

**ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ**

**Της
Τσιούρη Ελευθερίας**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του
Τμήματος
Οργάνωσης και Διαχείρισης του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση
Management Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων**

Σπάρτη 2014

Εγκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Κριεμάδης Αθανάσιος Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Βρόντου Ουρανία Λέκτορας

3ος Επιβλέπων: Παπαλουκάς Μάριος Επίκουρος Καθηγητής

**«ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ»**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τσιούρη Ελευθερία: Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία και Εκπαιδευτικές
Καινοτομίες

(Με την επίβλεψη του κ. Α. Κριεμάδη, Καθηγητή)

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, που εφαρμόζονται στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία. Συγκεκριμένα, θα εστιάσει στην αναζήτηση της δυνατότητας, από μέρους των σχολείων αυτών, να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η παρέμβαση αυτή και τι είδους καινοτομίες εφαρμόζουν. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αναζήτησης σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (google scholar, emerald, taylor and francis, pubmed και scopus), για μελέτες που έγιναν από το 1980 έως και το 2013. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν βιβλία και άρθρα, ελληνικής και ξένης, αγγλικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα μαθητών να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εγκαταλείψουν την μοναξιά της τάξης τους, να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας, να μην φοβούνται να αναλάβουν ευθύνες και να υλοποιήσουν καινοτόμες πρωτοβουλίες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, εκπαιδευτική καινοτομία, Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, όμιλοι

ABSTRACT

Tsiouri Eleftheria: Prototype Experimental Primary Schools and Educational Innovations
(Under the supervisor of A. Kriemadis, Professor)

The present research aims at studying educational innovations applied at Prototype Experimental Primary Schools. It will focus on searching the capability of interference in innovating matters as they are planned by the Ministry of Education, as well as the ways and kinds of interference. The methodology of this research was based on collecting briefed data through bibliografic review. In particular, the method of researching electronic data from 1980-2013, was widely used. Books and articles (greek and foreign, english bibliography) were the sample for this research. According to the results of this research what characterizes today's education is the incapability of the educational systems to respond to the needs of modern reality, so a great number of students is led to failure in school and another part of students can not function beneficially and face critically the problems of a complex society of information and knowledge. Teachers ought to leave the loneliness of their classroom and utilize their experience. They should deal with new issues outside the classroom and never be afraid to take up responsibilities and implement innovative initiatives.

Keywords: education, educational innovation, Prototype Experimental Primary Schools, Groups in Prototype Experimental Primary Schools

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT	4
I. ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	6
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	7
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	7
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	8
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	9
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	10
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	10
II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ.....	14
<i>Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.....</i>	<i>17</i>
<i>Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας παιδιών μεταναστών.....</i>	<i>22</i>
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ.....	26
<i>Η παιδαγωγική της συμπερίληψης.....</i>	<i>26</i>
<i>Δραστηριότητες σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.....</i>	<i>31</i>
<i>Project.....</i>	<i>31</i>
<i>Πείραμα στο εργαστήριο.....</i>	<i>33</i>
<i>Φύση και επιστήμη.....</i>	<i>34</i>
<i>Εκπαιδευτικές επισκέψεις.....</i>	<i>34</i>
<i>Παιχνίδια.....</i>	<i>35</i>
<i>Θέατρο.....</i>	<i>36</i>
<i>Μουσειακή αγωγή.....</i>	<i>37</i>
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
ΔΕΙΓΜΑ.....	38
ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	38
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	39
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	40
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	40
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ.....	41
<i>Οι όμιλοι στα ΠΠΣ.....</i>	<i>41</i>
<i>Τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.....</i>	<i>43</i>
<i>Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.....</i>	<i>47</i>
<i>Η χρήση των ΤΠΕ στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.....</i>	<i>50</i>
<i>Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ).....</i>	<i>53</i>
<i>Πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.....</i>	<i>54</i>
<i>Πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.....</i>	<i>58</i>
<i>Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ).....</i>	<i>66</i>
<i>Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Κόσμου (eTwinning).....</i>	<i>67</i>
<i>Φάκελοι εργασιών των μαθητών.....</i>	<i>76</i>
<i>Edutainment.....</i>	<i>78</i>
<i>Η καινοτομία jigsaw.....</i>	<i>78</i>
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	86
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	90
VII ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

I. ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σημερινή εκπαιδευτική συγκυρία χαρακτηρίζεται από την ενθάρρυνση εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίες λειτουργούν σε δύο επίπεδα. Από τη μια πλευρά, τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης και τα προγράμματα που αυτά φέρουν ή συνεπάγονται έχουν ως βασική παράμετρο τις καινοτομίες, που ενθαρρύνονται ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές μονάδες και η προώθηση των οποίων προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, σημαντικές καινοτομίες προωθούνται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίς αυτοί να συμμετέχουν σε κάποιο από τα ευρωπαϊκά αυτά προγράμματα (Αθανασούλα Ρέππα κ.α, 1999).

Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί μια από τις σύγχρονες εκφράσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται κυρίως με την εκπαιδευτική μονάδα και εστιάζει και αφορά τον εκπαιδευτικό της πράξης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες έχουν τη βάση και τη νομιμοποίησή τους σε εκπαιδευτικά θεσμικά κείμενα και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως επιβολή, συνυπάρχουν και άλλου τύπου αλλαγές, στην καρδιά των οποίων βρίσκεται η ανάληψη καινοτομιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πράξης (Σμυρναίος, 2009).

Το βασικό χαρακτηριστικό ενός καινοτόμου προγράμματος είναι ότι αποτελεί σκόπιμη (υπάρχει η πρόθεση για αλλαγή) και συστηματική (αξιοποίηση νέων ιδεών και μεθόδων) παρέμβαση (αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, στη διδακτική μεθοδολογία, τις παιδαγωγικές σχέσεις, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου). Συνεπώς, στο σχεδιασμό μιας καινοτομίας έχουν θέση η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, για τον προσδιορισμό των στόχων των καινοτομιών, η επιστημονική κοινότητα για την τροφοδότηση και ανατροφοδότηση της διαδικασίας σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης των πειραματικών προγραμμάτων, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αφού η καινοτομία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, γεωγραφικό), στο οποίο εφαρμόζεται και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης είναι δυνατό να διαφοροποιήσουν τους αρχικούς στόχους (Αθανασούλα Ρέππα κ.α, 1999).

Στις επισημάνσεις αυτές διαφαίνεται τόσο η ανάγκη για συλλογικότητα όσο και για ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, της επιστημονικής κοινότητας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Διατύπωση του προβλήματος

Τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, όπως εξάλλου και κάθε σχολική μονάδα, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζονται συνήθως σε ρόλο εφαρμοστή-εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999; Σμυρναίος, 2009).

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν μια ευχέρεια να λαμβάνουν εύκολα «προγραμματισμένες» αποφάσεις, δηλαδή αποφάσεις που αφορούν καταστάσεις ρουτίνας, όπου οι κανόνες οι μέθοδοι και οι διαδικασίες είναι λίγο πολύ γνωστές (Αθανασούλα – Ρέππα κ.α, 1999, 1999α). Αντίθετα, στην περίπτωση εισαγωγής μιας καινοτομίας ή στην ανάληψη μιας πρωτοβουλίας, που αφορά μια μη προγραμματισμένη απόφαση, η λήψη της οποίας μπορεί να οδηγήσει σε αβέβαιες καταστάσεις για την εκπαιδευτική μονάδα μεταξύ των οποίων και η δυσαρέσκεια σε κεντρικό επίπεδο, τα πράγματα είναι πιο δύσκολα (Σαϊτης, 1994).

Το βασικό ζήτημα που καλείται να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι σε ποιο βαθμό τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτική πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών, αλλά και αν έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης, πως αυτή πραγματοποιείται και τι είδους καινοτομίες εφαρμόζουν.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, που εφαρμόζονται στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία. Συγκεκριμένα, θα εστιάσει στην αναζήτηση της δυνατότητας, από μέρους των σχολείων αυτών, να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτική πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η παρέμβαση αυτή και τι είδους καινοτομίες εφαρμόζουν.

Σημαντικότητα

Οδηγίες και προτάσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών, για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, για την υλοποίηση νέων δραστηριοτήτων μπορεί να καταφθάνουν από την κεντρική διοίκηση στον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας κατά δεκάδες. Γίνεται όμως πλέον όλο και πιο αποδεκτό, ότι οι προτεινόμενες αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, ανεξάρτητα από το εάν επιβάλλονται νομοθετικά, εάν αυτές δεν έχουν γίνει κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Everard & Morris, 1996; Σμυρναίος, 2009). Το γεγονός ότι οι καινοτομίες που προτείνονται δεν γίνονται αμέσως κατανοητές, οφείλεται εν πολλοίς στη μη συμμετοχή των δασκάλων αλλά και της εκπαιδευτικής μονάδας στη σύλληψη, τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό μιας καινοτομίας. Έτσι, η αποστολή μιας οδηγίας για την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, η οποία περιέχει ασάφειες το πιο πιθανό είναι να οδηγήσει σε αιφνιδιασμό των δασκάλων, με αποτέλεσμα να μην νοιώθουν άνετα και έτοιμοι στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση της καινοτομίας Αυτό συμβαίνει, διότι οι δάσκαλοι που υπηρετούν στις εκπαιδευτικές μονάδες δεν είναι απλές μηχανές φωτοτυπικής αναπαραγωγής των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης. Ζουν και εργάζονται με συγκεκριμένους ανθρώπους, (διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές, γονείς), σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, (εκπαιδευτικές μονάδες), τα οποία αντανακλούν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκονται (Preedy, 1993). Άλλωστε οι αποφάσεις για καινοτομίες και πρωτοβουλίες που λαμβάνονται κεντρικά από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διοίκηση και προωθούνται για γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο, αρκετές φορές δεν είναι αποτελεσματικές λόγω παραγόντων που αναφέρονται και στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα.

Διαμορφώνεται, επίσης, η αντίληψη ότι η εκπαιδευτική μονάδα δεν συμμετέχει, απλά εφαρμόζει πιστά, άρα αποφεύγει το «καινούριο», που δεν προτείνεται από την κεντρική διοίκηση, άρα δεν έχει ευθύνη σε ενδεχόμενη αποτυχία των αλλαγών για τις οποίες ούτε αποφάσισε, ούτε και είναι σίγουρο ότι θα τις χρειαζόταν. Κατά συνέπεια ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην εξεταστεί δημιουργικά και κριτικά ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας και να μην αξιοποιηθεί η εμπειρία της (Everard & Morris, 1996).

Μια άλλη συνέπεια του περιορισμού της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η παρεμπόδιση της ανάπτυξης καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους δασκάλους, για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων. Όταν όλα διαμορφώνονται κεντρικά, ορίζοντας

επακριβώς στο βιβλίο μαθητή και στο βιβλίο δασκάλου το συνολικό διδακτικό και παιδαγωγικό προγραμματισμό του σχολικού έτους, οι δάσκαλοι δεν παροτρύνονται για καινοτόμους πειραματισμούς και αναζητήσεις σε θέματα διδακτικής και αυτό συντελεί σε διαδικασίες από – ειδίκευσης και υποβάθμισης των εκπαιδευτικών (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999; Σμυρναίος, 2009). Έτσι κάθε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση γίνεται με προσωπική ευθύνη των δασκάλων, συνήθως έξω από την επίσημη διδακτική και παραμένει περιθωριακή και αναξιοποίητη, αφού δεν μπορεί να ενταχθεί στην επίσημη διδακτική, όπως στην περίπτωση της εισήγησης του συμβούλου. Άλλη σημαντική επίπτωση αρνητικού χαρακτήρα, η οποία προκύπτει από τον κεντρικό σχεδιασμό είναι η γενικότερη αδυναμία στην εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών, οι οποίες έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων (Σαϊτης, 1994).

Η θέση, λοιπόν, της εκπαιδευτικής μονάδας και δη των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων στο πλέγμα της συγκεντρωτικής ιεραρχίας έχει διαμορφώσει ένα σύνολο λειτουργιών και στάσεων οι οποίες αποτελούν αρνητικά στοιχεία της κουλτούρας της (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999; Αθανασούλα – Ρέππα κ.α, 1999α).

Για το λόγο αυτό, το παρόν θέμα, η διερεύνηση δηλαδή της δυνατότητας των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές καινοτομίες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό.

Ερευνητικές υποθέσεις

Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσης εργασίας διατυπώνονται ως εξής:

Υ1. Τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών.

Υ2. Η παρέμβαση των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, στην κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, πραγματοποιείται μέσω των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Υ3. Οι καινοτομίες των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, αφορούν τόσο σε διοικητικό, όσο και σε παιδαγωγικό περιεχόμενο.

Λειτουργικοί ορισμοί

Με την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής χαρακτηρίζεται κάθε εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα κλπ. και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί (Αθανασούλα Ρέππα κ.α, 1999).

Ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία» αναφέρεται σε μια ουσιαστική και ριζική τροποποίηση και θεωρείται συχνά συνώνυμος του όρου «νεωτερισμός», με την έννοια ότι η καινοτομία προϋποθέτει μια ενέργεια, μια παρέμβαση, ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα που εφαρμόζεται και δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η έννοια της καινοτομίας συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς και μεταβολές, που δεν καλύπτονται υποχρεωτικά από συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και είναι δυνατό να προέρχονται από ενέργειες και πρωτοβουλίες πολιτικών προσώπων, στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ομάδων εκπαιδευτικών (Αθανασούλα Ρέππα κ.α, 1999).

Προϋποθέσεις και περιορισμοί

Ο διατιθέμενος χρόνος από το Πανεπιστήμιο για την εκπόνηση της εργασίας είναι αρκετός ώστε να αναζητηθεί, να συλλεχθεί και να επεξεργαστεί το απαραίτητο προς μελέτη υλικό.

Βασική προϋπόθεση της παρούσας έρευνας είναι να βρεθούν σχετικά άρθρα αναφορικά με την εκπαιδευτική καινοτομία. Επίσης, άλλη προϋπόθεση είναι να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός άρθρων προς μελέτη.

Η παρούσα μελέτη καθοδηγείται από το θέμα και αναπτύσσεται γύρω από τις ερευνητικές υποθέσεις της. Τα όρια της μελέτης ξεκινούν από την εκπαίδευση και εστιάζουν στις καινοτομίες στην εκπαίδευση. Η μελέτη οδηγεί σε θεωρητικά επιστημονικές καινοτομίες στην εκπαίδευση, που αφορούν τόσο στο διοικητικό επίπεδο, όσο και στο παιδαγωγικό.

II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης θα είναι η συνοπτική παρουσίαση της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας και η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, ο τρόπος εφαρμογής των εκπαιδευτικών καινοτομιών, τόσο σε διοικητικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά και η παρουσίαση των καινοτομιών.

Κύριο μέρος

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1994), η συμμετοχή των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δυνατόν να εννοηθεί τουλάχιστον υπό δύο έννοιες συμπληρωματικές μεταξύ τους: την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής και την διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ασκείται κεντρικά.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Μαντζούφα (1999), διαπιστώνεται μια πλήρης αδυναμία της εκπαιδευτικής μονάδας να λαμβάνει αποφάσεις σε θέματα που αφορούν εκπαιδευτικές καινοτομίες και πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού. Η εικόνα αυτή δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, διότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει ορισμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα, μπορεί να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να λογοδοτεί για τα ιδιαίτερα ζητήματα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική της λειτουργία, όπως π.χ. η πολυπολιτισμικότητα, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία.

Το παραπάνω αποτελεί μια σημαντική βάση πάνω στην οποία η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να ασκήσει μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική πάνω στα θέματα των διδακτικών καινοτομιών και πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η «εσωτερική» αυτή εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με το ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει την αυτονομία να παίρνει αποφάσεις και να παρεμβαίνει σε συγκεκριμένα θέματα όπως: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου έχει την δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική μονάδα, πάντα στα πλαίσια των γενικών αρχών και οδηγιών που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας, τη Διδασκαλία όπου έχει την δυνατότητα ο καθηγητής να παίρνει αποφάσεις

που αναφέρονται στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ώστε η διδασκαλία να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαϊτής, 1994).

Έτσι κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις και μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική μονάδα καλείται να εφαρμόσει εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από το εάν η πολιτική αυτή απαντά στις τοπικές ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες και ανεξάρτητα από το εάν μπορεί ή όχι να εφαρμοστεί (Everard & Morris, 1996).

Για να μπορέσει η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική να επιτύχει μέσα από αυτές τις κατηγορίες ενεργειών, την προώθηση καινοτομιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών, θα πρέπει να κινηθεί σε δύο επίπεδα: α) στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού και β) στην ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς (Preedy, 1993).

Μέσα από αυτές τις δύο ενέργειες στα πλαίσια της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αξιοποιούν την επαγγελματική τους εμπειρία, αφετέρου αναπτύσσονται εκείνες οι διαδικασίες, που οδηγούν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων (Αθανασούλα – Ρέππα κ.α, 1999, 1999α).

Από όλα όσα αναφέρθηκαν παρατηρείται μια δυσκολία στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ένα πρώτο καίριο σημείο με βάση το οποίο θα πρέπει να ξεκινήσουν οι αλλαγές είναι η αποκέντρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Με τον όρο αποκέντρωση δεν εννοούμε το που, αλλά το ποιοι φορείς συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων και για ποια ζητήματα. Με άλλα λόγια θα πρέπει να μεταφερθούν αρμοδιότητες στα τοπικά και περιφερειακά όργανα για μια σειρά θεμάτων όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των σχολείων, ο προσδιορισμός των τοπικών αναγκών και να μην περιοριζόμαστε μόνο σε διαχειριστικά θέματα όπως, η συντήρηση των σχολικών κτιρίων (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999). Για να γίνει δυνατή η αλλαγή προσανατολισμού της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας και ιδίως των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011, 2012). Το πιο σημαντικό σημείο είναι να αλλάξει αυτή η «κουλτούρα» της μη συμμετοχής, της μη ανάληψης ευθύνης και της κεντρικής καθοδήγησης από το συγκεντρωτικό σύστημα αποφάσεων. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατόν να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και

άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών εάν γίνουν αλλαγές στους ακόλουθους τομείς (Everard & Morris, 1996; Bollen, 1996):

Εκχώρηση Αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων:

- στην εκπαιδευτική μονάδα,
- στην πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο,
- στην προώθηση ευέλικτων σχημάτων λειτουργίας επιτροπών για την λήψη αποφάσεων, επιτροπών στις οποίες θα συμμετέχουν γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί φορείς και θα έχουν συμβουλευτικό αλλά και αποφασιστικό χαρακτήρα και
- στην αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα ώστε να μπορεί να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα με έμφαση σε μια ηγεσία που εμψυχώνει συντονίζει και υποκινεί.

Όλα αυτά συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος και το ήθος της και προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Εξασφαλίζεται η συλλογικότητα στην λήψη αποφάσεων και η πλήρης επικοινωνία με όλους όσους εμπλέκονται στην παραγωγή του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Preedy, 1993; Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, 2012).

Σημαντικό, λοιπόν, στοιχείο αποτελεί η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να λαμβάνει ατομικές πρωτοβουλίες για την υλοποίηση καινοτόμων πρωτοβουλιών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να νοιώθει ελεύθερος στο να σχεδιάζει ενέργειες και πρωτοβουλίες που δεν κατασπαταλούν τον σχολικό χρόνο, ενώ οδηγούν στη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του. Φανταστείτε για παράδειγμα, κάθε εκπαιδευτικό ο οποίος παράγει μια καινοτομία εφαρμόζοντας πρωτοβουλίες, να μπορεί να παρουσιάσει όχι μόνο στα σχολικά συμβούλια ή σε επίπεδο νομαρχίας αλλά και σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτών των πρωτοβουλιών, δημιουργώντας το πλαίσιο για την δημιουργία νέων πολιτικών (Everard & Morris, 1996; Busher, 2002). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν χρειάζεται από τους σχολικούς συμβούλους υψηλούς τόνους σε αποθαρρυντικές επιστολές, αλλά συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση. Αλλιώς, μάλλον ο κάθε εκπαιδευτικός θα

νοιώθει σαν τον επαναστάτη καθηγητή της ταινίας ο «κύκλος των χαμένων ποιητών», ο οποίος στο τέλος δεν αντέχει και φεύγει από το σχολείο (Σαϊτης, 1994; Σαϊτη & Σαϊτης, 2011, 2012).

Καινοτομίες σε διοικητικό επίπεδο

Στην εκπαιδευτική διοίκηση, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι κεφαλαιώδους σημασίας, δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της (Ζαβλανός, 2003; Πασιαρδής, 2004; Σαϊτη & Σαϊτης, 2012). Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που κατευθύνεται από την ανώτατη διοίκηση της εκπαίδευσης προς το διδακτικό προσωπικό των μεγάλων σχολικών μονάδων «διοχετεύεται» κατά κανόνα μέσα από τη σχολική διεύθυνση (Busher, 2002), χρησιμοποιείται, δηλαδή, από τις ψυχολογικές θέσεις και τις ικανότητες του (της) διευθυντή (-ριας), για να γίνει πραγματοποιήσιμη (Σαϊτης, 2005).

Δυστυχώς, το ελληνικό σχολείο δεν φαίνεται να διακρίνεται για την ικανή του ηγεσία, αφού σχετικές έρευνες (Σαϊτης, 1994; Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999; Σαϊτη & Σαϊτης, 2012), έδειξαν ότι η εκπαιδευτική μονάδα στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζεται συνήθως σε ρόλο εφαρμοστή-εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πολιτική αυτή αναφέρεται σε δύο κατηγορίες θεμάτων: σε αυτά που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία και τη μάθηση (αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτική) και σε αυτά που έχουν να κάνουν με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012).

Ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας αποτελεί την κουλτούρα της. Βασικός παράγοντας δημιουργίας ή αλλαγής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, ο οποίος κατευθύνει τον τρόπο αντίληψης της σχολικής πραγματικότητας. Με ένα σύνολο ενεργειών του, που αφορούν τόσο τον τρόπο διεκπεραίωσης της σχολικής εργασίας, την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν, όσο και τους τρόπους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές του σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, συντελεί στην διαμόρφωση του επιπέδου της σχολικής κουλτούρας. (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012)

Οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου αναμφισβήτητα προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό και το είδος των προς ανάληψη καινοτομιών, προκειμένου να ενισχυθεί η φήμη του σχολείου, να προαχθούν οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία, να μεγιστοποιηθεί η

αποτελεσματικότητα των στόχων του και να αναδειχθεί ο κοινωνικός ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Σαΐτης, 1994)

Για την επίτευξη των παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, με το να αισθάνονται ότι έχουν ίση αντιμετώπιση, να ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη ή τις διαφωνίες τους, να αισθάνονται ότι υπάρχει μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Επειδή η όποια επιτυχία είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας θεωρείται βασική παράμετρος η δημιουργία ειλικρινών σχέσεων και σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης με όλο το διδακτικό προσωπικό. Οι θερμές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων πρέπει να απασχολούν το διευθυντή και να εργάζεται καθημερινά για την οικοδόμηση τέτοιων σχέσεων (Hywel & Martin, 1996).

Επίσης, είναι απαραίτητο να συζητηθούν ζητήματα που δεν προβλέπονται ρητά από τη νομοθεσία και πρόκειται κατά τη διάρκεια του έτους να απασχολήσουν τη σχολική μονάδα (αναπλήρωση εκπαιδευτικών που απουσιάζουν, απεργίες εκπαιδευτικών, εφημερίες κλπ). Για όλα αυτά πρέπει να εξευρεθούν οι πλέον ανώδυνες λύσεις και να καταχωρηθούν στο βιβλίο πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, έτσι ώστε να αίρονται οι όποιες διαφωνίες και διαπληκτισμοί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Σαφώς, κατά το σχολικό έτος θα πραγματοποιούνται συχνά ανάλογες συναντήσεις, για ενημέρωση ή ό,τι άλλο θέμα προκύψει. Οι τακτικές συνεδριάσεις μπορούν να προλαμβάνουν ζητήματα ή να θεραπεύουν προβλήματα εν τη γενέσει τους. Είναι απολύτως αναγκαίο να αντιληφθεί ο κάθε εκπαιδευτικός πως δεν είναι μόνο υπεύθυνος για την καλή λειτουργία της τάξης του, αλλά και όλου του σχολείου. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει το ρόλο του ηγέτη, του διαμεσολαβητή, του εμπνευστή και του υποστηρικτή (Dean, 1995).

Από την αρχή της χρονιάς απαιτείται ιδιαίτερη στήριξη στους νέους και άπειρους συναδέλφους, η οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για το διδακτικό προσωπικό εφόσον κριθεί αναγκαίο, αλλά και η ισότιμη μεταχείριση όλων στη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος. Εκείνο όμως που είναι πολυτιμότερο είναι η οικοδόμηση από την πρώτη ημέρα λειτουργίας του σχολείου μιας κουλτούρας, που θα προάγει από όλους το όραμα, τη συλλογικότητα, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση, την κοινή προσπάθεια (Σαΐτης, 2008).

Η κακή επικοινωνία είναι πολλές φορές η αιτία προστριβών και συγκρούσεων με τους γονείς και τους συλλόγους, που τους εκπροσωπούν. Η οργάνωση συχνών συναντήσεων και η στενή επαφή με το Σύλλογο Γονέων είναι απαραίτητη, ώστε να αναπτυχθεί κλίμα καλόπιστης συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Η έγκαιρη επικοινωνία

είναι βέβαιο πως προλαμβάνει την ωρίμανση προβλημάτων και αρνητικών συνεπειών στη σχολική μονάδα. Οι γονείς παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Η ηθική και υλική στήριξη σίγουρα θα φανεί χρήσιμη στην επίτευξη των προσδιορισμένων στόχων. Η αναζήτηση μέσα από τους γονείς κάποιων με ειδικές γνώσεις (π.χ. ένας οδοντίατρος, ένας καλλιτέχνης) μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην οργάνωση εισηγήσεων ή διαλέξεων με θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (π.χ. οδοντική υγιεινή, θεατρική αγωγή κ.ά.) (Hywel & Martin, 1996).

Θα μπορούσε, επίσης, με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων να λειτουργεί στο χώρο του σχολείου «Σχολή Γονέων», με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων παιδιών-γονιών και ακροατές-συμμετέχοντες τους γονείς της ευρύτερης περιοχής του σχολείου (Hywel & Martin, 1996).

Η ενίσχυση της αγάπης και του ενδιαφέροντος των μαθητών για το σχολείο τους πρέπει να συμπεριληφθεί στις καινοτομίες του διευθυντή, γιατί έτσι η ποιοτική βελτίωση του σχολικού οικοδομήματος θα επιτευχθεί πιο εύκολα και πιο γρήγορα. Η οργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων, η οργάνωση εκθέσεων βιβλίου, η ενίσχυση πρωτοβουλιών, που αφορούν στην έκδοση μαθητικών εντύπων και η οργάνωση έκθεσης με έργα λαϊκής τέχνης έχουν αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματικές δραστηριότητες (Σαΐτης, 2008).

Ένα καίριο σημείο, με βάση το οποίο θα πρέπει να ξεκινήσουν οι αλλαγές, προκειμένου να γίνει ευκολότερη η εφαρμογή καινοτομιών, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας, είναι η αποκέντρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Θα πρέπει δηλαδή, να μεταφερθούν αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, για μια σειρά θεμάτων όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο προσδιορισμός των τοπικών αναγκών και να μην περιορίζονται οι διευθυντές μόνο σε διαχειριστικά θέματα, όπως είναι για παράδειγμα η συντήρηση των σχολικών κτιρίων (Σαΐτης, 2002).

