαίσια αυτών των σχεδίων οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να καταγράψουν πληροφορίες στο περιβάλλον ενός επεξεργαστή κειμένου ή να διαβάσουν πληροφορίες από ένα δικτυακό τόπο ή μία ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια. Δεν ήταν επίσης λίγες οι περιπτώσεις των σεναρίων διδασκαλίας (21 συνολικά) στις οποίες οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνταν ως μέσα προσφοράς της ύλης (17,5%). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις τύπου Powerpoint, αλλά και οι προβολές διδακτικών ταινιών ή οι παρακολουθήσεις κάθε είδους ψηφιακού περιεχομένου.

Τέλος, ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις (14 και 7 σενάρια διδασκαλίας αντίστοιχα) στις οποίες η χρήση των ΤΠΕ, είτε διευκόλυνε και προωθούσε τις διαδικασίες μιας διερευνητικής διδασκαλίας (11,7%), είτε στόχευε στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η συλλογή, οργάνωση, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών (5,8%). Επιπλέον, αξ σημειωθεί ότι αρκετές ήταν οι προτάσεις στις οποίες σύνθετες και περίπλοκες εφαρμογές χρησιμοποιούνταν για την εκτέλεση απλών διαδικασιών (πχ. χρήση του Microworlds Pro για την κατηγοριοποίηση παροιμιών). Χαρακτηριστικές ήταν και περιπτώσεις, στις οποίες η χρήση των ΤΠΕ δεν ήταν απαραίτητη και σημαντική και δε βελτίωνε με κάποιο τρόπο τη διδασκαλία (πχ. οι μαθητές εκτελούν γραμματικές ασκήσεις στο Powerpoint ή αντιγράφουν κείμενο στο Microsoft Word). Ατυχές ήταν επίσης και το περιεχόμενο ορισμένων δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού, καθώς το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονταν η διδασκαλία της δεξιότητας ήταν ακατάλληλο για την κατανόηση της λειτουργικότητάς της από τους μαθητές (πχ. οι μαθητές μαθαίνουν την διαδικασία αντιγραφής επικόλλησης, αντιγράφοντας

κάτω από κάθε ρολόι τη σωστή ώρα). Συμπερασματικά, τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται να ισχυροποιούν τις διαπιστώσεις προηγούμενων ενοτήτων. Έτσι, οι ακατάλληλες και ασυνεπείς επιλογές των χρησιμοποιούμενων τεχνολογικών μέσων φαίνεται να ενισχύουν τη γενικότερη μεθοδολογική ανεπάρκεια των προτάσεων διδασκαλίας. Από την άλλη, οι «παραδοσιακές» χρήσεις δυναμικών μέσων, όπως οι ΤΠΕ, φαίνεται να προωθούν τον γνωσιοκεντρικό και υλοκεντρικό χαρακτήρα των προτάσεων. Κυρίως όμως, επιβεβαιώνουν την πάγια αρχή σύμφωνα με την οποία τα διδακτικά μέσα, όσο δυναμικά, σύγχρονα και άρτια και αν είναι, δεν ανατρέπουν, αλλά προσαρμόζονται σε ανώτερου επιπέδου μεθοδολογικές επιλογές, όπως αυτές των στόχων, του περιεχομένου και των μορφών διδασκαλίας.

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αναλυτική περιγραφή της εξέτασης των διδακτικών προτάσεων φαίνεται να οδηγεί σε μια σειρά από θετικές διαπιστώσεις, αλλά και πολλούς προβληματισμούς. Στα θετικά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν:

- η τήρηση ορισμένων από τις βασικές προδιαγραφές περιεχομένου δομικού και μορφολογικού χαρακτήρα, στις οποίες τυπικά περιλαμβάνονται οι αναφορές σε διδακτικούς στόχους, τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης, στοιχεία κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, περιγραφή της πορείας δραστηριότητας ή περιγραφή της πορείας διδασκαλίας και περιγραφή δραστηριοτήτων αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας
- η διατύπωση ιδεών για δραστηριότητες με ενδιαφέροντα και ενίοτε καινοτόμα χαρακτηριστικά
- η ποικιλία και η πολυμορφία των επιχειρούμενων πολυεπιστημονικών και διεπιστημονικών διασυνδέσεων και
- η ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων και υλικών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η αντιμετώπισή τους ως αντικειμένων μάθησης.

