



HELLENIC EDUCATIONAL
SOCIETY



HELLENIC EDUCATIONAL
SOCIETY



NATIONAL AND KAPODISTRIAN
UNIVERSITY OF ATHENS



TECHNOLOGICAL EDUCATION
INSTITUTE OF PIRAEUS

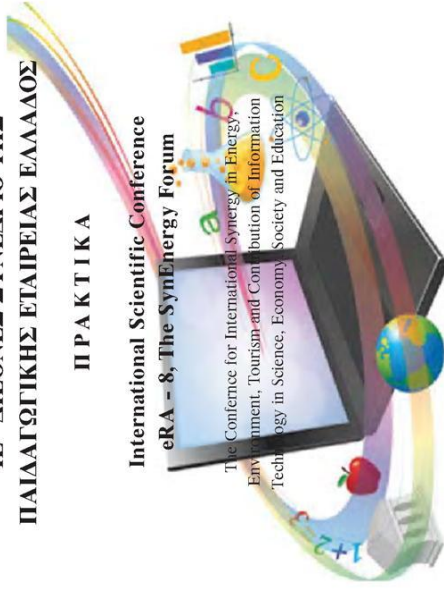
**ΙΕ΄ ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

**International Scientific Conference
eRA - 8, The SynEnergy Forum**

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

**International Scientific Conference
eRA - 8, The SynEnergy Forum**

The Conference for International Synergy in Energy,
Environment, Tourism and Contribution of Information
Technology in Science, Economy, Society and Education



PROCEEDINGS

Editors: K.D. Malafantis, E.P. Galanaki & A.I. Pamouktisoglou



ATHENS 2014

ATHENS 2014



Hellenic Educational
Society



National and Kapodistrian
University of Athens



Technological Education
Institute of Piraeus

**ΙΕ' ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

Π ρ α κ τ ι κ ά

**International Scientific Conference
eRA – 8, The SynEnergy Forum**

The Conference for International Synergy in Energy,
Environment, Tourism and Contribution of Information
Technology in Science, Economy, Society and Education

Piraeus 23-25 September 2013

PROCEEDINGS

Editors: K.D. Malafantis, E.P. Galanaki & A.I. Pamouktsoglou

ATHENS 2014

ISBN 978-960-99909-6-7

Copyright 2014: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δε μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Το βιβλίο αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
Αναξάγορα 1 & Σωκράτους, 105 52 Αθήνα
Τηλ. & fax: 210 5230777, 210 3688082

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2012-2014)

Πρόεδρος: Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αντιπρόεδρος: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Γεν. Γραμματέας: Θωμάς Μπάκας, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ειδ. Γραμματέας: Γεώργιος Αλεξανδράτος, Δρ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Ταμίας: Γεώργιος Αραβανής, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλος: Αναστασία Παμουκτσόγλου, Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μέλος: Ελένη Φιλιππίδου, M.Sc., Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παναγιώτης Αγγελίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας

Χρήστος Αντωνίου, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Χρυσή Βιτσιλάκη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Έλενα Θεοδοροπούλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου
Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Γεώργιος Καλκάνης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πέλλα Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Παναγιώτης Καρακατσάνης, Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Γεώργιος Καυάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αναστάσιος Κοντάκος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Βασιλική Λαλαγιάννη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπλ. Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σήφης Μπουζάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ελληνίκη Νικολοπούλου-Σουρή, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Έλση Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Τζένη Παγγέ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Νίκος Παπαδάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Βίκυ Πάτσιου, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Νικήτας Πολεμικός, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ηρακλής Ρεράκης, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Λαμπρινή Σκούρα, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κώστας Σκορδούλης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ελένη Ταρατόρη, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τασούλα Τσιλιμένη, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αμαλία Υφαντή, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Κωνσταντίνος Φασούλης, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Εμμανουήλ Φυριπής, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κρυσταλλία Χαλκιά, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δημήτρης Χαραλάμπους, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Γιάννης Χατζηγεωργίου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δημήτρης Χατζηδήμου, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντώνης Χουρδάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αντιπρόεδρος: **Δημήτρης Ι. Τσελές**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Πειραιά

Γραμματέας: **Λέλα Γώγου**, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ταμίας: **Γεώργιος Αραβανής**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλος: **Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος**, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Νικόλαος Αλεξόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ειρήνη Αμανάκη, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αλίκη Αντωνοπούλου, M.Sc. Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
Γεώργιος Κουτρομάνος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ειρήνη Μεσσήνη, Εκπαιδευτικός Δ. Ε., Υποψ. Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ευαγγελία Μουλά, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Θωμάς Μπάκας, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αναστασία Παμουκτσόγλου, τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ευρυδίκη Σταμάτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψ. Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Βασιλική Φελούκα, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., Υποψ. Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ελένη Φιλίππιδου, M.Sc., Δρ. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΧΟΡΗΓΟΙ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Εκδόσεις «Gutenberg – Τυπωθήτω» (www.dardanosnet.gr)
Εκδόσεις «Γρηγόρη» (www.grigorisbooks.gr)
Εκδόσεις «Διάδραση» (www.diadrassi.gr)
Εκδοτικός Όμιλος «Ιων» (www.iwn.gr)