Σε δεύτερο επίπεδο, απαιτείται ο διευθυντής να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Μπελαδάκης, 2009).

Στη συνέχεια, ο διευθυντής οφείλει και μπορεί να αλλάξει την «κουλτούρα» της μη συμμετοχής, της μη ανάληψης ευθύνης και της κεντρικής καθοδήγησης από το συγκεντρωτικό σύστημα αποφάσεων, σε μια κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το

ύφος και το ήθος της και προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα (Παπαναούμ, 1995).

Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Αναγνωρίζεται σήμερα ευρέως (Γεωργίου 2000, Μυλωνάκου - Κεκέ 1999) ότι η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του σχολείου, οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν στα παιδιά τους αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές σχετικά με (Hoover-Dempsey κ.α., 2001):

- τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων,
- την αυξημένη ευθύνη για μάθηση,
- την επιπλέον ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων,
- τη δημιουργία θετικής στάσης για το σχολείο,
- την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής,
- την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των νέων στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική μας πραγματικότητα.

Οι γονείς από την πλευρά τους, όταν εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Μυλωνάκου Κεκέ 1999), αντιλαμβάνονται το όφελος:

- μέσα από τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους,
- μέσα από την πρόοδο που αυτά σημειώνουν,
- μέσα από την απόκτηση πρόσθετων δικών τους δυνατοτήτων για την υποστήριξη των μαθητών στην εργασία στο σπίτι,

- μέσα από την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των δασκάλων,
- μέσα από την ικανοποίηση που παίρνουν από τη νέα σχέση με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή τους.

Με τον όρο γονείς εδώ δεν νοείται αποκλειστικά ο πατέρας και η μητέρα αλλά όλα τα ενήλικα μέλη της ευρύτερης οικογένειας τα οποία ασχολούνται και έχουν ενδιαφέρον για το παιδί (π.χ. παππούς ή γιαγιά) (Loughran, 2008).

Πρόσθετες και σημαντικές επιπτώσεις από τη συνέργια μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορούν να υπάρξουν (σε σχέση και με τη διά βίου εκπαίδευση των ίδιων των γονέων) από τη συνεκπαίδευση γονέων και παιδιών, η οποία μπορεί να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και να ενδυναμώσει τη συνεργασία τους με το σχολείο (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Ως συνεκπαίδευση εδώ, ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας (ταυτόχρονα και σε συνεργασία) από άτομα με διαφορετική ηλικία και γνωστική υποδομή. Η αποτελεσματική επικοινωνία οικογένειας και σχολείου δημιουργεί και για τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα πλεονεκτήματα.

Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ενεργά και πραγματοποιούν προγράμματα στα οποία επιδιώκεται η συμμετοχή των γονέων αναφέρουν τη θετική επίδραση που έχει η εμπλοκή των γονέων, σχετικά με (Epstein & Dauber, 1991):

- την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών,
- την υποβοήθηση των ποικίλων δραστηριοτήτων του σχολείου, την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών,
- τη βελτίωση των θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των γονέων,
- τη διεύρυνση και την ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών, των μεθοδολογικών και λειτουργικών τους εργαλείων, μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις.

Στην πράξη, φαίνεται πως μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους αλλά επιπλέον, οδηγεί γονείς,

μαθητές και εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, διευρύνει τις διαύλους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένεια, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσαρμογή των νέων στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές/ μεταβάσεις της εποχής μας (Hopkins, 2005).

Οι πρακτικές που συνήθως εφαρμόζονται για τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι αρκετές και δεν έχουν όλες τον τυπικό χαρακτήρα που συνήθως χαρακτηρίζει αυτές τις επαφές.

Για παράδειγμα ως τυπικές διαδικασίες μπορούν να θεωρηθούν (Μυλωνάκου - Κεκέ 1999):

1. Η αρχική ενημέρωση των γονέων, που γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για το πρόγραμμα σπουδών, τις ανάγκες της μελέτης των παιδιών στο σπίτι κλπ.
2. Οι προσκλήσεις για συναντήσεις στο σχολείο και ενημέρωση - συζήτηση για δραστηριότητες του σχολείου σχετικά με διάφορα θέματα (εκδρομές, εξετάσεις κλπ).
3. Η πληροφόρηση, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, για τις επιδόσεις των μαθητών, τη σχολική τους εργασία, τις απουσίες τους κλπ.
4. Οι οργανωμένες συναντήσεις στο σχολείο για την παρακολούθηση εορτών ή διαλέξεων.
5. Οι προσκλήσεις και συναντήσεις για να δοθούν πληροφορίες ή για να ζητηθεί η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών ή και των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (όπως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κλπ).
6. Η πληροφόρηση για τις απαιτήσεις (από γονείς και μαθητές) της συμμετοχής τους σε πειραματικά (ερευνητικά) προγράμματα που οργανώνουν διάφοροι φορείς (Υπουργεία, Πανεπιστήμια κλπ).
7. Η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία εορτών και εκδηλώσεων, για παράδειγμα θεατρικών (προετοιμασία σκηνικών, κουστουμιών κλπ.) που οργανώνονται από το σχολείο.

8. Εκπαιδευτικά προγράμματα (εργαστήρια) που οργανώνονται στο σχολείο ειδικά για τους γονείς.

9. Διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής των γονέων στο σχολείο.

Αντίστοιχα, ως άτυπες διαδικασίες μπορούν να θεωρηθούν (Epstein, 1992):

1. Οι επισκέψεις γονέων στην τάξη.

2. Οι σύντομες συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων (με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ή των γονέων) κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων.

3. Η τηλεφωνική επικοινωνία με πρωτοβουλία των γονέων ή και των εκπαιδευτικών.

4. Η αυθόρμητη ανταλλαγή σημειωμάτων (ή e-mail) μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

5. Η ευκαιριακή παροχή βοήθειας από τους γονείς για την αντιμετώπιση τρεχόντων πρακτικών προβλημάτων, όπως η αναδιαμόρφωση της σχολικής αίθουσας

Στη σύγχρονη εποχή, όμως, είναι πολύ σημαντικό να μην υπάρχει μια στοιχειώδης και επιφανειακή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά μια ουσιαστική συνεργασία. Μερικές από τις πιθανές διαδρομές δημιουργίας μιας ουσιαστικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ σχολείου και γονέων μπορούν να προέλθουν από τη συμμετοχή παιδιών, γονέων και δασκάλων σε κοινούς εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς. Η προσπάθεια αυτή επιπλέον θα δίνει τη δυνατότητα σε γονείς και παιδιά να έχουν περισσότερο κοινό χρόνο με ποιοτικό τρόπο, να βιώνουν κοινές εμπειρίες μάθησης και ανάπτυξης και να συνεργάζονται. Επιπρόσθετα, θα εκπαιδεύει τους γονείς για να μπορούν καλύτερα να υποστηρίξουν το γονεϊκό τους ρόλο (Suntornsaratoon et al., 2009).

Τέτοιες διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής είναι (Μυλωνάκου Κεκέ, 2004):

Οργάνωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με ψυχολογικές και επικοινωνιακές διαστάσεις όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων. Δραστηριότητες δηλαδή, που διευρύνουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και ενισχύουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Οργάνωση δραστηριοτήτων που εμπλουτίζουν τις θεωρήσεις των συμμετεχόντων για θέματα ή προβλήματα ή καταστάσεις και γεννούν ευνοϊκές συνθήκες

για την έκφραση διαφορετικών προσεγγίσεων, λύσεων ή τρόπων αντιμετώπισης, μέσα από προγράμματα δημιουργικότητας, που ευνοούν όχι μόνο την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης αλλά και την ενίσχυσή της, την ανάπτυξή της και τη μετατροπή της σε λειτουργική ικανότητα.

Οργάνωση δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν και ενισχύουν όχι μόνο τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα ή τις πιθανές ειδικές γνώσεις των γονέων για ένα θέμα, ή δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις δυνατότητες των γονέων για την υποστήριξη των δράσεων του σχολείου.

Συνεργασία των γονέων στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ή ολοκληρωμένων σχεδίων εργασίας (projects) που σχετίζονται με (Loughran, 2008):

- Περιβαλλοντική Αγωγή
- Αγωγή Υγείας και Καταναλωτή
- Πολιτισμική Αγωγή
- Μουσική Εκπαίδευση
- Αθλητική Εκπαίδευση
- Επαγγελματικό προσανατολισμό κ.ο.κ.

Οργάνωση δραστηριοτήτων συνεκπαίδευσης γονέων και παιδιών, όπου οι γονείς και τα παιδιά αντιμετωπίζουν νέους ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποκτούν ενδιαφέρουσα κοινή εμπειρία και ως «συμμαθητές» μέσα από προγράμματα συνεκπαίδευσης με διάφορα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση των παιδιών, ή η παρακολούθηση «υποδειγματικών» διδασκαλιών σχετικών με θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, ή η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995), ή η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας (De Bono, 1992), ή η Πολιτισμική Αγωγή κ.ο.κ (Καμαρινού, 1999). Τέτοιες διαδικασίες αποδίδουν σημαντικά αποτελέσματα για όλους τους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ενδυναμώνουν τις γνώσεις των γονέων και τους βοηθούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε ποικίλα ζητήματα, όχι μόνο στη σχολική εργασία.

Συμμετοχή των γονέων σε πρωτοβουλίες ή ομάδες εθελοντισμού που οργανώνουν φορείς / ενώσεις, οι οποίες δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς (π.χ. προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος ή της πολιτισμικής κληρονομιάς) και αποβλέπουν σε δραστηριότητες που να απευθύνονται ταυτοχρόνως και σε μαθητές και σε ενήλικους

(γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας) και προωθούνται ακόμη και από ενώσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης (Erstein, 1992).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι είναι λοιπόν πολύ σημαντικό το σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της επιδιωκόμενης συνέργειας ανάμεσα σ' αυτό και την οικογένεια, να σχεδιάσει δραστηριότητες που να στοχεύουν όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους γονείς. Είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργούνται και να υποστηρίζονται δράσεις που να έχουν σημασία ακόμη και έξω από το σχολικό χωροχρόνο (άτυπη εκπαίδευση). Οι δράσεις αυτές θα αποτελούν ευκαιρίες για να βιώσουν οι γονείς εμπειρίες γνώσης αλλά και ανάπτυξης μαζί με τα δικά τους παιδιά, με τους φίλους τους, τους συμμαθητές τους, δηλαδή τους «ουσιώδεις» γι' αυτά «άλλους» αλλά και τους εκπαιδευτικούς και άλλους γονείς (Μυλωνάκου Κεκέ, 2004).

Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας παιδιών μεταναστών

Στην περίπτωση των οικογενειών που προέρχονται από τη μη κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (μετανάστες), η εξάρτηση από το σχολείο είναι ακόμα πιο σημαντική, δεδομένου ότι οι γονείς μαθητών εθνικών μειονοτήτων έχουν εμπιστευθεί εκ των προτέρων το σχολείο, εφόσον σε αυτό θα μορφωθούν τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να ελέγξουν τον τρόπο λειτουργίας του και την αποτελεσματικότητά του. Σε πολλές περιπτώσεις δεν γνωρίζουν καλά, ούτε τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ούτε τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Σε άλλες περιπτώσεις, δεν γνωρίζουν ή αδυνατούν, λόγω μη γνώσης της γλώσσας, να συμμετάσχουν στις δομές που προβλέπονται για την εκπροσώπηση των γονέων σε μηχανισμούς αποφάσεων, για τη λειτουργία του σχολείου (Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) (Garcia Coll et al., 2002).

Βάσει των παραπάνω καθίσταται κατανοητό ότι οι οικογένειες των μαθητών-μεταναστών βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εξάρτηση από το σχολείο και εναποθέτουν σε αυτό πολύ μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την αγωγή και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους από ότι οι γονείς των γηγενών μαθητών, μιας και το σχολείο διαδραματίζει, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα παιδιά τους, σημαντικό ρόλο.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια του μετανάστη μαθητή είναι ποικίλα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός, συναναστρεφόμενος με τον γονιό του μετανάστη μαθητή μπορεί να σχεδιάσει και να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και τα κατάλληλα μέσα, που θα βοηθήσουν τα παιδιά στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας την οικογένεια του μαθητή-μετανάστη, έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τον ίδιο τον μαθητή και να κατανοήσει βαθύτερα την κουλτούρα του και τη νοοτροπία του (Mylonakou & Kekes, 2007). Με τον τρόπο αυτό, του δίνεται η δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει συμπεριφορές και στάσεις που μέχρι τότε, είτε δεν μπορούσε να κατανοήσει καθόλου, είτε είχε παρερμηνεύσει. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας την οικογένεια του μαθητή-μετανάστη μπορεί να οδηγηθεί «σε μια ασφαλή διάγνωση της προσδοκίας της οικογένειας για την παλιννόστησή της στη χώρα καταγωγής» (Νικολάου, 2000:293), στη βάση της οποίας θα κατανοήσει σε τι βαθμό ο μαθητής ενδιαφέρεται να κατακτήσει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και συνακόλουθα, προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να υποστηριχθεί από εκπαιδευτικής απόψεως.

Κατ' ανάλογο τρόπο ο εκπαιδευτικός, επικοινωνώντας με την οικογένεια του μαθητή-μετανάστη, μπορεί να διαγνώσει χαμηλές ή υψηλές προσδοκίες που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να βοηθήσει γονείς και μαθητή να οδηγηθούν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις ικανότητες του δεύτερου και επομένως, σε καλύτερες επιλογές για την περαιτέρω πορεία του (Mushi, 2002).

Σήμερα, με δεδομένο ότι ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών έχει εισέλθει στα ελληνικά σχολεία διαμορφώνοντας μια νέα κατάσταση, οι παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μεταναστών μαθητών, λαμβάνονται υπόψη, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από το διευθυντή του σχολείου και αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσής τους.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να επιτευχθεί μια σταθερή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με στόχο την αλληλοενημέρωση και την ανταλλαγή απόψεων, το σχολείο οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για την οργάνωση τόσο των τακτικών όσο και των έκτακτων συναντήσεων (Αθανασίου & Σαμουηλίδου, 2005: 28). Στο παραπάνω, το σχολείο οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του την εξυπηρέτηση των γονέων, αναφορικά με τις ημέρες και τις ώρες που μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετά σχολεία στην Ελλάδα διευθυντές και εκπαιδευτικοί με μεγάλη προθυμία προγραμματίζουν για Κυριακές και αργίες μεμονωμένες συναντήσεις με γονείς μαθητών

που είναι οικονομικοί μετανάστες, γνωρίζοντας τη δυσκολία που έχουν να απουσιάσουν από τις εργασίες τους τις υπόλοιπες ημέρες. Σε περίπτωση που υπάρχουν γονείς που δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, το σχολείο καλό είναι να χρησιμοποιεί ανακοινώσεις, που είναι μεταφρασμένες στις γλώσσες των χωρών καταγωγής των γονέων (Erstein, 2001).

Επίσης, η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους όπως ηλεκτρονική αλληλογραφία, τηλεφωνική επικοινωνία, ανακοινώσεις κ.ά. Βέβαια αξίζει να αναφερθεί ότι η προσωπική επαφή μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν με το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Το σχολείο καλό είναι να αξιοποιεί δημιουργικά τους γονείς, ανάλογα με τις γενικές και ειδικές γνώσεις που κατέχουν, παροτρύνοντάς τους να συμμετάσχουν στη διοργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων (πολιτιστικών, πνευματικών, κοινωνικών, αθλητικών) (Αθανασίου & Σαμουηλίδου, 2005: 28).

Μία επίσης πολύ σημαντική πρακτική είναι το σχολείο να συμπεριλάβει γονείς μεταναστών μαθητών ως μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου. Μεγαλύτερη συμμετοχή στους συνδέσμους γονέων - εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται εάν οι δραστηριότητες αντιπροσωπεύουν όλες τις εθνικές ομάδες. Το να προσκαλέσει κανείς τους γονείς να συμμετέχουν σε έναν κατάλληλο οργανισμό όπου αισθάνονται ότι μπορούν να μοιράζονται απόψεις και ιδέες σχετικά με τα παιδιά τους, μπορεί να είναι χρήσιμο για όλους (Rodriguez, 2002).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου - Κεκέ (2006), ως τυπικές διαδικασίες για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρούνται μια σειρά από πρακτικές όπως:

- η ενημέρωση των γονέων των μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για το πρόγραμμα σπουδών, τις ανάγκες της μελέτης των παιδιών στο σπίτι κλπ.

- οι προσκλήσεις για συναντήσεις στο σχολείο και ενημέρωση - συζήτηση για δραστηριότητες του σχολείου σχετικά με διάφορα θέματα (εκδρομές, εξετάσεις),

- η πληροφόρηση, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, για τις επιδόσεις των μαθητών, τη σχολική τους εργασία, τις απουσίες τους,

- οι οργανωμένες συναντήσεις στο σχολείο για την παρακολούθηση εορτών ή διαλέξεων,

- οι προσκλήσεις και συναντήσεις για να δοθούν πληροφορίες ή για να ζητηθεί η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών ή και των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (όπως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας),

η πληροφόρηση για τις απαιτήσεις (από γονείς και μαθητές) της συμμετοχής τους σε πειραματικά (ερευνητικά) προγράμματα που οργανώνουν διάφοροι φορείς (Υπουργεία, Πανεπιστήμια),

εκπαιδευτικά προγράμματα (εργαστήρια) που οργανώνονται στο σχολείο ειδικά για τους γονείς.

Ως άτυπες διαδικασίες για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρούνται, οι επισκέψεις γονέων στην τάξη, οι σύντομες συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων (με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ή των γονέων) κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων, η τηλεφωνική ή άλλης μορφής επικοινωνία με πρωτοβουλία των γονέων ή και των εκπαιδευτικών (Mylonakou & Kekes, 2007).

Σύμφωνα με τους Garcia Coll et al. (2002), είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλαμβάνουν στις παρεμβάσεις τους όλους τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι πρέπει να καθιερωθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ένας αυθεντικός διάλογος, μέσα στον οποίο όλοι θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους στοχεύοντας στην αλληλοκατανόηση και στις κοινά αποδεκτές λύσεις.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πληροφορούν και να ενημερώνουν τους γονείς για τον τρόπο ανάπτυξης της φυλετικής / εθνοτικής ταυτότητας των παιδιών, αλλά και για τον τρόπο διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου.

Άλλου είδους ενημέρωση που θεωρείται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς των μεταναστών μαθητών, αλλά και γενικά προς όλους τους γονείς είναι οι αρνητικές συνέπειες του ρατσισμού και των προκαταλήψεων για την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενσωματώσουν στην ανατροφή των παιδιών τους πρακτικές για την καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων.

Επίσης, σε περίπτωση που εκδηλωθεί στην τάξη περιστατικό ρατσισμού ή οποιαδήποτε άλλη παραβατική συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλέσει τους γονείς και των δύο πλευρών, τόσο του «θύτη», όσο και του «θύματος».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να εμπλέκουν τους γονείς στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν στην τάξη (Garcia Coll et al., 2002).

Καινοτομίες σε παιδαγωγικό επίπεδο

Η παιδαγωγική της συμπερίληψης

Ως παιδαγωγική της συμπερίληψης ορίζεται το σύνολο των παιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό (η διαφορετικότητα μπορεί να αφορά στη φυλή, το φύλο, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη φτώχεια, την σχολική επίδοση, την αναπηρία, την αποκλίνουσα συμπεριφορά) και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή όλων των ατόμων στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (De Boer et al., 2011; Σούλης, 2008). Το σχολείο της ένταξης, ένα σχολείο για όλους, οφείλει να ενδιαφερθεί για το μέλλον του μαθητή, για την προετοιμασία του προκειμένου να επιτύχει μία άλλη μελλοντική ένταξη. Το σχολείο έχει την ηθική υποχρέωση να αντιμετωπίσει ισάξια όλους τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες και να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια (Patton, 2011).

Ο όρος επομένως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, σε έναν ενιαίο σχολικό χώρο, στον οποίο έχουν γίνει οι κατάλληλες τροποποιήσεις, έτσι ώστε να γίνουν αποδεκτά όλα τα παιδιά (Thomazet, 2009).

Η παιδαγωγική της συμπερίληψης, επιτυγχάνεται περισσότερο αποτελεσματικά, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία είναι όλα τα περιβάλλοντα μάθησης πλην της σχολικής αίθουσας και συγκεκριμένα: τα εργαστήρια φυσικής ή χημείας, η αυλή του σχολείου, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, το θέατρο, τα μουσεία, ενώ βασική εκπαιδευτική δραστηριότητα που μπορεί να υλοποιηθεί εκτός σχολικής αίθουσας είναι τα «σχέδια εργασίας» ή αλλιώς projects. Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η γνώση έρχεται ως αποτέλεσμα εμπειριών και για το λόγο αυτό καθίσταται περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές. Εξάλλου, η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την εμπειρία, με ό,τι «κάνουν» οι άνθρωποι για να καταλάβουν τα πράγματα γύρω τους (Pij, 2010).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών

Η φιλοσοφία του διευθυντή κάθε σχολείου πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από αυτούς, σε όλες τις δραστηριότητες

του σχολείου. Αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ηγετικό ρόλο στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών, στη θεωρία και την πράξη έχει η «ειδική παιδαγωγός», η οποία στην ουσία είναι εκείνη που συνεισφέρει σημαντικά, τουλάχιστον αρχικά, στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες δραστηριότητες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι συνήθως εκείνοι που αναπτύσσουν στα μάτια των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτό διότι σχεδόν κανείς εκπαιδευτικός δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε αυτόν τον τομέα. Βάσει των παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι όταν ο διευθυντής ενός σχολείου διάκειται θετικά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τότε οι ειδικοί παιδαγωγοί βρίσκουν πρόσφορο έδαφος, ώστε να μεταδώσουν τη φιλοσοφία και τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά (Αγγελίδης, 2009).

Συνδιδασκαλίες

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία έντονη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα για τη συνδιδασκαλία και μάλιστα πολλοί επιστήμονες θεωρούν πλέον ότι για να επιτευχθεί η παιδαγωγική της συμπερίληψης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνδιδασκαλία (Αγγελίδης, 2001, 2009). Όταν γίνεται αναφορά στη συνδιδασκαλία νοείται η κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης που υπάρχει για τα παιδιά με αναπηρίες, ή της αφομοιωτικής εκπαίδευσης, που υπάρχει για τους αλλοδαπούς μαθητές ή των ειδικών τάξεων, στις οποίες φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση μέσω της τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (Vlachou, 2004; Villa & Thousand, 2005; Panerai et al., 2009) με τη συνύπαρξη τόσο του δασκάλου όσο και του ειδικού παιδαγωγού. Οι δύο παιδαγωγοί οργανώνουν από κοινού τα μαθήματα και τα συνδιδάσκουν.

Ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει κυρίως η ειδική παιδαγωγός που παίρνει και την πρωτοβουλία της συνδιδασκαλίας. Μετά το ξεκίνημα της συνδιδασκαλίας αρκετοί εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να παρασύρουν ολόκληρη την ομάδα σε πιο υψηλού επιπέδου συνδιδασκαλίες. Ηγέτης της συμπερίληψης είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός που δεσμεύεται απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και αναπτύσσει στάσεις και συμπεριφορές που προωθούν τη συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2009).

Στη συνδιδασκαλία και οι δύο παιδαγωγοί υποστηρίζουν την πορεία όλων των μαθητών να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθούν τη συνεργασία και διδάσκουν με άξονα την ανταυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο (Σφυρόερα, 2004).

Ο λόγος που η συνεκπαίδευση θεωρείται τόσο σημαντική, είναι ότι πέρα από την εκπαιδευτική έχει και κοινωνική διάσταση. Δεν στοχεύει μόνο στο να παρέχει σε όλους τους μαθητές την απαιτούμενη εκπαίδευση, αλλά να τους ενσωματώσει και κοινωνικά αφού θα βιώνουν τις ίδιες συνθήκες με τα υπόλοιπα παιδιά (European Commission, 2000).

Για να μπορέσει η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να υπάρχουν οι βάσεις και η κατάλληλη υποστήριξη για μία μακροχρόνια εξέλιξη, λαμβάνοντας όμως υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στη ζωή όλων των μαθητών. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά

όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος από τη νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τον εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου να υπάρχει μία σταθερή εξέλιξη (Messiou & Vislie, 2003; Zipper, Simeonsson, 2004:161-182).

Η συνεργατική κουλτούρα

Η συνεργατική κουλτούρα του δασκάλου και του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη σχολική τάξη θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη εξάλλου του σκοπού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική ομαδική εργασία των δύο αυτών παιδαγωγών (Walther-Thomas et al., 2000; Αγγελίδης, 2001; Μιχόπουλος, 2004).

Για να λειτουργήσει λοιπόν αποτελεσματικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η επικοινωνία του δασκάλου και του ειδικού παιδαγωγού σε όλα τα επίπεδα είναι απαραίτητη. Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, που έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν τη γνώμη τους και να ληφθεί σοβαρά υπόψη (Αγγελίδης, 2009). Ο δάσκαλος στα πλαίσια της συνεργατικής του κουλτούρας οφείλει να ακούει τον ειδικό παιδαγωγό στην προσπάθειά του να μάθει περισσότερα για τα παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να τα κατανοεί καλύτερα και να τα βοηθά (Messiou, 2006).

Η εξασφάλιση θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου, οδηγεί αναντίρρητα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και επομένως στην αποδοτικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Halpin (1966 οπ. Σαΐτης, 2008), όταν σε ένα σχολείο οι δάσκαλοι και οι ειδικοί παιδαγωγοί εργάζονται αρμονικά, η ευχάριστη αυτή διάθεση μεταδίδεται και στους μαθητές και αντίστροφα, το δυσάρεστο κλίμα επηρεάζει δυσμενώς τη διάθεση των μαθητών (Σαΐτης, 2008).

Οι Sergiovanni & Starrat (2002), αναφέρουν ότι το χαρακτηριστικό της συνεργατικής κουλτούρας, είναι η συμμετοχή τόσο των δασκάλων, όσο και των ειδικών παιδαγωγών, αλλά και του διευθυντή του σχολείου στη λήψη αποφάσεων για το κοινό συμφέρον, αφού και οι τρεις επιδιώκουν κοινούς στόχους, την αποτελεσματική μάθηση. Όταν οι δάσκαλοι ακούν τους ειδικούς παιδαγωγούς τότε μπορούν να διαγνώσουν ευκολότερα τυχόν προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν στην επίλυσή τους (Bourke & Carrington, 2007).

Μόνον υπό τις παραπάνω συνθήκες όλοι οι μαθητές, είτε αντιμετωπίζουν είτε όχι πρόβλημα, αποκομίζουν εφόδια και από τους δυο αυτούς παιδαγωγούς (και ιδιαίτερα

αποκομίζουν πολλά οφέλη από τον ειδικό παιδαγωγό, αφού διδάσκει όλα τα παιδιά μέσα από έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας) (Αγγελίδης, 2009).

