

Μοσχοπούλου Αικατερίνη¹

Φύκαρης Ιωάννης²

«Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού»: Μια διαφοροποιημένη διδακτική δυνατότητα με αξιοποίηση δεδομένων social marketing

Περίληψη

Η επιστημονική θεώρηση του Διδακτικού Σχεδιασμού και του Σχεδιασμού του Social Marketing δύναται να προκαλέσει μία μετανεωτερική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας ικανή να συνθέσει μία νέα κατηγορία Διδακτικών Σχεδιασμών και ένα νέο Μοντέλο αντιπροσώπευσής της. Θεμελιώνει το Μαθητικο- Κοινωνιο- Συστημικό Μοντέλο Διδακτικών Σχεδιασμών με εισηγούμενο εκπρόσωπό του το «Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού», το οποίο θεμελιώνεται στη Θεωρία των Συστημάτων και του Κριτικού Κονστρουκτιβισμού. Η μελέτη περίπτωσης, ως μεθοδολογία έρευνας, συνέβαλε καθοριστικά στη διερεύνηση της λειτουργικότητάς του και στη διενέργεια της σχετικής έρευνας. Συμπεράσματα της έρευνας αυτής φανερώνουν πως το παρουσιαζόμενο μοντέλο αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μία διαδικασία συν- εξέλιξης των παραμέτρων της, εντός και εκτός σχολικού χώρου, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό σύνδεσμο συνεξέλιξης των διδακτικών παραγόντων και τον μαθητή συλλειτουργό της διδακτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Συστημικότητα, Διδακτικός Σχεδιασμός, Διδασκαλία, Marketing

Abstract

The interdisciplinary approach of Instructional Design and Planning of Social Marketing may cause a postmodern approach to the teaching process able to synthesize a new category of instructional designs. It establishes the Student- Social- Systemic Model of Instructional Designs having the presented Model of Systemic Instructional Design as their main representative. The Model of Systemic Instructional Design is influenced by main principles of Systems theory and Critical Constructivism. The case study, as a research methodology, contributed decisively to investigate the functionality of this Model. Some conclusions indicate that the illustrated Model faces teaching as a coevolution process of its parameters,

¹ Εκπαιδευτικός

² Επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

within and outside the school place, making teacher to be the coevolution link of teaching factors and student an important co- official of teaching process.

Key words: Systemic Approach, Instructional Design, Teaching Process, Marketing

Εισαγωγή

Αυτό που καθιστά το Marketing πιθανό εναλλακτικό πλαίσιο θεώρησης του Διδακτικού Σχεδιασμού είναι η διαφορετικότητα των μαθητών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους, τις δυνατότητες του μαθησιακού περιβάλλοντος μίας τάξης, το σχολικό εγχειρίδιο, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το αναλυτικό πρόγραμμα, ο τρόπος διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού καθώς, επίσης, η ποικιλία των εξελίξεων και απαιτήσεων, που προκύπτουν στους διαφόρους τομείς της ζωής του ανθρώπου εκτός σχολείου. Η αξιοποίηση του προτεινόμενου, στην παρούσα δημοσίευση, μοντέλου, ως μιας εναλλακτικής διδακτικής πρότασης, για την με επιστημονικά κριτήρια δόμηση του διδακτικού σχεδιασμού, δύναται να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Σύγκριση μεταξύ βασικών εννοιών της «θεωρίας του Social Marketing» και βασικών εννοιών της «θεωρίας της Διδακτικής»

Το Marketing, σύμφωνα με τους Armstrong & Kotler (2003), γίνεται αντιληπτό ως η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου- στόχου. Όταν ο marketer³αντιλαμβάνεται επαρκώς τις ανάγκες του κοινού, δημιουργεί προϊόντα καλής ποιότητας, τα προωθεί με τον κατάλληλο τρόπο και το κατάλληλο κόστος, τότε οι πιθανότητες επιτυχίας του αυξάνονται (Armstrong & Kotler, 2003). Οι Kotler & Levy (1969) αντιλαμβάνονται το Marketing ως μία ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα που υπερβαίνει την αντίληψη ότι απευθύνεται μόνο στην πώληση προϊόντων.

Ειδικότερα, το Social Marketing, ως επιστημονικός κλάδος της επιστήμης του Marketing, ορίζεται ως «η διαδικασία αξιοποίησης αρχών και τεχνικών του Marketing, επιδιώκοντας να δημιουργήσει, να επικοινωνήσει και να διανέμει αξίες ικανές να ασκήσουν επιρροή στη συμπεριφορά του κοινού- στόχου και στο γενικό καλό» (Lee, 2008, σ.148). Σκοπός του, επομένως, κατά τον Andearsen (1995), είναι η βελτίωση της προσωπικής ποιότητας των πολιτών και της κοινωνίας συνολικά.

³ Δεν υπάρχει ελληνικό όρος που να μεταφράζει επακριβώς τον αγγλικό όρο «marketer».

Αντιστοίχως, ο «εκπαιδευτικός», σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), καλείται να διαχειριστεί ανάλογα τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις διάφορες στρατηγικές και μεθόδους, ώστε να πραγματοποιηθεί η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία, με τη σειρά της, επιδιώκει, κατά τους Κωνσταντίνου (2001), Μιχαλακόπουλο (2012), Φύκαρη (2015) να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους άμεσα σχετιζόμενους με τους μαθητές και έμμεσα με ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο εντός του οποίου υπάρχουν. Για τον σκοπό αυτό η διδασκαλία αξιοποιεί τις θεωρίες μάθησης (Moyses, 1995), όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση του Marketing (Armstrong & Kotler, 2003).

Η αξιοποίηση οποιασδήποτε θεωρίας μάθησης αποτελεί αναγκαιότητα και στις δύο περιπτώσεις. Τόσο στο Marketing όσο και στη διδακτική διαδικασία, η μάθηση νοηματοδοτείται κατά τον ίδιο τρόπο. Δεδομένου ότι ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς μαθαίνεται, ο marketer αναλαμβάνει να διερευνήσει όλους τους μηχανισμούς εκείνους που συμβάλλουν καθοριστικά σε ένα τέτοιο αποτέλεσμα και να τους διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτύχει τον στόχο του (Puiu, 2008) και να αναγνωρίσει ευκολότερα τις ανάγκες, τα κίνητρα και τις επιθυμίες του ατόμου- στόχου (Πετρώφ, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2002). Η στοχευμένη, όμως, δραστηριοποίησή τους διασφαλίζεται μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού.