Η. ΜΑΤΣΑΓΤΟΥΡΑΣ, Μ. ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΛΙΑΓΚΗΣ Διαδραστική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστрукτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των Θρησκευτικών.	506
ΡΑΝΥ ΚΑΛΟΥΡΗ, ΝΙΚΟΣ ΤΣΕΡΓΑΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΜΠΟΤΟΥ Η δημιουργική και η εκφραστική γραφή ως μέθοδοι για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών επιπτώσεων της μετάβασης από την εργασία στην ανεργία	517
ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Μια εικόνα δεν αξίζει πάντα χίλιες λέξεις! Οι ψηφιακές παρουσιάσεις προταγωνιστές ή βοηθήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων;	527
ΒΑΣΙΛΙΚΗ Σ. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΜΑΛΙΑ Α. ΥΦΑΝΤΗ Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα. Μία μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα	542
ΜΑΡΙΑ ΡΑΙΠΤΗ Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιολόγηση του μαθήματος των Θρησκευτικών	550
Π. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ Η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από δασκάλους	561
Α. ΔΑΝΙΑ, Ι. ΒΟΥΤΣΙΝΑ, Α. ΜΟΥΡΜΟΥΡΗ Η εφαρμογή του μοντέλου Lesson study στην πρακτική άσκηση προπτυχιακών φοιτητριών φυσικής αγωγής και αθλητισμού	574
ΟΛΓΑ ΜΟΥΣΙΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ, ΚΙΜΩΝ ΣΑΒΒΑΚΗΣ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2012-2013: Η εμπειρία του πρώτου εγχειρήματος	581
Κ. ΑΛΟΪΖΟΥ, Κ. ΚΟΥΓΤΟΥΜΤΖΗΣ Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση	591
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΓΑΛΙΤΗΣ Η Εσπερινή Εκπαίδευση στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής	599
ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΑΡΑΤΖΑΣ Η αναγνωστική κατανόηση: διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών	609
ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΤΑΣΟΥΛΗ, ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΚΑΡΟΥΜΠΙΛΛΗΣ Διερεύνηση της επίδρασης του γονικού έλεγχου στις διατροφικές συνήθειες μαθητών δημοτικού σχολείου	621
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΤΙΟΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΑΟΥΣΑΝΗΣ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΦΟΥΚΙΔΟΥ Αγορά Εργασίας και Εκπαίδευση: Θέσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών	629

**Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε
κονστрукτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των
Θρησκευτικών.**

Η. Ματσαγούρας¹, Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης²

¹ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.ΠΑ, ematsag@primedu.uoa.gr

² Τμ. Θεολογίας, Ε.Κ.ΠΑ., makoulia@theol.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο περιγράφεται για πρώτη φορά ο προβληματισμός και ο σχεδιασμός μίας έρευνας-δράσης με θέμα την αποτελεσματικότητα της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας και τη συμβολή της διδακτικής τεχνολογίας, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με βάση μία παρέμβαση που πραγματοποιείται στο μάθημα των Θρησκευτικών σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών). Καθώς η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται και συνεχίζεται ο σχεδιασμός και η παρέμβαση για δεύτερη χρονιά (2013-14), στο παρόν επιχειρείται να παρουσιαστούν τα πρώτα ευρήματα για τη συμβολή της διδακτικής τεχνολογίας, στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού, η οποία αποτελεί υποκείμενο και αντικείμενο της έρευνας, αφού στη συνεργασία με τους δύο ερευνητές συμβάλλει στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων, τις υλοποιεί στην τάξη και συν-ερευνά η ίδια στο περιθώριο της έρευνας-δράσης.

2. Έρευνα-δράσης

Η έρευνα-δράσης επιλέχθηκε, για να διερευνηθούν αναμενόμενοι προβληματισμοί, που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η εκπαιδευτικός (Αναστασία Αλεξανδρή), θεολόγος, με 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, κλήθηκε να υλοποιήσει πιλοτικά το νέο πρόγραμμα στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών, τη σχολική χρονιά 2011-12 και να το αξιολογήσει σε συνεργασία με τον Σύμβουλο προώθησης του προγράμματος (Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη). Στη διάρκεια της συνεργασίας ανέκυψαν θέματα που αφορούν την επιστημονική δεινότητα της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να αξιολογεί αποτελεσματικά τη διδασκαλία ενός μαθήματος Θρησκευτικών που στηρίζεται στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Κυρίως, όμως,

διατυπώθηκαν προσωπικοί προβληματισμοί για την κonstrουκτιβιστική προσέγγιση σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους [1]. «Τελικά, μαθαίνουν τα παιδιά, τι και πώς το αξιολογούμε;» ήταν το βασικό ερώτημα.