Η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στον δάσκαλο και στον ειδικό παιδαγωγό αφορά επίσης και στη συμπεριφορά τους και τη δράση τους απέναντι στους μαθητές της τάξης τους. Τόσο ο δάσκαλος, όσο και ο ειδικός παιδαγωγός είναι υποχρεωμένοι να είναι γνώστες της ψυχολογίας όλων των μαθητών τους, ώστε να προλαμβάνουν δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργούν μαθησιακό περιβάλλον τέτοιο, που να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του σχολείου (Walther-Thomas et al., 2000). Τόσο ο δάσκαλος, όσο και ο ειδικός παιδαγωγός, πρέπει να διαθέτουν ικανότητα διαγνωστική, για να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις διαφορές σε ικανότητες και κίνητρα των μαθητών τους (Messiou & Vislie, 2003). Πρέπει να έχουν υπομονή και καλή διάθεση, να είναι ανεκτικοί προς όλους τους μαθητές. Παραπέρα να σέβονται και να κατανοούν τις ιδέες όλων των μαθητών και να δημιουργούν ένα κλίμα, όπου κάθε μαθητής να αισθάνεται ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του. Τέλος να είναι αντικειμενικοί και ουδέτεροι (Αγγελίδης, 2009).

Η αρμονική συνεργασία των δύο αυτών παιδαγωγών δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και υιοθετείται ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού (Avramidis & Kalyva, 2007). Επίσης, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, διότι νιώθουν περισσότερο άνετα και ασφαλείς (Walther-Thomas et al., 2000).

Επίσης, τους παρέχουν ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο μαθαίνουν να μη νοιώθουν ντροπή ή μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και να εξωτερικεύουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, τους φόβους, τις ανησυχίες, ακόμα και τα κόμπλεξ τους. Η αρμονική συνεργασία του δασκάλου και του ειδικού παιδαγωγού ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη μάθηση, έτσι ώστε να αποδεχτούν και οι μαθητές τη διαφορετικότητα ως κάτι θετικό και φυσιολογικό (Vlachou, 2006).

Με δεδομένο, ότι το νέο σχολείο σήμερα, χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, τόσο ο δάσκαλος όσο και ο ειδικός παιδαγωγός καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του παιδαγωγού με επιπρόσθετες σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης (Walther-Thomas et al., 2000). Γίνονται εμπυχωτές με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης όλων των

μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ μέσα από την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο επιδιώκουν να εξισορροπούν τον διδακτικό και εξωδιδακτικό τομέα ως ισότιμα μέρη της σχολικής ζώνης (Χατζηχρήστου, 2003).

Δραστηριότητες σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Project

Τα Project είναι σύνθετα έργα, τα οποία βασίζονται σε ερωτήσεις ή προβλήματα που εμπλέκουν τους μαθητές στο σχεδιασμό, στην επίλυση προβλήματος, στη λήψη αποφάσεων ή σε δραστηριότητες ανακάλυψης. Τα Project παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εργάζονται σχετικά αυτόνομα για μεγάλες χρονικές περιόδους, ακόμα και εκτός σχολικής τάξης και ολοκληρώνονται με κάποιο πραγματικό προϊόν ή παρουσιάσεις (Κοσσυβάκη, 2003). Με τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, η μάθηση πηγάζει μέσα από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες κατά την εκπόνηση του project.

Ο/η παιδαγωγός καλό είναι να επιλέξει με τα παιδιά ένα θέμα, το οποίο θα ενδιαφέρει όλους τους μαθητές και θα συμπεριλαμβάνει τόσο την κατανόηση ενός όρου, μιας έννοιας, όσο και την υλοποίηση δράσεων εκτός σχολικού χώρου που θα ενεργοποιήσει, κινητοποιήσει τους μαθητές (Μάγος, 2007). Ένα παράδειγμα αποτελεί το project με θέμα «Κάνω το σχολείο μου πράσινο», το οποίο αφορά, αφενός μεν στην κατανόηση του όρου «αιεφόρο σχολείο», αφετέρου στην υλοποίηση δράσεων ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία του σχολείου για το καλό του περιβάλλοντος (προσπάθεια χρήσης ανακυκλώσιμων υλικών και ανανεώσιμων πηγών, δημιουργία ενός καθαρού, υγιεινού και πράσινου «τοπίου» κ.α.).

Οι μαθητές για να εργαστούν στο Project καλούνται να συγκροτήσουν ομάδες. Η φάση της συγκρότησης της ομάδας έχει στόχο τη βαθύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας και την ανάπτυξη κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης (Βασάλα, 2011; Jacques, 2001). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές, μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες, να συνεργάζονται, να επιλύουν συγκρούσεις και διαφορές (Clare & Mevik, 2008). Το Project μαθαίνει στους μαθητές πως να αναζητούν τη γνώση (Φίλιπς, 2004). Έτσι μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες μέσα από βιβλιογραφική έρευνα σε περιοδικά, εφημερίδες, στο διαδίκτυο. Επίσης, μαθαίνουν να κάνουν μικρές έρευνες με συνεντεύξεις και

ερωτηματολόγια σε δασκάλους, γονείς, συγγενείς, γνωστούς (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2003). Για παράδειγμα, στο project με θέμα «Κάνω το σχολείο μου πράσινο», οι μαθητές μπορούν να απευθυνθούν στους εργαζόμενους στο σχολικό τους κυλικείο.

Οι άνθρωποι αποτελούν ανεξάντλητες πρωτογενείς πηγές πληροφοριών, τόσο οι φορείς εξουσίας όσο και οι επιστήμονες, αλλά και οι καθημερινοί άνθρωποι, οι οποίοι μεταφέρουν εμπειρική γνώση χιλιάδων χρόνων. Επίσης, σημαντική πηγή πληροφόρησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι γονείς των μαθητών, ιδιαίτερα αν το θέμα του Project αφορά φυσικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της περιοχής, ασχολίες κατοίκων κλπ. Γενικά το περιβάλλον αποτελεί απαραίτητη πηγή πληροφόρησης, ιδιαίτερα όταν το θέμα του Project αφορά ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τοπικής ιστορίας και πολιτιστικών θεμάτων (Katz & Chard, 2009).

Η διδασκαλία με τη μέθοδο Project συμβάλλει εξ ορισμού στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Η διδασκαλία με τη μέθοδο Project στηρίζεται στα βιώματα των μαθητών, οπότε για τη διερεύνηση αυτών των βιωμάτων επιβάλλεται η μεγαλύτερη δυνατή σύσφιξη των σχέσεων κοινωνίας- σχολείου. Το σχολείο δεν θα πρέπει να διστάζει να μεταφέρει τις δραστηριότητές του έξω από τους τέσσερις τοίχους, να αναζητεί μαθησιακά περιβάλλοντα (χώρους) για πιο συστηματική και παιδαγωγικά πιο αποδοτική δράση. Η συνεργασία με εξωσχολικά πρόσωπα, ειδικούς συνεργάτες, διάφορους κοινωνικούς, επιστημονικούς και οικονομικούς φορείς, γονείς κλπ οδηγεί προς την κατεύθυνση της σύσφιξης των σχέσεων του σχολείου και της κοινωνίας και σε μια δημιουργική επαφή αυτών των δύο κόσμων (Καρυδά, 2009; Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2003).

Πείραμα στο εργαστήριο

Το πείραμα που εκτελείται στο εργαστήριο από τους ίδιους τους μαθητές είναι ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής πραγματικά αναπτύσσει πρωτοβουλίες, αποκτά δεξιότητες και χαίρεται την ανακάλυψη. Ιδανικά, όλοι οι μαθητές ασχολούνται ένας ένας ή κατά ομάδες ταυτόχρονα με το ίδιο πείραμα που είναι σχετικό με το μάθημα της ημέρας. Μετά τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας οι μαθητές εκτελούν το πείραμα εφαρμόζοντας, επαληθεύοντας και εξερευνώντας (Florian & Linklater, 2010).

Αν υπάρχει δυνατότητα κάθε μαθητής να εργάζεται ξεχωριστά ή έστω σε ομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων και υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, το πείραμα μπορεί να προηγηθεί της διδασκαλίας. Έτσι, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσα στο εργαστήριο τις φυσικές αρχές και τους νόμους και η διδασκαλία της θεωρίας ακολουθεί (Ματσαγγούρας, 2007).

Με το τέλος της εργαστηριακής άσκησης οι μαθητές συγκεντρώνουν τις παρατηρήσεις τους, τις επεξεργάζονται, εκθέτουν τα αποτελέσματά τους και ακολουθεί συζήτηση. Σημαντικό τμήμα του πειράματος αποτελεί και η σύνταξη της εργαστηριακής έκθεσης. Εκεί περιγράφεται η μέθοδος έρευνας, δίνονται σε πίνακες τα πειραματικά δεδομένα, παρουσιάζονται γραφικές παραστάσεις και σχήματα από την επεξεργασία των μετρήσεων και αναφέρονται τα συμπεράσματα. Η έκθεση πρέπει να είναι σαφής και τόσο αναλυτική ώστε να επιτρέπει την επανάληψη του πειράματος με αυτήν σαν μοναδικό οδηγό (Φίλιπς, 2004).

Η πειραματική άσκηση των μαθητών μπορεί να έχει προσχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό, μπορεί όμως να είναι και ανοικτού τύπου: αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει μόνο τον γενικό προβληματισμό και οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να σχεδιάσουν το πείραμα τους, να επιλέξουν τα κατάλληλα όργανα και να το πραγματοποιήσουν. Η πειραματική άσκηση ανοικτού τύπου προάγει όσο καμιά άλλη δραστηριότητα τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι όμως δύσκολο να εφαρμοστεί, γιατί προϋποθέτει την εξοικείωση των μαθητών με τον εργαστηριακό εξοπλισμό που προκύπτει από τη συχνή χρήση του. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να επιτευχθεί στο ελληνικό σχολείο με τα περιορισμένα τεχνικά μέσα και τα στενά χρονικά πλαίσια διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων (Ματσαγγούρας, 2007).

Φύση και επιστήμη

Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε συνδυασμό με τη φύση και το περιβάλλον και ως αποτέλεσμα αυτής της αλληλοεξάρτησης, πρέπει να μεταχειρίζονται τη φύση και το περιβάλλον όπως συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο. Με σεβασμό δηλαδή και αγάπη (Τρικαλίτη, 2005).

Για παράδειγμα, ο δάσκαλος που επιθυμεί να μάθει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα φυτά, που βρίσκονται στην αυλή του σχολείου, πρέπει αρχικά να βάλει τα παιδιά να τα παρατηρήσουν. Στη συνέχεια να τα βάλει να σκάψουν το έδαφος και να ρίξουν φυσικό λίπασμα. Τα παιδιά μπορούν να είναι χωρισμένα σε ομάδες και να επιλέξουν μια περιοχή η κάθε ομάδα, την οποία και οριοθετούν με πέτρες. Στην αρχή του μήνα, τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν το φύτεμα μετρώντας τους σπόρους που βάζουν για να δουν το τελικό τους αποτέλεσμα. Τους ίδιους σπόρους μπορούν να τους φυτέψουν και σε γλάστρες προκειμένου να δουν τη διαφορά. Μετά από δέκα μέρες τα παιδιά βλέποντας την ανάπτυξη των σπόρων συνειδητοποιούν ότι στις γλάστρες οι σπόροι φυτρώνουν γρηγορότερα από ότι στο έδαφος (Ματσαγγούρας, 2007).

Συστηματικά ποτίζουν κάποιους σπόρους, ενώ άλλους τους αφήνουν απότιστους προκειμένου να μάθουν τη σημασία του νερού στην ανάπτυξη των φυτών. Μέρα με τη μέρα τα παιδιά μαζί με το δάσκαλο μπορούν να παρατηρούν την ανάπτυξη των φυτών και συγκεκριμένα τα φύλλα τα άνθη αλλά και τους καρπούς που βγάζουν.

Στην παραπάνω δραστηριότητα μπορούν να συμμετέχουν ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές, οι οποίοι και μαθαίνουν τον τρόπο ανάπτυξης των φυτών, αλλά και τη φροντίδα που απαιτεί ένας κήπος (Aerpli, 2001).

Εκπαιδευτικές επισκέψεις

Μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, σε άτυπο περιβάλλον μάθησης, αποτελούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μια επιχείρηση ή σε έναν οργανισμό. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι να παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες αναφορικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση αλλά και με την αγορά εργασίας. Οι μαθητές μετά από μια εκπαιδευτική επίσκεψη θεωρούνται ενήμεροι για τις εργασιακές συνθήκες, τις επαγγελματικές δυνατότητες, τις ευκαιρίες απασχόλησης, τις δυσκολίες του επαγγέλματος και γενικότερα για οποιοδήποτε θέμα, αφορά τον κόσμο των επιχειρήσεων και τη σχέση του με την οικονομία. Η εκπαιδευτική επίσκεψη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να

επεξεργαστούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από την επιχείρηση ή τον οργανισμό, να ρωτήσουν απορίες στον υπεύθυνο και γενικά να έρθουν σε επαφή με τον εργασιακό κόσμο (Florian & Linklater, 2010).

Η εκπαιδευτική επίσκεψη αφορά σε μια καινοτόμα βιωματική παιδαγωγική δραστηριότητα, που εφοδιάζει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν και ακόμα περισσότερο οι μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες μάθησης που απαιτεί η σχολική τάξη (Φίλιπς, 2004).

Παιχνίδια

Σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης και συγκεκριμένα στην αυλή του σχολείου, η παρουσία των παιχνιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι μέσω αυτού το παιδί μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Τα παιδιά έχοντας την ευκαιρία να παίζουν ενισχύουν τις ικανότητές τους στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων, καθώς και στην προσαρμογή τους σε διάφορες καταστάσεις. Επίσης, μέσω του παιχνιδιού θα καταφέρουν να αναπτυχθούν επαρκώς, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους (Ματσαγγούρας, 2007).

Η εμπειρία του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την παιδική ηλικία και επηρεάζει τη σωματική, διανοητική, και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα στο παιχνίδι, το παιδί βιώνει σωματική και ψυχική ικανοποίηση, δημιουργεί ελεύθερα, αναπτύσσει τη σκέψη και τη φαντασία του, αποκτά ψυχική ισορροπία και ηθική συνείδηση. Το παιχνίδι είναι άλλωστε ορμή και βασική ανάγκη για το παιδί και είναι συνδεδεμένο με την ίδια την παιδική του φύση. Η σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η ευχαρίστηση που απορρέει από τη δράση του παιδιού συνδυάζεται με τη γνωστική και συναισθηματική διάπλαση και την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2003).

Το ομαδικό παιχνίδι μεταφέρει το παιδί σε μια κατάσταση ομαδικής συνύπαρξης και το κοινωνικοποιεί. Εξάλλου, οι κανόνες του παιχνιδιού απαιτούν την πειθάρχηση και το παιδί μαθαίνει να παραβλέπει προσωρινά τις ανάγκες του προκειμένου για κάποιο σκοπό, βιώνοντας συγχρόνως την ευχαρίστηση μέσα από τον έλεγχο των παρορμήσεων. Στο παιχνίδι αναπαρίστανται τα κοινωνικά βιώματα του παιδιού και καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Φίλιπς, 2004; Aerpli, 2001).

Θέατρο

Σύμφωνα με τον Bruner (1996), ο πολιτισμός διαμορφώνει το νου του μαθητή και του παρέχει το «εργαλείο», με το οποίο όχι μόνο οικοδομεί τον κόσμο, αλλά αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τις δυνάμεις του. Η γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος και των πηγών του συντελούν στη διεύρυνση της αντιληπτικής ικανότητας, στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών και του κόσμου, στην ανάπτυξη της μνήμης, της φαντασίας και της γλώσσας (Kruger & Tomasello, 1996). Η πολιτισμική κληρονομιά και το θέατρο, η ζωγραφική, η γλυπτική, η μουσική, εμπεριέχουν δυναμικά νοητικά σχήματα, μοντέλα και πρότυπα, μοναδικές δημιουργίες του ανθρώπινου πνεύματος. Μέσα από τη διάσταση αυτή και σε συνδυασμό με την ψυχο-κοινωνική θεωρία του Luria (1978 οπ. αν. Bruner, 1996) και την κοινωνικο-πολιτισμική του Vygotsky (1962 π. αν. Brunner, 1996), επισημαίνεται η σημασία της ένταξης των τεχνών και ειδικότερα του θεάτρου στην εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό την παιδαγωγική της συμπερίληψης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή χωριστά, ώστε να μπορέσουν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες του καθενός χωριστά ώστε να μπορέσουν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι στα μέτρα τους και να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Για να λειτουργήσουν τα παιδιά δημιουργικά, θα πρέπει ο δάσκαλος να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναδειχθεί η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Ο δάσκαλος, θα πρέπει κατά βάση να δώσει έμφαση «στη γλώσσα του σώματος». Η κίνηση είναι στη φύση του παιδιού. Τα παιδιά που έχουν δυσκολία στη γλώσσα μπορούν με ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κίνησης να χαρούν, να παίξουν, να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να εξωτερικεύσουν ευκολότερα τη διάθεσή τους. Μπορούν επίσης, να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που επιλέγουν τα ίδια και να εκπέμψουν τα δικά τους σήματα. Ακόμη και στη φάση του αυτοσχεδιασμού, η έκφραση μπορεί αρχικά να γίνεται με μίμηση, δηλαδή με τη γλώσσα του σώματος (Κουρετζής, 1991).

Μουσειακή αγωγή

Τα μουσεία αποτελούν τις πιο αξιόπιστες πηγές πληροφοριών. Πρόκειται για εργοστάσια παραγωγής γνώσεων, τα οποία τροφοδοτούν εκατομμύρια παιδιών κάθε χρόνο. Στα μουσεία, πίσω από κάθε συλλογή, από κάθε έκθεση, βρίσκεται γνώση, την οποία καλό είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές και όχι να τη διδάξουν οι εκπαιδευτικοί. Η πρόκληση για κάθε έκθεση μουσείου είναι να εξασφαλίζει περιβάλλον στο οποίο, αν οι μαθητές το επιθυμούν, μπορούν να μάθουν από την εμπειρία της επίσκεψής τους στο βαθμό που κινητοποιούνται να αναπτύξουν μαθησιακούς κύκλους. Σύμφωνα με την πειραματική μαθησιακή θεωρία, αυτό επιτυγχάνεται μόνο όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη σχέση των εκθεμάτων με τη δική του ζωή και μπορεί να δει ευκαιρίες για την εφαρμογή αυτών που έχει μάθει. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί ενθουσιασμό για περαιτέρω μάθηση και επομένως το αποτέλεσμα της πειραματικής μάθησης μπορεί να είναι δράση ή μάθηση ή ακόμα περισσότερη μάθηση (Black, 2009).

Κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και εκεί αποσκοπεί η μουσειακή αγωγή. Έτσι οι αναλυτικοί μαθητές μαθαίνουν με το να σκέφτονται και να παρακολουθούν, προτιμούν την ερμηνεία, η οποία παρέχει πληροφορίες και διαδοχικές ιδέες, λαμβάνουν υπόψη τους τις λογικές θεωρίες, αναζητούν τη διανοητική κατανόηση. Οι φανταστικοί μαθητές μαθαίνουν νιώθοντας, παρατηρώντας, ακούγοντας. Μοιράζονται ιδέες, προτιμούν την ερμηνεία που ενθαρρύνει την κοινωνική ανάμειξη, τους αρέσει να τους δίνονται ευκαιρίες για παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών, αναζητούν το προσωπικό νόημα. Οι μαθητές της κοινής λογικής μαθαίνουν σκεπτόμενοι και πράττοντας, προτιμούν να δοκιμάζουν τις θεωρίες και να τις επαληθεύουν μόνοι τους, αναζητούν λύσεις σε προβλήματα. Οι εμπειρικοί μαθητές τέλος, μαθαίνουν αγγίζοντας και πράττοντας, απολαμβάνουν την προσέγγιση με τη μέθοδο της δοκιμής και τους σφάλματος, προτιμούν τις εμπειρίες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά και αναζητούν το κρυμμένο νόημα.

Η μάθηση επίσης στη μουσειακή αγωγή επιτυγχάνεται μέσω της ανακάλυψης και ειδικά στις αίθουσες ανακαλύψεων στα μουσεία φυσικής ιστορίας, στα κέντρα διαδραστικής επιστήμης και τεχνολογίας. Το μουσείο και η έκθεση του μουσείου καταφέρνει να επικοινωνήσει με τον μαθητή (Black, 2009).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει σε ποιο βαθμό τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν την δυνατότητα παρέμβασης στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτική πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών, αλλά και αν έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης, πώς αυτή πραγματοποιείται και τι είδους καινοτομίες εφαρμόζουν.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν βιβλία καθώς και άρθρα, ελληνικής και ξένης, αγγλικής βιβλιογραφίας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βιβλίων και άρθρων. Η έρευνα είναι ποιοτική, δεδομένου ότι δεν εξάγονται ποσοτικά αποτελέσματα αλλά ποιοτικά. Η ποιοτική έρευνα βοηθά τους ερευνητές να κατανοήσουν τους ανθρώπους και το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν (Cohen & Manion, 2000). Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την κατανόηση του νοήματος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία.

Αφετηρία για την παρούσα έρευνα ήταν η συστηματική διερεύνηση και μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Από τη διερεύνηση αυτή η ερευνήτρια πληροφορήθηκε τι έχει γραφτεί σχετικά με το θέμα, που ενδιαφέρεται να μελετήσει, αλλά και ποιες άλλες έρευνες έχουν γίνει στο χώρο, σχετικά με το θέμα. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι βασικό εργαλείο της ερευνήτριας αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αναζήτησης σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (google scholar, emerald, taylor and francis, pubmed και scopus), για μελέτες που έγιναν από το 1980 έως και το 2013. Ως τίτλοι αναζήτησης χρησιμοποιήθηκαν οι όροι «εκπαιδευτική καινοτομία», «educational change», «innovation and TQM», «innovation and HRM», «innovations in schools», «Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία», «Καινοτομίες στα Πειραματικά Σχολεία» κ.α.

Σχεδιασμός έρευνας

Αρχικά, έγινε ανάγνωση της περίληψης των μελετών, προκειμένου να διαχωριστούν όσες θα χρησιμοποιούνταν από αυτές που δε σχετίζονταν με το θέμα. Όλες οι μελέτες, οι παραπομπές και τα σχετικά άρθρα που βρέθηκαν, μελετήθηκαν.

Τα κριτήρια εισαγωγής των άρθρων ήταν η αγγλική αλλά και η ελληνική γλώσσα, και η συνάφεια του περιεχομένου. Όλες οι μελέτες αφορούν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες σε διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Στη συνέχεια έγινε η συλλογή των δεδομένων, η περιγραφή τους, τα συμπεράσματα τους, οι προβληματισμοί, με εκτενείς αναφορές στο θέμα και στο τέλος οι πληροφορίες, που συλλέχθηκαν δικαιολόγησαν τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, ώστε να υπάρχει μία σαφής άποψη για τη διαδικασία της αξιολόγησης (Cohen & Manion, 2000).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) αποτελούν σχολικές μονάδες δημόσιας γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες επιλέγονται κατόπιν αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις, πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις και σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς.

Κάθε Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα των μη Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, το οποίο μπορεί να αναμορφώνεται με απόφαση του οικείου Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου (ΕΠ.Ε.Σ.), ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις ερευνητικές προτεραιότητες και τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

Για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο του Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής του, με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ., που εγκρίνεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, δημιουργούνται όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας, σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση.

Οι όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας που αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες ορισμένων μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους.

Η εγγραφή των μαθητών των Π.Π.Σ. στους ομίλους γίνεται με αίτηση των ασκούντων τη γονική τους μέριμνα στο ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του δασκάλου του μαθητή και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά, αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του αρμόδιου συντονιστή του μαθήματος στο Π.Π.Σ., προκειμένου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η εγγραφή των μαθητών στους ομίλους για μαθητές που φοιτούν στις δημόσιες σχολικές μονάδες μιας ορισμένης γεωγραφικής περιοχής γίνεται με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ. του Π.Π.Σ. με το οποίο συνδέονται τα σχολεία αυτά, ύστερα από αίτηση των ασκούντων τη γονική μέριμνα στο Ε.Π.Ε.Σ. και σύμφωνη γνώμη του αρμόδιου σχολικού συμβούλου και του διευθυντή του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής. Αν δεν

λειτουργούν όμιλοι στο συγκεκριμένο Π.Π.Σ. για το γνωστικό τομέα για τον οποίο ενδιαφέρονται οι μαθητές, μπορεί να εγγραφούν σε ομίλους γειτονικού Π.Π.Σ., εφόσον αυτοί λειτουργούν, με την ίδια διαδικασία (Ν.3966/2011).

Καινοτομίες σε παιδαγωγικό επίπεδο

Οι όμιλοι στα ΠΠΣ

Σύμφωνα με το Ν.3966/2011 για τη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, από το σχολικό έτος 2012-2013 συγκροτούνται σ' αυτά όμιλοι δημιουργικότητας και αριστείας, με σκοπό την αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών σε γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία, όπως το θέατρο, ο αθλητισμός κ.ά.

Οι όμιλοι απευθύνονται τόσο σε μαθητές του σχολείου, όσο και σε μαθητές άλλων σχολείων. Απώτερος σκοπός τους είναι να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κλίσεις τους και να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους, μέσα από δημιουργικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές δραστηριότητες.

Τα θέματα των ομίλων είναι ποικίλα και εξαρτώνται από τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών που θα συμμετάσχουν σε αυτούς, όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν την ευθύνη λειτουργίας τους. Στους ομίλους οι μαθητές μπορούν να ανεβάσουν μία θεατρική παράσταση, να αποκτήσουν κάποιο πιστοποιητικό ξένης γλώσσας, να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, να γράψουν ένα βιβλίο, να συμμετάσχουν σε μία εξόρμηση σε άλλη πόλη ή απλά να χαρούν για τη «διαδρομή» που έκαναν, παρέα με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Τόσο η δημιουργία, όσο και η λειτουργία ενός ομίλου υπάγεται σε κάποιες προϋποθέσεις και κανονισμούς. Αναλυτικά, ένας όμιλος μπορεί να λειτουργεί επί 2 ή 4 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα, ενώ πρέπει κατ' ελάχιστον να λειτουργήσει για 20 εβδομάδες. Για να λειτουργήσει ένας όμιλος πρέπει να έχει τουλάχιστον 11 μαθητές και να μην έχει πάνω από 20. Κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να συμμετάσχει το πολύ σε 2 ομίλους. Είναι πιθανόν, ανάλογα με την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός που έχει την ευθύνη ενός ομίλου να ορίσει κάποιες δοκιμασίες, προκειμένου να επιλεγούν οι μαθητές που θα συμμετάσχουν σε αυτόν.

Για κάθε όμιλο υπάρχει συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και στόχοι οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν. Οι μαθητές υλοποιούν τις εργασίες τις οποίες τους αναθέτουν οι δάσκαλοί τους και γενικά επιδεικνύουν την αναγκαία συνέπεια προκειμένου ο όμιλος να λειτουργεί δημιουργικά. Όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα θα πάρουν πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης.

Η συμμετοχή των μαθητών πρέπει να είναι συστηματική και γι' αυτό θα τηρείται απουσιολόγιο. Κάποιος μαθητής μπορεί να λείψει συνολικά 8 διδακτικές ώρες όταν ο όμιλος λειτουργεί 2 ώρες την εβδομάδα και 16 διδακτικές ώρες όταν λειτουργεί 4 ώρες εβδομαδιαίως.