Ως «Σχεδιασμός» στο Social Marketing, αλλά και στο Marketing γενικότερα, σύμφωνα με τον McDonald (2007, σ.63), ορίζεται *«η διαδικασία κατά την οποία ο marketer αναλαμβάνει να προσδιορίσει το περιεχόμενο συγκεκριμένων σταδίων που ακολουθούν μια λογική αλληλουχία»*. Πρόκειται για τη διαδοχική τοποθέτηση δραστηριοτήτων ικανών να οδηγήσουν στον καθορισμό των στόχων και στη χάραξη σχεδίων για την επίτευξή τους (McDonald, 2007). Ως «Διδακτικός Σχεδιασμός», από την άλλη, καθορίζεται, κατά τον Carr-Chellman (2011, σ.54), *«η διαδικασία ή μια σειρά προτεινόμενων βημάτων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους»*. Μπορεί, με άλλα λόγια, να συμβάλει στην αξιοποίηση οποιουδήποτε διαθέσιμου μέσου στον εκπαιδευτικό, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών. Αντιστοίχως, το Marketing δεν δημιουργεί ανάγκες, αλλά στηρίζεται στις υπάρχουσες (Armstrong & Kotler, 2003). Οι «ανάγκες» (needs) του ανθρώπου εμπεριέχουν τις βασικές προϋποθέσεις επιβίωσής του, όπως: η τροφή, ο αέρας, το νερό, ο ρουχισμός αλλά και η εκπαίδευση και η διασκέδαση. Τις επιθυμίες του ο άνθρωπος μπορεί να τις μετασχηματίζει

σε ανάγκες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιθυμίες του είναι και αναγκαιότητες του. Άλλωστε, τόσο οι ανάγκες όσο και οι επιθυμίες των ανθρώπων ικανοποιούνται με προϊόντα (Armstrong & Kotler, 2003· Kotler, 2002· Τσόγκας & Μάλλιαρης, 1999). Οι Πετρώφ, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη (2002) διασαφηνίζουν ότι δεν αντιμετωπίζεται το άτομο- στόχος από τον marketer, ως ένα άβουλο ον, που μπορεί να καθοδηγηθεί από τον οποιοδήποτε, ως προς τις επιλογές του.

Στη βάση αυτή εύλογα διερωτάται κανείς σε τι θα μπορούσαν να ωφεληθούν αυτά τα κοινά σημεία μεταξύ τους κατά την προσπάθεια επανεξέτασης της δυναμικής του υπάρχοντος Διδακτικού Σχεδιασμού; Η απάντηση είναι στην μαθητο- κοινωνιο- συστημική αναβάθμιση των παραμέτρων της διδασκαλίας, μιας και δύναται να επιτευχθεί λειτουργική ένταξη στοιχείων του Σχεδιασμού του Social Marketing στον Διδακτικό Σχεδιασμό.

Επιστημολογικό Υπόβαθρο

Η προσέγγιση του Marketing, από λειτουργικής άποψης, ως τρόπου διαχείρισης (management) της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και επιλογής τεχνικών για την αξιοποίηση διαθέσιμων δυνατοτήτων και πόρων, δύναται να συντελέσει στην ανάδειξη μιας μετανεωτερικής οπτικής διερεύνησης των εναλλακτικών διδακτικών εφαρμογών. Η *μετανεωτερική αντίληψη* της διδασκαλίας εστιάζει στη χειραφέτηση του μαθητή και την επικοινωνιακή διάσταση της σχέσης, που αναπτύσσει τόσο με τους υπόλοιπους συμμετόχους της διδακτικής διαδικασίας όσο και με το μαθησιακό ζητούμενο. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία αποκτά συλλογικότητα δράσης τόσο στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή όσο και στην αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ενεργοποιείται ο μαθητής με όλες τις ψυχοσωματικές του δυνάμεις, ικανότητες, δεξιότητες, βιώματα και εμπειρίες, μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αποδοχής, αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας, ελεύθερης έκφρασης, δυνατοτήτων συμμετοχής, ομαλής διαχείρισης των συγκρούσεων με σκοπό την καλλιέργεια της αυτόνομης δραστηριοποίησης, της ανεξαρτησίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας στο μαθητή.

Ο «διδακτικός σχεδιασμός» αποτελεί μια συστηματική και στοχαστική διαδικασία, στην οποία λαμβάνονται υπόψη βασικές αρχές, αξιώματα, θεωρητικές παραδοχές και επιστημονικά δεδομένα της διδασκαλίας και μάθησης. Βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, όπως υποστηρίζεται τόσο από τον Piaget, όσο και από τον Vygotsky, αναδεικνύοντας ως κυρίαρχη την έννοια της «αλληλεπίδρασης». Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και «ανοικτότητα» (openness), αξιοποιεί τον διάλογο και τη συνεργασία, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει, να προσαρμόσει, να αναδιαμορφώσει

ή να βελτιστοποιήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις γενικότερες διδακτικές απαιτήσεις. Δεν ενδιαφέρει η γνώση καθαυτή αλλά η διαδικασία αυτοπραγμάτωσης και «διανοητικής ενηλικίωσης» του μαθητή. Σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά η οντότητα και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Φύκαρης, 2015).

Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να διαφοροποιεί τη διδακτική δραστηριοποίησή του και να κινείται στο πλαίσιο του ρόλου του καθοδηγητή, συμβούλου, οργανωτή, διαμεσολαβητή και διαμορφωτή συνθηκών ενεργοποίησης των μαθητών. Η βοήθεια που παρέχει στον μαθητή είναι περισσότερο υποστηρικτικού χαρακτήρα για τη μετάβασή του από την ετερονομία στην αυτονομία. (Carl & Kemmis, 1997).

Συγκεκριμένα, απορρίπτονται οι θετικιστικές αντιλήψεις περί ορθολογικότητας, καθολικότητας και αντικειμενικότητας της επιστημονικής γνώσης. Ταυτόχρονα, η επιστημονική θεωρία οικοδομείται στην αυτογνωσία και στην πραγματική λειτουργία των δρώντων προσώπων (όπως τονίζει το ερμηνευτικό παράδειγμα). Αναδεικνύει τον διαστρεβλωτικό ρόλο που διαδραματίζει η ιδεολογία στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν την πραγματικότητα (κάτι που δεν τόνισε το ερμηνευτικό παράδειγμα). Αναδεικνύει τις δεσμεύσεις που επιβάλλουν στα άτομα οι κοινωνικές καταστάσεις (κάτι, που επίσης δεν επισήμανε το ερμηνευτικό παράδειγμα). Τονίζει την ανάγκη η κοινωνική θεωρία να είναι πραξιακά προσανατολισμένη, που σημαίνει να καθοδηγεί τους κοινωνικούς επιστήμονες στην προσπάθειά τους να ξεπερνούν τα καθημερινά προβλήματα της εργασίας τους (Φύκαρης, 2010). Μεθοδολογικά, επίσης, προτείνει την κριτική ανάλυση των επιστημονικών θέσεων και των κοινωνικών καταστάσεων με όργανο τη διαλεκτική. Ωστόσο, οι συνέπειες και τα οφέλη του κριτικού στοχασμού δεν περιορίζονται στον εκπαιδευτικό, αλλά έχουν επίδραση και στους μαθητές. Οι μαθητές ωθούνται προς την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και είναι ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψή τους και να αμφισβητήσουν. Έτσι, δημιουργείται μία θετική ατμόσφαιρα, όπου η γνώμη του καθενός γίνεται σεβαστή, η αλλαγή είναι αποδεκτή και το ρίσκο του λάθους έχει αξία και δεν είναι κατακριτέο (Φύκαρης, 2015).