Αν και η πρόθεση των εκπαιδευτικών να παράγουν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, να δημιουργήσουν σχέδια μαθήματος, να χρησιμοποιήσουν σύγχρονα διδακτικά μέσα, και να πειραματισθούν με διαφορετικές προσεγγίσεις ήταν θετική και αξιοσημείωτη, εξίσου ουσιώδης ήταν και η μεθοδολογική ανεπάρκεια του παραγόμενου υλικού. Από τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν, πιο σημαντικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- η αναντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στόχων και διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων
- η ασαφής, «τεχνική» και ελλιπής περιγραφή των επιμέρους διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και των μαθησιακών ενεργειών των μαθητών/τριών
- η φιλολογική και ενίοτε καταχρηστική αξιοποίηση παιδαγωγικών όρων, αρχών και προσεγγίσεων και
- η συμβατική χρήση των ΤΠΕ ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα της ένταξής τους σε γνωσιοκεντρικού και υλοκεντρικού τύπου διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες.

Κάθε προσπάθεια αιτιολόγησης των παραπάνω προβληματικών διαπιστώσεων φαίνεται να καταλήγει σε ορισμένες βασικές παραδοχές. Είναι γεγονός ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός ενός μαθήματος αποτελεί δύσκολη υπόθεση. Αναφέρεται στη σκόπιμη, οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια ενός/μίας εκπαιδευτικού να αναπτύξει ένα συνεκτικό, κατάλληλο και πλήρες σύστημα αλληλοδιαδεχόμενων δραστηριοτήτων, το οποίο θα υποβοηθή, θα ενεργοποιεί και θα κατευθύνει την ανάπτυξη και εξέλιξη των γνωστικών δομών των μαθητών (Panasuk & Todd, 2005; Clark & Dunn, 1991; Clark & Peterson, 1986). Η ποιότητα αυτής της προσπάθειας συνολικά, αλλά και των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά την διαδικασία σχεδιασμού ενός μαθήματος, εξαρτώνται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν στην πράξη διδακτικά μοντέλα και παιδαγωγικές θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ισχυροποιούν αυτή την άποψη, αλλά ταυτόχρονα οδηγούν και σε επιστημονικές πάγιων παιδαγωγικών ζητημάτων και προβλημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, στα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν έμμεση μόνο συμμετοχή.

Έτσι, ο γνωσιοκεντρικός-υλοκεντρικός χαρακτήρας των προτάσεων διδασκαλίας εναρμονίζεται με το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και το εγκυκλοπαιδικό περιεχόμενο (Βρεττός & Καψάλης, 1997; Ματσαγγούρας, 2001α) των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών συγγραμμάτων. Οι μεθοδολογικές ανεπάρκειες των διδακτικών σεναρίων αντικατοπτρίζουν τη χρόνια απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το ουσιαστικό μέρος του σχεδιασμού της διδασκαλίας και τον περιορισμό του ρόλου τους σε αυτό του υλοποιητή – εκτελεστή προκατασκευασμένων στόχων, περιεχομένων, δραστηριοτήτων και διδακτικών υλικών, τα οποία προσδιορίζονται λεπτομερώς στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών συγγραμμάτων (Ballet et al., 2006; Apple & Jungck, 1996). Η ανακριβής και φιλολογική χρήση διδακτικών όρων και παιδαγωγικών αρχών ανακλά την ευρύτερη σύγχυση που επικρατεί σε επίσημα κείμενα αλλά και στην επιστημονι-