Για τη συμμετοχή κάποιου μαθητή σε όμιλο υποβάλλει αίτηση ο κηδεμόνας του, την οποία πρέπει να προσυπογράψει τόσο ο εκπαιδευτικός που είναι υπεύθυνος του ομίλου, όσο και ο διευθυντής του σχολείου. Αντίστοιχα, προκειμένου να εγγραφεί σε κάποιον όμιλο μαθητής από άλλη σχολική μονάδα, και πάλι υποβάλλεται αίτηση από τους κηδεμόνες του μαθητή την οποία προσυπογράφει ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο αυτός φοιτά και εγκρίνουν τόσο ο καθηγητής υπεύθυνος του ομίλου όσο και ο διευθυντής του Π.Π.Σ.

Οι όμιλοι παρέχουν τη δυνατότητα μύησης των μαθητών στις συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην υιοθέτηση ρόλων που έχουν θεραπευτικό χαρακτήρα (αποδραματοποίηση, ρύθμιση μέσω της γλώσσας και της επικοινωνίας, έκφραση του συναισθήματος). Κυρίαρχη είναι η άποψη ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει ένα ρόλο μέσα στην ομάδα-τάξη, προκειμένου να νιώθει ότι εμπλέκεται άμεσα, ότι εντάσσεται αρμονικά σε αυτήν και ότι γίνεται αποδεκτό από τους άλλους. Οι όμιλοι δίνουν την ευκαιρία, ώστε να ακουστεί η φωνή κάθε παιδιού.

Τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας

Άλλη καινοτομία των Π.Π.Σ. αποτελούν τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στους γνωστικούς τομείς των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, της ελληνικής γλώσσας και των αρχαίων ελληνικών. Στα τμήματα αυτά δοκιμάζονται εναλλακτικοί τρόποι και μέσα διδασκαλίας για παιδιά με όχι μεγάλο ενδιαφέρον και σχετικά χαμηλές επιδόσεις ως προς τα παραπάνω μαθήματα. Η παραγωγή και η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ίδρυση και την αποτελεσματική λειτουργία αυτών των τμημάτων. Η λειτουργία τους αξιολογείται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (διαμορφωτική αξιολόγηση) αλλά και με την ολοκλήρωσή του (τελική αξιολόγηση (από εκπαιδευτική και ερευνητική άποψη). Τα τελικά αποτελέσματα δημοσιοποιούνται στο δικτυακό τόπο της σχολικής μονάδας.

Οι προϋποθέσεις λειτουργίας των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

- Το ωράριο λειτουργίας των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ορίζεται έως δύο ώρες εβδομαδιαίως.
- Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία ενός τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας ορίζεται στους 11 και ο μέγιστος στους 25.
- Η επιλογή των μαθητών των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ολοκληρώνεται έως το τέλος Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους. Η λειτουργία τους ξεκινά την πρώτη εβδομάδα του Νοεμβρίου και ολοκληρώνεται με το πέρας του σχολικού έτους (τηρούνται οι σχολικές αργίες που ισχύουν για το υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα).
- Η επιλογή των μαθητών των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας γίνεται μετά από πρόταση του διδάσκοντα και σε συνεννόηση με τους κηδεμόνες των μαθητών
- Τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας λειτουργούν μετά το κανονικό πρόγραμμα σε ωράριο που καθορίζει κάθε σχολείο. Η λειτουργία τους όμως δεν κρίνεται σκόπιμο να ξεκινά μετά τις 14.15.
- Προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των μαθητών στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας είναι:
 - α) η συστηματική παρακολούθηση (ο μαθητής δεν μπορεί να απουσιάσει πάνω από 8 διδακτικές ώρες ετησίως).
 - β) η εκπόνηση εργασιών και ό,τι άλλο του ανατεθεί από τον διδάσκοντα. Μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις παραπάνω προϋποθέσεις χάνουν το δικαίωμα συνέχισης παρακολούθησης του προγράμματος.

- Οι ώρες διδασκαλίας στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας συνυπολογίζονται στο ωράριο των εκπαιδευτικών.
- Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός τηρεί βιβλίο ύλης και βιβλίο απουσιών των μαθητών.

Μέθοδοι διδασκαλίας στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας

Στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας των Π.Π.Σ., οι δάσκαλοι δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους και μέσα διδασκαλίας όπως είναι η εναλλαγή ρόλων, ο καταγισμός ιδεών.

Το παίξιμο ρόλων (role playing), αποτελεί μια πολύ ισχυρή μέθοδο για την εκπαίδευση ομάδων. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση που αφορά ένα φαινόμενο ή κατάσταση με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα, τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις απέναντι της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων που αφορούν τις ικανότητες τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά. Η ουσιαστική συμβολή αυτής της τεχνικής είναι ότι χαρακτηρίζεται από δράση και δεν περιορίζεται σε μια απλή συλλογή δεδομένων (Καμαρινού, 2000).

Ο δάσκαλος δημιουργεί μια ιστορία, η οποία αντανακλά την κατάσταση που επιδιώκεται να αναλυθεί. Στην ιστορία εμπεριέχονται δύο ή περισσότεροι ρόλοι. Οι θέσεις και το περιεχόμενο των ρόλων οδηγούν σε αντιθέσεις ή συγκρούσεις. Ο δάσκαλος παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας και δίνει στοιχεία για τα πρόσωπα – ρόλους. Στην συνέχεια διηγείται την ιστορία, δίνει διευκρινήσεις και απαντά σε ερωτήσεις.

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ποιους ρόλους θα παίξουν. Κάθε ρόλος μπορεί να παιχτεί από περισσότερα του ενός άτομα, έτσι ώστε να εκφραστούν όλες οι απόψεις σχετικά με τον ρόλο και να αποτυπωθούν όλες οι διαστάσεις. Ο ρόλος πρέπει να είναι σχετικά απλός, έτσι ώστε να υιοθετείται καλύτερα και πιο εύκολα από τον μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι αντίστοιχος ενός ρόλου μιας θεατρικής παράστασης. Το παίξιμο του ρόλου πρέπει να είναι αυθόρμητο, ενώ ταυτόχρονα δεν πρέπει να ξεφεύγει από το κείμενο. Δεν πρέπει να έχει προβλέψιμη κατάληξη (Altrichter et al., 2001).

Πριν ξεκινήσουν να συνεδριάζουν ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να συνεδριάσουν σε απομονωμένους χώρους. Εκεί θα έχουν την δυνατότητα να αναλύσουν

και να σκεφθούν την κατάσταση και να προγραμματίσουν την όποια μελλοντική τους συμπεριφορά. Με άλλα λόγια ο μαθητής καλείται να αποφασίσει ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στους άλλους ρόλους όταν έρθει η ώρα της παρουσίας.

Οι μαθητές υποδύονται πλέον τους ρόλους. Μιλούν στο πρώτο πρόσωπο, δεν επιτρέπονται σε αυτό το στάδιο αναλύσεις και σχολιασμοί. Η «θεατρική παράσταση» θα ολοκληρωθεί μέχρι το εξεταζόμενο θέμα να βρει λύση. Ο δάσκαλος στην πραγματικότητα σε αυτή την φάση λειτουργεί ως επόπτης συντονιστής. Δεν ελέγχει την συζήτηση, δεν κρίνει αυτά που λέγονται. Έτσι προκύπτουν ιδέες για να υπάρξει συζήτηση. Επεμβαίνει όπου είναι αναγκαίο για να επαναφέρει την ιστορία εκεί που πρέπει ή να δώσει το λόγο σε κάποιον παίχτη που εμποδίζεται να μιλήσει. Εξάλλου ένας από τους λόγους της άσκησης είναι κι αυτός: να νιώσουν οι μαθητές υπεύθυνοι για τις όποιες αποφάσεις τους και φυσικά για τις συνέπειες αυτών (Καμαρινού, 2000).

Πριν τελειώσει η άσκηση ο δάσκαλος πρέπει να βεβαιωθεί ότι βρέθηκε λύση που ικανοποιεί όλους τους μαθητές, όλους τους «παίχτες». Γι αυτό θα πρέπει να ερωτηθούν όλοι εάν πιστεύουν ότι το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε επαρκώς ή πρέπει να συνεχιστεί το παίξιμο ρόλων μέχρι να βρεθεί λύση. Ο προσδιορισμός της κατάλληλης στιγμής για το τέλος της άσκησης εμπεριέχει μια δυσκολία. Η εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια άσκηση πάντα διαρκεί περισσότερο από τον αρχικό σχεδιασμό. Τελικά όμως αποδεικνύεται ότι είναι προτιμότερο να υπάρχει ένα ποιοτικό δεκάλεπτο παιχνιδιού παρά ένα μισάωρο μέτριας άσκησης. Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές «βγαίνουν» από τους ρόλους τους και μπορούν να σχολιάσουν την εμπειρία και τα βιώματα τους, που προκύπτουν από τα βιώματα όντας υποδυόμενοι το ρόλο, τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα της ιστορίας, τη σύνδεση της άσκησης με τα θέματα που αποτελούν το αντικείμενο μάθησης.

Ο δάσκαλος σχολιάζει με την σειρά του, συνοψίζει εφόσον θεωρεί σκόπιμο τα κύρια σημεία της συζήτησης τα οποία γράφει στον πίνακα και προβαίνει στην τελική σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Από τη στιγμή που η άσκηση αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεων των μαθητών είναι σημαντικό να μην ταυτιστεί η πραγματικότητα με το παιχνίδι ή και το αντίστροφο. Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο υποδύθηκαν τους ρόλους τους, οι μαθητές θα πρέπει να μην ξεχνούν να αφήνουν τον ρόλο τους πίσω και να

ξαναθυμούνται τον πραγματικό τους ρόλο δηλαδή τον ίδιο τους τον εαυτό (Massialas, 2002).

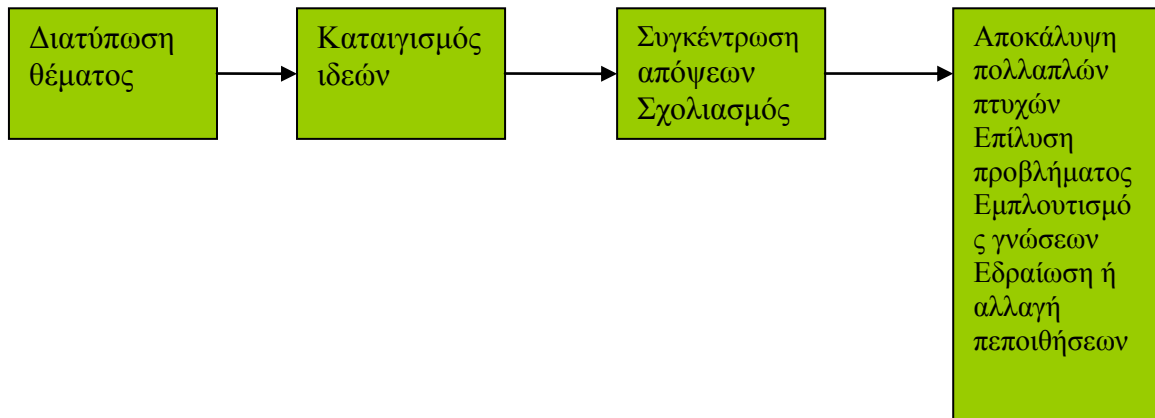
Τα πλεονεκτήματα από το παίξιμο ρόλων είναι ότι προκαλείται η πλήρης ενεργοποίηση των μαθητών, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η έκφραση των συναισθημάτων, αναπτύσσεται η ικανότητα διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας των μαθητών ενώ εξοικειώνονται με το κοινό. Επίσης, μέσα από το παίξιμο ρόλων μπορούμε να επέμβουμε αποτελεσματικά στο επίπεδο αλλαγής των στάσεων. Μέσα από το βίωμα του ρόλου οι μαθητές είναι πιθανό να διαπιστώσουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ορθά κάποιες καταστάσεις ή δεν κατανοούν πλήρως τις απόψεις των άλλων οπότε οδηγούνται σε επανεξέταση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς τους. Τέλος, η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ αποτελεσματικά σε μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, φαινόμενο που χαρακτηρίζει το πλουραλιστικό σχολείο σήμερα (Καμαρινού, 2000).

Καταιγισμός ιδεών

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών συνίσταται στην εξέταση ενός ζητήματος, μιας έννοιας, ενός νόμου ή ενός διαγράμματος μέσω της υποκίνησης των μαθητών σε ελεύθερη, ανεμπόδιστη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Δεν είναι ζητούμενο όπως στις προηγούμενες τεχνικές η γνώση του θέματος. Με άλλα λόγια δεν χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές για το θέμα το οποίο θα παρουσιαστεί στην τάξη αλλά θα πρέπει να συμβάλλουν στην εξέταση και ανάλυση του με όποια σκέψη, ιδέα, ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους. Δεν έχει σημασία εάν οι σκέψεις αυτές φαίνονται τολμηρές – φανταστικές ή απραγματοποίητες. Σημασία έχει η ελεύθερη διατύπωση απόψεων και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Υπάρχουν ορισμένα βασικά βήματα που ακολουθούνται στον καταιγισμό ιδεών, τα οποία είναι τα εξής (Massialas, 2002):

1. Τίθεται το υπό εξέταση ζήτημα.
2. Οι μαθητές συμβάλλουν με τις ιδέες τους τις οποίες διατυπώνουν ελεύθερα και συνεχόμενα. Δεν γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες, ωστόσο οι μαθητές θα κληθούν αργότερα να τις εξηγήσουν.
3. Οι απόψεις του «καταιγισμού», καταγράφονται επιγραμματικά στον πίνακα ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σχολιασμού.

4. Εξετάζονται όλες οι απόψεις και οδηγούμαστε στο αποτέλεσμα όπως αυτό αποτυπώνεται στο σχήμα:



Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής εντοπίζονται στον υψηλό βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων, στην αξιοποίηση της δημιουργικότητας και των εμπειριών των συμμετεχόντων στη διαδικασία και στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευόμενων.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, αποτελεί μια σύνθετη διδακτική μέθοδο, η οποία συνδυάζει το ειδικό γνωστικό περιεχόμενο με τις παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές. Μέσω της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενο συγκεκριμένων ενοτήτων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται και προσαρμόζονται τα περιεχόμενα στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως πρέπει να διδάξει το συγκεκριμένο μάθημα, ώστε να έχει τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα (Καριώτογλου, 2006).

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ), ως έννοια εισήχθη από τον Shulman (1986), βάσει του οποίου πρόκειται για την «ανάμειξη του περιεχομένου και της παιδαγωγικής στην οργάνωση, αναπαράσταση και προσαρμογή στα διαφορετικά

ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών καθώς και στην παρουσίαση για διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων, προβλημάτων ή ζητημάτων» (Shulman 1986:8-9). Η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει το προς διδασκαλία αντικείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει απόλυτα κατανοητό από τους μαθητές.

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου περιλαμβάνει τρόπους αναπαράστασης και μετασχηματισμού του περιεχομένου ώστε να γίνει κατανοητό, γνώση των ιδεών των μαθητών, στρατηγικές που είναι πιθανό να είναι πιο παραγωγικές σε κατανόηση κλπ. Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου αναπτύσσεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς μέσα από μια κυκλική διαδικασία κατανόησης, κριτικής, θεώρησης των ιδεών ή του κειμένου που θα διδαχτεί, μετασχηματισμό του περιεχομένου όπως κατανοείται από τον εκπαιδευτικό, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών και αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία τους με στόχο μια νέα κατανόηση.

Σύμφωνα με την Καριώτογλου (2006) η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου περιλαμβάνει το διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου (από το επίπεδο του επιστημονικού μοντέλου σε γνώση κατάλληλη για να διδαχθεί στο στοχούμενο πληθυσμό, τους μαθητές). Στη διαδικασία του μετασχηματισμού οι Magnusson et al. (1999) προσθέτουν και άλλες περιοχές γνώσης, όπως της παιδαγωγικής και του πλαισίου. Βασικό στοιχείο του επιδιωκόμενου διδακτικού μετασχηματισμού είναι η θέσπιση λειτουργικών κανόνων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να περιγράφουν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν καταστάσεις για την προσέγγιση εννοιών και αρχών με υψηλό βαθμό αφάιρεσης, ώστε να γίνουν πιο εύκολα κατανοητοί από τους μαθητές (Μολοχίδης κ.α., 2007). Επίσης περιλαμβάνει τη διδακτική αξιοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, την επιλογή του πεδίου εφαρμογών (τα φαινόμενα δηλαδή και τα πειράματα που καλούνται να διδαχθούν, δεν επιλέγονται τυχαία, αλλά εξυπηρετούν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων του περιεχομένου κάθε μαθήματος) και το συνδυασμό κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την υλοποίηση της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Magnusson et al. (1994), υπάρχουν πέντε συνιστώσες της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου: α) γνώση και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών κατά ηλικία, καθώς και κατά τα σχολικά εγχειρίδια. Το παραπάνω αναφέρεται στις πεποιθήσεις των δασκάλων για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της επιστήμης σε διαφορετικά επίπεδα βαθμού. Ο μετασχηματισμός της γνώσης των δασκάλων στις περιοχές της ΠΓΠ δεν είναι ένας απλός στόχος αλλά μια σκόπιμη πράξη,

στην οποία οι δάσκαλοι επιλέγουν να αναδημιουργήσουν την κατανόησή τους για να εγκαταστήσουν μια νέα κατάσταση. Οι προσανατολισμοί στην επιστήμη της διδασκαλίας επηρεάζουν την κατασκευή της ΠΓΠ χρησιμοποιώντας ένα χάρτη εννοιών που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, τη χρήση ιδιαίτερων διδακτικών υλικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών, και την αξιολόγηση της μάθησης (Park & Oliver, 2008). β) γνώση των στόχων και των σκοπών των Φυσικών Επιστημών που θα διδαχτούν ή διδάχτηκαν σε προηγούμενες φάσεις, καθώς και των αναλυτικών προγραμμάτων που ισχύουν, ή ίσχυαν παλιότερα ή ακόμη και των αλλαγών που φαίνεται να έρχονται. Αυτό αναφέρεται στη γνώση των δασκάλων για τα υλικά του προγράμματος σπουδών, που είναι διαθέσιμα προκειμένου να διδάξουν συγκεκριμένα περιεχόμενα του μαθήματος καθώς επίσης και για τα οριζόντια και κάθετα προγράμματα σπουδών για ένα θέμα.

Αυτό το συστατικό είναι ενδεικτικό για την κατανόηση από μέρους των δασκάλων της σπουδαιότητας των θεμάτων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών συνολικά. Αυτή η γνώση επιτρέπει στους δασκάλους να προσδιορίσουν κεντρικές έννοιες, να τροποποιήσουν τις δραστηριότητες και να αποβάλουν τις πτυχές που θεωρούνται περιφερειακές στους στοχοθετημένους εννοιολογικούς όρους (Park & Oliver, 2008). γ) γνώση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που προαπαιτούνται από τους μαθητές καθώς και των εννοιών που τους δυσκολεύουν στη μάθηση ενός γνωστικού πεδίου. Για να υιοθετηθεί αποτελεσματικά η ΠΓΠ, οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν τι ξέρουν οι μαθητές για ένα θέμα και τους τομείς που πιθανόν δυσκολεύονται. Αυτό το συστατικό περιλαμβάνει τη γνώση των μαθητών σε ιδιαίτερα θέματα, τις μαθησιακές δυσκολίες, τα κίνητρα και την ποικιλομορφία στην ικανότητα, στο ύψος εκμάθησης, στο ενδιαφέρον, στο αναπτυξιακό επίπεδο και στην ανάγκη (Park & Oliver, 2008). δ) γνώση των στοιχείων που πρέπει να αξιολογηθούν όπως εννοιολογική γνώση, φύση επιστήμης, καθώς και των τρόπων αξιολόγησης, γραπτά τεστ, εργαστηριακή εμπειρία (Χαλκιά 2000) κλπ. ε) γνώση των ειδικών και γενικών στρατηγικών για τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων στις φυσικές επιστήμες όπως αναπαραστάσεις, αναλογίες, γνωστική σύγκρουση κλπ.

Κάποιοι ερευνητές (Fernandez-Balboa & Stiel, 1995), θεωρούν ότι η φύση της ΠΓΠ είναι γενική, άλλοι συγκεκριμένη (van Driel et al., 1998, σ.691), κάποιοι άλλοι (Hashweh, 2005), θεωρούν ότι η φύση της αναμειγνύει ορισμένους τύπους γνώσης, ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται ως μία «σύνθεση» όλων των γνωστικών στοιχείων, τα οποία απαιτούνται για αποτελεσματική διδασκαλία (Hashweh, 2005). Κοινά στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα σε πολλές συλλήψεις της ΠΓΠ αποτελούν η γνώση των

αναπαραστάσεων του περιεχομένου για διδασκαλία, η γνώση των σχετικών διδακτικών στρατηγικών, η γνώση των αντιλήψεων των συγκεκριμένων μαθητών και η γνώση των δυσκολιών της μάθησης τους (De Jong, 2003).

Αναφορικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, η εφαρμογή της ΠΓΠ απαιτεί άριστες γνώσεις από μέρους του εκπαιδευτικού του αναλυτικού προγράμματος, των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, της αξιολόγησης στις φυσικές επιστήμες, των διδακτικών στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, αλλά και γνώσεις από μέρους των μαθητών αναφορικά με τις φυσικές επιστήμες. Είναι πολύ σημαντικό οι δάσκαλοι να γνωρίζουν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο που θα κληθούν να διδάξουν, αλλά και να γνωρίζουν το επίπεδο των μαθητών τους, ώστε να σχεδιασθούν και να αναπτυχθούν κατάλληλες δραστηριότητες σε επίμαχα σημεία του περιεχομένου (Μολοχίδης κ.α., 2007).

Ο De Jong (2003), προσθέτει στα παραπάνω, τις γνώσεις αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις φυσικές επιστήμες.

Η χρήση των ΤΠΕ στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία

To WebQuest

Το WebQuest, αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται σε υπολογιστικό περιβάλλον μάθησης διαδραστικού χαρακτήρα και έχει τη μορφή του ηλεκτρονικού σχεδίου εργασίας. Δημιουργός του είναι ο Dodge Bernie (1997), σύμφωνα με τον οποίο η μέθοδος αυτή διδασκαλίας αποτελεί ένα ανοιχτής γραμμής εργαλείο για μάθηση. Οι μαθητές αναζητούν και αξιολογούν πληροφορίες, για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από τον παγκόσμιο ιστό. Τα WebQuests είναι βασισμένα σε ιδέες από την έρευνα και τον εποικοδομητισμό και ενσωματώνουν τη συνεταιριστική και τη συνεργατική μάθηση (cooperative and collaborative), δεδομένου ότι οι μαθητές εργάζονται στα προγράμματα κατά ομάδες. Η συνεργασία είναι μια φιλοσοφία της αλληλεπίδρασης και του προσωπικού τρόπου ζωής, ενώ η συνεταιριστική αποτελεί μια δομή της αλληλεπίδρασης με σκοπό να διευκολύνει την ολοκλήρωση ενός τελικού στόχου (Αντωνίου, 2009).

Τα WebQuests είναι εργαλεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε τάξη με την κατάλληλη υποστήριξη και πρόσβαση στους υπολογιστές και στο διαδίκτυο (Dodge, 1997). Οι μαθητές, αναλαμβάνουν τη λύση ενός προβλήματος,

αξιοποιούν το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας και με τη μέθοδο WebQuest οι δραστηριότητες των μαθητών σχεδιάζονται στη χρήση της πληροφορίας και όχι μόνο στην απλή αναζήτησή της για να μπορέσουν να καλλιεργήσουν την αναλυτική, την συνθετική σκέψη και την κριτική τους ικανότητα (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005).

Τα WebQuests χρησιμοποιούνται όταν υπάρχει κάποιο κενό και γίνεται προσπάθεια εξάλειψής του ή όταν οι μαθητές είναι αδιάφοροι και/ή δημιουργείται η ανάγκη του εκπαιδευτικού και των μαθητών για διδακτικές επιλογές που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο, προκειμένου να ερευνήσουν διάφορους τομείς ενδιαφέροντος. Για παράδειγμα, μπορούν να ερευνήσουν την ιστορία ενός προσώπου ή ενός αθλήματος ή χορού κ.α. (Mohnsen, 2006).

Το WebQuest αποτελεί το εκπαιδευτικό εργαλείο, με τη χρήση του οποίου, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν προβλήματα και να συνθέτουν μια γνωστική ενότητα, διά μέσου των πληροφοριών που προσφέρει το διαδίκτυο. Το WebQuest παρέχει ένα αυθεντικό πλούσιο τεχνολογικό περιβάλλον για επίλυση προβλημάτων, επεξεργασία πληροφοριών και ανάπτυξη συνεργασίας (Αντωνίου, 2009). Ο Dodge (2004α) προτείνει έξι δομικά στοιχεία (παραγράφους, ενότητες) για τη δημιουργία του WebQuest (<http://webquest.org>): Εισαγωγή, Στόχος, Διαδικασία, Πηγές, Αξιολόγηση και Συμπέρασμα. Η «Εισαγωγή» προσανατολίζει και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή, θέτει τα στάδια για τις δραστηριότητες και παρέχει κάποιες σχετικές πληροφορίες αναφορικά με το απαιτούμενο υπόβαθρο. Ο «Στόχος» είναι το πιο ενδιαφέρον κομμάτι του WebQuest γιατί παρέχει ένα συγκεκριμένο, εφικτό στόχο που εκεί επικεντρώνεται η ενέργεια των μαθητών και καθιστά συγκεκριμένες τις προθέσεις του δάσκαλου. Η «Διαδικασία» εξηγεί τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές και τους παρέχει οδηγίες προκειμένου να ολοκληρώσουν τις αποστολές που τους δίνονται. Τους καθοδηγεί με ερωτήσεις για το πώς θα οργανώσουν τις πληροφορίες που βρίσκουν και πως θα επεξεργαστούν δραστηριότητες κατανόησης και εμπέδωσης της ύλης. Οι «Πηγές» είναι οι ιστοσελίδες που είναι απαραίτητο να επισκεφτούν οι μαθητές, ώστε να φέρουν εις πέρας επιτυχώς τις αποστολές. Όλες οι πηγές θα πρέπει να περιέχονται στη φόρμα του WebQuest, για να μπορούν να αναφερθούν οι μαθητές για αναζήτηση και επιτυχή ολοκλήρωση των αποστολών. Επίσης, θα πρέπει το περιεχόμενό τους να είναι σχετικό και προσανατολισμένο στο στόχο του WebQuest (Starr, 2002). Η «Αξιολόγηση» αποτελεί μια πρωτοποριακή πρόταση του WebQuest, γιατί μετρά τα αποτελέσματα των

δραστηριοτήτων. Τέλος, το «Συμπέρασμα» συνοψίζει τις δραστηριότητες και ενθαρρύνει τους μαθητές να ενσωματώσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Τους υπενθυμίζει να τι έμαθαν και τους επεκτείνει την εμπειρία και σε άλλους γνωστικούς τομείς.

Τα WebQuests, διακρίνονται σε δύο είδη, ανάλογα με το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους: τα μικρής διάρκειας και τα μακράς διάρκειας (Κουφόπουλος & Μούκα, 2004). Στα WebQuests μικρής διάρκειας οι μαθητές ολοκληρώνουν την αποστολή τους από μία έως τρεις ημέρες ενώ στα μακράς διάρκειας οι μαθητές επεξεργάζονται, προεκτείνουν και μετασχηματίζουν τις πληροφορίες σε γνώση, παρουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα, δημιουργούν ομάδες συζητήσεων, κατασκευάζουν λογισμικό κτλ. Η δραστηριότητα μπορεί να διαρκέσει από μία έως τέσσερις εβδομάδες. Ο διδακτικοί στόχοι των μαθητών είναι: α) η επεξεργασία και η επέκταση της γνώσης, β) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γ) η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, δ) η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, ε) η κοινωνικοποίηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ε) η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, στ) η διαθεματική και ολική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Η επιτυχία ενός WebQuest εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία, η οποία μέσα από αυθεντικές και βιωματικές εμπειρίες θα οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση και ουσιαστική γνώση.