Η όλη δυναμική της πραγματευόμενης συστημικής θεώρησης, όπως προκύπτει ύστερα από την διεπιστημονική θεώρηση του Marketing και της Διδακτικής με απόρροια αυτής το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού, εξυπηρετεί και ικανοποιεί την ανάγκη της εναλλακτικότητας στη διδακτική διαδικασία.

Το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού

Η θεώρηση του διδακτικού σχεδιασμού μέσω του Social Marketing δημιουργεί ευκαιρίες υιοθέτησης και προσαρμογής παραμέτρων του σχεδιασμού του Social Marketing στον διδακτικό σχεδιασμό, διαπιστώνοντας πως η εφαρμογή και η αξιοποίησή τους συμβάλλει στη σύνθεση ενός νέου μοντέλου διδακτικών σχεδιασμών με έμφαση στη μαθητικό- κοινωνιο- συστημική θεώρηση της διδασκαλίας. Το δημιουργηθέν διδακτικό μοντέλο φέρει την ονομασία «*Μαθητικό- Κοινωνιο- Συστημικού Μοντέλου Διδακτικού Σχεδιασμού*».

Οριοθετώντας το μοντέλο επισημαίνεται ότι πρόκειται για συστηματική διαδικασία συστημικής υποκίνησης, μετασχηματισμού και αναβάθμισης των επιμέρους εμπλεκόμενων παραμέτρων της διδακτικής διαδικασίας με επίκεντρο την λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ τους στην προσπάθεια σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της διδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού και προκύπτει από την διεπιστημονική θεώρηση της «θεωρίας του Διδακτικού Σχεδιασμού» και του «Σχεδιασμού του Social Marketing». Αντίστοιχου χαρακτήρα μοντέλο δεν εντοπίζεται στη σχετική ελληνική και αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

Το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού (Μ.Σ.Δ.Σ.) συνιστά τον συνδυασμό των σταδίων του Μοντέλου ADDIE και του Μοντέλου Σχεδιασμού του Social Marketing. Δομείται σε έξι στοιχεία που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με έναν συστημικό τρόπο. Βασική προϋπόθεση της λειτουργίας και του προσανατολισμού του αποτελεί το «Υπόβαθρο». Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίσει το διδακτικό αντικείμενο, τη διδακτική ενότητα, τους λόγους ενασχόλησής του με αυτό, τις προηγηθείσες υποστηρικτικές ενότητες για το επιχειρούμενο έργο, σχετικές επιδόσεις των μαθητών και το σκοπό του διδακτικού του έργου. Η συγκρότηση του υπόβαθρου του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού είναι κρίσιμης σημασίας, εφόσον επιχειρεί να καλύψει επαρκώς το λόγο συμπλήρωσης του διδακτικού σχεδιασμού και τη συγκεκριμενοποίηση των αποφάσεων του εκπαιδευτικού στο 2^ο στάδιο, την Ανάλυση Υπάρχουσας Κατάστασης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Δεύτερο στάδιο καθίσταται αυτό της «Ανάλυση Υπάρχουσας Κατάστασης» (Kotler & Lee, 2008). Η κατάρτισή του επιτάσσει όχι μόνο τη διερεύνηση σχετικών παραμέτρων του μαθητικού δυναμικού, όπως προβλέπει το Μοντέλο ADDIE στην αντίστοιχη Ανάλυση Αναγκών, αλλά και των ευρύτερων ασκούμενων ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραμέτρων της διδασκαλίας. Επιχειρείται, δηλαδή, ένας κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός επί των ενδογενών και εξωγενών μεταβλητών που συμμετέχουν στη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης και δύναται να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το μαθητή. Αυτό ορίζει και το Μοντέλο Σχεδιασμού του Social Marketing. Η κατάρτισή του σταδίου της Ανάλυσης Υπάρχουσας Κατάστασης επιτάσσει όχι μόνο τη διερεύνηση σχετικών

παραμέτρων του μαθητικού δυναμικού αλλά και των ευρύτερων παραμέτρων της. Στη βάση αυτή αναπτύσσεται κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός επί των ενδογενών και εξωγενών μεταβλητών που συμμετέχουν στη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης και δύναται να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το μαθητή. Ο έλεγχός τους βοηθά στην απόκτηση της απαιτούμενης συστημικής επίγνωσης απέναντι στους παράγοντες καθορισμού της διδακτικής διαδικασίας. Η Ανάλυση Υπάρχουσας Κατάστασης συνιστά την ευκαιρία οργάνωσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των σχετικών μεταβλητών. Ορίζεται το περιεχόμενο τους και διαπιστώνονται οι αμοιβαίες αλλαγές, που πολλές φορές προκαλούνται μεταξύ τους, επιδιώκοντας την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής τους συμβολής στη σχεδιαζόμενη συνεργεία τους για την κάλυψη της δεδομένης μαθητο- κοινωνιο- συστημικής σκοποθεσίας (Kotler & Lee, 2008).

Οι μεταβλητές της διδακτικής πράξης διακρίνονται σε παραμέτρους μικροπεριβάλλοντος και μακροπεριβάλλοντος. Στο Μικροπεριβάλλον περιέχονται: το Σχολικό Εγχειρίδιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε συνδυασμό με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και ο εκπαιδευτικός. Η διερεύνησή τους έγκειται στην ανάδειξη των υπαρχουσών συνθηκών εκτιμώντας ποιες συνθήκες καθίσταται απαραίτητο να αναδιαμορφωθούν μέσω απαιτούμενων μετασχηματισμών βελτίωσής τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Οι δυνατότητες του «StrengthsWeaknessesOpportunitiesThreatsAnalysis» (SWOTAnalysis) συμβάλλουν καθοριστικά στην εν λόγω εκτίμηση και πρόκληση των απαραίτητων αλλαγών (Kotler & Lee, 2008).