Από την αρχή, τους ερευνητές απασχόλησαν επιστημολογικά ερωτήματα της έρευνας. Ο συνδυασμός των θετικιστικών και ποιοτικών ερευνητικών σχημάτων στην παιδαγωγική έρευνα είναι πια αποδεκτός. Η εμπειρία, μάλιστα, δείχνει ότι τα παιδαγωγικά κριτήρια επιβάλλουν την επιλογή και αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων [2]. Οπωσδήποτε, η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη μαθησιακή κοινότητα, μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού και μεταξύ παιδιών καθώς και η ίδια η παιδαγωγική πράξη, που εγείρει από τη φύση της φιλοσοφικό, ηθικό και πολιτικό προβληματισμό [3], καθιστούν αναγκαία τη χρήση μεθόδων από ένα ευρύτερο πάντα-επιστημολογικό πλαίσιο, χωρίς την ύπαρξη στείρων περιορισμών [4]. Το σχήμα της έρευνας-δράσης, μάλιστα, με ένα εκπαιδευτικό στην τάξη, όπως τον επιθυμεί ο Stenhouse [5] και με ένα πρόγραμμα σπουδών διαμορφωμένο σε κonstrουκτιβιστικό πλαίσιο [6] διασφαλίζει την ενεργότερη συμμετοχή -με ποικίλες τεχνικές- όσων μελών της κοινότητας το βιώνουν (εκπαιδευτικός, ερευνητής, μαθητής, γονέας, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Έχει, επιπλέον, αναστοχαστικό και πρακτικό χαρακτήρα [7], ενώ δίνει μεθοδολογικές λύσεις σε θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος ενός σχολείου και τη φύση των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Τέλος, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την ερευνητική προσέγγιση του έργου του, καθώς ο ίδιος αναλύει, κατανοεί κι επιλύει τα προβλήματα [8] και παράλληλα ενισχύει την ανάληψη καινοτόμων δράσεων στην πράξη, ενώ ο ίδιος συμβάλλει στην παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης [9].

3. Διδακτική τεχνολογία του κonstrουκτιβιστικού μαθήματος

Ο όρος «διδακτική τεχνολογία» (Technology of teaching) αναφέρεται για πρώτη φορά από τον Skinner [10]. Εδώ, χρησιμοποιείται με την ευρύτερη σημασία του, για να δηλωθεί η τεχνολογία σε συνδυασμό με τις διδακτικές μεθόδους και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου. Πρόκειται για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό του συνόλου των μεθόδων και τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, για να λύσει πρακτικά προβλήματα του μαθήματος.

Στο κonstrουκτιβιστικό μάθημα τονίζονται οι ειδικές συνθήκες του εκάστοτε μαθησιακού πλαισίου. Η μάθηση είναι πλασιοθετημένη και για αυτό σημασία στην επίτευξή της έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και πλαισίου και όχι τόσο η επίδραση του περιβάλλοντος στο άτομο [11]. Έτσι, τα άτομα οικοδομούν τη γνώση, αφού την ανακαλύψουν οι ίδιοι μέσω διερευνητικών δραστηριοτήτων [12], κατά τη διάρκεια μαθησιακών ευκαιριών που σχεδιάζουν και υποστηρίζουν οι

εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Ο μαθητής μαθαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Η διδασκαλία, με βάση τους Vygotsky και Bruner, παρέχει στήριξη, λειτουργεί ως εργαλείο και επεκτείνει τα όρια των δυνατοτήτων του μαθητή [13]. Ο δάσκαλος γίνεται 'δευτερεύων' της προσωπικής διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης, η οποία συνίσταται στην εφαρμογή μιας νέας γνώσης που αποκτήθηκε μέσω πολλαπλών ερμηνειών στο πλαίσιο αυτών που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Η υποκειμενικότητα σε αυτή την περίπτωση έχει κεντρικό ρόλο και η γνώση, οπωσδήποτε δεν είναι αντικειμενική κι έχει αξία, για τον von Glasersfeld, όταν είναι βιώσιμη, δηλαδή είναι επαρκής στο πλαίσιο των συμφραζομένων στο οποίο παράγεται [14].

Στη διδασκαλία το πώς φτάνει ο μαθητής στη γνώση είναι περισσότερο σημαντικό από την ανάκληση μιας σωστής απάντησης, γιατί σκοπός της είναι, μέσα από τη δράση και τον στοχασμό, όχι τόσο η απόκτηση συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιοτήτων, αλλά όσο η ανάπτυξη της σκέψης και της βαθιάς κατανόησης [15] μέσω της νέας γνώσης. Στον σχεδιασμό της διδασκαλίας προέχουν οι δραστηριότητες και όχι οι διδακτικές ενέργειες του δασκάλου, ενώ κριτήριο σχεδιασμού τους αποτελεί η αποτελεσματικότητά τους στην πρόκληση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή.