Το WebQuest σχεδιάστηκε για την καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου, ώστε να μπορούν να επικεντρώνουν στην επεξεργασία των πληροφοριών περισσότερο από την αναζήτηση και για να υποστηρίξει την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Dodge, 1997). Ο Dodge (2001) έχει επισημάνει πέντε κατευθυντήριες αρχές, τις οποίες προβάλλει με παιγνιώδη τρόπο κάνοντας ακροστιχίδα με την αγγλική λέξη FOCUS (εστίαση) και οι οποίες αποτελούν τον κεντρικό κορμό του WebQuest. Έτσι, ισχυρίζεται, ότι είναι σημαντικό να βρει ο δάσκαλος κατάλληλες ιστοσελίδες (Find great sites), να βρει πηγές κατάλληλες για τους χρήστες (Orchestrate your learners and resources), να παρακινήσει τους μαθητές να σκεφτούν (Challenge your learners to think), να απευθυνθεί στο μέσο όρο της τάξης (Use the medium) και τέλος να θέσει υψηλές προσδοκίες (Scaffold high expectations).

Είναι η μέθοδος που χρησιμοποιεί τη θεωρία του εποικοδομητισμού και αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο μάθησης. Συνήθως με άλλες μεθόδους ο μαθητής αισθάνεται ότι απορροφά και αναμασά πληροφορίες στο χαρτί μόνο για ένα λόγο, την κατάκτηση του καλού βαθμού. Αντίθετα, υποστηρίζει ο Letkeman (2002 στο Starr, 2002), το WebQuest θέτει στόχους που του επιτρέπουν να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του, δεξιότητες

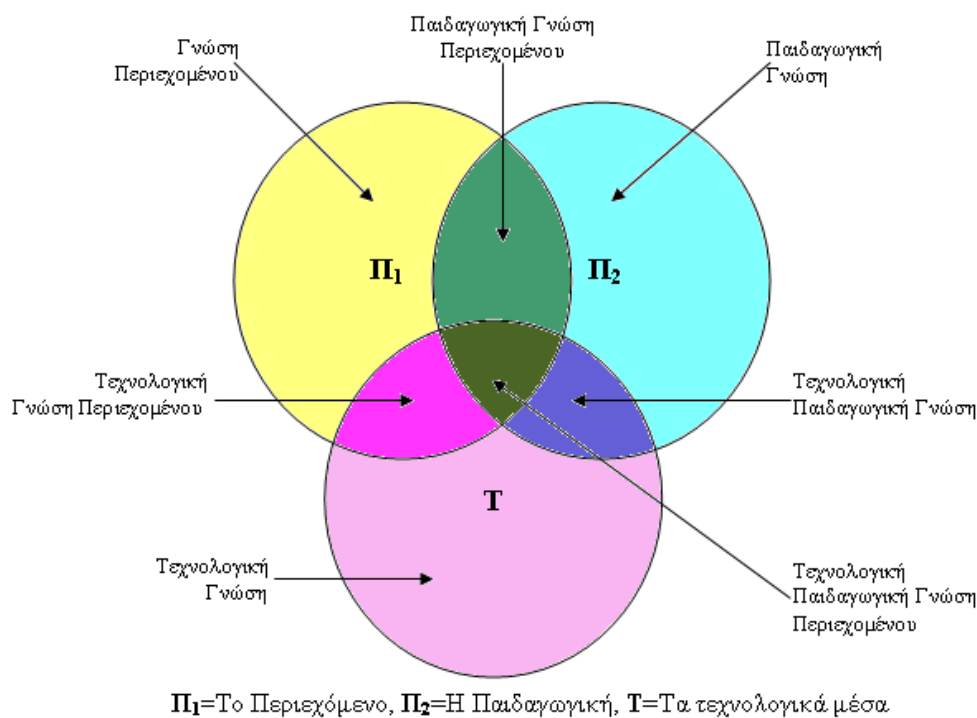
επίλυσης προβλημάτων και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα οι απαντήσεις δεν είναι προκαθορισμένες, επομένως πρέπει να τις ανακαλύψει ή να τις δημιουργήσει.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ)

Οι Mishra και Koehler (2006) διατύπωσαν την έννοια της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ), με στόχο να περιγράψουν ολοκληρωμένα το πλαίσιο των παραγόντων που καθορίζουν την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική τάξη. Το μοντέλο αυτό δεν αντιμετωπίζει ανεξάρτητα το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και τα Τεχνολογικά μέσα αλλά μέσα από το σύνθετο σύστημα αλληλοσυσχετίσεων που ορίζουν οι τρεις αυτές παράμετροι. Η ΤΠΓΠ έχει μετασχηματιστεί σε ένα χρήσιμο πλαίσιο-εργαλείο για την υποστήριξη της ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική πρακτική, προσφέροντας πολλές δυνατότητες στην εκπαιδευτική έρευνα, στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη. Η ΤΠΓΠ των φυσικών επιστημών περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν στο πώς οι επιστημονικές έννοιες και διαδικασίες μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένα τεχνολογικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, οι αλλαγές στη φύση της επιστήμης που φέρνουν οι ΤΠΕ, νέες μέθοδοι και εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να λύσουν τα προβλήματα των φυσικών επιστημών, οι μέθοδοι μοντελοποίησης της επιστημονικής γνώσης, η χρήση λογισμικών προσομοίωσης (π.χ. στη φυσική) κλπ. (Τζιμογιάννης, 2010).

Σύμφωνα με τους Mishra και Koehler, (2006, p. 1029) η ΤΠΓΠ αποτελεί «τη βάση της καλής διδασκαλίας με την τεχνολογία ... απαιτεί την κατανόηση των αναπαραστάσεων και των εννοιών όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία, παιδαγωγικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν με εποικοδομητικό τρόπο για να συνεισφέρουν στη διδασκαλία ..., γνώση για το τι κάνει κάποιες έννοιες δύσκολες ή εύκολες, πώς η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει να αντιμετωπιστούν κάποια από τα προβλήματα ..., γνώση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, επιστημολογικές θεωρίες ..., γνώση για το πώς η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να οικοδομήσει στην υπάρχουσα γνώση και ... ή να ενδυναμώσει τις υπάρχουσες».

Το διάγραμμα της ΤΠΓΠ



Πηγή: Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία

Η χρήση των κοινωνικών δικτύων σε εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί ως δυναμικά ισχυρή ιδέα μόνο και μόνο επειδή οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο σε αυτές τις online δραστηριότητες δικτύωσης. Σύμφωνα με επίσημες μελέτες τα κοινωνικά δίκτυα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή, την ενημέρωση, την κατανομή των πόρων, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς η νέα διαδικτυακή εποχή (Web 2.0) αναδεικνύει καινούργιες μορφές πολιτισμού και μάθησης. Η διαπίστωση πως οι νέοι μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα μέσα από δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τη διασκέδαση και τη δημιουργική συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα αποτελεί ισχυρό κίνητρο ένταξης των κοινωνικών δικτύων στην διαδικασία μάθησης.

Σ' αυτή τη νέα εποχή όμως, όπου δημιουργείται ένα δυναμικό πλέγμα σχέσεων μεταξύ των φορέων πληροφόρησης, του κοινού και της τεχνολογίας, πολιτιστικοί και εκπαιδευτικοί φορείς καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και το ρόλο τους

εφόσον θέλουν να παραμείνουν στις επάλξεις ως κέντρα διαχείρισης της πληροφορίας, δημιουργικής μάθησης, προώθησης της νέας τεχνολογίας και συνοχής του κοινωνικού ιστού. Κρίνεται επομένως απαραίτητο οι βιβλιοθήκες, τα σχολεία, τα Πανεπιστήμια, τα πνευματικά κέντρα και γενικότερα οργανισμοί εκπαίδευσης και επιμόρφωσης να ενισχύσουν το ρόλο τους ως χώροι ανακάλυψης, ερμηνείας και απόκτησης εμπειριών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των πολιτών μέσα από την λογική της δια βίου μάθησης. Η λογική αυτή αναδεικνύεται μέσα από τις υπηρεσίες του Web 2.0 και τα κοινωνικά δίκτυα.

Η αξιοποίηση των διαδικτυακών περιβαλλόντων του Web 2.0 στην Εκπαίδευση συμβαδίζει με τις αρχές που διέπουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό του J. Piaget, ο μαθητής μαθαίνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο του δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά μαζί του, καθώς ο ίδιος κατασκευάζει με ενεργητικό τρόπο τη γνώση στις διάφορες φάσεις εξέλιξής του. Σύμφωνα με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης συνεργατικών δραστηριοτήτων. Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης ενσωματώνουν πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών: υποστηρίζουν την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία για παραγωγή κοινού έργου, την οικοδόμηση περιεχομένου, την έκφραση μέσω πολυτροπικών κειμένων. Παράλληλα, παρέχουν τη δυνατότητα επέκτασης του φυσικού χώρου και χρόνου της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα διαφορετικό – συμπληρωματικό μαθησιακό πλαίσιο.

Στο πλαίσιο ένταξης των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση κινείται και η ιστοσελίδα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<http://www.sch.gr>) που υποστηρίζει αποκλειστικά την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία φιλοξενεί αυτή τη στιγμή 1.507 ιστολόγια (blogs). Επιπλέον, κάποια σχολεία και εκπαιδευτικοί για διάφορους λόγους αναρτούν τα ιστολόγια τους και σε άλλους παρόχους π.χ. <http://www.blogger.com>. Θεσμοί όπως η πρωτοβουλία [kseblogare](http://www.kseblogare.gr/) (<http://www.kseblogare.gr/>), που ήταν ένα πανελλήνιο μαθητικός διαγωνισμός για blogs, δείχνουν πως και η πολιτεία πλέον δίνει σημασία σε αυτές τις δραστηριότητες και θέλει να αναδείξει την δυναμική τους. Ακόμα και συνέδρια ή ημερίδες έχουν πλέον ως θέμα τους τη «μάθηση 2.0» (Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, 2009). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τα περιθώρια που τους αφήνει το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική διδασκαλία, έχουν ξεκινήσει να αξιοποιούν

εργαλεία Web 2.0 μέσα στην τάξη υλοποιώντας έργα (projects) που στηρίζονται κυρίως σε blogs αλλά και σε wikis (π.χ. <http://tinyurl.com/ycnkjm2>, <http://1dinars.eduportal.gr>, <http://tinyurl.com/yd9tqna>), οι δε εκ των υστέρων αξιολογήσεις αυτών των προσπαθειών είναι θετικές και ελπιδοφόρες. Συγκεκριμένα, αποτελούν ένα εργαλείο που αφήνει στα παιδιά τον κυρίαρχο λόγο, δίνει περιθώρια για συνεργασία, για ανάδειξη απόψεων και για διάλογο, οδηγώντας έτσι στην εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά από παθητικοί ακροατές -καταναλωτές γίνονται ενεργοί ομιλητές - δημιουργοί.

Η Danah Boyd (2007) σε έρευνά της αναφορικά με το ρόλο των κοινωνικών δικτύων στη ζωή των εφήβων και στην εκπαίδευσή τους, συμπέρανε ότι οι μαθητευόμενοι θέλουν να διατηρήσουν τα προσωπικά τους δίκτυα μακριά από τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Δεν θέλουν να είναι διαρκώς διαθέσιμοι στους διδάσκοντες ή να βομβαρδίζονται με ακαδημαϊκές πληροφορίες. Δε φαίνεται να έχουν σκεφτεί τα κοινωνικά δίκτυα ως εργαλεία μάθησης. Οι MadgeC, MeekJ, WellensJ και Hooley (2009) εξηγούν το παραπάνω ως ένα μέσο απόδρασης από τον κόσμο των μεγάλων και την επίσημη καθημερινότητα όπου έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες, πέρα από τις τετριμμένες νόρμες. Στην Ελλάδα, ο Παπανής (2008), σε έρευνα που έκανε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου αναφορικά με τη χρήση του Facebook στην Ελλάδα από μαθητευόμενους, συμπέρανε ότι οι λόγοι χρήσης του έχουν να κάνουν με αναζήτηση επικοινωνίας, κάποιιοι το αντιλαμβάνονται ως μόδα, άλλοι ως χώρο ελευθερίας, άλλοι ως τεμπέλικη απασχόληση, σε καμιά περίπτωση όμως δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται οι νέοι το κοινωνικό δίκτυο σαν πηγή γνώσης, πόσο μάλλον σαν εργαλείο εκπαίδευσής τους.

Αντίθετα η έρευνα του Selwyn (2009), η οποία απευθυνόταν σε φοιτητές, έδειξε ότι δεν αξιοποιούν το Facebook στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αναγνωρίζουν ότι κάποιες φορές χρησιμοποιείται για ανεπίσημους μαθησιακούς σκοπούς. Για παράδειγμα στην ανταλλαγή «διαχειριστικών» πληροφοριών (πότε, που γίνονται οι διαλέξεις κτλ.) σε συζητήσεις σχετικές με τις απαιτήσεις διδασκαλίας και τις εξετάσεις ή στην υποστήριξη της επικοινωνίας για την πραγματοποίηση εργασιών. Ο Παλαιγεωργίου (2010) σε έρευνά του σε φοιτητές, συμπέρανε ότι τελευταία στις προτιμήσεις τους ήταν η ανάγκη δικτύωσης με τους συναδέλφους τους και αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως. Από τη μία θα μπορούσε κανείς να πει ότι υπάρχει μια αισθητή ανάγκη για επαφή με ανθρώπους που σχετίζονται με το αντικείμενο σπουδών τους αλλά όχι για online επικοινωνία με άτομα με τα οποία συναναστρέφονται καθημερινά. Από την άλλη, πιθανόν να διαφαίνονται σημάδια έντονου ανταγωνισμού και ανάγκης για προσωπική εξέλιξη ή και

προβολή μέσω της διεύρυνσης του κύκλου γνωριμιών και η συνεργατική μαθησιακή εμπειρία ίσως έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Οι Christine Greenhow and Beth Robelia (2009) σε έρευνά τους σε νέους από 17 ως 19 ετών στις ΗΠΑ συμπέραναν ότι πολλοί μαθητές αισθάνονται πως χρησιμοποιώντας το MySpace.com, μαθαίνουν (αποκτούν) τεχνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας οι οποίες αυξάνονται με την αύξηση της χρήσης. Μέσα από τη διαδικασία της καθοδήγησης άλλων στο να μάθουν πως θα χειρίζονται τα διάφορα εργαλεία (π.χ. αναζήτησης) και πώς θα επιλύουν προβλήματα, διαμορφώνουν διαισθητικά τη δική τους προσωπική έννοια της ικανότητας.

Τέλος, σε άλλες έρευνες, όπως αυτή των Hung, H. & Yuen, S. (2010), προκύπτει ότι οι τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης ανοίγουν μια σειρά από ευκαιρίες μάθησης μέσα σε κοινότητες πρακτικής. Επιπλέον η κοινωνική δικτύωση αποκτά τη μέγιστη αξία της όταν υποστηρίζει κοινότητες ατόμων που πραγματοποιούν δια ζώσης συναντήσεις ή εικονικές κοινότητες από άτομα που γνωρίζονται. Και στην περίπτωση της έρευνας των Arnold N. & Paulus T (2010) ενώ τα εργαλεία δεν χρησιμοποιήθηκαν με τον τρόπο για τον οποίο είχαν σχεδιαστεί οι δραστηριότητες και μεγάλο μέρος της αλληλεπίδρασης των μαθητευόμενων δεν ήταν φανερό, οι αόρατες αυτές αλληλεπιδράσεις υποστήριξαν σημαντικά την ανάπτυξη της συνοχής της κοινότητας. Δηλαδή η μη συμμετοχή δεν ήταν στη συγκεκριμένη περίπτωση σημάδι αποστασιοποίησης αλλά δείγμα συμμετοχής και διάθεσης.

Με την εισαγωγή των νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο σχολείο, δεν αλλάζει μόνο το προφίλ του σχολείου αλλά και του ίδιου του μαθητή. Ο σύγχρονος μαθητής, αναπτύσσει πρωτοβουλία, εκφράζει τις απόψεις του άφοβα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και μαθαίνει να δέχεται κριτική από άλλους, ώστε να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά μέσα στην ομάδα. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις διενέξεις μεταξύ των μελών και να βρίσκει τρόπους συμφιλίωσης, αναπτύσσοντας αυτονομία και σιγουριά. Η ομαδική προσέγγιση της γνώσης ευνοεί τους καλούς και τολμηρούς μαθητές ενώ αυξάνει τον κίνδυνο παραγκωνισμού των δειλών μαθητών. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος θεωρείται απαραίτητη η συμβολή του δασκάλου με την εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αποδοχής του διαφορετικού και ενίσχυσης του λιγότερου ικανού (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Με το δάσκαλο ως εμπνευστή, ο μαθητής αναπτύσσει θετικές στάσεις μαζί του και

παροτρύνεται για ανακάλυψη της γνώσης και όχι για αφομοίωσή της ως έτοιμης μασημένης τροφής. Μέσα από τις νέες διδακτικές μεθόδους, ο μαθητής γίνεται εξερευνητής της γνώσης και αναζητά πληροφορίες μέσα από τον κυκεώνα των πηγών πληροφόρησης, γίνεται δηλαδή ο ίδιος δράστης στο μαθησιακό γίγνεσθαι. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία μάθησης αποκτά μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα της μάθησης (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002). Η δραστηριοποίηση του μαθητή οδηγεί στην αφύπνιση και ανακάλυψη πολύπλευρων κλίσεων και ενδιαφερόντων, τον φέρνει σε επαφή με εξωσχολικούς φορείς, ανοίγει το σχολείο προς την κοινωνία.

Η εργασία στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, μια διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη που παίρνουν μέρος σε αυτή. Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής ο μαθητής, οι συμμαθητές του ξεχωριστά, η τάξη ως ομάδα και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις δασκάλων – μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ως κοινωνικές σχέσεις αμοιβαίου επηρεασμού, όπου ο δάσκαλος, λόγω του κοινωνικού του ρόλου και της δύναμης που απορρέει από το ρόλο αυτό, επηρεάζει αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας με πολλούς τρόπους και μέσα. Ειδικότερα (Μπρούζος, 1995; Κυριακή, 2005):

Ενημερώνει το μαθητή για τις επιδόσεις του, τις ικανότητές του, την καταλληλότητα της συμπεριφοράς του και εισπράττει την αναγνώριση ή την απόρριψη,

Λειτουργεί ως πρότυπο και μεταδίδει τρόπους συμπεριφοράς, στάσεις, διαθέσεις, αξίες κτλ., τα οποία γίνονται αποδεκτά και εσωτερικεύονται από το μαθητή μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης και

Μέσω των θετικών και αρνητικών ενισχύσεων καλλιεργεί μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και άλλες τις αναστέλλει συνειδητά ή ασυνείδητα.

Μέσα λοιπόν σε ένα κλίμα κατανόησης και ελευθερίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει ότι ο κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Οφείλει να δείχνει σεβασμό προς το μαθητή, να τον αποδέχεται όπως είναι και να τον βοηθά να δημιουργήσει θετική αυτοεικόνα.

Πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία

Στα ΠΠΣ διενεργούνται πιλοτικά ποικίλα ερευνητικά προγράμματα και βάσει των αποτελεσμάτων τους αποφασίζεται εάν θα εφαρμοστούν ή όχι στα υπόλοιπα σχολεία. Χαρακτηριστικό πρόγραμμα αποτελεί το Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ο ορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που θεωρείται πιο γνωστός και παράλληλα χαίρει και μεγαλύτερης αποδοχής είναι αυτός που έδωσε η UNESCO το 1977 στην Τιφλίδα της Γεωργίας σύμφωνα με τον οποίο: *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον (ΠΕΕΚΠΕ, 1992).*

Για τους Hungerford, Peyton & Wilke, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι: *η διαδικασία που θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα, να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος (Hungerford et al., 1980).*

Ο όρος «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι πιο σύγχρονος και καθιερώθηκε το 2002 (Σκούλλος, 2007). Ο ορισμός της εκπαίδευσης της αειφορίας ή της βιώσιμης ανάπτυξης είναι: *μία διά βίου μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία πληροφορημένων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι διαθέτουν τις δεξιότητες της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, διαθέτουν επιστημονική και κοινωνική παιδεία και αφοσίωση προκειμένου να εμπλακούν σε υπεύθυνες ατομικές και συλλογικές δράσεις. Αυτές οι δράσεις θα βοηθήσουν στην εξασφάλιση ενός περιβαλλοντικά υγιούς και οικονομικά ευημερούντος μέλλοντος (Unesco, 1992).*

Το 1986 πραγματοποιήθηκε στο Βελιγράδι από την UNESCO και την UNEP, η πρώτη διεθνής σύσκεψη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, με συμμετοχή ειδικών από 65 χώρες, και συντάχθηκε ένα κείμενο για το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις της, η «Χάρτα του Βελιγραδίου», με κυριότερα σημεία τα εξής:

Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι: Να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματα του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να

εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.

Οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

- 1. Συνειδητοποίηση: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο και τα προβλήματα του, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του ανθρώπου στην επίλυση τους.*
- 2. Γνώση: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματά, και το ρόλο του ανθρώπου μέσα σ' αυτό και την ευθύνη των ενεργειών του γι' αυτό,*
- 3. Στάσεις: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωσή του (Hungerford, 1990).*
- 4. Δεξιότητες: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.*
- 5. Ικανότητα αξιολόγησης: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν περιβαλλοντικές παραμέτρους και εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.*
- 6. Συμμετοχή: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν αίσθηση ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και να κατανοήσουν την επιτακτικότητα της δραστηριοποίησής τους για την επίλυση των προβλημάτων του.*

Αποδέκτης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι το σύνολο του πληθυσμού του πλανήτη. Μέσα στο παγκόσμιο πλαίσιο οι κύριες κατηγορίες πληθυσμού είναι:

- 1. Ο τομέας της τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει την προσχολική, στοιχειώδη, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ομάδων που έχουν αντικείμενο το περιβάλλον,*
- 2. Ο τομέας της μη τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τους νέους και τους ενήλικες, ατομικά ή συλλογικά, από όλα τα τμήματα του πληθυσμού, όπως οικογένειες, εργάτες, διευθυντές και άτομα που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων είτε ειδικά είτε γενικότερα με το περιβάλλον (ΠΕΕΚΠΕ, 1992).*

Ο Αντ. Δανασσής-Αφεντάκης αναφέρει ότι πρώτος στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ικανότητας αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας. Είναι απαραίτητο να προωθείται η κατανόηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος (στην ευρεία του έννοια) και των σχέσεων των επιδρώντων παραγόντων του ολικού συστήματος «Γη», προκειμένου να αναπτύξει κανείς ίδια περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Δεύτερος στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής στη λήψη πολιτικών αποφάσεων για το περιβάλλον. Τρίτος και βασικότερος στόχος είναι η ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου ζωής, αξιών και στάσεων όσον αφορά το περιβάλλον (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Καθορισμός των προβλημάτων (π.χ. Οικολογικά προβλήματα)
- Αναφορά στις συνθήκες (π.χ. σχολική καθημερινότητα)
- Προσανατολισμός στο πράττειν (π.χ. ενίσχυση αυτόνομου πράττειν)
- Αναφορά στα συστήματα (π.χ. σχέσεις δόμησης των συστημάτων)
- Διεπιστημονικότητα (Χρήση των διαφόρων επιστημονικών κατευθύνσεων)
- Έμφαση στην συνεργασία (μεταξύ προσώπων, ομάδων) (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Για να υπάρξει αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι δύσκολο να γίνει ερήμην του σχολικού θεσμού. Η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή του ισχύοντος συστήματος αξιών, όσον αφορά τα περιβαλλοντικά θέματα και την αντιμετώπισή του (Σκούλλος, 2011). Είναι αυτή που πρέπει να λειτουργήσει σαν αιχμή του δόρατος για κοινωνική αλλαγή και να μπορέσει να μπολιάσει τους νέους ανθρώπους με καινούριες ιδέες, νέες στάσεις και νέο ήθος που ταιριάζουν στις αυξανόμενες ανάγκες του ανθρώπου και της φύσης, με στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος για όλο τον πλανήτη (Σκούλλος, 1999, 2003).

Είναι αυτή που μπορεί και πρέπει να προετοιμάσει τους νέους ανθρώπους, μέσω της σωστής και τεκμηριωμένης ενημέρωσης και γνώσης για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή στη διαμόρφωση της παγκόσμιας κοινωνίας του αύριο (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Ο Μιχαήλ Σκούλλος (2008) περιγράφει τον σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από ένα παράδειγμα: *Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η προστασία του περιβάλλοντος. Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουμε ως «υπόδειγμα» το «διαστημόπλοιο» Γη. Στο «διαστημόπλοιο» Γη έχουμε μόνο την ηλιακή ενέργεια ως εισρέουσα. Όλες οι άλλες ανταλλαγές ενέργειας γίνονται μέσα στο «διαστημόπλοιο», η ανταλλαγή ύλης μέσα στο διάστημα είναι πολύ μικρή και όλα τα άλλα (κοινωνία, σχέσεις ανάμεσα στα οικοσυστήματα και τους ανθρώπους, οικονομία κλπ) είναι «εποικοδομήματα». Άρα, για να μπορέσουν να συντηρηθούν τα εποικοδομήματα θα πρέπει το διαστημόπλοιο να συνεχίζει να κινείται μαζί με όλους τους μηχανισμούς που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό. Αυτή η ιδέα είναι η βάση της προστασίας του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία αν και μπορεί να φαίνεται ξεκομμένη από όλες τις προηγούμενες θεωρίες λειτουργεί ως ενοποιητικό στοιχείο και σημείο για αυτές.*

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές της, η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει:

1. να εξετάζει το περιβάλλον στην ολότητα του, φυσικό και ανθρωπογενές, οικολογικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, νομικό, πολιτιστικό και αισθητικό.
2. να είναι μία διαρκής, δια βίου διαδικασία, σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.
3. να υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση στα προγράμματα της.
4. να δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή για την πρόληψη και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
5. να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα από μια παγκόσμια σκοπιά, ενώ παράλληλα θα λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες.
6. να εστιάζει την προσοχή της στην παρούσα και τη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.
7. να εξετάζει τα σχέδια ανάπτυξης και της οικονομικής μεγέθυνσης από μια περιβαλλοντική σκοπιά.
8. να αναδεικνύει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε επίπεδο τοπικό και παγκόσμιο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (ΠΕΕΚΠΕ, 1992).