Η SWOT Ανάλυση είναι ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού που χρησιμοποιείται για την προσέγγιση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της υπό διαμόρφωσης δομής. Συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων βάσει των τιθέμενων σκοπών και στόχων (Kotler & Lee, 2008). Άρα, η διερεύνηση του μικροπεριβάλλοντος και μακροπεριβάλλοντος της σχεδιαζόμενης διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε στοχευμένες αποφάσεις οργάνωσης της διδακτικής παρέμβασης. Ξεκινώντας, δηλαδή, από το Μικροπεριβάλλον της, οι συγκεντρωμένες πληροφορίες εκτιμώνται, ώστε να οριστούν ποιοι παράγοντες, στην υπάρχουσά τους κατάσταση, είναι «Δυνατά» (Strengths) στοιχεία και ποια «Αδύνατα» (Weaknesses).

Ως «Δυνατά» στοιχεία ορίζονται όσα στοιχεία των παραμέτρων της διδακτικής διαδικασίας (Σχολικό Εγχειρίδιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε συνδυασμό με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου, το υλικοτεχνικό περιβάλλον εντός της τάξης και ο

εκπαιδευτικός) είναι σε θέση να προάγουν την επίτευξη της μαθητο- κοινωνιο- συστημικής σκοποθεσίας και να συμβάλλουν ισχυρά στην επίδειξη της επιθυμητής μαθητικής επίδοσης.

Ως «Αδύνατα» στοιχεία ορίζονται όσα στοιχεία των παραμέτρων της διδακτικής διαδικασίας (Σχολικό Εγχειρίδιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε συνδυασμό με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου, το υλικοτεχνικό περιβάλλον εντός της τάξης και ο εκπαιδευτικός) δεν προάγουν την επίτευξη της μαθητο- κοινωνιο- συστημικής σκοποθεσίας και δεν συμβάλλουν ισχυρά στην επίδειξη της επιθυμητής μαθητικής επίδοσης. Σε κάθε περίπτωση αποτυπώνεται η προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού. Όσα κρίνονται ως «Αδύνατα» χρειάζεται να διαφοροποιηθούν για να αποφευχθεί η ποιοτική υποβάθμιση της διδασκαλίας και το ενδεχόμενο να σταθεί αναποτελεσματική σε σχέση με τους στόχους της. Οι τρόποι βελτίωσής του ορίζονται μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης των δυνατών σημείων. Η διδασκαλία, με άλλα λόγια, γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα του οποίου το Μακροπεριβάλλον φέρει εξίσου σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια υποστήριξης της παρουσιαζόμενης συστημικής και συστηματικής διδακτικής προσέγγισης.

Πιο συγκεκριμένα, ως Μακροπεριβάλλον ορίζεται το σύνολο των εξωγενών «Ευκαιριών» (Opportunities) και «Απειλών» (Threats) και η εκτίμησή τους μέσω του εργαλείου SWOTAnalysis (Kotler & Lee, 2008). Αυτά εντοπίζονται εκτός της τάξης εστιάζοντας στο κοινωνικό- πολιτισμικό περιβάλλον, στο πολιτικο- νομικό περιβάλλον, στο οικονομικό περιβάλλον, στο τεχνολογικό περιβάλλον, στο περιβαλλοντικό περιβάλλον και στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, συγκεκριμένα, καλείται να εκτιμήσει γεγονότα, συνθήκες και καταστάσεις της «υπάρχουσας και μελλοντικής εξωσχολικής πραγματικότητας» που συνδέονται, είτε ενθαρρυντικά είτε αποθαρρυντικά, με τους στόχους της σχεδιαζόμενης διδακτικής διαδικασίας. Ως «Ευκαιρία» ορίζεται το γεγονός/ η συνθήκη/ η κατάσταση που είναι σε θέση, τώρα ή στο προσεχές μέλλον, να ωφελήσει την επίτευξη των στόχων. Ως Απειλή ορίζεται το γεγονός/ η συνθήκη/ η κατάσταση που είναι σε θέση, τώρα ή στο προσεχές μέλλον, να διακινδυνέψει την επίτευξη των στόχων. Λαμβάνοντάς τα υπόψη έχει γίνει αντιληπτός ο ρόλος και η συμβολή της διδασκαλίας σε ένα ευρύ πεδίο πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης. Στη βάση αυτή προκύπτει η μαθητικο- κοινωνιο- συστημική προσέγγιση του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού να ορίζεται ως «η αξιοποίηση των δυνατών σημείων προς βελτίωση των αδυνάτων και η ωφέλεια από τις ευκαιρίες για την αντιμετώπιση των απειλών». Η συμβολή, επομένως, της διερεύνησης του μακροπεριβάλλοντος (Kotler & Lee, 2008) είναι τέτοια, ώστε, τελικά, η ολοκλήρωσή του να προσαρμόζει τις επιλογές του εκπαιδευτικού στο δεδομένο εξωγενές πλαίσιο της διδακτικής του παρέμβασης.

Η ανάλυση του μαθητικού δυναμικού σε σχέση με το πραγματευόμενο διδακτικό αντικείμενο, σηματοδοτεί την ολοκλήρωση του σταδίου Ανάλυσης Υπάρχουσας Κατάστασης. Διερευνώνται η γνωστική, ψυχοκινητική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξή τους με κριτήρια εκτίμησής τα στάδια ανάπτυξης όπως αναγνωρίζονται εκ μέρους του Piaget, του Vygotsky, του Erickson και του Kohlberg.

Η Ανάλυση Υπάρχουσας Κατάστασης επιτυγχάνει τη σύνδεση της απόστασης μεταξύ του πώς είναι μία κατάσταση και πώς επιθυμούμε να γίνει. Προσφέρει, δηλαδή, ισάξια προσοχή σε κάθε παράμετρο της διδασκαλίας συμβάλλοντας καθοριστικά στη λήψη αποφάσεων που πρόκειται να καθοριστούν κατά τη συμπλήρωση του Σχεδιασμού.