Σε ένα κονστрукτιβιστικό σχεδιασμό μαθήματος οι Tolman και Hardy [16] εξαιρούν την προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης με ενεργό δράση και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν. Οι διεργασίες επαναλαμβάνονται και επαναχρησιμοποιούνται για να επιτύχουν τον στόχο που είναι πάντα η διδασκαλία μιας μεγάλης ιδέας που απαντά σε σημαντικά ερωτήματα των μαθητών [17]. Στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) και γνώση ο Grimmitt πειραματίζεται εισάγοντας στρατηγική τριών σταδίων: α) τον προκαταρκτικό, β) τον άμεσο και γ) τον συμπληρωματικό παιδαγωγικό κονστрукτιβισμό [18]. Επιπλέον, αξιολογία είναι η έρευνα στη ΘΕ του Erickson [19] και η πρότασή του για 'ενοιολογική έρευνα' στο πλαίσιο του μαθήματος. Τέλος, οι Kalantzis και Cope προτείνουν ένα σχεδιασμό με δραστηριότητες που ακολουθούν τις διαδικασίες γνώσης και δημιουργεί τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης ώστε οι μαθητές α) να βιώσουν αρχικά κάτι γνωστό και να γνωρίσουν ένα νέο ζήτημα, β) να το νοηματοδοτήσουν αυτό, γ) να το αναλύσουν λειτουργικά και κριτικά και δ) να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν κατάλληλα και δημιουργικά σε απλές, αλλά και σε πιο σύνθετες καταστάσεις [20]. Ο σχεδιασμός, βέβαια, γίνεται με βάση ένα συγκεκριμένο ηλεκτρονικό εργαλείο και χρησιμοποιεί εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης (web 2.0). Στην παρούσα έρευνα, όμως, υιοθετήθηκε στη διδακτική τεχνολογία η θεωρία του σχεδιασμού της 'νέας μάθησης' των δύο επιστημόνων και επιχειρήθηκε να συνδυαστεί με τα ευρήματα των ερευνητών της ΘΕ.

4. Η έρευνα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι δύο ερευνητές διαπίστωσαν αιτίες και προβληματισμούς που οδήγησαν στην οργάνωση μίας εκπαιδευτικής έρευνα-δράσης με θέμα την αποτελεσματικότητα της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και τη συμβολή της διδακτικής τεχνολογίας, στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η έρευνα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2013. Πραγματοποιήθηκε ήδη, τη σχολική χρονιά 2013-14, η α' φάση στην Α' Γυμνασίου του 1^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών και υλοποιείται τώρα η β' φάση κατά την οποία η παρέμβαση εφαρμόζεται στη Β' Γυμνασίου του 1^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών και στις Α' Γυμνασίου του ίδιου Γυμνασίου και του 3^{ου} Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης.

4.1 Ταυτότητα της α' φάσης της έρευνας

Στην α' φάση (σχολική χρονιά 2013-14) το δείγμα της έρευνας-δράσης είναι 128 μαθητές των 5 τμημάτων της Α' Γυμνασίου του 1^{ου} Γυμνασίου Αχαρνών και 1 εκπαιδευτικός ΠΕ01 που υλοποιεί την παρέμβαση. Είναι όλοι κάτοικοι Αχαρνών (Μενιδίου) και από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι 60 (47%) διέκοψαν τη φοίτησή τους ή δεν φοίτησαν. Αξίζει να τονιστεί ότι στις εγγραφές εμφανίζονται 48% Ρομά, 7% Αλλοδαποί και 4,5% Παλινοστούντες από την π.Ε.Σ.Δ. μαθητές (Πιν.1). Προφανώς ένα μεγάλο μέρος των Ρομά μαθητών, παρόλο που εγγράφονται, δε φοιτούν καθόλου στο σχολείο.

Ι ^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΑ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	2012-13		
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ	70	58	128
ΔΙΕΚΟΨΑΝ Ή ΔΕΝ ΦΟΙΤΗΣΑΝ	34	26	60
ΠΡΟΗΧΘΗΣΑΝ	36	32	68
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	6	3	9
ΠΑΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	3	3	6
ΡΟΜΑ	37	25	62

Πίνακας 1

Η επιλογή του σχολείου εξαρχής έγινε, γιατί αυτό και ο Δήμος Αχαρνών παρουσιάζουν στοιχεία που επιτρέπουν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά να θεωρήσουμε ότι οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντας ασφαλείας, αφού κάτι που πετυχαίνει παιδαγωγικά σε αυτές, σε ευνοϊκότερες συνθήκες μπορεί να αποδώσει περισσότερα. Στο Δήμο αυτό κατοικούν, με βάση την απογραφή του 2001, 80.121. Από αυτούς 3.028 είναι αναλφάβητοι ενώ εμφανίζονται 2.910

πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Στην περιοχή ζουν, όπως είναι φανερό από το δείγμα, και ρομά, αλλά και Παλλινοστούντες Έλληνες και Αλλοδαποί (7.34%). Οι Αλλοδαποί είναι στην πλειονότητά τους από την Αλβανία (45,1%), το Πακιστάν (12,5%) και τα κράτη της π.Ε.Σ.Δ.(12,1%). Εκτός από την πολιτισμική ποικιλία, στοιχεία που συντελούν στην επιλογή μας αποτελούν: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας, β) η ύπαρξη παράνομων οικισμών και καταλισμών και γ) η εμφάνιση φαινομένων παραβατικότητας [21].

4.2 Ερευνητικό πλαίσιο

Στη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής (ερμηνευτικό μοντέλο) και ποσοτικής έρευνας:

- α) ερωτηματολόγια μαθητών (άνωνυμα) στην έναρξη και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.
- β) παρατήρηση εκπαιδευτικής πράξης (τριγωνοποίηση) [22]
- γ) ημιδομημένες συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού
- δ) ηχογράφηση και καταγραφή των συναντήσεων ερευνητή (διευκολυντή) και εκπαιδευτικού
- ε) ημερολόγια ερευνητή, εκπαιδευτικού και μαθητών.
- στ) κείμενα των μαθητών, γραπτού λόγου και πολυτροπικά.