Σύμφωνα με τον Stokking (1999) υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις καλοί λόγοι για να εστιάσουμε στην αξιολόγηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

- ✓ ξεκαθαρίζει τι μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και οι ενήλικοι συμμετέχοντες, από το περιβάλλον αλλά και από τα περιβαλλοντικά προγράμματα
- ✓ δημιουργεί ευκαιρίες για αξιολόγηση της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας
- ✓ παρέχει πληροφορίες βελτιώνοντας την ποιότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- ✓ προάγει τον επαγγελματισμό στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Τα δεκατρία βήματα της αξιολόγησης είναι τα εξής:

1) Οριοθέτηση του λόγου της αξιολόγησης ή το σκοπό που θα εξυπηρετήσει η αξιολόγηση: Πιθανοί λόγοι της αξιολόγησης είναι η αναφορά σε κάποιον που εποπτεύει το πρόγραμμα, η παροχή πληροφοριών στους συμμετέχοντες, να επιδειχθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα του προγράμματος. Στο πρώτο λόγο η αξιολόγηση επιτρέπει σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί να δείξει τα αποτελέσματα της δουλειάς του. Επιδεικνύει τα επιτεύγματα του και αν συμφωνούν ή όχι με τα προβλεπόμενα. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι πρέπει να καταλαβαίνει τη λειτουργία της αξιολόγησης και το άτομο στο οποίο απευθύνονται τα αποτελέσματα, ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσει αν τα αποτελέσματα είναι αντικειμενικά και αξιόπιστα καθώς και πραγματικά παρουσιάσιμα. Στο δεύτερο λόγο τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν στο να κινήσουν το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Στον τρίτο λόγο η αξιολόγηση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην έρευνα του τι ακριβώς επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αν πλησιάζουμε το αντικείμενο του προγράμματος, αν χρησιμοποιούμε τις σωστές αρχές και αν τα αποτελέσματα προσεγγίζουν τα αρχικά κριτήρια που είχαν τεθεί. Στον τέταρτο λόγο η αξιολόγηση δίνει στοιχεία για περαιτέρω βελτίωση αφού δίνει σαφή εικόνα για τα αίτια των αποτελεσμάτων. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να κρίνουμε ποιο μέρος του προγράμματος είναι αποτελεσματικό και ποιο όχι.

2) Καθορισμός του αντικείμενου της αξιολόγησης: Αφού ξεκαθαρίσουμε το λόγο της αξιολόγησης, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το αντικείμενό της. Στα θέματα εκπαίδευσης σημαντικό είναι να ορίσουμε τη σκοπιά που θα εξετάσουμε το θέμα και οι τέσσερις πιθανότητες είναι: η εκπαίδευση για μαθητές, οι μαθητές και οι καθηγητές ως ένα σύστημα, οι μαθητές παραμένουν η κύρια ομάδα, αλλά οι καθηγητές δουλεύουν με τους μαθητές άρα η εκπαίδευση δουλεύει μόνο με τους καθηγητές και οι καθηγητές

είναι η κύρια ομάδα, αλλά αναφορικά με τους μαθητές η κύρια απασχόλησή τους είναι να τους παρέχουν εκπαίδευση.

3) Διαχωρισμός της αξιολόγησης μεταξύ αντικείμενου ή δραστηριοτήτων: Αν το παράγωγο του προγράμματος είναι αντικείμενο, οφείλουμε να εξετάσουμε τα εξής δεδομένα: αν αντιμετωπίστηκε το αντικείμενο θετικά, αν κατάληξε στην ομάδα για την οποία προοριζόταν, αν χρησιμοποιήθηκε και αν ανταποκρίνεται στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αν το παράγωγο του προγράμματος είναι δραστηριότητα, κατηγοριοποιείται ως εξής: Διαδικασία, δηλαδή το στήσιμο, ο αριθμός και η ικανοποίηση των συμμετεχόντων, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα-η γνώση, οι δεξιότητες, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων.

4) Απόφαση του περί πότε, και από ποια ομάδα θα συλλεχθούν στοιχεία και δεδομένα: Ο χρόνος συγκέντρωσης δεδομένων ενός προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού το τέλος του δεν τον προσδιορίζει. Πρέπει να περιμένουμε σαφώς να τελειώσει το πρόγραμμα, αλλά πρέπει να ορίσουμε πόσο πρέπει να περιμένουμε μετά το τέλος του για να συλλέξουμε δεδομένα.

5) Επιλογή μίας ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων: Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη συλλογή δεδομένων αξιολόγησης είναι: το γραπτό ερωτηματολόγιο, η αναφορά μάθησης, το τεστ γνώσεων, το τεστ ικανοτήτων, το ημερολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Κάθε ένα από αυτά τα εργαλεία έχει τα πλεονεκτήματά του και τα μειονεκτήματά του. Τα στοιχεία που πρέπει να εξετάσουμε σοβαρά είναι πόσο εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, πόσο χρόνο έχουμε στη διάθεση μας, την αξιοπιστία του, τα επιθυμητά και μη επιθυμητά αποτελέσματα.

6) Κατηγοριοποίηση ενός ή περισσότερων παράγοντων που θα διευκολύνουν τα επιτεύγματα της αξιολόγησης: Οι πιο σημαντικοί παράγοντες είναι οι εξής: τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού του προγράμματος, ο τρόπος που διεξάχθηκε, χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και οι συνθήκες και οι περιστάσεις κατά τις οποίες το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε.

7) Η δημιουργία ενός ή περισσότερων εργαλείων έρευνας: Αφού επιλεγεί το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, όπως αναφέραμε στο βήμα 5, είναι απαραίτητο να σχεδιάσουμε μία λίστα ερωτήσεων ή επιβεβαιώσεων. Με αυτό τον τρόπο θα ελέγξουμε τα αποτελέσματα προσδίδοντας τους μεγαλύτερη αξιοπιστία.

8) Απόφαση για το ποιους θα περιλάβουμε στην έρευνα: Αφού επιλέξουμε σε ποια ομάδα απευθυνόμαστε (βήμα 4), είναι κατανοητό ότι πρέπει να επιλέξουμε ένα δείγμα αφού δεν είναι δυνατή η εξέταση όλης της ομάδας. Τα δεδομένα που πρέπει να εξεταστούν στην επιλογή δείγματος είναι ποιους θα συμπεριλάβουμε σε αυτό και πόσους.

9) Συγκέντρωση των δεδομένων

10) Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

11) Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων

12) Αναφορά της αξιολόγησης, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων.

Στην Ελλάδα, με τον νόμο 1892/90 η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι το είδος εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται στα παιδιά με σκοπό την αποστήθιση ή την γενική εκμάθηση εννοιών (Τρικαλίτη κ.α, 1999). Τα παιδιά πρέπει να αναπτύσσουν κριτική σκέψη μέσα από την οποία θα μπορούν μόνο τους να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση, να συνειδητοποιούν τα προβλήματα και να είναι σε θέση να προτείνουν λύσεις και δράσεις για την επίλυσή τους (Schlein, 1994).

Κάθε εκπαιδευτικό αντικείμενο κρίνεται ανάλογα με το περιεχόμενο διδασκαλίας του, τον τρόπο που διδάσκεται καθώς και την επιτυχία που μπορεί να έχει ή όχι. Αυτοί οι παράγοντες οι οποίοι έχουν αλληλεπίδραση μεταξύ τους, συνθέτουν ένα σύστημα. Κύριος παράγοντας επίσης είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Σκούλλος & Παπαδόπουλος, 2007).

Η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιείται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι το Project, δηλαδή την επικέντρωση σε ένα θέμα κάθε φορά. Το θέμα αυτό καθώς και οι διεργασίες που θα χρησιμοποιηθούν, απ' το να απολαύσουν κάτι μέχρι να επιλύσουν ένα πρόβλημα, είναι αποκλειστική ευθύνη των μαθητών που καλούνται με την συμμετοχή τους να έχουν δημιουργική σκέψη ώστε στο τέλος να επιτευχθούν οι τελικοί στόχοι που έχουν θέσει (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2013).

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία δεν είναι εύκολη και αυτό γιατί για πολλούς δεν θεωρείται σημαντικό θέμα

ενώ κάποιοι άλλοι περιορίζονται στο θεωρητικό της πλαίσιο και όχι στο πρακτικό (Τρικάλιτη, 2013).

Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ)

Το Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ) απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα ελληνικά σχολεία. Υποστηρίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών. Προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες στις σχολικές μονάδες και, με τη συνεργασία μεταξύ τους, επιδιώκει την ουσιαστική αλλαγή στη μορφή και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο που να αναδεικνύει δημιουργικές μορφές εργασίας και μάθησης στο σχολείο.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

1. Έφηβοι δημοσιογράφοι (ηλεκτρονικό περιοδικό)

- wiki
- δημοσιογράφοι
- ηλεκτρονικό περιοδικό

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί ένα ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό. Για το στήσιμό του αξιοποιείται το περιβάλλον του Web.2, και συγκεκριμένα η εφαρμογή Wiki, γιατί επιτρέπει την αλληλεπίδραση μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών σε περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας, τη συνεργατική παραγωγή λόγου και την ταυτόχρονη ανάδειξη της ατομικής συμβολής των μαθητών/τριών στην παραγωγή του συλλογικού προϊόντος.

2. E-portfolios για τα Μαθηματικά και την Οικιακή Οικονομία

- portfolio
- αξιολόγηση
- τεχνολογία

Κάποια σχολεία έχουν ήδη θέσει σε λειτουργία μη αριθμητικές μορφές αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης των μαθητών τους. Τα e-portfolios θα βοηθήσουν σε μία αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας CMS (Course Management

System), για τη λειτουργία της διαμορφωτικής αυτο-αξιολόγησης, που προσφέρουν τα e-portfolios.

3. Αλκοόλ – Ασφάλεια - Οδήγηση

Οι δράσεις του προγράμματος σχεδιάζονται με βάση τους στόχους που συναποφασίστηκαν με τους μαθητές. Προσδιορίζονται οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος. Κατανέμονται οι αρμοδιότητες ανάμεσα στους συνεργάτες εκπαιδευτικούς και άλλους διαφορετικής ειδικότητας που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και αποφασίζουν από κοινού τα θέματα των επιμέρους εργασιών που θα υλοποιήσουν.

4. MathGame – Ένα διαδραστικό παιχνίδι Μαθηματικών

- διδασκαλία
- μαθηματικά
- παιχνίδι

Τα παιχνίδια βοηθούν στην ανάπτυξη της φαντασίας και μαθαίνουν στα παιδιά να ακολουθούν μια λογική σειρά σκέψης. Κάποια από αυτά ζητούν να ανακαλυφθεί ο μαθηματικός «κόλπος» στον οποίο βασίζονται. Στηριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί στο υλικό που δούλεψαν την περσινή σχολική χρονιά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στο πρόγραμμα Μαθηματικά-Επιστήμες και Τέχνες σκέφτηκαν μέρος αυτού να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ενός διαδραστικού παιχνιδιού. Οι ιδέες είναι των μαθητών και το μοντάρισμα γίνεται με τη συνεργασία των συντονιστών.

Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Κόσμου (eTwinning)

Η αδελφοποίηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια νέα μορφή συνεργασίας μεταξύ σχολικών τάξεων που βρίσκονται σε διαφορετική τοποθεσία μέσω της οποίας προάγονται κοινοί μαθησιακοί στόχοι (Gilleran, 2006).

Η δημιουργία δηλαδή κοινοτήτων μάθησης της οποίας τα μέλη δεν είναι απαραίτητο να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Η αδελφοποίηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται όπως επίσης και για διαφορετικά μαθήματα πέραν της ξένης γλώσσας (Crawley et al., 2009).

Η συνεργασία και η επικοινωνία αποτελούν λέξεις κλειδιά. Οι μαθητές συνεργάζονται για την διεξαγωγή κοινών εργασιών που αναλαμβάνουν ανταλλάσσοντας πληροφορίες και χρήσιμο οπτικοακουστικό υλικό ενώ η επικοινωνία επιτυγχάνεται με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ο οποίος υπερπηδά το εμπόδιο της γεωγραφικής απόστασης συνδέοντας εύκολα, γρήγορα και φθηνά δύο ή και περισσότερες τάξεις σχολείων που μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις/χώρες. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η τηλεδιάσκεψη, η συγχρονική επικοινωνία και ο πίνακας ανακοινώσεων αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την επιτυχημένη επικοινωνία (Kafai & Resnik, 1996).

Όσον αφορά όμως την επιτυχία της συνεργασίας, αυτή εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την σωστή οργάνωση και οριοθέτηση των στόχων του μαθήματος από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό και από τις πρωτοβουλίες και τη διάθεση συμμετοχής από τους μαθητές. Σύμφωνα με την εμπειρία προηγούμενων σχετικών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια, το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης μέσω των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας αποτελεί ερέθισμα για τους μαθητές, οι οποίοι ανακαλύπτουν νέα κίνητρα για την ενασχόληση τους με κοινές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος (De Bono, 2009).

Προκύπτει, λοιπόν, για ένα μαθητικοκεντρικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργούνται στενές σχέσεις μεταξύ των μελών, λόγω της ιδιαιτερότητας του τρόπου διασύνδεσης. Η γνώση κάτω από αυτές τις συνθήκες αποκομίζεται με ενεργό τρόπο, με τη συμμετοχή και τον διάλογο των εμπλεκομένων και όχι παθητικά (Crawley et al., 2007).

Παρόλα αυτά, η σύνδεση και η συνεργασία των τάξεων αυτή καθ' αυτή δεν εγγυάται τη δημιουργία νέας γνώσης αν δεν υπάρξει σαφής παιδαγωγικός προσανατολισμός (Crawley et al., 2009).

Επίσης, πριν από την συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να τεθούν προτεραιότητες σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος, ενώ η ίδια ορίζει την αδελφοποίηση ως τις *«..συνθήκες διασύνδεσης και διαδικτύωσης ανάμεσα σε τάξεις γεωγραφικά απομακρυσμένες με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, τη δημιουργία κοινών εργασιών και τη συνεργατική μάθηση. Η διασύνδεση αυτή μπορεί να γίνει σε εθνικά ή υπερεθνικά πλαίσια για ένα ή για περισσότερα μαθήματα ή για δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα»* (Kafai & Resnik, 1996).

Κατ' αυτόν λοιπόν τον τρόπο, καταρρίπτεται το πρόβλημα της γεωγραφικής απομόνωσης των απομακρυσμένων σχολείων και η πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών

αποτελεί μαθησιακή ευκαιρία για όλους. Είναι φανερό ότι οι νέες τεχνολογίες (NT) στον τομέα της εκπαίδευσης παίρνουν τη σκυτάλη και αν χρησιμοποιηθούν σωστά τα πλεονεκτήματα θα πολλαπλασιαστούν (Crawley et al., 2009).

Για αυτόν τον λόγο, προωθείται συνεχώς και ποικιλοτρόπως και από την Ευρωπαϊκή Ένωση η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Σύνοδο της Βαρκελώνης στις 15 και 16 Μαρτίου 2000 ζήτησε από την Επιτροπή μελέτη σκοπιμότητας για να εντοπιστούν διάφορες δυνατότητες υποβοήθησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να ενισχύσουν την διαδικτυακή σύνδεση σχολείων. Στην συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται ότι οι αδελφοποιήσεις προάγουν το πνεύμα της πρωτοβουλίας, της αμοιβαίας κατανόησης και δημιουργούν κοινωνικούς και πολιτιστικούς δεσμούς (Kafai & Resnik, 1996).

Σχεδιασμός και οργάνωση μιας αδελφοποίησης

1. ΤΡΟΠΟΣ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η τροποποίηση της συμβατικής διδασκαλίας σύμφωνα με τα νέα δεδομένα δεν είναι κάτι που μπορεί να γίνει από την μία στιγμή στην άλλη.

Χρειάζεται χρόνος για προσαρμογή και έντονη προσπάθεια κυρίως από την πλευρά των καθηγητών. Από την στιγμή όμως που θα αποφασιστεί η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας ανοίγονται νέοι δρόμοι, στους οποίους δύναται να βαδίσει κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να βρει μέσω της διαδικτυακής συνεργασίας λύσεις και απαντήσεις που την αφορούν (Kafai & Resnik, 1996).

Αυτή τη στιγμή λαμβάνουν χώρα προγράμματα τα οποία αφορούν ηλικίες από 9 - 12 και από 13-19 χρονών, με πλούσια θεματολογία που καλύπτει τομείς όπως εκμάθηση ξένων γλωσσών, ιστορία, πολιτισμός, ιθαγένεια, τέχνες, επιστήμες, πληροφορική κ.α (Crawley et al., 2009).

Πριν όμως προχωρήσει στην αδελφοποίηση της τάξης του και στην συνεργατική μάθηση από απόσταση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάσει προσεχτικά το μάθημα του

ακολουθώντας την ίδια διαδικασία που θα ήταν απαραίτητη και στην συμβατική παράδοση του γνωστικού του αντικειμένου.

Το σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να κινηθεί παρόλα αυτά σε διαφοροποιημένους άξονες καθώς πέρα από την διδακτική ενότητα του γνωστικού αντικειμένου και τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους πρέπει να ληφθεί υπόψη το δεδομένο της ύπαρξης γλωσσικής πολυμορφίας, η απαραίτητη γνώση αγγλικών, η ιδιαιτερότητα του μέσου διδασκαλίας, οι απαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών και του καθηγητή όπως επίσης και η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας. Ο χρόνος ενασχόλησης που απαιτείται για την κατάλληλη προετοιμασία της δραστηριότητας είναι πολλαπλάσιος του παραδοσιακού. Ο καθηγητής θα πρέπει να φροντίσει για την προμήθεια του τεχνικού εξοπλισμού που ενδεχομένως να χρειαστεί και σταδιακά να ενημερώσει τους μαθητές για την συγκεκριμένη προσέγγιση του μαθήματος έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένοι (Gillera, 2006).

Πριν αδελφοποιηθεί η τάξη με μια άλλη πρέπει να είναι ικανή να συνεισφέρει στην όλη διαδικασία από την πλευρά της καθώς για να επιτύχει η συνεργασία θα πρέπει η συνεισφορά των μελών να είναι αμοιβαία και η μάθηση αμφίδρομη (Crawley et al., 2009).

Εφόσον ολοκληρωθεί η σχεδίαση του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τον τρόπο αδελφοποίησης ανάλογα με το εύρος και σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο. Μπορεί δηλαδή να αδελφοποιήσει την τάξη του με μία μόνο άλλη τάξη για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα ή θέμα (π.χ. συνεργασία της τάξης του με μια τάξη στην Ιταλία για την εκμάθηση της γλώσσας των αγγλικών) είτε με περισσότερες από μία τάξεις για διαφορετικά μαθήματα, μετέχοντας ουσιαστικά έτσι σε ένα δίκτυο τάξεων όπου π.χ. ένα ελληνικό σχολείο μπορεί να συνεργαστεί με ένα αγγλικό σε θέματα τεχνών και το ίδιο σχολείο να συνεργαστεί παράλληλα με ένα άλλο ομογενών του εξωτερικού για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Gillera, 2006).

Την επιλογή του τρόπου αδελφοποίησης διαδέχεται η εύρεση συντρόφου η οποία μπορεί να γίνει με αναζήτηση κατάλληλου υποψηφίου μέσω του παιδαγωγικού ινστιτούτου είτε με την εγγραφή σε διεθνή σχολικά δίκτυα. Ανάλογα πάντα με τους επιδιωκόμενους στόχους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τη συμμετοχή της τάξης του σε ένα μεγάλο σχολικό δίκτυο όπου υπάρχει πληθώρα προτεινόμενων θεμάτων για συνεργασίες είτε να επικοινωνήσει απ' ευθείας με κάποιο άλλο σχολείο και κατόπιν συζητήσεων να καταλήξουν μαζί ως προς το θέμα του αναλαμβανόμενου project. Σ' αυτήν

την περίπτωση όμως, της μη συμμετοχής δηλαδή σε κάποιο προϋπάρχον δίκτυο, είναι αναγκαία η δημιουργία ενός διαδικτυακού τόπου συνάντησης των εμπλεκόμενων σχολείων, μιας ιστοσελίδας μέσω της οποίας οι μαθητές θα μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν υλικό και να ανακοινώνουν τις εργασίες τους, γεγονός που προϋποθέτει τεχνικές και κατά περίπτωση εξειδικευμένες γνώσεις ενώ παράλληλα απαιτείται σαφής παιδαγωγικός προσανατολισμός (Crawley et al., 2009).

2.ΕΥΡΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πλήθος οργανισμών και πανεπιστημίων, με την μορφή δικτύων προσφέρουν την δυνατότητα ανεύρεσης συν-εταίρων στην συνεργατική μάθηση μέσω διαδικτύου έχοντας στις βάσεις δεδομένων τους βιογραφικά που συμπληρώνουν οι εγγεγραμμένες στα αρχεία τους τάξεις για αυτό τον σκοπό (Kafai & Resnik, 1996).

Το iEARN αποτελεί ένα παγκόσμιο μη κερδοσκοπικό δίκτυο σχολείων μέσω του οποίου προωθείται η συνεργασία σε κοινά projects ενώ παρόμοια δραστηριότητα έχει και ο εκπαιδευτικός οργανισμός Global SchoolNet οπου επιτρέπει την εύρεση συνεργάτη ανάμεσα από τα 45.000 σχολεία των 134 χωρών που μετέχουν στα προτεινόμενα θέματα συνεργασίας (Gilleran, 2006).

Το ενδιαφερόμενο σχολείο μπορεί να συμπληρώσει την φόρμα εγγραφής στην ιστοσελίδα του, καταθέτοντας στοιχεία που το αφορούν και περιγράφοντας τι ακριβώς ψάχνει, ενώ μπορεί να προτείνει και το θέμα συνεργασίας. Ως μέσο σύναψης συνεργασιών λειτουργεί επίσης το ENIS δίκτυο πρωτοποριακών σχολείων ως προς τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση (Crawley et al., 2009).

Πλατφόρμα συνεργασίας και συμμετοχής 5000 σχολείων απ' όλη την Ευρώπη αποτελεί και το myEUROPE, ένα διαδικτυακό project του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου, οργανισμός που υποστηρίζει την εισαγωγή των ΤΠΕ στην διδασκαλία. Το KIDLINK είναι παρόμοιο σχολικό δίκτυο με μαθητές 10-15 χρονών απ' όλο τον κόσμο με μεγαλύτερη συμμετοχή όμως κυρίως από τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Ιταλία. Τέλος το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο σχεδιασμένο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το οποίο έχει ως στόχο την δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων προσφέρει μέσω των προηγμένων του υπηρεσιών πρόσφορο έδαφος για συνεργασίες (Lewis, 2004).

Σε όποιο δίκτυο και αν απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός για την αδελφοποίηση της τάξης του το μοτίβο που ακολουθείται είναι σχεδόν ίδιο. Αρχικά εγγραφή της τάξης, αναζήτηση συνεταίρου και πρόταση θέματος ή επιλογή από τα ήδη προτεινόμενα κι έπειτα χρήση των εργαλείων επικοινωνίας τα οποία συνήθως περιέχονται στην ιστοσελίδα του δικτύου και αποτελούν κύριο παράγοντα επιτυχίας (Crawley et al., 2007).

Εργαλεία Αδελφοποίησης

Πριν προσεγγίσουμε παιδαγωγικά το μοτίβο της αδελφοποίησης και τις επιπτώσεις του στον μαθητικό κόσμο, χρήσιμο είναι να παρουσιάσουμε το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα απαιτούμενο software και hardware για την επιτυχή συνεργασία και επικοινωνία καθώς μόνο έπειτα από αναγνώριση των δυνατοτήτων των εργαλείων των ΤΠΕ μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη και την προώθηση γνώσης (Kafai & Resnik, 1996).

Κατ' αρχάς εκτός από τον βασικό εξοπλισμό του υπολογιστή, απαραίτητη είναι η ύπαρξη σκάνερ ,κάμερας και μικροφώνου, δεδομένου ότι θα γίνει εισαγωγή πληροφοριών ενώ για την εξαγωγή των αντίστοιχων πληροφοριών που θα λάβουμε θα πρέπει να διαθέτουμε ακουστικά, ηχεία και εκτυπωτή. (Crawley et al., 2009)

Επιπλέον για την φύλαξη των εργασιών και των δεδομένων αναγκαία είναι τα αποθηκευτικά μέσα όπως δισκέτες, εγγράψιμα cd/dvd είτε κάποιο flash memory (επανεγγράψιμο φορητό τσιπ μνήμης) (Gilleran, 2006).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί κατηγοριοποιείται ανάλογα με την διδακτική προσέγγιση σε συστήματα συμβολικής έκφρασης και οικοδόμησης, που περιλαμβάνουν εργαλεία επεξεργαστών κειμένου, εργαλεία σχεδιασμού και γραφικών, δημιουργίας υπερκειμένων και πολυμέσων καθώς και επιτραπέζια συστήματα εκδόσεων, ενώ στα συστήματα επικοινωνίας εντάσσονται το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το instant messaging (σύγχρονη επικοινωνία), το file sharing (διαμοιρασμένα αρχεία), ο web board (ηλεκτρονικός πίνακας ανακοινώσεων), ο whiteboard (κοινή επιφάνεια εργασίας) και το teleconference (τηλεδιάσκεψη) (Crawley et al., 2007).

Στην αγορά διατίθενται συνεχώς ανανεωμένα πακέτα συνδυασμού των παραπάνω εφαρμογών, ειδικά λογισμικά δηλαδή που παρέχουν ένα πολυμεσικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να εξυπηρετήσει κάθε ανάγκη (Lewis, 2004).

Ένα βήμα πιο κάτω προχωρούν τα virtual environments τα οποία αποτελούν εικονικά τρισδιάστατα περιβάλλοντα που παρέχουν την δυνατότητα διαλόγου και συνεργασίας σε εικονικές αίθουσες με avatars (γραφική εικόνα του χρήστη) (Crawley et al., 2009).

Αρχικά όμως ας εστιάσουμε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ένα εργαλείο εύχρηστο και παγκοσμίως γνωστό σε κάθε χρήστη του διαδικτύου.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ουσιαστικά αποτελεί μια μετάλλαξη του κλασικού ταχυδρομείου καθώς επιτρέπει στον καθένα να στείλει και να λάβει e-mail, γράμματα δηλαδή στην ηλεκτρονική του διεύθυνση τα οποία εκτός από την κλασική μορφή κειμένου μπορούν να περιλαμβάνουν υπερσυνδέσεις (σύνδεσμοι που μεταφέρουν τον αναγνώστη σε άλλα κείμενα πχ. σε κάποια σχετική ιστοσελίδα), εικόνες και ήχο. Παράλληλα στο ίδιο e-mail μπορούν να προσαρτηθούν και να αποσταλούν εξωτερικά δεδομένα, αρχεία κειμένων, διαγραμμάτων, ήχων και εικόνων. Η επεξεργασία των μηνυμάτων γίνεται εύκολα, χωρίς την απαίτηση ιδιαίτερων γνώσεων ενώ στο γραμματοκιβώτιο (mailbox) του κάθε παραλήπτη συχνά υπάρχει η δυνατότητα ταξινόμησης των παραλαμβανόμενων mail κατά ημερομηνία, μέγεθος, αποστολέα κτλ (Gilleran, 2006).

Δεδομένων των παραπάνω χαρακτηριστικών το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σήμερα αποτελεί τον πιο φθινό, εύκολο και γρήγορο τρόπο επικοινωνίας (Kafai & Resnik, 1996).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι είναι ασύγχρονο μέσο το καθιστά πιο εύχρηστο σε σχέση με το τηλέφωνο ή με την συνομιλία μέσω chat/forum, τα οποία απαιτούν την ταυτόχρονη σύνδεση και από τις δυο πλευρές (Crawley et al., 2009).

Οι μαθητές, που αλληλογραφούν μεταξύ τους, μπορούν να συζητήσουν για οποιοδήποτε θέμα δημιουργώντας έτσι ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας με πραγματικές συνθήκες και όχι υποτιθέμενες, όπως θα συνέβαινε κατά την συγγραφή μιας έκθεσης-γράμματος προς ανύπαρκτο αποστολέα. Ειδικά στην περίπτωση εκμάθησης ξένης γλώσσας η επικοινωνία μέσω mail αποδεικνύεται ιδιαίτερα θελκτική για τους μαθητές, που πλέον απευθύνονται σε υπαρκτά πρόσωπα, με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή στο κείμενό τους, εκφράζοντας πιο ξεκάθαρα τις σκέψεις τους και εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους (Lewis, 2004). Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν γράμματα για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, τα χόμπι τους, να μιλήσουν για το σχολείο τους όπως ακριβώς θα έκαναν στο συμβατικό μάθημα, έτσι ώστε να εξασκηθούν στη νέα γλώσσα. Κατά την πραγματική επαφή όμως των παιδιών η γλώσσα στόχος μαθαίνεται πιο

εύκολα και διασκεδαστικά, καθώς η ύπαρξη ενός κοινού ανάγνωσης των κειμένων αποτελεί ισχυρό κίνητρο (Gillera, 2006).