κή βιβλιογραφία σε σχέση με την εννοιολογική προσέγγιση αυτών των όρων και την πρακτική εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να παραμεληθεί και η συμμετοχή των δικτυακών τόπων που φιλοξενούν διδακτικές προτάσεις, και οι οποίοι ενισχύουν με τη σειρά τους την αναπαραγωγή των συγχύσεων, των παραλείψεων και των ανεπαρκειών. Αν και η δημοσίευση σεναρίων διδασκαλίας «ως έχουν» και «ως αποστέλλονται» ενδέχεται να λειτουργεί ενισχυτικά για τους υποψήφιους ή τους εν δυνάμει συγγραφείς, από την άλλη περιορίζει το ρόλο του δικτυακού τόπου στην απλή φιλοξενία και μεταφέρει την υπευθυνότητα της χρήσης του ψηφιακού του περιεχομένου στον ενδιαφερόμενο αναγνώστη. Ύστερα, ας μην παραληφθεί ότι και μόνο η δημοσίευση εκπαιδευτικού υλικού σε επώνυμες και γνωστές δικτυακές πύλες ενδέχεται να ενισχύει την «εγκυροποίηση» και «νομιμοποίηση» του υλικού στο μυαλό του αναγνώστη. Αντίθετα, η παροχή συμβουλών και οδηγιών για τη συγγραφή ποιοτικών σχεδίων μαθημάτων, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των διδακτικών προτάσεων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, θα επέτρεπε στους δικτυακούς τόπους την επιτέλεση ενός υπεύθυνα παιδαγωγικού ρόλου (BECTA, 2004; Fitzgerald et al., 2003). Θα επέτρεπε δηλαδή την ανάληψη ενός εκπαιδευτικού – επιμορφωτικού ρόλου και θα οδηγούσε στην παραγωγή πρότυπου, οργανωμένου και καλά σχεδιασμένου διδακτικού υλικού.

Τέλος, στη διαμόρφωση του συνολικού «τοπίου», συμβάλλουν και οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Χαρακτηριστικές για παράδειγμα είναι οι επιμορφώσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και οι οποίες συνήθως επικεντρώνονται στην εξέταση των ίδιων των ΤΠΕ και όχι στη συνεπή, δημιουργική και συνεκτική ένταξη της χρήσης τους σε πολλά, διαφοροποιημένα και ενδεδειγμένα σχεδιασμένα πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης. Με παρόμοιο τρόπο, η θεματολογία πολλών άλλων επιμορφωτικών δράσεων αναφέρεται σε αποσπασματικά και περιφερειακά εκπαιδευτικά ζητήματα και όχι την ουσία του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αναμφίβολα σχετίζεται και με τα μεθοδολογικά ζητήματα του διδακτικού σχεδιασμού. Ωστόσο, στην άλλη μεριά της γης ο σχεδιασμός διδασκαλιών και μαθημάτων αποτελεί βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ενδοσχολική επιμόρφωση και την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Η «Μελέτη Μαθήματος» (Lesson Study), αν και Ιαπωνικής καταγωγής, αποτελεί σήμερα μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές επιμόρφωσης στις ΗΠΑ και τον Καναδά (Stigler & Hiebert, 1999; Trent et al., 2005; Lewis et al.; 2004; Audette, 2004; Chokshi & Fernandez, 2004), καθώς διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της «έρευνας-δράσης» και καλύπτει ουσιαστικές προϋποθέσεις όπως η διάρκεια και η συνέχεια, η προ-

ώθηση της συλλογικότητας και της αυτονομίας και η απόδοση έμφασης στην θεωρητική και πρακτική κατανόηση προοδευτικών διδακτικών μοντέλων και προσεγγίσεων. Μήπως θα πρέπει να εξετάσουμε την πιθανότητα εφαρμογής της και στη δική μας χώρα;

## Αναφορές

- Apple, M. W. (1998). Teaching and Technology: The Hidden Effects of Computers on Teachers and Students. In L. E. Beyer & M. W Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (pp. 314-339). New York: State University Press of New York.
- Apple, M. & Jungck, S. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 20-42). London: Cassell.
- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson, & G. Claxton (Eds.) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 69-83). Buckingham, England: Open University Press.
- Audette, A. (2004). Lesson Study: Teachers Learning Together. *The NERA Journal*, 40 (2), 31-34.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(2), 209- 229.
- Beane, J. (1993). Problems and Possibilities for an Integrative Curriculum. In R. Fogarty (Ed.) *Integrating the Curricula: A Collection* (pp.69-83). Illinois, USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- BECTA (2004). *Using ICT to share the tools of the teaching trade: A report on Open Source teaching*. Coventry: BECTA.
- Bromley, H. (1998). Introduction: Data-Driven Democracy? Social Assessment of Educational Computing. In H. Bromley & M. Apple (Eds.), *Education/Technology/Power: Educational Computing as a Social Practice* (pp.1-25). New York: State University of New York Press
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese Lesson Study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-531.
- Clark, C. M., & Dunn, S. (1991). Second-generation research on teachers' planning, intentions, and routines. In H. C. Warren & H. J. Walberg, (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 183-200). Berkeley, CA: McCatchum Publishing.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.