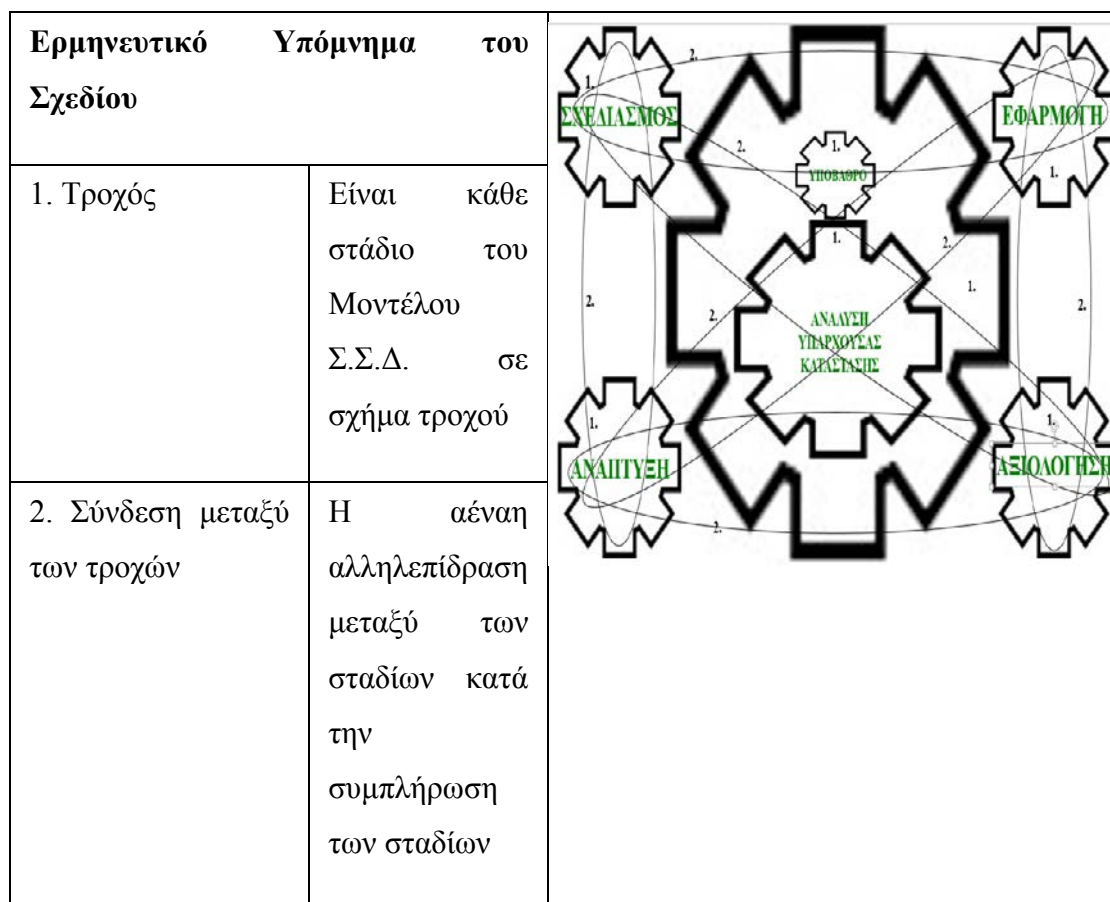
Το στάδιο του «Σχεδιασμού», όπως υπαγορεύει και το Μοντέλο ADDIE, είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να λάβει υπόψη του τις διαπιστώσεις της Ανάλυσης Υπάρχουσας Κατάστασης για τη μεθόδευση της διδακτικής του διαδικασίας. Το σκεπτικό που υπερισχύει είναι η αξιοποίηση των δυνατών σημείων προς βελτίωση των αδυνάτων και η ωφέλεια από τις ευκαιρίες για την αντιμετώπιση των απειλών. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνει τον επανακαθορισμό όσων στόχων έχουν ήδη τεθεί από το στάδιο του υπόβαθρου και της Ανάλυσης Υπάρχουσας Κατάστασης και κρίνεται απαραίτητο να διαφοροποιηθούν. Συγκεκριμενοποιείται η διδακτική ενότητα και ακολουθεί ο ακριβής προσδιορισμός της διδακτικής μεθοδολογίας, των διδακτικών τεχνικών, των διδακτικών ενεργειών και των μαθητικών δραστηριοτήτων προώθησης της επιχειρούμενης προσπάθειας. Δεν παραλείπεται η επιλογή του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, ο προσδιορισμός όσων εποπτικών μέσων θα έχουν αναδειχθεί ως απαραίτητα για την πραγματοποίηση της διδακτικής πράξης και η εκτίμηση του πιθανού ψυχολογικού, πνευματικού και χρονικού κόστους. Είναι, μάλιστα, μια ευκαιρία κατανομής του διδακτικού χρόνου στο προκαθορισμένο διάστημα. Στο τέλος ορίζονται ο τρόπος αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των στόχων εκ μέρους των μαθητών.

Το ακόλουθο στάδιο περιλαμβάνει την προσπάθεια παραγωγής του κατάλληλου εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού. Είναι το στάδιο της «Ανάπτυξης», όπως συναντάται και στο Μοντέλο ADDIE, και απευθύνεται στην προετοιμασία των εποπτικών μέσων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού.

Η «Εφαρμογή» είναι ένα ακόμα στάδιο του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού. Δεν είναι τίποτα άλλο από την πραγματοποίηση όσων αποφάσεων έχουν ήδη ληφθεί στο στάδιο του «Σχεδιασμού», όπως ακριβώς υπαγορεύει και το Μοντέλο ADDIE.

Η «Αξιολόγηση» είναι το τελευταίο στάδιο του προτεινόμενου διδακτικού Μοντέλου, όπως και στο Μοντέλο ADDIE. Υπάρχουν πέντε είδη αξιολογήσεων (Gagné, Wager, Golas &

Keller, 2005): η αξιολόγηση των μαθησιακών υλικών, η αξιολόγηση της μαθησιακής και διδακτικής πορείας, η αξιολόγηση των αντιδράσεων του μαθητή, η αξιολόγηση των μαθητικών επιτευγμάτων και η αξιολόγηση των συνεπειών που επέφερε ο διδακτικός σχεδιασμός εννοώντας το πόσο εύκολα οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτό που μόλις θα τους έχει διδαχθεί.



Σχήμα 1: Το Μοντέλο του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού (Μ.Σ.Δ.Σ)

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η περιγραφή και η διερεύνηση της λειτουργικότητας του προτεινόμενου Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού, στηριζόμενοι στη γνώμη εν ενεργεία εκπαιδευτικών πολυθέσιου Δημοτικού Σχολείου, ύστερα από την αξιοποίηση και εφαρμογή του στην προσπάθεια διάρθρωσης της διδακτικής τους διαδικασίας και του εγχειρήματος επίτευξης προβλεπόμενων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας.

Ερευνητικά ερωτήματα

- α) Τι διαφοροποίησε ο εκπαιδευτικός στη σκέψη του για την υλοποίηση της διδασκαλία του;
- β) Ποια ήταν η ισχυρότερη αλλαγή που έπραξε ο εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του;

Μεθοδολογία Έρευνας

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η Μελέτη Περίπτωσης. Η Μελέτη Περίπτωσης υποστηρίζει μία κονστρουκτιβιστική προσέγγιση του αντικειμένου έρευνας (Gagnon, 2010). Ως μέθοδος η Μελέτη Περίπτωσης περιγράφει, αντιλαμβάνεται, προβλέπει και ελέγχει ένα πρόσωπο, μία διαδικασία, ένα ζώο, ένα άτομο, έναν οργανισμό, μία ομάδα, μία βιομηχανία, μία κουλτούρα, μία εθνικότητα κτλ. χωρίς να αποκλείεται ο συνδυασμός όλων αυτών, ορισμένων ή η επιλογή ενός (Gerring, 2004· Woodside, 2010· Yin, 2009, 2012). Ως εκ τούτου, αξιοποιείται κάθε φορά η βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου εντός της πραγματικής ζωής (Yin, 2009; 2012).