Στην αξιολόγηση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κατά βάση ερμηνευτικές μέθοδοι, επιχειρείται διαρκής έλεγχος σε κάθε στάδιο ανάλυσης και επιδιώκεται η διασταύρωση των ευρημάτων για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμη δεν παραγνωρίζονται ποσοτικά δεδομένα που συντελούν στη διαμόρφωση κατηγοριών και υποβοηθούν στον έλεγχο των γενικεύσεων. Η καταγραφή και ανάλυση γίνεται από ομάδα ερευνητών στην οποία συμμετέχουν και φοιτητές από τα Τμήματα Δημοτικής Παιδαγωγικής και Θεολογίας του Ε.Κ.ΠΑ.

5. Η συμβολή της παρέμβασης στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού

Η περίπτωση της συνεργατικής έρευνας δράσης με Πανεπιστημιακούς «διευκολυντές» και «κριτικό φίλο» δεν είναι άγνωστη στην Ελλάδα [23]. Η έρευνα της συνεργασίας των δύο ερευνητών, που σχεδιάζουν την παρέμβαση, και της εκπαιδευτικού, που συνεργάζεται και την υλοποιεί στην τάξη, αναδεικνύει έναν βασικό άξονα της διερεύνησης μας, τη συμβολή τέτοιων παρεμβάσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, για την οποία υπάρχουν αρκετές μελέτες τις δύο τελευταίες δεκαετίες [24].

Αναλυτικά, από τα ημερολόγια και τις καταγραφές των συναντήσεων των εμπλεκόμενων διαπιστώνεται ότι η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να

μετατραπεί σε «βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» [25] με μια μετασχημαστική δυναμική [26], που κάνει τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει ερευνώντας την ίδια τη δουλειά του και τον εαυτό του προκαλώντας αποτελεσματικές αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να οριοθετεί συνεχώς τον εαυτό του τόσο σε σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό σε συνθήκες πολυπλοκότητας και δυναμικών αλλαγών [27].

Στην έναρξη της έρευνας, η εκπαιδευτικός είπε στην πρώτη συνάντηση (5 Οκτ. 2012): *Μετά από τόσα χρόνια πρέπει να μάθω, έχω ανάγκη να μάθω, νέες τεχνικές. Τι μαθαίνουμε τόσα χρόνια στο σχολείο. Τι είναι γνώση. Αυτό μου προκάλεσε η πιλοτική εφαρμογή. Μία απορία και διάθεση να βρω απαντήσεις. Αλλά δεν μπορώ μόνη μου. Κάποιος πρέπει να μου δείξει, ενώ απάντησε κατά την συνέντευξη στην ερώτηση «Τι προσδοκάτε από τη συμμετοχή σας στην έρευνα-δράσης;»:* *Πιστεύω ότι η κατάθεση της ελάχιστης εμπειρίας μου και η ανταλλαγή της με άλλων συναδέλφων και επιμορφωτών –ερευνητών θα συμβάλει στην βελτίωσή του εκπαιδευτικού μου έργου έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.*

Οι ερευνητές παρακολουθώντας τη διαδικασία διαπιστώνουν όχι μόνο τη διαρκή εμβάθυνση της ίδιας στα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα, αλλά και την ανάπτυξη μιας προσωπικής θεώρησης για το ρόλο της όχι μόνο στο πλαίσιο της παρέμβασης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα [28]. Στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση αυτή καταγράφονται στο ημερολόγιο των ερευνητών: *Το ερώτημα είναι αν μπορεί και έχει τη γνώση ο θεολόγος να υιοθετήσει την αλλαγή που ζητούν τα νέα ΠΣ. Υπάρχει η απόδειξη ότι λειτουργεί παιδαγωγικά και διδακτικά, για να τους πείσει να αλλάξουν διδακτικό παράδειγμα; Η ίδια αναγνωρίζει την έλλειψη θεωρητικής βάσης και γνώσεων από τις προπτυχιακές της σπουδές. Πώς θα προχωρήσουμε στην ανάπτυξη θεωρίας μέσω της πρακτικής και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα;* σημειώνουν στις 3 Οκτωβρίου του 2012 διατυπώνοντας ουσιαστικά και τους στόχους της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό. Αργότερα στις 4 Μαρτίου 2013 η καταγραφή: *Η εξέλιξη της εκπαιδευτικού από ακροάτρια σε ενεργή ερευνήτρια παράγει περισσότερα για το έργο μας, αλλά και για την ίδια. Διαπιστώνει τι δε λειτουργεί και προτείνει. Είναι μεγάλη η αλλαγή, αν και δεν τη διαπιστώνει η ίδια.* Η συσσωρευμένη θεωρητική γνώση των ερευνητών φαίνεται ότι μεταφέρεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στη σχολική πράξη μέσα από το σχήμα αυτής της έρευνας-δράσης και δίνει την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό να εμπλακεί και να εμβαθύνει στο έργο της με σκοπό βέβαια την επίτευξη της μάθησης. Αυτή η αλληλο-απόδοση μεταξύ Πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών έχει τονιστεί σε σχετικές μελέτες [29] και επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα.