Έτσι την ίδια χρησιμότητα μπορεί να έχει η αλληλογραφία και στην παράδοση του μαθήματος της γλώσσας. Η αδελφοποίηση παραδείγματος χάριν δύο ομόφωνων σχολείων και η ανταλλαγή μηνυμάτων για τον σχολιασμό βιβλίων, την σύνθεση ιστοριών, ποιημάτων κτλ. αφυπνίζει τους μαθητές και τους ενεργοποιεί θετικά μεταβάλλοντας την ορθογραφία και την γραμματική από βαρετό μάθημα σε ευχάριστο παιχνίδι. Ανάλογη εφαρμογή μπορεί να έχει και σε άλλα μαθήματα, όπως της ιστορίας και του πολιτισμού, όπου οι μαθητές θα επικοινωνήσουν μεταξύ τους για να ανταλλάξουν φωτογραφίες και πληροφορίες για την πόλη τους, τις συνήθειες τους, τα ήθη και τα έθιμα (Kafai & Resnik, 1996).

Συνοψίζοντας, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την άμεση έκφραση και κοινωνικοποίηση του μαθητή στα πλαίσια μιας αδελφοποίησης. (Crawley et al., 2009)

Αμεσότητα όμως προσφέρει και το on line chat όπως επίσης και τα forums, που αφορούν την συγχρονική επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο ανάμεσα σε πολλαπλούς χρήστες μέσω δωματίων συνομιλίας (chat rooms). Το κείμενο που πληκτρολογεί ο κάθε χρήστης φαίνεται σε όλα τα pc που συμμετέχουν στην συνομιλία. Επιτρέπουν δηλαδή την στιγμιαία ανταλλαγή μηνυμάτων που αναμεταδίδεται στις οθόνες όλων των συνδεδεμένων συμμετεχόντων. Τα forums διαφοροποιούνται κατά κάποιο τρόπο καθώς αποτελούν χώρους συζήτησης συγκεκριμένων θεμάτων όπου το κάθε μέλος μπορεί να αναρτήσει το μήνυμά του, το οποίο μπορεί να διαβαστεί από τα υπόλοιπα μέλη οποιαδήποτε χρονική στιγμή, κάτι που δεν ισχύει στα chat rooms (Crawley et al., 2007).

Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας ενδείκνυται κυρίως για την πρώτη επαφή των μαθητών μεταξύ τους αλλά και για συζητήσεις επί του θέματος συνεργασίας είτε για άμεση συλλογή πληροφοριών είτε για πρακτική εξάσκηση της γλώσσας. Αν και η αμεσότητα που προσφέρεται έχει ως αποτέλεσμα τα μηνύματα να έχουν την μορφή προφορικού λόγου και να χάνουν την δομή του γραπτού, η χρησιμότητα της συγχρονικής επικοινωνίας παραμένει σημαντική γιατί λόγω της ιδιαιτερότητάς της δημιουργούνται αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας που πάνω απ' όλα κρατάνε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα (Gillera, 2006).

Παραπλήσιο εργαλείο αλλά σαφώς πιο ενδιαφέρον είναι η τηλεδιάσκεψη κατά την οποία οι συνεργαζόμενοι μαθητές βλέπουν και ακούνε την αντίστοιχη πλευρά και μπορούν να συζητήσουν ή να παρουσιάσουν τις εργασίες τους ή μια τάξη στην άλλη. Βέβαια αυτό προϋποθέτει την συγχρονική επικοινωνία κάτι που πιθανόν να είναι ανέφικτο αν λόγω γεωγραφικής θέσης υπάρχει διαφορά ώρας (Lewis, 2004). Σ' αυτήν την περίπτωση λύση μπορεί να δώσει εκτός από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο που αναφέρθηκε νωρίτερα και ο πίνακας ανακοινώσεων, στον οποίο θα γίνεται η ανάρτηση των εργασιών των παιδιών αλλά και των μηνυμάτων που αφορούν τις εμπλεκόμενες τάξεις, η ανάγνωση των οποίων είναι δυνατόν να γίνει οποιαδήποτε στιγμή συνδεθεί με την ηλεκτρονική τοποθεσία το κάθε μέλος (Crawley et al., 2009).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η κοινή επιφάνεια εργασίας που είναι στην ουσία ένας κοινός ηλεκτρονικός χώρος εργασίας. Κάθε συμμετέχων μπορεί να προσθέσει κείμενο, σχέδια ή εικόνες που είναι ορατές απ' όλους του συμμετέχοντες ενώ το υλικό που δημιουργείται μπορεί να αποθηκευτεί για μετέπειτα χρήση. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει ανάλυση ιδεών και σχολιασμός αυτών απ' όλους τους μαθητές.

Στις ιστοσελίδες των σχολικών δικτύων που προωθούν τη συνεργατική μάθηση προσφέρεται η χρήση των εργαλείων επικοινωνίας, ωστόσο στο διαδίκτυο υπάρχουν διάφορες τοποθεσίες μέσω των οποίων μπορεί να γίνει αναζήτηση για δωρεάν κατέβασμα τέτοιων εφαρμογών, όπως των msn yahoo, aim και i-chat messengers, του whiteboard seemyscreen και του teleconferencing netmeeting και i-sight (Crawley et al., 2007).

Ολοκληρωμένες λύσεις, επίσης, μπορούν να βρεθούν από ειδικά λογισμικά που περιλαμβάνουν τις δυνατότητες όλων των παραπάνω εργαλείων (Gillera, 2006).

Πλατφόρμα τέτοιων υπηρεσιών αποτελεί το λογισμικό CENTRA που αφορά την υποστήριξη ζωντανής αλληλεπίδρασης και δυνατότητας συνεργασίας σε πραγματικό χρόνο, υποστηρίζει δημόσιες και ιδιωτικές συνομιλίες κειμένου, τηλεδιάσκεψη, συνομιλία φωνής και αλληλεπιδραστικό whiteboard. Το Microworlds Pro, επίσης, είναι ένα πολυμεσικό περιβάλλον το οποίο διαθέτει ως γλώσσα προγραμματισμού τη γνωστή Logo και έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του δημιουργού της S. Papert, συνεργάτη του J. Piaget (Lewis, 2004). Περιλαμβάνει εργαλεία για απλή επεξεργασία κειμένου, επεξεργασία εικόνας και σύνθεση ήχου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για τη δημιουργία εργασιών με διαδραστικό και πολυμεσικό χαρακτήρα, καθώς περιέχει όλα τα απαραίτητα εργαλεία (εικόνες, ήχοι, κινούμενα σχέδια, βίντεο,

γεωμετρικά σχήματα, κουμπιά κλπ) και επιτρέπει τη δημοσίευση των εργασιών σε μορφή html, επομένως και την ανάρτησή τους στο διαδίκτυο (π.χ. στη σχολική ιστοσελίδα) (Crawley et al., 2009).

Φάκελοι εργασιών των μαθητών

Ένα σημαντικό μέσο συλλογής δεδομένων αξιολόγησης αποτελεί το προσωπικό πορτφόλιο του μαθητή. Πρόκειται για έναν προσωπικό φάκελο, ο οποίος περιέχει το αρχείο των εργασιών του μαθητή που έγιναν κατά τη διάρκεια του Project. Το πορτφόλιο περιέχει πλούσιο υλικό, όπως αποτελέσματα έρευνας, χάρτες, φωτογραφίες, κολάζ, φυλλάδια, επιστολές κ.ά. και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου που αφορούν στους «φακέλους εργασίας» των μαθητών, στηρίζεται στην κοινωνικό - δομιστική άποψη της ανάπτυξης του παιδιού. Οι Puckett & Black, (2000:246 - 247) αναφέρουν ότι ο φάκελος εργασιών είναι μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνει, στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και τους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές.

Ο φάκελος Εργασιών του Μαθητή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει και να τεκμηριώσει την πρόοδο των μαθητών του για μια χρονική περίοδο, δίνοντας παράλληλα έμφαση περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, παρά στις ίδιες τις γνώσεις. Επίσης, ο δάσκαλος, έχει τη δυνατότητα να διαγνώσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητές του, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο των μαθητών σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση (Ανδρεαδάκης, 2006). Μέσω της διαδικασίας της ετερο-αξιολόγησης παρέχεται σημαντική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού.

Ο δάσκαλος ανακαλύπτει τα πεδία που δυσκολεύεται ο μαθητής αλλά και εκείνα όπου προσφέρονται για καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων του (Bimmel & Rampillon, 2000 στο Λουκέρης κ.α, 2012).

Με τη μέθοδο portfolio, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές της τάξης να συνεργαστούν μεταξύ τους, προκειμένου να αποφασίσουν για τα θέματα των εργασιών.

Έτσι πραγματοποιείται η ανταλλαγή απόψεων των μαθητών μέσα σε ομάδες εργασίας. Επίσης, στο τέλος της δραστηριότητας αυτής κάθε μαθητής, μπορεί να παρουσιάσει μπροστά στους συμμαθητές του, τους στόχους που έθεσε και την επίτευξή τους ή όχι. Η παρουσίαση αυτή αφορά στην προφορική ανατροφοδότηση από τη μεριά των συμμαθητών. Έτσι οι σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους βελτιώνονται, διότι μαθαίνουν να σχολιάζουν την προσωπική τους πορεία με αντικειμενικό τρόπο και προβαίνουν όλοι μαζί σε διερευνητικές διαδικασίες εξέτασης ζητημάτων και επίλυσης προβλημάτων που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ανάγκες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα του μαθητή (Λουκέρης κ.α., 2012).

Ένα παράδειγμα χαρτοφυλακίου που κερδίζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές είναι ο Ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio), ο οποίος κατά βάση είναι μια ηλεκτρονική έκδοση του φακέλου εργασιών του μαθητή. Το Ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο είναι συνήθως δημιουργημένο σε υπολογιστικό περιβάλλον, με δυνατότητες ενσωμάτωσης όχι μόνο κειμένου αλλά και πολυμεσικών στοιχείων, όπως γραφικών, ήχου και βίντεο. Πρόκειται για μια προσέγγιση στη διαδικασία της δημιουργίας, συλλογής, οργάνωσης, αρχειοθέτησης και διαμοιρασμού των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ιδεών και ενδιαφερόντων σε ένα ψηφιακό φάκελο εργασιών (Γιαννούλας, 2009 οπ. αν. Λουκέρης κ.α., 2012).

Το σημαντικότερο όμως όλων είναι ότι ο φάκελος εργασιών είναι αυτός που δείχνει εξελικτικά την πρόοδο του κάθε παιδιού ξεχωριστά, μέσα από τις δικές του εργασίες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το κάθε παιδί δεν θα πρέπει να συγκρίνεται μαθησιακά ή συναισθηματικά με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά με τον εαυτό του προγενέστερα.

Ο Freinet θεωρούσε ότι οι βαθμοί και οι κατατάξεις είναι λάθος. Ειδικά για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οι κατατάξεις και οι βαθμολογίες δεν είναι πάντα αξιοκρατικές, αλλά περιέχουν στοιχεία ρατσισμού. Με τον φάκελο εργασιών όμως, αποφεύγονται ρατσιστικές κρίσεις, διότι οι μαθητές δεν βαθμολογούνται με βάση την αριθμητική κλίμακα αλλά αξιολογείται εξελικτικά η πρόοδός τους. Οι βαθμολογίες έξαλλου μπορεί να προκαλέσουν ανταγωνιστικότητα και αντιπαλότητα μεταξύ των μαθητών αλλά και μείωση της αυτοπεποίθησης και αποθάρρυνση της πρωτοβουλίας τους.

Edutainment

Ο όρος edutainment προέρχεται από το συνδυασμό των αγγλικών όρων education και entertainment, δηλαδή εκπαίδευση και ψυχαγωγία. Πρόκειται για εφαρμογές που στόχο έχουν να παρέχουν πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο ψυχαγωγικό και συχνά υπό μορφή παιχνιδιού, κάτι που βοηθά στο να προσελκύεται και να παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον των χρηστών τους.

Η γενική ιδέα του edutainment σχετίζεται σχεδόν με κάθε παιχνίδι εκπαιδευτικού χαρακτήρα και στόχος της είναι να μετατρέψει την εκπαίδευση σε μία διασκεδαστική δραστηριότητα, καθώς είναι γνωστό πως η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα, ταχύτερα και ουσιαστικότερα όταν συνδυάζεται με το παιχνίδι (Lund, & Nielsen, 2002). Πρόκειται για δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με τον Η/Υ ή με κάποιο τεχνούργημα όπως τα ρομπότ, με στόχο να κερδίσει ένα βραβείο ή να δημιουργήσει κάτι το οποίο θα του προσφέρει μια ηθική ικανοποίηση. Η εμπειρία αυτή τον βοηθά να αναπτύξει νέες γνώσεις και να εμπεδώσει βιωματικά τις έννοιες που διδάσκεται στους διάφορους τομείς.

Τα τελευταία χρόνια έχουν μελετηθεί τα αποτελέσματα της χρήσης των Lego Mindstorms στην εκπαίδευση, υιοθετώντας την ιδέα των υποστηρικτών της κατασκευαστικής προσέγγισης και της ψυχαγωγικής εκπαίδευσης (Dagdilelis et al., 2005). Οι Chandana, Hafner και Bongard (2000) ισχυρίζονται πως οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν με τον τρόπο αυτό να κατανοούν τις έννοιες του μαθήματος, αλλά τις ενσωματώνουν μέσα στις δικές τους γνωστικές διαδικασίες ως εργαλεία και κατασκευαστικά υλικά, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά. Μάλιστα, οι ερευνητές αναφέρουν πως ο μόνος αρνητικός παράγοντας στην διδασκαλία των μαθημάτων, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών, είναι ότι «έπρεπε να διαρκούσαν περισσότερο».

Η καινοτομία jigsaw

Jigsaw καλείται η ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας, κατά την εφαρμογή της οποίας τα μέλη κάθε ομάδας πρέπει να εργαστούν από κοινού ως σύνολο για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η κυριολεκτική σημασία της λέξης jigsaw είναι «παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών». Η διδακτική αυτή στρατηγική χρησιμοποιήθηκε για πρώτη

φορά τη δεκαετία του '70. Όπως ακριβώς στην περίπτωση των jigsaw puzzles, δηλαδή των παιχνιδιών συναρμολόγησης κομματιών, όπου κάθε κομμάτι είναι απαραίτητο για τη συμπλήρωση και την ολοκλήρωση του νοήματος του τελικού προϊόντος, έτσι και κατά την εφαρμογή της στρατηγικής Jigsaw κανένας μαθητής δεν μπορεί να επιτύχει εξολοκλήρου το στόχο του, παρά μόνο αν όλοι εργαστούν ορθά ως ομάδα (<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/jigsaw/>, 2013). Η Jigsaw ως στρατηγική διδασκαλίας επινοήθηκε αποσκοπώντας στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων στο περιβάλλον μάθησης και την εξαγωγή θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Γενικός σκοπός, λοιπόν, της Jigsaw είναι η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Επιπρόσθετα, με τη χρήση της εν λόγω στρατηγικής επιδιώκεται η απόκτηση εις βάθος γνώσης μιας πτυχής μιας έννοιας, ενός θέματος ή μιας ενότητας, κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο έως αδύνατο να επιτευχθεί σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές επιχειρούν να μάθουν και να αφομοιώσουν όλο το υλικό ο καθένας μόνος του, εργαζόμενος ατομικά (<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/jigsaw/>, 2013).

Η jigsaw τάξη, εφαρμόζει μια τεχνική διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία. Η μέθοδος αυτή, εφαρμόζεται επιτυχημένα τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, στοχεύοντας να μειώσει τις φυλετικές διακρίσεις και να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ακριβώς όπως συμβαίνει σε έναν γρίφο, κάθε κομμάτι – στη συγκεκριμένη περίπτωση κάθε μαθητής - είναι ουσιαστικό για την ολοκλήρωση και την πλήρη κατανόηση του τελικού προϊόντος. Εάν η συμβολή κάθε μαθητή είναι ουσιαστική, τότε κάθε μαθητής είναι ουσιαστικός και αυτό είναι ακριβώς που καθιστά την στρατηγική αυτή, τόσο αποτελεσματική.

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου jigsaw είναι ότι αποτελεί έναν αποδοτικό και πρακτικό τρόπο για την απόκτηση νέων γνώσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων στη διαδικασία της μάθησης. Η προσεκτική ακρόαση, το γεγονός ότι ο κάθε μαθητής θα μετατραπεί σε δάσκαλο, καθώς και η συνολική εργασία για την επίτευξη του κοινού στόχου, βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Το κάθε άτομο στην ομάδα εξαρτάται από τα άλλα μέλη. Κανένας δεν μπορεί να επιτύχει πλήρως το στόχο του, αν όλοι δεν εργαστούν συλλογικά. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν και οδηγούνται στην αναγνώριση της αξίας του κάθε μέλους της ομάδας (Βικιπαίδεια, 2013).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη μέθοδος έχει και κάποια μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα ο χρόνος παρουσίασης των ζητημάτων από τους μαθητές των ομάδων «ειδικών» πολλές φορές μπορεί να μην είναι όπως πρέπει κατανοητός. Οι μαθητές θα πρέπει πριν από την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη διδακτική τεχνική, να ενημερώνονται κατάλληλα για τις ιδιαιτερότητές της. Η χρήση αυτής της διδακτικής τεχνικής απαιτεί οι μαθητές της τάξης να είναι ισομερισμένοι στις ομάδες που θα προκύψουν. Αυτή όμως η διαδικασία πολλές φορές, όταν εφαρμόζεται σε πραγματικές συνθήκες, δημιουργεί αστοχίες και προστριβές (Βικιπαίδεια, 2013).

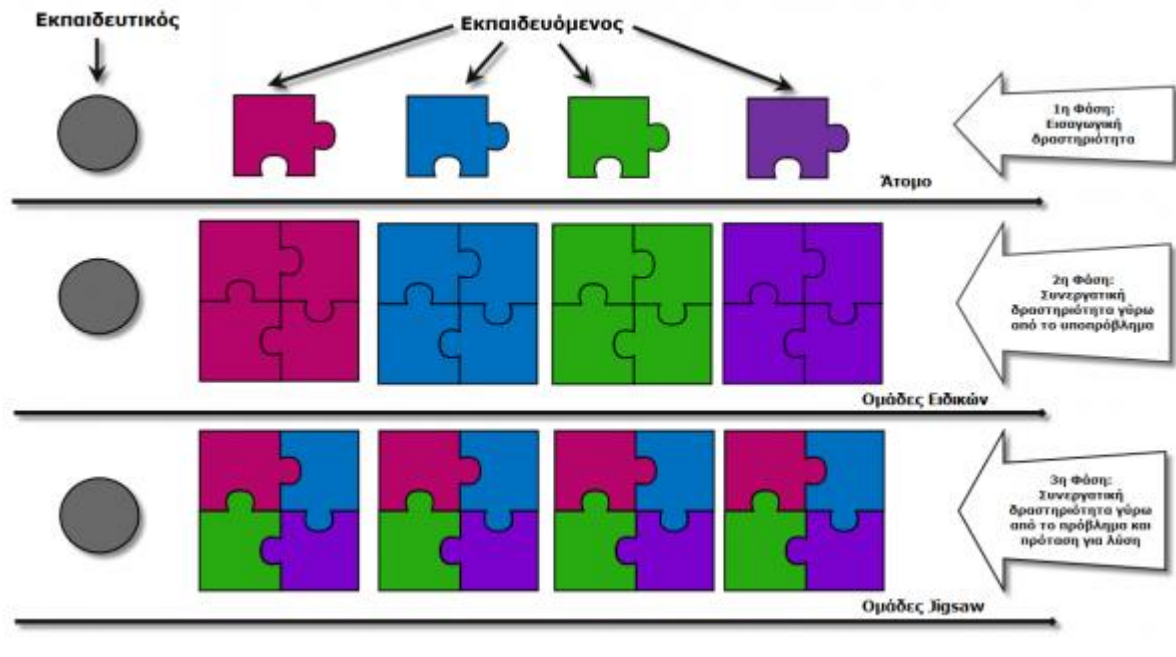
Ο Elliot Aronson, το 1971, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική πράξη την καινοτομία Jigsaw. Σκοπός του ήταν να αμβλύνει τις συγκρούσεις μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη, που δίδασκε. Συγκεκριμένα η συνύπαρξη Αφροαμερικανών, Καυκασιανών και Λατινοαμερικανών μαθητών, είχε διαμορφώσει ένα εχθρικό κλίμα εμποτισμένο με καχυποψία και φόβο μεταξύ των διαφορετικών φυλετικών ομάδων που συνυπήρχαν στην ίδια αίθουσα. Μελετώντας την κατάσταση, ο Aronson συνειδητοποίησε ότι το συγκεκριμένο κλίμα οφείλονταν στο ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Έπρεπε επομένως να διαμορφώσει ένα σχολικό κλίμα στο οποίο θα ευδοκίμωσε η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αλληλοκατανόηση. Το πρώτο βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν η αλλαγή στη δομή της σχολικής τάξης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ολιγομελείς ομάδες που διέφεραν ως προς τη φυλή, την εθνικότητα και το φύλο. Κάθε μέλος της ομάδας ήταν υπεύθυνο για ένα συγκεκριμένο τμήμα της βιογραφίας της Roosevelt. Η επιτυχία της στρατηγικής Jigsaw έγινε φανερή και τέθηκε σε ευρύτερη πειραματική εφαρμογή στο πλαίσιο του σχολείου. Η στρατηγική δεν εφαρμόστηκε σε όλες τις τάξεις, αλλά επελέγησαν κάποιες τάξεις τυχαία στις οποίες έγινε εφαρμογή. Κατόπιν έγινε σύγκριση των μαθητών των τάξεων όπου είχε εφαρμοστεί η Jigsaw και εκείνων όπου δεν είχε γίνει εφαρμογή της στρατηγικής. Οι μαθητές στις τάξεις με εφαρμογή της Jigsaw εκδήλωναν αισθητά λιγότερες προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα, έδειχναν να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και εκφράζονταν περισσότερο θετικά για το σχολικό περιβάλλον. Τα δεδομένα από την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών επιβεβαίωναν με τις δηλώσεις και τα θετικά σχόλια των μαθητών: οι μαθητές των τάξεων όπου εφαρμόστηκε η στρατηγική δεν απουσίαζαν συχνά, αλληλεπιδρούσαν με τους συνομηλίκους τους σε μεγαλύτερο βαθμό εκτός τάξης, και σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις σε διαγωνίσματα που αφορούσαν το προς μάθηση υλικό του προγράμματος σπουδών (Βικιπαίδεια, 2013).

Η εκπαιδευτική στρατηγική jigsaw εμπλέκει δύο τύπους μαθητικών ομάδων: την αρχική ομάδα, κάθε μέλος της οποίας αναλαμβάνει να εξειδικευθεί σε έναν τομέα του συνολικού προς μάθηση αντικειμένου και την εξειδικευμένη ομάδα [ομάδα ειδικών-ειδημόνων (experts)], που αποτελείται από μαθητές των αρχικών ομάδων, οι οποίοι όμως έχουν αναλάβει να εξειδικευτούν στον ίδιο τομέα-αντικείμενο. Αφού γίνει ο σχηματισμός των αρχικών ομάδων από τον δάσκαλο και η ανάθεση των εξειδικευμένων ρόλων στα μέλη τους, τα μέλη με την ίδια εξειδίκευση σχηματίζουν ομάδες ειδικών, μέσω των οποίων προσεγγίζουν την εξειδικευμένη γνώση. Στη συνέχεια επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες για να διδάξουν αλλά και να διδαχθούν από τα υπόλοιπα μέλη την εξειδικευμένη γνώση τους.

Ο ρόλος του δασκάλου καθόλη τη διαδικασία εφαρμογής της στρατηγικής πρέπει να είναι αυτός του «γεφυροποιού» τόσο ανάμεσα στις ομάδες όσο και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Οφείλει να επιβλέπει διακριτικά τη διαδικασία, να παρεμβαίνει στο έργο των μαθητών μόνο όταν είναι απαραίτητο και κυρίως να είναι διαρκώς έτοιμος να αποσιωπήσει καταστάσεις ανασταλτικές για την πορεία της δράσης.

Οι μαθητές από την πλευρά τους καλούνται μέσα σε ένα ορισμένο διδακτικό πλαίσιο να εκπληρώσουν έναν σκοπό, οι επιμέρους στόχοι του οποίου προέρχονται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία. Για την επίτευξη του σκοπού πρέπει να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν ως ομάδα (Βικιπαίδεια, 2013).

Το σχήμα της διαδικασίας παρουσιάζεται στο κάτωθι σχήμα:



Πηγή: Βικιπαίδεια (2013)

Οι αρχικές ομάδες αποτελούνται συνήθως από 4-6 μέλη. Η ανάθεση εξειδικευμένων εργασιών γίνεται από τον δάσκαλο στο πλαίσιο των αρχικών ομάδων με φύλλα εργασίας ή αρίθμηση των μελών και των ρόλων τους. Το θέμα - πρόβλημα διαιρείται σε μικρά τμήματα (υποενότητες), ένα για κάθε μέλος της ομάδας. Έτσι σε κάθε μαθητή παρέχεται μόνο ένα μέρος του προς μάθηση υλικού, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνονται «ειδήμονες» (experts) μιας υποενότητας και κατόπιν να διδάσκουν ο ένας τον άλλο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες προκειμένου να ολοκληρωθεί η μάθησή τους σε όλο το φάσμα του υλικού. Αυτός ο διαμοιρασμός του υλικού πρέπει να είναι απολύτως ξεκάθαρος στα μέλη κάθε ομάδας. Έτσι κάθε μέλος θα γνωρίζει σαφώς σε ποιον τομέα θα εργαστεί. Κάθε μέλος θα πρέπει επίσης να έχει ξεκάθαρους στόχους να επιτελέσει και σαφείς εργασίες να φέρει εις πέρας (π.χ. διαγράμματα, αφίσες, κείμενο). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο των ομάδων ειδικών, οι μαθητές με τον ίδιο ρόλο συζητούν, εμβαθύνουν και αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης της εξειδικευμένης γνώσης που τους αναλογεί. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδήμονες μελετούν από κοινού το υλικό, σχεδιάζουν πώς θα το διδάξουν και αναζητούν τρόπους να ελέγξουν αν αυτό έγινε κατανοητό από τα μέλη των άλλων ομάδων. Επίσης, οι ομάδες αυτές είναι υπεύθυνες να διερευνήσουν αν και δικά τους μέλη κατέχουν το υλικό. Έπειτα, οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στις αρχικές τους

ομάδες, όπου οι ειδήμονες με τη σειρά τους διδάσκουν στους συνεργάτες τους την εξειδικευμένη γνώση που τους αναλογεί. Καλό είναι τα υπόλοιπα μέλη να κρατούν σημειώσεις και να καταγράφουν τυχόν απορίες και ερωτήσεις για εμβάθυνση. Η νέα γνώση μπορεί να ενταχθεί σε ένα χάρτη με τη νέα πληροφορία. Τέλος, το συνολικό προς μάθηση αντικείμενο παρουσιάζεται μπροστά σε όλη την τάξη από τις αρχικές ομάδες και ακολουθούν η συνολική επισκόπηση και η ατομική αξιολόγηση. Έτσι, ο μαθητής αξιολογείται τόσο για το αν έχει εποπτεία ολόκληρου του υλικού όσο και των επί μέρους τμημάτων που το συναποτελούν. Οι ομάδες μπορούν να αξιολογηθούν από τη συνολική παρουσίαση του υλικού που πραγματεύτηκαν, αλλά και από την ατομική επίδοση των μελών τους.