Πηγές ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα οι διεξαγόμενες διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, σχεδιασμένες σύμφωνα με το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού, στάθηκαν ως οι μελετώμενες περιπτώσεις της έρευνας.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα έχουν συγκεντρωθεί επιμέρους λειτουργικά δεδομένα και έχει επιχειρηθεί η ανάλυση του περιεχομένου τους. Στην προσπάθεια διερεύνησης της λειτουργικότητας του Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού έχουν συλλεγεί έγγραφα συμπληρωμένα από τους συμμετέχοντες.

Στην υλοποίηση της έρευνας συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ένας εκπαιδευτικός της Α' Τάξης, ένας της Β' Τάξης και ένας της Στ' Τάξης). Ερευνήθηκαν 18 διδασκαλίες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Δ.Σ.), 14 διδασκαλίες του μαθήματος Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης του Δ.Σ. και 13 διδασκαλίες του μαθήματος των Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δ.Σ.. Σύνολο διδασκαλιών έρευνας. Η διάρκειά των διδασκαλιών ήταν η προβλεπόμενη από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της κάθε τάξης. Ήταν απαραίτητο τα δεδομένα να προέρχονται από αυθεντικές διδασκαλίες, οπότε πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ρεαλιστικών συνθηκών.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Ως Μέσο Συλλογής Δεδομένων για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το Φύλλο Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού (ΦΑΕ). Το ΦΑΕ συμπληρωνόταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κάθε φορά που ολοκλήρωνε την κατάρτιση και εφαρμογή του σχεδιασμού του. Η ολοκληρωμένη διεξαγωγή της διδασκαλίας του καθιστούσε κάθε εκπαιδευτικό ικανό να απαντήσει σε δύο ερωτήματα «Τι διαφοροποίησα στη σκέψη μου για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας;» και «Ποια ήταν η ισχυρότερη αλλαγή που έπραξα στον σχεδιασμό της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας;». Οι αποκρίσεις τους αποτελούν τα λειτουργικά δεδομένα της έρευνας και πηγή άντλησης ερευνητικών πληροφοριών προς διερεύνηση.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καλύπτουν δύο διαφορετικούς άξονες ανάλυσης. Πρώτος συνιστά «Η ισχυρότερη αλλαγή του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό της διδασκαλίας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας» δεύτερος αποτελεί η «Διαφοροποίηση της σκέψης του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών εννοιών».

Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα δεν παραλείπονται οι αναφορές σε διάφορες θεωρίες μάθησης εντοπίζοντας τον συνδυασμό της ανακαλυπτικής και κonstruktivistικής θεωρίας. Ειδικότερα, δηλώνεται, πως οι μαθητές προσπάθησαν και «ανακάλυψαν... την καινούργια ενότητα», επιδιώκοντας το ίδιο και σε επόμενη διδασκαλία («ανακάλυψη της νέας μαθηματικής γνώσης από τους ίδιους (τους μαθητές)». Στην περίπτωση αξιοποίησης του κonstruktivismού βάση στήριξης στάθηκε η «προηγούμενη γνώση», μιας και οι μαθητές ανέλαβαν να «κατασκευάσουν» την νέα γνώση.

Η επιλογή του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας κατέχει κυρίαρχη θέση («Άφησα περισσότερη ώρα να μιλούν οι μαθητές», «Έλαβα περισσότερο υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου», ενώ η προσέγγιση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών αναδεικνύεται ως μία από τις βασικές επιλογές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών («Προσπάθησα να ενισχύσω την ανάγκη παρατηρητικότητας και φαντασίας των μαθητών μου, που αφορούν τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, ελπίζοντας πως έτσι θα υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα».

Η χρήση του Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού συνέβαλε στη διαφοροποίηση του τρόπου σκέψης του εκπαιδευτικού ως προς τον τρόπο επιτέλεσης του διδακτικού του έργου, αναφέροντας ενδεικτικά, τη διάθεση αυτοκριτικής του και αυτοβελτίωσής του. «Λαβαίνοντας υπόψη μου τα κενά που έχουν διαπιστωθεί ως ανασταλτικοί παράγοντες στις επιδιώξεις του «έδωσα έμφαση σε σημεία της διδασκαλίας

(διαλογική συζήτηση) ώστε να αποτρέψω όσο γίνεται τους αποτρεπτικούς παράγοντες όπως τους είχα εντοπίσει από την αρχή», την πραγματοποίηση αλλαγών για την απρόσκοπτη αξιοποίηση διδακτικών μέσων: «Αν και είχα αποφασίσει να ξεκινήσω με τα βίντεο λόγω δυσκολίας άρχισα με τις δραστηριότητες που υπήρχαν στο βιβλίο» και την ενίσχυση της προνοητικότητάς του («Προνόησα γι' αυτούς που δεν θα έφερναν φωτογραφίες και είχα βγάλει δικές μου ζωγραφιές»).

Εντοπίζεται η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου συνεργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες «Έδωσα υλικό στις ομάδες», η επιλογή της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας «ακρόασης του τραγουδιού», η εφαρμογή βιωματικών διδακτικών πρακτικών «Η χρησιμοποίηση προσωπικών βιωμάτων» και η χρήση της αφήγησης «της αφήγησης», διασφαλίζοντας την ενεργητική ακρόαση των μαθητών. Επαναπροσδιορίζεται η σχέση του εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό του περιβάλλον, εφόσον διαπιστώνεται η ανάπτυξη ενεργητικής διάθεσης απέναντι σε αυτό «Έδωσα δικά μου προβλήματα στους μαθητές». Σημειώνεται η απομυθοποίηση του ρόλου του και η εκτίμησή του ως βοηθητικού διδακτικού μέσου «Αμφισβήτησα αρκετά το περιεχόμενο του βιβλίου ως προς το διδαχθέντα στόχο». Παρουσιάζεται εμπλουτισμός της διδακτικής διαδικασίας από εποπτικό υλικό «Ο καθρέφτης σαν εποπτικό μέσο λειτούργησε εποικοδομητικά».