Η ερευνητική ματιά του ίδιου του έργου της μετέτρεψε την εκπαιδευτικό σε αξιολογητή πρώτα του προτεινόμενου σχεδιασμού και δεύτερον της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης της. Φυσικά τα αποτελέσματα είναι διακριτά στην αυτοβελτίωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικού, αφού υιοθέτησε νέες μεθόδους και τεχνικές, νέους τρόπους επικοινωνίας προσώπων και ύλης στην τάξη, έκανε

συνεργασίες με άλλους συναδέλφους και απέκτησε νέες δεξιότητες στη διαχείριση τάξης και σχεδιασμό διδασκαλίας. Παράλληλα, η βελτίωση αυτή είχε θετική επίδραση και στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας. Αυτό διαπιστώνεται από τις καταγραφές των ημερολογίων, την παρατήρηση της τάξης και τα ποσοτικά αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών και εξετάσεων, τα οποία συγκρίνονται με προηγούμενες χρονιές. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στη διάθεση χρόνου στη συνεργασία των τριών (ημερολόγιο εκπαιδευτικού) και στην απόσταση των ερευνητών από την εφαρμογή στο συγκεκριμένο σχολείο, πράγμα που επιχειρήθηκε να περιορισθεί με επισκέψεις στο σχολείο και ίδια παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης (ημερολόγια και συναντήσεις ερευνητή και εκπαιδευτικού).

Τέλος, διαπιστώνεται η άμεση σύνδεση σχολικού περιβάλλοντος και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού ακριβώς γιατί η υλοποίηση κάθε δραστηριότητας που προτείνεται στην έρευνα-δράσης από τους ερευνητές εξαρτάται από τις πρακτικές καταστάσεις στο περιβάλλον του σχολείου [30]. Σημειώνονται τέτοια πρακτικά ζητήματα, όπως η χρήση η/υ, διαδραστικού πίνακα, διευθέτηση χώρου, πρόγραμμα σχολείου κ.ά. Το βασικότερο εύρημα που αναδύθηκε στη παρέμβαση αυτή είναι η σημαντικότητα της παραμέτρου της ικανοποίησης βασικών αναγκών των μαθητών. Η εκπαιδευτικός διαπιστώνει στη διάρκεια της χρονιάς ότι η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από ένα μίνιμουμ προϋποθέσεων. Η ικανοποίηση των αναγκών επιβίωσης και ασφάλειας αποτελεί προϋπόθεση για την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών της αποδοχής, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης (Πυραμίδα του Maslow) και την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας [31]. Αν η οικογένεια δε δύναται το σχολείο μπορεί να εξασφαλίζει τα απαραίτητα. Έτσι μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης ενεργοποίησης της εκπαιδευτικού, η ίδια με το σύλλογο διδασκόντων κατάφεραν να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα και να προκαλέσουν βελτιώσεις στο πλαίσιο του σχολείου και γενικότερα, εξασφαλίζοντας τροφή με δικές τους πρωτοβουλίες, στους μαθητές που είχαν ανάγκη: *Οι μαθητές που σιτίζονται στο σχολείο μας έφτασαν τους 60! Έχουμε προσφορές τροφίμων τόσο από επαγγελματίες, όσο και από ιδιώτες ή εκπαιδευτικούς του σχολείου μας*, σημειώνει η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιο, στις 31 Μαΐου του 2013.

5.1. Ο σχεδιασμός μαθημάτων στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης από τους ερευνητές και η λειτουργικότητα τους

Στο περιθώριο της διερεύνησης του παραπάνω άξονα τέθηκε από την αρχή από τους ίδιους τους ερευνητές ένας προβληματισμός, ο οποίος εξελίχθηκε σε ερευνητικό υπο-ερώτημα, αξιολόγο να απαντηθεί σε αυτή τη φάση: Λειτουργεί ή όχι η τεχνολογία του σχεδιασμού μαθήματος και δραστηριοτήτων από τους ερευνητές και η εφαρμογή από την εκπαιδευτικό και τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την εκπαιδευτική κοινότητα;

Από την έρευνα προβάλλονται δύο βασικά κριτήρια αποτελεσματικότητας των σχεδίων. Κλειδί για την αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων μαθήματος αποτέλεσε η εστίαση στις ανάγκες του σχολείου και της εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές γνώριζαν όλα τα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος, για το οποίο σχεδίαζαν, καθώς και την εκπαιδευτικό που υλοποιεί την παρέμβαση. Έτσι, εξηγούνται, ίσως, οι χαρακτηρισμοί με επίθετα της εκπαιδευτικού για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή όπως «ευχάριστος», «εύκολος», «ευέλικτος». Από την άλλη, το πλαίσιο της τάξης είναι αυτό που συντελεί στην επιτυχή έκβαση και αποτελεσματικότητα. Γράφει στο ημερολόγιο η εκπαιδευτικός, στις 16-10-2012: *Εμπόδια στη σημερινή εφαρμογή στάθηκαν η απουσία 4 μαθητριών που πήραν μέρος στη δοκιμαστική παρέλαση και η υπερκινητικότητα και αδιαφορία 2 (αλλοδαπών) αγοριών. Το μάθημα προσαρμόστηκε στην τάξη με λιγότερες ομάδες.*