- Craft, H. & Bland, P. (2004). Ensuring Lessons teach the curriculum with a lesson plan resource. *The Clearing House*, 78(2), 88-93.
- Doyle, M. & Holm, D.T. (1998). Instructional planning through stories: Rethinking the traditional lesson plan. *Teacher Education Quarterly*, 25(3), 69-83.
- Fitzgerald, M. A., Lovin, V. & Branch, R. M. (2003). The Gateway to Educational Materials: An Evaluation of an online resource for teachers and an exploration of user behavior. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(1), 21-52.
- Fogarty, R. (Ed.) (1993). *Integrating the Curricula: A Collection*. Illinois, USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Jacobs, H. (1989). Design options for an Integrated Curriculum. In H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (pp.13-24). Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- John, P. (2006). Lesson Planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Johnson, A. (2000). It's time for Madeline Hunter to go: A new look at lesson plan design. *Action in Teacher Education*, 22(1), 72-78.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- Kagan, D. M. & Tippins, D. J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary school teachers. *Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.
- Kennedy, M. F. (1994). Instructional design or personal heuristics in classroom instructional planning. *Educational Technology*, March 1994, 17-24.
- Koszalka, T. A., Breman, J. & Moore, M. K. (1999). Sharing lesson plans over the World Wide Web: important components. *Education and Information Technologies*, 4(2), 143-151.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2004). A Deeper Look at Lesson Study. *Educational Leadership*, 61(5), 18-22.
- Little, M. (2003). Successfully Teaching Mathematics: Planning is the key. *The Educational Forum*, 67(3), 276-282.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for teaching and learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Panasuk, R. & Todd, J. (2005). Effectiveness of Lesson Planning: A Factor Analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2002). *Understanding Curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Reiser, R. A. (1994). Examining the planning practices of teachers: Reflections on three years of research. *Educational Technology*, 34, 11-16.
- Robertson, J.S. (1999). The curse of plenty: Mathematics and the Internet. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18(1), 3-5.
- Sangster, M. (2005). Who's Lesson am I teaching? *Mathematics Teaching*, 190, 12-13.

- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: The Free Press.
- Strangis, D., Pringle, R. M. & Knopf, H. T. (2006). Roadmap or roadblock? Science lesson planning and preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 28(1), 73-84.
- Trent, A., Blum, T., McLaughlin, M. & Yocom, D. J. (2005). Japanese Method gets a wyoming accent. *Journal of Staff Development*, 26(1), 53-56.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γιαννούλης Νικόλαος.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1985). *Σύγχρονη γενική διδακτική μεθοδολογία*. Θεσσαλονίκη: Δερβίσης Στέργιος.
- Ζάχαρης, Δ. (1987). *Από την ψυχολογία στη διδακτική μεθοδολογία*. Πάτρα: Ζάχαρης Δημήτριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001α). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας: Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Παράρτημα