Διατυπώνεται η ευέλικτη αντιμετώπιση του διδακτικού χρόνου «Αναπροσάρμοσα το χρονικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της νέας ύλης» και επιδιώκεται η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με το εξωσχολικό περιβάλλον «Εστίασα πολύ στο κλίμα των ημερών (παραμονές Χριστουγέννων)», ως μία επιπρόσθετη ισχυρή αλλαγή των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια σχεδιασμού συγκεκριμένων διδακτικών πράξεων.

Ο δεύτερος άξονας υλοποιεί την ταξινόμηση των διαφοροποιήσεων που το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού προκάλεσε στη σκέψη του εκπαιδευτικού για την διδασκαλία της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Η αξιοποίηση της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού είναι μία διαφοροποίηση που επισημαίνεται και επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς ως η κατάλληλη για την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών «Πρέπει να εκμεταλλευτώ προηγούμενες γνώσεις».

Η επιλογή του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας διαπιστώνεται ως ιδιαίτερης συχνότητας διαφοροποίηση, επιχειρώντας τη συνεκτίμηση των μαθητικών ενδιαφερόντων μετά την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού Μοντέλου «Κάθε ενότητα στη Μελέτη Περιβάλλοντος γίνεται πιο εύκολα κατανοητή, αν υπάρχει η κατάλληλη προσέγγιση μάθησης που αρέσει στα παιδιά». Δεν παραλείπεται η αναφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ως βασικού καθήκοντος του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια επιτέλεσης του διδακτικού του

έργου «Θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το μάθημα να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών», ενώ επισημαίνεται η αξιοποίηση της μεθόδου συνεργασίας σε μικρές ομάδες «Σκέφτηκα πως θα ήταν ό,τι καλύτερο για τους μαθητές μου να εργαστούν ομαδικά από την αρχή της ώρας».

Η ανάπτυξη ενεργητικής διάθεσης απέναντι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον από πλευράς του εκπαιδευτικού σημειώνεται μετά την έναρξη χρήσης του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού και επισημαίνεται σε διάφορα σημεία των υπό ανάλυση κειμένων ως διαφοροποίηση στη σκέψη τους σχετικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων «Ηθελα να ξεφύγω από τα δεδομένα του βιβλίου». Δηλώνεται η μείωση της χρήσης του πίνακα της τάξης από τον εκπαιδευτικό «Ελαχιστοποίησα την επαφή μου με τον πίνακα» και σημειώνεται η πραγματοποίηση διαφοροποιήσεων στον τρόπο τέλεσης του διδακτικού του ρόλου. Ενδεικτικά αναφέρονται η ενίσχυση της διδακτικής του ετοιμότητας «ξεκίνησα χωρίς άγχος, σίγουρος ότι θα ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο σε ό,τι τους ζητηθεί» και η αντίληψη πως οι χώροι εκτός αίθουσας διδασκαλίας μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά στην επίτευξη των μαθητο- κοινωνιο- συστημικών του στόχων «Η Μελέτη του Περιβάλλοντος ενδείκνυται να γίνεται εκτός σχολικής αίθουσας».

Εκτιμούν πως το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού τους απελευθερώνει από την διεκπεραιωτική αντιμετώπιση της διδασκαλίας «απελευθερώθηκα σημαντικά από την έννοια να «κάνω μάθημα» διεκπεραιωτικά» και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευελιξίας με σκοπό τον ανάλογο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης στο δεδομένο διδακτικό χρόνο «Θα πρέπει να σχεδιαστεί καλύτερα το μάθημα ώστε να εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο χρόνο». Επιχειρείται η σύνδεση με το εξωσχολικό περιβάλλον «τόνισα την ανάγκη κατάκτησης της νέας γνώσης εκ μέρους των μαθητών».

Συζήτηση αντί επιλόγου

Η αναφορά σε έρευνες με αντικείμενο μελέτης την αξιοποίηση του Μοντέλου ADDIE δεν απασχολεί την παρούσα εργασία, αφού αντικείμενό της αποτελεί η εισήγηση του Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού και όχι τα ερείσματά του. Απαραίτητη, ωστόσο, συνιστά η ανάδειξη ερευνητικών μελετών με θέμα την εφαρμογή του SWOTAnalysis στον χώρο της εκπαίδευσης. Ύστερα από την πραγματοποίηση της απαιτούμενης βιβλιογραφικής επισκόπησης συμπεραίνει κανείς ότι δεν έχει προηγηθεί σχετική προσπάθεια λειτουργικής ένταξης του εργαλείου SwotAnalysis στα στάδια ενός Μοντέλου Διδακτικού Σχεδιασμού. Έχει χρησιμοποιηθεί, όμως, στην προσπάθεια αξιολόγησης συγκεκριμένων τομέων της

εκπαίδευσης, όπως είναι το πεδίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Valkanos & Anastasiou, 2009), καθώς επίσης στην εκτίμηση των ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων που επηρεάζουν τις επιμέρους εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους κωφούς (Irma, Alvarez-Dardet, Ruiz-Cantero, Ferreiro-Lago & Aroca-Fernandez, 2008).

Το Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού επιτρέπει στον υπεύθυνο κατάρτισής του την αντιμετώπιση των υπάρχουσών διδακτικών παραγόντων ως πηγών άντλησης δεδομένων. Η ερμηνεία τους είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια συγκρότησης ενός ενιαίου και ξεχωριστού οργανικού συνόλου διδασκαλίας, χαρακτηριστικού των παραμέτρων που την συναποτελούν. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, το Σχολικό Εγχειρίδιο, το Μαθησιακό Περιβάλλον, ο Εκπαιδευτικός και ο Μαθητής φέρουν σημαντικό και θεσμοθετημένο ρόλο στην προσπάθεια οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας με δυνατότητα ευελιξίας ως προς τον τρόπο αξιοποίησης και ένταξής του στην σχεδιαζόμενη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να μελετήσει την δυναμική τους και, τελικά, να προβλέψει εκείνη τη λειτουργική τους αλληλεπίδραση που πρόκειται να λάβει χώρα κατά την επερχόμενη διδασκαλία. Ο σχεδιασμός της διδακτικής πράξης, επομένως, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση των επιλογών του εκπαιδευτικού χωρίς, όμως, ο ίδιος να μένει εκτός της μελέτης και διερεύνησης των επιδρώντων διδακτικών παραμέτρων κατά την προετοιμασία της εκάστοτε διδακτικής διαδικασίας. Τόσο ο ίδιος όσο και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες που επιδρούν στη διδακτική διαδικασία τίθενται σε μία συνεχή διαπραγμάτευση στην προσπάθεια της συστημικής τους αναβάθμισης, δεδομένου του συνεχώς μεταβαλλόμενου μικροπεριβάλλοντος και μακροπεριβάλλοντος της διδασκαλίας. Σε αυτό συντελεί η αξιοποίηση των «Δυνατών» σημείων και η βελτίωση των «Αδυνάτων», αλλά και η ωφέλεια από τις «Ευκαιρίες» για την αντιμετώπιση των «Απειλών».

Ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει την εφαρμογή νέων επιλογών οργάνωσης της διδασκαλίας, παρ' ότι ενδέχεται να διαφοροποιούνται από όσες είχε ήδη αξιοποιήσει μέχρι εκείνη την στιγμή. Ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο του εναλλακτικού μετασχηματιστή, υποκινητή και προωθητή, χωρίς να αποκτά θέση υπεροχής απέναντι στον μαθητή. Συντελείται η οριοθέτηση της δράσης του, η αξιοποίηση της οξυδέρκειάς του και η προσπάθεια αντίληψης του διδακτικού του έργου με μελλοντικές προοπτικές. Εκπληρώνει, τελικά, το ρόλο του με επάρκεια, εφόσον μαθαίνει από τον μαθητή και από τις υπόλοιπες εξωγενείς και ενδογενείς διδακτικές παραμέτρους. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύνδεσμος της συν- εξέλιξης των επιμέρους διδακτικών παραγόντων. Κινητοποιείται δημιουργικά, χωρίς

να αδρανοποιείται ο μαθητής, αφού αναγνωρίζεται ως εξίσου σημαντικός παράγοντας εφαρμογής της διδακτικής διαδικασίας.

Ο μαθητής εκτιμάται ως οντότητα με ταυτότητα, εμπειρίες, ικανότητες, δεξιότητες και δυνατότητες. Αντιμετωπίζεται ως ιστορικό πρόσωπο και συλλειτουργός της διδασκαλίας. Η συστημική υποκίνηση των διδακτικών μεταβλητών καθιστούν απαραίτητο το να αναλάβει ρόλο συν- υποκινητή, συν- παραγωγού και συν- προωθητή τους. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεπικουρεί την πραγματοποίηση της μαθητο- κοινωνιο- συστημικής στοχοθεσίας αναδεικνύοντας τη δυνατότητα προσαρμογής του στην προοπτική εναλλακτικής του αξιοποίησης.

Η μαθητο- κοινωνιο- συστημική προσέγγιση, συνολικά, προωθεί το τρίπτυχο της εναλλακτικότητας, λειτουργικότητας και ευελιξίας ως προς την επιλογή θεωρίας μάθησης, τη στοχοθεσία, τον καθορισμό της διδακτικής μεθοδολογίας, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την αξιοποίηση διδακτικών και εποπτικών μέσων, την αντιμετώπιση του μαθητή, τον προσδιορισμό της θέσης του εκπαιδευτικού και της αλληλεπίδρασης του περιεχομένου της διδακτέας ύλης σε σχέση με την εξωσχολική πραγματικότητα. Το μακροπεριβάλλον της διδασκαλίας διευρύνει τις δυνατότητες του περιεχομένου της, της επιρροής της και της παρέμβασής της στο μαθητή. Συνειδητοποιείται η συμβολή της διδασκαλίας και στο εξωγενές περιβάλλον του μαθητή, από τη στιγμή που προσδιορίζεται ο τρόπος αξιοποίησής της για την πρόκληση αλλαγών στο μικρο- και μακροπεριβάλλον της.

Τελικά, η εφαρμογή του Μοντέλου Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού με βάση τις αρχές του Social Marketing καθιστά τη διδασκαλία ένα αδιαίρετο και αλληλοτροφοδοτούμενο σύνολο δυναμικά και λειτουργικά αλληλοεπιδρώντων και αλληλοδιαπλεκόμενων παραμέτρων. Η συμβολή του έγκειται στην καλλιέργεια ενός πνεύματος συλλογικότητας, συνεργείας, στοχασμού και αναστοχασμού εκ μέρους όλων των διδακτικών παραμέτρων με βάση στήριξης τη μαθητικο- κοινωνιο- συστημική αναβάθμιση της διδασκαλίας και βασικό τους σύνδεσμο τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, G. & Kotler, P. (2003). *Marketing: An introduction*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Armstrong, G. & Kotler, P. (2004). *Principles of Marketing*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Carr- Chellman, A. (2011). *Instructional Design for Teachers: Improving classroom practice*. NewYork: Routledge.
- Farquhar, D. (2012). *Case Study Research for Business*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gagné, M., Wager, W., Golas, C. & Keller, M. (2005). *Principles of Instructional Design*. United States of America: Thomson Wadsworth.
- Gerring, J. (2004). «What is a Case Study and What Is It Good for?». *The American Political Science Review*, 98 (2), pp. 341- 354.
- Irma, M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz-Cantero, M., Ferreiro-Lago, E. & Aroca-Fernandez, E. (2008). Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (9), pp. 865- 889.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Kotler, P. (2001). *Marketing Management: the millennium edition*. New Jersey: Prentice Hall
- Kotler, P. & Lee, R. (2008). *Social Marketing, Influencing Behaviors for Good*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Kotler, P. & Levy, J., S. (1969). Broadening the concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 33 (1), pp. 10-15.
- Ματσαγγούρας, Γ., Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (τόμος β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Σ., Γ. (2012). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- McDonald, M. (2007). *Marketing Plans: How to Prepare Them, How to Use Them*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Moyles, J. (1995). *Beginning Teaching: Beginning Learning in primary education*. USA: Open University Press.
- Πετρόφ, Γ., Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). *Μαρκετινγκ μάνατζμεντ: Η ελληνική προσέγγιση: Αρχές, στρατηγικές, εφαρμογές: Ίντερνετ μάρκετινγκ, προσωπικό μάρκετινγκ*. Αθήνα: Rosili.

- Puiu, C. (2008). Marketing applications of the learning process. *Academic Journal*, 17 (4), pp. 1140- 1142.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Valkanos, E. & Anastasiou, D. (2009). The Importance of SWOT Analysis for Educational Units that Belong to the Field of Vocational Education and Training: The case of the State Institute (IEK) of Epanomi in Thessaloniki, Greece, at the “Development of Competence in the World of Work and Education” (DECOWE), 24- 26 September, University of Ljubljana, Slovenia.
- Woodside, G. (2010). *Case study Research, Theory- Methods- Practice*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Yin, K. (2009). *Case Study Research Design and Methods*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Yin, K. (2012). *Applications of Case Study Research*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Yves- Chantal, Gagnon. (2010). *The case study as research method*. Presses de l'Université du Québec.

Στοιχεία επικοινωνίας

Μοσχοπούλου Αικατερίνη

Email: vhmata7kymata@gmail.com

Ιωάννης Φύκαρης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τηλ. 2651005710

Email: ifykaris@cc.uoi.gr