Πολλές καταγραφές στα ημερολόγια και στις συναντήσεις αφήνουν τα περιθώρια να συμπεράνουμε ότι επιβεβαιώνεται ότι η γνώση για τη διδασκαλία δομείται τελικά μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς [32]. Δεν αρκεί οπωσδήποτε ο καλός σχεδιασμός από τους ερευνητές και η επιτυχής μετάδοση και πρόσληψη των σχεδίων από την εκπαιδευτικό. Φαίνεται ότι η συνεχής επανεξέταση των εμπειριών προκαλούν τη συστηματοποίηση θεωρίας, που στηρίζεται στην πρακτική. Η εξέλιξη των σκέψεων ερευνητή και εκπαιδευτικού καταδεικνύουν πως ο προβληματισμός, με αναστοχαστική έρευνα στην πράξη συστηματοποιείται σε θεωρία. Γράφει αυθόρμητα στο τέλος της χρονιάς η εκπαιδευτικός: *Μη κρατώντας βιβλίο στα χέρια μου-με τον παραδοσιακό τρόπο- τόσο εγώ όσο και οι μαθητές, θα νόμιζε κανείς ότι δεν προσφέρουμε τίποτε, ότι το μάθημα από γνώσεις είναι στείρο...Κάθε άλλο...Είμαι σίγουρη ότι αυτά τα παιδιά με τόσο προβλήματα και θέματα της Α' Γυμνασίου, αν τα ρωτούσε κάποιος τι έμαθαν, θα απαντούσαν ΟΛΑ ορισμένα πράγματα...Στην τελική δοκιμασία των εξετάσεων κανένα δεν έδωσε λευκή κόλλα, σε αντίθεση με άλλες χρονιές. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις τους στα Θρησκευτικά με άλλα μαθήματα παρατήρησα ότι στα Θρησκευτικά έχουν πολύ υψηλότερες επιδόσεις...Κάποιοι μαθητές απάντησαν και στις 9 ερωτήσεις. Τίποτα από τα παραπάνω δεν ίσχυε τις προηγούμενες χρονιές.*

Ο σχεδιασμός μαθημάτων από άλλους σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης, συμπερασματικά, δεν ήταν ανασταλτικός παράγοντας για την εκπαιδευτική πράξη και την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού, γιατί α) ήταν εκπεφρασμένη ανάγκη της ίδιας, β) αποτέλεσε μοχλό επιμόρφωσης και γ) ήταν ευέλικτος. Η παρατήρηση της τάξης, οι συνεντεύξεις και οι καταγραφές στα ημερολόγια καταδεικνύουν ότι τα προσφερόμενα σχέδια μαθήματος ελαχιστοποιούν την επαγγελματική πίεση του εκπαιδευτικού, τον προκαλούν να επιφέρει αλλαγές και να βελτιώσει την πρακτική του και να παράγει νέες ιδέες (ικανός αριθμός έχουν καταγραφεί στην έρευνα).

Αυτή η έρευνα δράσης επιχειρεί να φωτίσει την αποτελεσματική χρήση των σχεδίων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη της πράξης.

Και η πράξη είναι δράση. Για αυτό η ερμηνεία και η παρατήρηση της δράσης, η οποία είναι σχεδιασμένη με βάση την κωνστροκτιβιστική θεωρία και ό, τι αυτή περιλαμβάνει, καταδεικνύει ότι ο σχεδιασμός μαθημάτων από άλλους δεν λειτουργεί ως κανόνας και οδηγίες εφαρμογής στην τάξη, αλλά σύνδεση θεωρίας και πράξης, η οποία προκύπτει τεκμηριωμένα σε παιδαγωγικό και φιλοσοφικό πλαίσιο και προτείνεται, για να εμπλακισωθεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες και ομάδες για το καλό των μαθητών και του εκπαιδευτικού, που τον έχει ανάγκη. Άλλωστε, τα σχέδια παράγονται από πρόσωπα, παιδαγωγούς και με τις ίδιους προβληματισμούς με τους εκπαιδευτικούς που τα εφαρμόζουν.

6. Συμπέρασμα

Από την ολοκλήρωση της α' φάσης της έρευνας προκύπτει ότι το σχήμα της έρευνας-δράσης (εκπαιδευτικοί που ερευνούν το έργο τους) και της συνεργασίας Πανεπιστημιακών ερευνητών και εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με αποτελέσματα που εκτείνονται και στο σχολικό περιβάλλον. Ο σχεδιασμός, μάλιστα, από άλλους σχεδίων μαθημάτων και η υλοποίηση από την εκπαιδευτικό συνετέλεσε στη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής και επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Καθώς η έρευνα-δράσης συνεχίζεται, τη σχολική χρονιά 2013-14 επανελέγχονται όλα τα αποτελέσματα, ώστε να οδηγηθούμε με ασφάλεια στα τελικά συμπεράσματα.