Αλλά και τα ίδια τα μέλη των ομάδων μπορούν να διαπιστώσουν αν επιτεύχθηκαν στόχοι όπως η ενεργητική ακρόαση, η διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων, η υποστήριξη στα πλαίσια των ομάδων κλπ. Η αξιολόγηση των ομάδων και των συμμετεχόντων μπορεί να πάρει διάφορες μορφές σε πρακτικό επίπεδο. Ο διδάσκων μπορεί να κάνει επισκόπηση του έργου των ομάδων θέτοντας ερωτήσεις, μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες στο πλαίσιο των ομάδων να καταγράψουν και να αναφέρουν τις λέξεις κλειδιά που κρίνουν ότι φέρουν το βασικό νόημα της συνολικής εργασίας που έχουν επιτελέσει κλπ. Ακόμη ο διδάσκων μπορεί να αξιολογήσει (χρησιμοποιώντας ίσως και κάποια φόρμα αξιολόγησης) τη διδακτική ικανότητα των μαθητών, εστιάζοντας στο αλληλοδιδακτικό μέρος του όλου εγχειρήματος. Αυτό μάλιστα αποτελεί ίσως την πλέον ενδεδειγμένη πρακτική καθώς η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σταδιακά και δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες (διαμορφωτική αξιολόγηση) (Βικιπαίδεια, 2013).

Εφαρμογή της μεθόδου jigsaw στο μάθημα της ιστορίας

Η τεχνική αυτή λειτουργεί ως εξής: ας υποθεθεί ότι οι μαθητές της Στ' τάξης ενός Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου που διδάσκονται ιστορία, χωρίζονται σε μικρές ομάδες των 5 ή 6 ατόμων και το μάθημά τους είναι να μάθουν για τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε μια jigsaw ομάδα, η Μαρία είναι υπεύθυνη για την έρευνα της ανόδου του Χίτλερ στην προπολεμική Γερμανία. Ένα άλλο μέλος της ομάδας, ο Γιώργος, πρέπει να καλύψει το θέμα των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Ο Δημήτρης πρέπει να μελετήσει το ρόλος της Μεγάλης Βρετανίας στον πόλεμο. Η Ελισάβετ είναι υπεύθυνη να ερευνήσει τη συμβολή της Σοβιετικής Ένωσης. Ο Αχιλλέας θα χειριστεί την είσοδο της Ιαπωνίας στον πόλεμο. Τέλος η Αναστασία θα διαβάσει για την ανάπτυξη της ατομικής βόμβας.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι κάθε μαθητής θα έρθει πίσω στην ομάδα του και θα προσπαθήσει να της παρουσιάσει μια καλά οργανωμένη έκθεση. Η μέθοδος αυτή, είναι έτσι δομημένη ώστε η μόνη πρόσβαση που έχει οποιοδήποτε μέλος στις άλλες πέντε αναθέσεις είναι να ακούσει προσεκτικά την έκθεση των άλλων προσώπων. Κατά συνέπεια, εάν ο Γιώργος δεν συμπαθεί το Δημήτρη, ή εάν θεωρεί ότι δεν ταιριάζει με τη Μαρία δεν θα μπορέσει να τα πάρει καλά στο διαγώνισμα που θα ακολουθήσει.

Για να αυξηθούν οι πιθανότητες ότι κάθε έκθεση είναι ακριβής, οι μαθητές που κάνουν την έρευνα δεν την δίνουν αμέσως πίσω στην ομάδα. Αντ' αυτού, συναντιούνται πρώτα με τους μαθητές που έχουν την ίδια ανάθεση (μια από κάθε ομάδα). Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές που είναι υπεύθυνοι για το θέμα της ατομικής βόμβας συναντιούνται ως ομάδα ειδικών, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες, και προετοιμάζοντας τις παρουσιάσεις τους. Η ομάδα αυτή καλείται ως «ειδική» ομάδα. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές που έχουν δυσκολία να μάθουν ή να οργανώσουν την έκθεσή τους, και συνεπώς έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν και να μάθουν από άλλους μαθητές.

Εάν, λοιπόν, κάποιος μαθητής έχει καλύτερες γνώσεις διδάσκει και τους άλλους. Για παράδειγμα ένας μαθητής που γνωρίζει καλά την κατασκευή της ατομικής βόμβας, διδάσκει και στα άλλα μέλη των ομάδων (που είναι υπεύθυνοι για την ατομική βόμβα), την ανάπτυξη της ατομικής βόμβας. Κάθε μαθητής σε κάθε ομάδα εκπαιδεύει ολόκληρη την ομάδα για την ειδικότητά του. Οι μαθητές εξετάζονται έπειτα σε αυτό που έχουν μάθει για το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο από το συντροφικό μέλος της ομάδας τους.

Τα οφέλη μιας τέτοιας τάξης είναι πρώτα από όλα, ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί έναν εντυπωσιακά ικανό τρόπο να μάθουν οι μαθητές το μάθημά τους. Αλλά το

σημαντικότερο, είναι ότι η μέθοδος αυτή, ενθαρρύνει το άκουσμα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση του να μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας τις γνώσεις τους.

Τα μέλη της ομάδας πρέπει να εργάζονται μαζί, για να ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο. Κάθε πρόσωπο εξαρτάται από όλους τους άλλους. Κανένας μαθητής δεν μπορεί να πετύχει αν δεν εργάζονται ομαδικά. Αυτή η «συνεργασία» διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών μέσα στην τάξη και τους οδηγεί στο να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλον συνεισφέροντας όλοι στον κοινό τους στόχο.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να μελετήσει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, που εφαρμόζονται στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία. Με τον όρο «καινοτομίες» στις σχολικές μονάδες νοούνται α) όλες οι νέες διεργασίες μάθησης*, οι οποίες ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και β) οι νέοι τρόποι οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού, οι οποίοι αφορούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών των μαθητών, αλλά και τη σχέση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Οι καινοτομίες στα σχολεία γενικά εξετάστηκαν τόσο από διοικητικής, όσο και από παιδαγωγικής άποψης. Ωστόσο, στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία δόθηκε έμφαση μόνο στις καινοτομίες σε επίπεδο διδασκαλίας.

Από το σύνολο της παρούσας εργασίας συμπεραίνεται, ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί και οφείλει να παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλαμβάνει ατομικές πρωτοβουλίες για την υλοποίηση καινοτόμων πρωτοβουλιών στη διαδικασία της μάθησης και να είναι συντονιστής και αρωγός για την επίτευξη των εκάστοτε στόχων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να νοιώθει ελεύθερος στο να σχεδιάζει ενέργειες και πρωτοβουλίες, που δεν κατασπαταλούν το σχολικό χρόνο, ενώ οδηγούν στην καλή σχολική επίδοση των μαθητών του. Ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό, να το συμβουλεύει, να το υποστηρίζει και να το παρακινεί για την ανάληψη καινοτομιών.

Για την επίτευξη ωστόσο όλων των παραπάνω απαιτείται, τόσο η θέληση των εκπαιδευτικών του σχολείου, όσο βέβαια και οι δυνατότητες που τους δίνονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Όλα τα παραπάνω καθίστανται εφικτά σε ένα σχολείο του κέντρου και όχι σε κάποιο σχολείο απομακρυσμένης περιοχής. Ωστόσο με την θέληση των εκπαιδευτικών μπορούν να επιτευχθούν μερικά από τα παραπάνω, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το έργο τους και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τον σκοπό τους. Από την πλευρά της διοίκησης, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να προσπαθεί για την ομαλή συνεργασία μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ώστε να επικρατεί θετικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης, οφείλει να μεριμνά για τις καλές σχέσεις με τους μαθητές του

* εισαγωγή των ΤΠΕ, κοινωνικά δίκτυα και μάθηση, μέθοδος project, θεατρικό παιχνίδι, πειράματα κ.α.

σχολείου. Το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση και άλλα στοιχεία, χρειάζεται να υποβοηθούν το διευθυντή στο έργο του. Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αλλά και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του διευθυντή του σχολείου, στα πλαίσια των καινοτομιών που μπορεί να εφαρμόσει.

Το Σχολείο του αύριο οφείλει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, διοργανώνοντας εκδηλώσεις, δημιουργώντας συνεργασίες με φορείς και όργανα της τοπικής κοινωνίας, για να μπορεί μέσα από αυτή την αμφίδρομη σχέση σχολείου-κοινωνίας ο μαθητής να επωφελείται και να βγαίνει κερδισμένος σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ο κάθε μαθητής για να λογίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, οφείλει η σχολική μονάδα να έχει εστιάσει στην κοινωνικοποίησή του. Μέσα από εκδηλώσεις και συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας, λοιπόν, η σχολική μονάδα εστιάζει στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Από άποψη παιδαγωγικών καινοτομιών συμπεραίνεται ότι, αυτές βοηθούν κάθε μαθητή ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, να αναπτύξει πρωτοβουλία, να εκφράζει τις απόψεις του άφοβα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και να μαθαίνει να δέχεται κριτική από άλλους, ώστε να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά μέσα στην ομάδα. Στα πλαίσια των καινοτομιών που αναλύθηκαν, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τις διενέξεις μεταξύ των μελών και να βρίσκουν τρόπους συμφιλίωσης, αναπτύσσοντας αυτονομία και σιγουριά. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τις συγκρούσεις που τυχόν μπορούν να υπάρξουν σε επίπεδο ομάδας, δρώντας επικουρικά στο παιχνίδι γνώσεων, έτσι όπως αυτό λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Μέσα από αυτές τις καινοτομίες καλλιεργούνται στους μαθητές αρχές όπως αυτές της αποδοχής και της ανοχής, της δημοκρατικότητας, της ισότητας, της συλλογικότητας και της ελευθερίας της γνώμης τους. Οι αρχές αυτές πρέπει να αποτελέσουν στοιχεία του σχολείου του μέλλοντος, για να μπορεί η σχολική κοινότητα να είναι σε θέση να μιλά για ικανούς αυριανούς πολίτες με όραμα και στόχο για τη ζωή και το μέλλον τους.

Ολοκληρώνοντας αξίζει να αναφερθεί το αν επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη

ερευνητική υπόθεση της εργασίας, βάσει της οποίας «τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών», συμπεραίνεται ότι αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό λόγω δυσκολιών (οικονομικών και τεχνικών) που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα καινοτομιών όταν αυτές προωθούνται από τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης. Σε διαφορετική περίπτωση έγκειται στο ενδιαφέρον κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα ή ομάδων εκπαιδευτικών, χωρίς αυτοί να συμμετέχουν σε κάποιο από τα ευρωπαϊκά αυτά προγράμματα. Σύμφωνα εξάλλου με τους Ανδρέου και Μαντζούφας, (1999), τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζονται συνήθως σε ρόλο εφαρμοστή-εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση «η παρέμβαση των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, στην κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, πραγματοποιείται μέσω των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μπορεί να ειπωθεί ότι ισχύει σε μεγάλο ποσοστό καθώς σύμφωνα με τον Σαϊτη (1994), η συμμετοχή των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής νοείται από τη διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, από την πλευρά των διευθυντών. Εξάλλου κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει την αυτονομία να παίρνει αποφάσεις και να παρεμβαίνει σε συγκεκριμένα θέματα όπως: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου έχει την δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική μονάδα, πάντα στα πλαίσια των γενικών αρχών και οδηγιών που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας, τη Διδασκαλία όπου έχει την δυνατότητα ο καθηγητής να παίρνει αποφάσεις που αναφέρονται στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ώστε η διδασκαλία να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας.

Τέλος η τρίτη ερευνητική υπόθεση, βάσει της οποίας « οι καινοτομίες των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, αφορούν τόσο σε διοικητικό, όσο και σε παιδαγωγικό περιεχόμενο», επιβεβαιώνεται καθώς σε διοικητικό περιεχόμενο, οι καινοτομίες αφορούν στην συνεργασία σχολείου οικογένειας, προκειμένου για την

καλύτερη επίδοση των μαθητών, ενώ σε παιδαγωγικό περιεχόμενο οι καινοτομίες αφορούν κυρίως σε καινοτόμες διδασκαλίες.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα μαθητών να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Η αδυναμία αυτή των εκπαιδευτικών συστημάτων προκαλεί την ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων ανάμβλυσής του, κάτι που για αρκετούς μελετητές μπορεί να αναζητηθεί στα πλαίσια των καινοτομιών.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να ανοίξουν την πόρτα της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους. Χρειάζεται να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας, να μην φοβούνται να αναλάβουν ευθύνες και να υλοποιήσουν καινοτόμες πρωτοβουλίες. Οι καινοτόμες αυτές πρωτοβουλίες μπορούν να είναι σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μέχρι τρία καινοτόμα θεσμοθετημένα προγράμματα κάθε σχολική χρονιά, μπορεί να συνεργαστεί και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για αυτά, μπορούν επίσης να υλοποιήσουν καινοτόμες δράσεις διαφοροποιημένες από τα καινοτόμα προγράμματα, οι οποίες είναι μικρότερης χρονικής διάρκειας, αλλά με εξίσου σημαντικά παραδοτέα-τελικά προϊόντα.

Επιπρόσθετα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ενταχθεί στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, συμμετέχοντας σε Προγράμματα για τη Σχολική Καινοτομία, μέσα από τα οποία θα του παρέχονται ενδοσχολικά σεμινάρια, προτάσεις καινοτόμων δραστηριοτήτων, μεθοδολογίες, εργαλεία ψηφιακής επικοινωνίας, καθώς και επιμορφωτική στήριξη, ώστε να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι καινοτομίες στο εκπαιδευτικό του έργο ή και να εμπλουτίζονται οι ιδέες του κατά την υλοποίηση προγραμμάτων που έχουν ήδη ανατεθεί στη σχολική μονάδα.

Συγκεκριμένα από την παρούσα εργασία συμπεραίνεται ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στον τρόπο εφαρμογής της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα καινοτομιών, τόσο όσον αφορά στις καινοτομίες που προβάλλουν τα προγράμματα της Ευρώπης, όσο

και σε καινοτομίες που αναλαμβάνει από μόνο του το σχολείο με πρωτοβουλία του ίδιου του διευθυντή και με την υποστήριξη των δασκάλων. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει την αυτονομία να παίρνει αποφάσεις και να παρεμβαίνει σε συγκεκριμένα θέματα όπως: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου έχει την δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική μονάδα, πάντα στα πλαίσια των γενικών αρχών και οδηγιών που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας, τη Διδασκαλία όπου έχει την δυνατότητα ο καθηγητής να παίρνει αποφάσεις που αναφέρονται στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ώστε η διδασκαλία να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος οι καινοτομίες που μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολείου, αφορούν τόσο στον διοικητικό τομέα, όσο και στον παιδαγωγικό.

Συμπερασματικά, τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία είναι χώροι υλοποίησης τέτοιων δράσεων, αφού τα εν λόγω Σχολεία έχουν σαν σκοπό την προαγωγή της έρευνας, της καινοτομίας και της αριστείας και οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν έχουν περάσει από διαδικασία αξιολόγησης και έχουν επιλεγεί γι' αυτό το σκοπό.

Στο μέλλον, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών στα Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, αλλά και το κατά πόσο αυτές εφαρμόζονται σε κάποιον συγκεκριμένο σύλλογο διδασκόντων, βάση των πρακτικών και των αποφάσεων του εν λόγω οργάνου. Τα πρακτικά και οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων αποτυπώνουν ένα μεγάλο μέρος των δράσεων, των προγραμμάτων και των ενεργειών που έλαβαν χώρα στη σχολική μονάδα, οπότε και θα μπορούσε να αποτελέσουν μια πρωτογενής πηγή άντλησης πληροφοριών.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aeppli, W. (2001). *The developing child, sense and nonsense in education.* Anthropomorphic Press.
- Arnold N, Paulus T. Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *The Internet and Higher Education.* 2010;13(4):188-196. Available at:
<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1096751610000333>
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education,* 22(4), 367-389.
- Black, G. (2009). Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες (μτφρ. Κωτίδου Σ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Bourke, P. and Carrington, S. (2007). Inclusive Education Reform: Implications for Teacher Aides. *Australasian Journal of Special Education,* 31(1), 15-24.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 13(1), article 11.
<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, Harvard University Press, Massachusetts.
- Chandana, P., Hafner, V., & Bongard, J. (2000). Teaching new artificial intelligent using constructionist edutainment robots.
- Clare, B., & Mevik, K. (2008). Inclusive Education. Teaching Social Work Students to Work with Children. *Journal of Social Work,* 8(1), 28-44
- Cohen L. and Manion L. (2000). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Crawley, C., Dumitru P., Gilleran, A. (2007). *Learning with eTwinning. A Handbook for Teachers.* [online] [cited 18 January 2009]. Access:
http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2007/etwinning_en.pdf .
- Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R. & Wastiau, P. (2009). *Beyond School Projects - A report on eTwinning 2008-2009.* Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, Rue de Trèves 61, 1040 Brussels Belgium, www.eun.org, published September 2009.

- Dagdilelis, V., Sartatzemi, M. & Kagani, K. (2005). Teaching (with) Robots in Secondary Schools: some new and not-so-new Pedagogical problems. In ICALT'05 - Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards *inclusive education*: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353
- De Bono, E. *Thinking is the most important skill & it can be taught*. Lecture given at the eTwinning Conference in Prague on 13.02.2009
- De Bono, Edward (1992). *Serious creativity*, New York Harper Collins
- De Jong, O. (2003). Exploring science teachers' pedagogical content knowledge. In D.Psillos, P.Kriotoglou, V.tselfes, E.Hatzikraniotis, G.Fassouloupoulos & M.kallery (Eds.), *Science education research in the knowledge-based society*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dodge B. (1997), Some thoughts about WebQuest.
http://edweb.sdsu.edu/edweb_folder/courses/EDTEC596/About_WebQuests.html
- Dodge B. (2004^a), WebQuest Homepage. <http://webquest.sdsu.edu/>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1992). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary schools. *Elementary Schools Journal*, 91, 279-289.
- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*. European Commission, Luxembourg.
- Femandez-Balboa, J.-M. & Stiel, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching & Teacher Education*, 11 (3): 293-306.
- Florian, L., & Linklater H. (2010). Preparing teachers for *inclusive education*: using *inclusive pedagogy* to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. and Chin C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324.

- Gilleran, A. (2006). Learning with eTwinning. Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, Rue de Trèves 61, B-1040 Brussels Belgium, www.eun.org, published April 2006.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York.
- Greenhow C, Robelia B. Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*. 2009;34(2):119-140. Available at: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/17439880902923580&magic=crossref||D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- Hargreaves, M. & Fullan M. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 1-25.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J. and Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 195-209.
- Hopkins, K. (2005). Family communication: A catalyst for socially desired behaviours. *PRism* 3 (2). Available at: <http://praxis.massey.ac.nz>
- Hung H-T, Yuen SC-Y. Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2010;15(6):703-714. Available at: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/13562517.2010.507307&magic=crossref||D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- Hungerford H.R. (1990). Change learner behaviour through environment education. *Environmental education*, 21(3), p 8-21.
- Hungerford H.R., Peyton R.B., Wilke R.J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 2 (3):42-47.
- Jacques, D. (2001) *Μάθηση σε ομάδες*. (μτφρ: Ν. Φίλλιπς), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Kafai, Y., Resnik, M. (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *Η Μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Ατραπός, Αθήνα.

- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell, pp. 369-387.
- Lewis, G. (2004). *The Internet and Young Learners*. Oxford: OUP.
- Loughran S. B. (2008). The Importance Of Teacher/Parent Partnerships: Preparing Pre-Service And In-Service Teachers. *Journal of College Teaching & Learning* – August Volume 5, Number 85.
- Lund, H. H., & Nielsen, J. (2002). An Edutainment Robotics Survey. In Proceedings of the Third International Symposium on Human and Artificial Intelligence Systems: The Dynamic Systems Approach for Embodiment and Sociality, Fukui.
- Madge C, Meek J, Wellens J, Hooley T. Facebook, social integration and informal learning at university: “It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.” *Learning, Media and Technology*. 2009;34(2):141-155. Available at:
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/17439880902923606&magic=crossref||D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- Magnusson S., Krajcik J., Borko H. (1994): Nature, Sources and Development of Pedagogical Knowledge for Science Teaching, *AETS Yearbook about science teacher knowledge*.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content knowledge for Science Teaching. In Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (eds.), *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Messiou, K. and Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mohnsen, B. (2006), *Using technology in physical education*. Ceritos, California: Bonnie’s Fitware Inc.

- Mushi, S.L.P. (2002). Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: parents' role in the home-school language pendulum. *Early Child Development and Care*, 172, 517-530.
- Mylonakou I. and Kekes I. (2007). School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1, 73-83.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. and Elia M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874-882.
- Park S., Oliver J (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Res Sci Educ* (2008) 38:261–284.
- Patton, M. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. The Guilford Press, New York.
- Pij, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197–201.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Rodriguez, J.A. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students. *Applied Developmental Science*, 6 (2), 88-94.
- Schlein, S. J. (1994). "Integration and Environmental/Outdoor Education: The Impact of Integrating Students with Severe Development Disabilities on the Academic Performance of Peers without Disabilities". *Therapeutic Recreation Journal*, 28(1), p 25-34. 1994.
- Selwyn N. Faceworking: exploring students education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*. 2009;34(2):157-174. Available at:
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/17439880902923622&magic=crossref||D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.

- Starr, L., (2002), Creating a Web Quest: It's Easier than You Think!, Education World
- Stokking K.M. (1999). *Evaluating environmental education*. Cambridge: Commission Education and Communication.
- Suntornsaratoon S., Titpad P., Supongpichet R., 2009, The Collaboration of Family, School, Temple and Community Towards Creating Cultural Immunity for Youths in Bangkok Metropolitan Area. *European Journal of Social Sciences – Volume 10, Number 3*.
- Thomazet, S. (2009). From integration to *inclusive education*: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Unesco. (1992). *United Nations conference of environment and development*. Agenda 21.
- Van Driel, J.H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6): 673-695.
- Villa, R.A. and Thousand, J.S. (2005). *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Walther-Thomas C., Korinek L., McLaughlin V. Williams B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Allyn & Bacon, Boston.
- Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.161-182). DC: NAWS Press, Washington.
- Αγγελίδης, Π. Α. (2001) Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Διάδραση, Αθήνα.
- Αγγελίδης, Π. Α. (2009). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Ατραπός, Αθήνα.
- Αθανασίου, Λ. και Σαμουηλίδου, Α. (2005), Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας*, Τόμος Ι, Πάτρα.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο

- Αντωνίου Π., (2009), Εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου (Μέθοδος WebQuest) στο Πρακτικά 4^ο Forum, Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο του Μέλλοντος, Θεσσαλονίκη
- Βασάλα, Π. (2011). Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*
- Γεωργίου Σ., (2000), Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Δανασσής-Αφεντάκης Α. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Οικονομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Κουρετζής Λ.(1991), *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Καριώτογλου Π. (2006). Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών. Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα». Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Σαββάλας, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κουφόπουλος, Ι., & Μούκα, Γ. (2004) *Ένας νέος τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εντάσσει και αξιοποιεί το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών και δραστηριοτήτων. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, 591-596.
- Λουκέρης Δ., Μαντάς Π., Μέλλα Α. (2012), *Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του*. Διαθέσιμο στο: http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/1d_mp_ma_portfolio.pdf. Ιστοσελίδα.
- Μάγος, Κ. (2007). *Για τη μέθοδο Project. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά*: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Μιχόπουλος Α. (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο. Στο Αγγελίδης Π., Μαυροειδής Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τυπωθήτω, Αθήνα.

- Μολοχίδης Τ., Καριώτογλου Π., Ψύλλος Δ. (2007). Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου ως σχεδιαστική αρχή ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων: Αξιολόγηση μιας μελέτη περίπτωσης. *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*, 5 (Α).
- Μυλωνάκου Κεκέ Η., (1999), *Σχολείο και Οικογένεια: Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση: Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου Κεκέ Η., (2004), *Σχολείο και οικογένεια. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις μια επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/, 21-33.
- Παπανικολάου Κ., Γρηγοριάδου Μ., (2005), Σχεδιάζοντας *WebQuest* σενάρια μαθημάτων με βάση πολλαπλές πηγές πληροφορίας για τη δομή, λειτουργία, αναβάθμιση υπολογιστή. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος. ΠΕΕΚΠΕ. (1992). *Η διακήρυξη της Τιφλίδας. Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΠΕΕΚΠΕ. *Η χάρτα του Βελιγραδίου. Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (2013) [Ανακτήθηκε 12 Δεκ. 2012]. Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr. Ιστοσελίδα.
- Σαΐτης Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σκούλλος Μ. (1999). *Εξελίξεις εννοιών και διεθνείς πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Περιλήψεις ανακοινώσεων*, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την ΠΕ, ΠΕΕΚΠΕ
- Σκούλλος Μ. (2007). *Εννοιολογικές διευκρινίσεις για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΕΑ) όπως αντικατοπτρίζεται σε δείκτες της στρατηγικής της UNECE. Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Σκούλλος Μ. (2008) *Η εξέλιξη της προστασίας των φυσικών οικοσυστημάτων, και προστατευομένων περιοχών, και η σχέση τους με την περιβαλλοντική εκπαίδευση*

- και την ΕΕΑ. Μεσογειακό Γραφείο Πληροφόρησης για το Περιβάλλον, τον Πολιτισμό και την Αειφόρο Ανάπτυξη (MIO- ECSDE).
- Σκούλλος Μ. (2011). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: δυνατότητες και προοπτικές*. Διήμερο συμπόσιο για την ΠΕ, 15-16 Απριλίου.
- Σκούλλος Μ. και Παπαδόπουλος Δ. (2003). *Τα απορρίμματα στη ζωή μας*. Αθήνα: MIO- ECSDE.
- Σκούλλος Μ., Παπαδόπουλος Δ. (2007). *Η γνώμη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Σμυρναίος, Α. (2009). *Λατρεία και Νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας*, Εστία, Αθήνα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008) *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Gutenberg, Αθήνα.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τζιμογιάννης Α. (2010). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια εφαρμογή στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 295-302 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Τρικαλίτη Α. (2013). *Κριτική θεώρηση του ΔΕΕΠΣ ως προς την υποστήριξη της ΕΠΑΑ*. [Ανακτήθηκε 12 Δεκ. 2012]. Διαθέσιμο στο: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/PEEKPE_2011_istouselida/trikaliti.pdf. Ιστοσελίδα
- Τρικαλίτη Α., Παλαιοπούλου- Σταθοπούλου Ρ. (1999). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση για βιώσιμες πόλεις*. Ελληνική εταιρία για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς, Αθήνα.
- Τρικαλίτη, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο: Α.Δ. Γεωργόπουλος. (Επιμ). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σελ. 293-319). Gutenberg, Αθήνα.
- Φίλιπς, Ν. (2004). Η Βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.

- Χαλκιά, Κ. (2000), Το πείραμα στο μάθημα της Φυσικής: Σχολιασμός και Επισημάνσεις για το ρόλο και τη σημασία του, *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τις Φυσικές Επιστήμες*, 6, 12-18.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη, Αθήνα.