### Πίνακας 7. Λίστα ερωτημάτων επισκόπησης - διερεύνησης

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
<b>ΚΥ</b> = (Κωδικοποίηση Υλικού)	<b>ΟΑ</b> = (Όνομα Αρχείου)
<b>ΠΡΟΕ</b> = (Δικτυακός τόπος προέλευσης)	
<b>ΕΙΔ</b> = (Είδος υλικού: Φύλλο εργασίας ( <b>ΦΕ</b> ) - Σχέδιο Μαθήματος ( <b>ΣΧΜ</b> ) - Σχέδιο Δραστηριότητας ( <b>ΣΧΔ</b> ) - Υλικό Διδασκαλίας ( <b>ΥΔ</b> ) -Υλικό εξάσκησης ( <b>ΥΕ</b> ) - Γενικό υλικό ( <b>ΥΛΙΚΟ</b> )	
<b>ΓΝΑ1</b> = (Γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται ότι εντάσσεται)	<b>ΓΝΑ2</b> = (Γνωστικό αντικείμενο στο οποίο κατά τη γνώμη μας εντάσσεται)
ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ (συμπληρώνεται μονάχα στην περίπτωση σχεδίων δραστηριότητας)	
Α. Συνέπεια ως προς τα δομικά στοιχεία μιας δραστηριότητας	
<b>1 = ΝΑΙ</b>	<b>2 = ΟΧΙ</b>
<b>3 = ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΑΦΕΣ</b>	
<b>A1</b> = (Στόχοι - υπάρχει αναφορά στους διδακτικούς στόχους;)	<b>A2</b> = (Τάξη - υπάρχει αναφορά στην Τάξη;)
<b>A3</b> = (Υλικά και Μέσα - αναφέρονται τα χρησιμοποιούμενα μέσα και υλικά;)	<b>A4</b> = (Κοινωνική οργάνωση - υπάρχει αναφορά στην κοινωνική οργάνωση της τάξης;)
<b>A5</b> = (Περιγράφεται το περιεχόμενο της Δραστηριότητας;)	<b>A6</b> = (Σκορ συνέπειας/περιεκτικότητας, 0 – 5 Βαθμοί, δηλ. 0 βαθμούς για κάθε ΟΧΙ, 1 για κάθε ΝΑΙ, 0,5 για κάθε ασάφεια)
Β. Σαφήνεια και πληρότητα περιεχομένου δραστηριότητας	
<b>B1</b> = (Είναι οι στόχοι αντικειμενικοί - συμπεριφορικοί; ΝΑΙ/ΟΧΙ)	<b>B2</b> = (Οι στόχοι αντιστοιχούν στο περιεχόμενο και την περιγραφή της δραστηριότητας, ΝΑΙ/ΟΧΙ/ ΕΝ ΜΕΡΕΙ)
<b>B3</b> = (Είναι σαφές σε ποιο στάδιο μιας πλήρους πορείας διδασκαλίας εντάσσεται η δραστηριότητα; ΝΑΙ/ΟΧΙ)	<b>B4</b> = (Σε ποιο στάδιο μιας πλήρους πορείας διδασκαλίας εντάσσεται; Προπαρασκευή /προσφορά/ επεξεργασία/ εφαρμογή /αξιολόγηση)
<b>B5</b> = (Ποια η διδακτική μορφή που υιοθετείται; Μονολογική /παραστατική /ερωταπόκριση/ ανάθεση έργου /διαλογική /διερευνητική, κλπ)	<b>B6</b> = (Ποιο το είδος διδακτικής μορφής που ακολουθείται; Προσφοράς/επεξεργασίας /διερεύνησης/δεν είναι σαφές)

**B7** = (Κοινωνική οργάνωση τάξης /Ατομική - Μετωπική - ανά ζεύγη - Ομάδες - δεν γνωρίζουμε)

---

**ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ(συμπληρώνεται μονάχα στην περίπτωση σχεδίων μαθήματος)**

---

**Γ. Συνέπεια ως προς τα βασικά δομικά στοιχεία ενός μαθήματος**

---

**Γ1** = (Αναφέρονται σκοποί και στόχοι; NAI/OXI/EN ΜΕΡΕΙ)

**Γ2** = (Αναφέρεται η τάξη; NAI/OXI)

**Γ3**= (Πως οργανώνεται κοινωνικά η τάξη; Αναφέρεται; NAI/OXI)

**Γ4** = (Αναφέρονται τα απαιτούμενα υλικά και μέσα; NAI/OXI)

**Γ5** = (Περιγράφεται η πορεία διδασκαλίας; NAI/OXI/EN ΜΕΡΕΙ)

**Γ6** = (Υπάρχει αναφορά σε δραστηριότητες αξιολόγησης /επέκτασης; NAI/OXI/EN ΜΕΡΕΙ)

**Γ7** = (Σκορ συνέπειας/ περιεκτικότητας, 0 βαθμοί για κάθε OXI, 1 για κάθε NAI, 0,5 για κάθε EN ΜΕΡΕΙ)

---

**Δ. Σκοποί - Στόχοι - Πορεία - Μέθοδος**

---

**Δ1** = (Οι σκοποί αναφέρονται στο ΑΠΣ, NAI/OXI)

**Δ2** = (Είναι οι διδακτικοί στόχοι αντικειμενικοί - συμπεριφορικοί; NAI/OXI)

**Δ3** = (Υπάρχει αντιστοιχία στόχων και πορείας διδασκαλίας; NAI/ OXI/ EN ΜΕΡΕΙ)

**Δ4** = (Τα στάδια της πορείας διδασκαλίας είναι ξεκάθαρα και μπορούν να επαναληφθούν, NAI/ OXI/ EN ΜΕΡΕΙ)

**Δ5** = (Η περιγραφή της πορείας διδασκαλίας είναι πλήρης, NAI/OXI/EN ΜΕΡΕΙ)

**Δ6** = (Η Μέθοδος Επεξεργασίας που ακολουθείται είναι Επαγωγική /απαγωγική/ ασαφές, ελλιπής πορεία)

**Δ7** = (Αξιοποιούνται διδακτικές μορφές της προσφοράς; NAI/OXI)

**Δ8** = (Αξιοποιούνται διδακτικές μορφές της επεξεργασίας; NAI/OXI)

**Δ9** = (Αξιοποιούνται διερευνητικές διδακτικές μορφές; NAI/OXI)

**Δ10**= (Η διδασκαλία είναι μετωπική; NAI/OXI)

**Δ11** = (Ατομική εργασία; NAI/OXI)

**Δ12** = (Εργασία σε ζεύγη; NAI/OXI)

**Δ13** = (Εργασία σε ομάδες; NAI/OXI)

**Δ14** = (Οι ρόλοι των ομάδων αναφέρονται; NAI/OXI)

---

**Ε. ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ (Συμπληρώνεται σε όλα τα είδη υλικού)**

---

**E1** = (Συμπεριλαμβάνονται όλα τα απαραίτητα υλικά στο σχέδιο ή την δραστηριότητα; NAI/OXI)

**E2** = (Συμπεριλαμβάνονται όλα τα φύλλα εργασίας; NAI/OXI)

---

**E3** = (Τα φύλλα εργασίας απαιτούν από τους μαθητές:

- Την αναπαραγωγή(καταγραφή) δεδομένων – πληροφοριών (ΓΝΩΣΗ)
- Την κατανόηση και ερμηνεία δεδομένων – πληροφοριών (ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ)
- Την εφαρμογή κανόνων σε νέες καταστάσεις για λύση προβλήματος (ΕΦΑΡΜΟΓΗ)
- Την ανάλυση / σύνθεση δεδομένων – πληροφοριών (ΑΝΑΛΥΣΗ/ ΣΥΝΘΕΣΗ)
- Την αξιολόγηση θεωριών, κανόνων, ιδεών, αρχών (ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ)

**E4** = (Αν απαιτούνται φύλλα οδηγιών /ή οδηγοί χειρισμού, αυτά παρέχονται; ΝΑΙ/ΟΧΙ)

**E5** = (Τα φύλλα οδηγιών περιέχουν ξεκάθαρες, πλήρες οδηγίες που παρουσιάζονται με τρόπο παραστατικό, πολλαπλό, εποπτικό ΝΑΙ/ ΟΧΙ/ ΕΝ ΜΕΡΕΙ)

---

### **ΣΤ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ (Συμπληρώνεται σε όλα τα είδη υλικού)**

**ΣΤ1** = (Οι ΤΠΕ ως αντικείμενο άμεσης διδασκαλίας, στόχος η απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων ή/ και δεξιοτήτων χειρισμού, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ2** = (Οι ΤΠΕ ως αντικείμενο έμμεσης διδασκαλίας, στόχος η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού, ή η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ3** = (Στόχος η ανάπτυξη διεπιστημονικών δεξιοτήτων εκμάθησης της μάθησης, όπως οι δεξιότητες αναζήτησης, συλλογής, οργάνωσης δεδομένων ή πληροφοριών, κλπ., ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ4** = (Οι ΤΠΕ ως διδακτικό μέσο προσφοράς της διδακτέας ύλης, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ5** = (Οι ΤΠΕ ως διδακτικό μέσο για εξάσκηση/ εφαρμογή/ αξιολόγηση ήδη διδαγμένων εννοιών, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ6** = (Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως εγκυκλοπαιδική πηγή πληροφόρησης και ενημέρωσης, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ7** = (Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως απλά βοηθητικά διδακτικά μέσα, όπως το μολύβι, το χαρτί ή ο πίνακας, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

**ΣΤ8** = Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως διδακτικά μέσα διερεύνησης και ανακάλυψης, ΝΑΙ/ ΟΧΙ)

---

### **Ζ. ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΣΧΟΛΙΑ**

**Z1** = (Ελεύθερος χαρακτηρισμός – καινοτόμο, γνωσιοκεντρικό, εγκυκλοπαιδικό, τεχνοκρατικό, υλοκεντρικό, κλπ.)

**Z2** = (Σχόλια ποιοτικού περιεχομένου)

---