Ευχαριστίες

Η α' φάση της έρευνας δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την κοπιώδη εργασία της εκπαιδευτικού θεολόγου Αναστασίας Αλεξανδρή και τη συμπαράσταση του Διευθυντή του 1^{ου} Γυμν. Αχαρνών Χαράλαμπου Πάλλη. Και δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων χωρίς την εργασία των φοιτητών Γιώργου Διαμαντόπουλου, Τζωρτζίνας Βασιλάκη, Γιώργου Μήνα, Ειρήνης Τριφόνοβα και Εριφύλλης Παπαδημητρίου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- [20]H. Ματσαγγούρας, 1998. *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- [21]M. Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009. *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- [22]Γ. Χατζηγεωργίου, 2002. *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- [23]H. Ματσαγγούρας, 2009. *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- [24]L. Stenhouse, 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

- [25] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2011. *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [26] Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος, 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- [27] W. Carr, S. Kemmis, 1997. μτφ. Λαμπράκη – Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ευ. και Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ. *Για μια Κριτική εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- [28] M. Cochran-Smith, S. L. Lytle, 2009. Teacher Research as Stance. Στο B. Somekh and S. E. Noffke (eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, pp. 39-49. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE.
- [29] B. Skinner, 1968. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- [30] J.R. Anderson, L.M. Reder, H.A. Simon, "Situated learning and education", *Educational Researcher*, 25 (4), pp. 5-11, 1996.
- [31] Η. Μασσαγούρας, 2002. *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- [32] R.H. Bruining, G. J. Schraw, M.M. Norby, R.R. Ronning, 2010⁵. *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- [33] Ε. Φρυδάκη, 2009. *Η διδασκαλία στην τομή της νεοτερικής και μετανεοτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- [34] C.T. Fosnot, 1996. Constructivism: A Psychological theory of learning. Στο Fosnot, C. T. (eds), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, pp. 8-33. New York: Teachers College Press, Columbia University,.
- [35] M.N. Tolman, G.R. Hardy, 1995. *Discovering Elementary Science Method, Content and Problem Solving Activities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- [36] J. McTighe, G. Wiggins. 2013. *Essential Questions: Opening doors to Student Understanding*. Alexandria, USA: ASCD.
- [37] M. Grimmitt, (eds.). 2000. *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- [38] C. Erricker, 2010. *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- [39] M. Kalantzis, B. Cope. 2012. *New learning, Elements of a Science in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [40] Δήμος Αχαρνών. 2011. *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Δήμου Αχαρνών 2011-2015. Στρατηγικός Σχεδιασμός*. URL : <http://www.acharnes.gr/ContentFiles/59/Documents/epixeirisiako.pdf> (17-9-2013)
- [41] H. Alrichter, P. Posch, B. Somekh, 2001. μτφ. Δεληγιάννη, Μ. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [42] Β. Καπαχτσή, Δ-Μ. Κακανά, "Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών". *Action Researcher in Education*, 1, pp. 40-52, 2010.
- [43] Γ.Ν., Βοζαίτης, Α.Α.Υφαντή, "Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών", *Νέα Παιδεία*, 146, σσ. 15-44, 2013.

- [44] S. Kemmis, "Participatory action research and the public sphere". *Educational Action Research*, vol.14, no. 4, pp. 459-476, 2006.
- [45] N., Mockler, "Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism, *Journal of In-service Education*, vol.31, no.4, pp.733-746, 2005.
- [46] M. Fullan. 1995. The limits and the potential of professional development. Στο T.R., Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*, pp. 253-267. New York:Teachers College Press.
- [47] V. Collinson, Y. Ono, "The professional development of teachers in the United States and Japan", *European Journal of Teacher Education*, vol.24, no.2, pp. 223-248, 2001.
- [48] L. Darling-Hammond. "Constructing 21st-Century teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol.57, no. 3, pp.300-314, 2006.
- [49] J. Elliott, "The Educational action research and the teacher", *Action Researcher in Education*, 1, pp.1-3, 2010.
- [50] A.H. Maslow, "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review*, vol. 50, no.4, pp.370-396.
- [51] Η. Ματσαγγούρας. 2005. "Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη". Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σσ.63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης δύο καθηγητών-ερευνητών, η οποία έχει διττό σκοπό: 1. να ερευνήσει την αποτελεσματικότητα της κonstrouκτιβιστικής προσέγγισης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, που έγινε με την αξιοποίηση της διδακτικής τεχνολογίας, σε πλαίσιο έρευνας-δράσης και 2. να , ερευνήσει τη συμβολή της παραπάνω προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η έρευνα-δράσης ξεκίνησε το 2012 και πραγματοποιείται στις Αχαρνές και Αλεξανδρούπολη στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Αξιοποιεί εθνογραφικές-ερμηνευτικές μεθόδους, για να μελετήσει τις κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος των σχολείων, και τις αρχές και τις διδακτικές πρακτικές του κonstrouκτιβισμού, για να οργανώσει την εκπαιδευτική παρέμβαση, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη της και τη φύση του μαθήματος. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται ο σχεδιασμός, η διαδικασία και η εξέλιξη της έρευνας και τα πρώτα αποτελέσματα της α' φάσης που πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών, εστιάζοντας κατά βάση στο δεύτερο σκέλος της έρευνας-δράσης που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού, που συμμετέχει ενεργά στην παρέμβαση. Παράλληλα, επιχειρείται να αποσαφηνιστεί ο ρόλος της τεχνολογίας του σχεδιασμού μαθήματος και υλοποίησης των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων στην έρευνα-δράσης και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού.