

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως καινοτομία.
Μελέτη Περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου».

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Παπαγεωργίου Θεοφανώ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Παπαγεωργίου Θεοφανώ γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως καινοτομία. Μελέτη Περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Παπαγεωργίου Θεοφανώ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος της εργασίας : «Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως καινοτομία. Μελέτη Περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου».

Όνομα και Επίθετο: Θεοφανώ Παπαγεωργίου

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Δασκάλα / Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Email: tpapageorg@gmail.com

Επεβλέπουσα: Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα

Οι ραγδαίες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο στον παγκόσμιο και ευρωπαϊκό χώρο δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται σημαντικές επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον (Πασιαρδής, & Πασιαρδή 2006). Οι καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Το Νέο Σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες και λειτουργικά μοντέλα συμπεριφοράς ανταποκρινόμενα στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Θέτει ως επίκεντρο το μαθητή, δίνει έμφαση στην καινοτομία, στη χρήση ψηφιακών μέσων, στην αισθητική καλλιέργεια, στην ισονομία των πολιτών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμμετοχή στα κοινά και την ανθρώπινη αλληλεγγύη.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, συνδέονται άρρηκτα με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, το σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αλλαγή ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, τη συνεργασία και τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά μια σχολική μονάδα η οποία εφαρμόζει πιλοτικά τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» του Νέου Σχολείου. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, αναφορικά με την πρόσληψη/ερμηνεία του νέου θεσμού, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή του και την επίτευξη των στόχων του και τέλος τα αποτελέσματα του όλου εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα διερευνήσαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τη συνεργασία και τέλος τα αποτελέσματα της εφαρμογής της καινοτομίας σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση, επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης η οποία περιλαμβάνει την εντατική και σε βάθος διερεύνηση μιας κοινωνικής ομάδας (άτομο, σχολική τάξη, σχολείο). Η χρήση της είναι ευρέως αποδεκτή ως εργαλείο και ως μέθοδος έρευνας στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και την εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής μιας περίπτωσης (Cohen & Manion, 1997). Στη μελέτη περίπτωσης η έρευνα συντελείται με τη συλλογή δεδομένων για την παρούσα κατάσταση της μονάδας, την ιστορία της και την εξέταση των περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την ατομικότητά της. Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας της μονάδας που εξετάζεται όπως αυτή

λειτουργεί στον κοινωνικό χώρο η οποία συγκρινόμενη με τις εικόνες άλλων ομοειδών μονάδων οδηγεί στην κατανόηση των παραγόντων που τις δημιουργούν συνολικά (Χοντολίδου, 2003). Ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται η ημι δομημένη συνέντευξη η οποία εξυπηρετεί αποκλειστικά γνωστικούς σκοπούς και καθοδηγείται από μεθοδολογικούς κανόνες που διασφαλίζουν (σε υψηλό αλλά όχι απόλυτο βαθμό) την εγκυρότητά της (Κελπανίδης, 1999).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες, χρησιμοποιούν καινοτόμα μέσα διδασκαλίας, κυρίως ψηφιακά, αλλά χρειάζονται διαρκή στήριξη και ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση πάνω στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές μάθησης προκειμένου να ανταποκριθούν στον αναθεωρημένο ρόλο τόσο το δικό τους όσο και των μαθητών. Η αυτονομία δράσης των εκπαιδευτικών ώστε να συμμετέχουν οι ίδιοι στη ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα του περιβάλλοντος του σχολείου τους κρίνεται απαραίτητη για την ουσιαστική και επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας.

Η εισαγωγή της καινοτομίας από εξωτερικούς φορείς, η έλλειψη στήριξης και επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη φύση της καινοτομίας αλλά και σε θέματα σε σχέση με τη διαχείριση αυτής οδηγεί εκ των προτέρων στην μη σωστή διαχείριση και επιτυχημένη εφαρμογή της.

Η ίδια η φύση της καινοτομίας σε οποιοδήποτε θέμα συνιστά την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της από τους εμπλεκόμενους η οποία θα πρέπει να απορρέει από τον ίδιο τον οργανισμό. Αυτό προϋποθέτει την αυτονομία της σχολικής μονάδας αλλά και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων ώστε να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τις απαραίτητες αλλαγές που προκύπτουν από τις δικές τους ανάγκες.

Λέξεις – κλειδιά: Νέο Σχολείο, Νέα προγράμματα Σπουδών, Σχολική αλλαγή, καινοτομία, ΤΠΕ.

ABSTRACT

The rapid changes that characterize the current era in social, political, economic, cultural and technological level in the world and European space can not leave unaffected education. The school, as an open social system accepts major influences from the external environment (Pasiardis & Pasiardis 2006). Innovations in education are considered necessary to adapt the education agency continuing developments of modern society.

The New School is invited to develop students skills and functional models of behavior in response to the challenges of the 21st century. It sets a student-centered, emphasizing innovation, use of digital media, the aesthetic cultivation, egalitarianism of citizens, acceptance of diversity, civic participation and human solidarity.

The new curricula focus on the learning process, inextricably linked to the use of ICT in teaching, designing teaching scenarios, differentiated teaching, changing teacher and student roles, cooperation and the use of new teaching methods and strategies.

This case study concerns a school pilot unit which implements the "New Curricula" New School. The survey aims to explore the experiences and opinions of school teachers regarding the hiring / interpretation of the new institution, the difficulties encountered in its implementation and the achievement of goals and end results of the exercise. More specifically we investigated the attitudes of teachers towards innovation, media and teaching methods they use, cooperation and finally the results of the application of innovation to students, teachers and the school in general.

As a methodological approach chosen case study that includes intensive and thorough investigation of a social group (individual, classroom, school). Its use is widely accepted as a tool and as a method of research in contemporary social science and educational research to obtain information on diverse phenomena that make up the life cycle of a case (Cohen & Manion, 1997). The case study research accomplished by collecting data on the current status of the unit, its history and examination of environmental factors related to individuality. The case study is used to create a comprehensive picture of the unit being tested as operates in the social space which compared with images of other similar units leads to understanding the factors that create a whole (Hodolidou, 2003). As main methodological tool used semi-structured interview which serves exclusively cognitive purposes and guided by methodological rules that ensure (a high but not absolute degree) its validity (Kelpanidis, 1999).

The results of our research showed that teachers have a positive attitude towards innovations, using innovative teaching, mainly digital, but they need ongoing support and substantial information and training on new teaching approaches and learning strategies to meet the revised role both own themselves and the students. The autonomy of teachers to involve themselves in the development of new activities directly related to the school environment problems is necessary for the effective and successful application of innovation.

The introduction of innovation from external stakeholders, lack of support and training of those involved in matters that have to do with the nature of innovation but also on issues related to the management of this leads advance in non proper management and successful implementation.

The very nature of innovation in any subject is the realization of its necessity from stakeholders which should flow from the body itself. This implies the autonomy

of the school unit and training of all those involved to be able to manage the necessary changes resulting from their own needs.

Key - words: New school, new curricula, School change, innovation, ICT.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το έναυσμα για τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτέλεσε ο αναστοχασμός μου για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά στην πράξη ως εκπαιδευτικοί και η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης αυτών. Η εμπειρία μου μέσα από τα 26 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας εκ των οποίων τα 8 σε θέση διευθύντριας σχολείου, ήταν πολύτιμη. Η παρακολούθηση όμως όλων των μαθημάτων του Προγράμματος, η αгаστή συνεργασία με τους καθηγητές, η πολύτιμη γνώση τους μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα και η ανταλλαγή εμπειριών τόσο μαζί τους όσο και με τους συναδέλφους – συμφοιτητές μου συνετέλεσαν στην επαγγελματική μου ενδυνάμωση ως εκπαιδευτικό. Ακόμη μεγαλύτερη εμπειρία απέκτησα μέσα από την εμπλοκή μου στο παρόν ερευνητικό πόνημα και τη συγγραφή αυτού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Νίκο, για την υλική και ηθική στήριξη που επέδειξε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τις κόρες μου Σοφία και Κωνσταντίνα για τα κίνητρα που μου παρείχαν, τη μητέρα μου για την κατανόηση και την υπομονή της.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου κ. Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα για τη συνεργασία της, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και την «ώθηση» που μου έδωσε στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους μου για τη συμμετοχή τους στην έρευνά μου, και τη συνεισφορά τους στην πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αριθμός πινάκων	Τίτλος πίνακα	Κεφάλαιο/ Υποκεφάλαιο
Πίνακας 1	Στάδια ανησυχίας κατά Hall & Hord (2010)	2.6.1
Πίνακας 2	Διδακτικό Ωράριο Πρωινής Λειτουργίας Σχολείου ΕΑΕΠ (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ)	3.3.1
Πίνακας 3	Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δημ. Σχολεία ΕΑΕΠ (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β)	3.3.2
Πίνακας 4	Ωρολόγιο Πρόγραμμα Πιλοτικών Νέων Σχολείων ((ΦΕΚ β' 2156, 2011)	3.4.2
Πίνακας 5	Πίνακας μαθητών ανά τμήμα και φύλο (Αρχείο σχολείου, Φ.7 Στατιστικά Στοιχεία)	6.6.2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ - ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΔΕΙΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΙΠΣ	Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΑΕΠ	Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΕΖ	Ευέλικτη Ζώνη
ΕΠΑΑ	Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΣΚΕΟΕ	Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών, Οδηγός Εκπαιδευτικού
ΠΣΝΓΟΕ	Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας, Οδηγός Εκπαιδευτικού
ΣΚΖ	Σχολική και Κοινωνική Ζωή
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΑΒΜΘ	Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
CBAM	Concerns Based Adoption Model
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ – ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	9
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	10
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1 Προβληματική της έρευνας	14
1.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα	17
1.3 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας	18
1.4 Δομή της εργασίας	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	21
2.2 Σκοπός της καινοτομίας	22
2.3 Η αναγκαιότητα της καινοτομίας	22
2.4 Προϋποθέσεις επιτυχίας της καινοτομίας	24
2.4.1 Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής	24
2.4.2 Ο ρόλος του Διευθυντή	25
2.4.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	26
2.5 Μορφές εκπαιδευτικής καινοτομίας	27
2.6 Στάδια διαδικασίας εισαγωγής της καινοτομίας	29
2.6.1 Στάδια ανησυχίας κατά Hall & Hold	31
2.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή	32
2.8 Λόγοι αντίστασης στην καινοτομία	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	36
3.1 Η αναγκαιότητα των αλλαγών στο σχολείο	36
3.2 Η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου	36
3.3 Ο θεσμός των Σχολείων ΕΑΕΠ	37
3.3.1 Το Διδακτικό ωράριο των σχολείων ΕΑΕΠ	38

3.3.2 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ	39
3.4 Ο θεσμός των Πιλοτικών Νέων Σχολείων – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών	41
3.4.1 Το διδακτικό ωράριο των Πιλοτικών Νέων Σχολείων	42
3.4.2 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Πιλοτικών Νέων Σχολείων	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	45
4.1 Σκοπός των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών	45
4.2 Η καινοτομία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών	45
4.3 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία	49
4.4 Τα σενάρια διδασκαλίας	50
4.5 Τα σχέδια εργασίας ή συνθετικές εργασίες (project)	51
4.6 Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού	52
4.7 Ο ρόλος του μαθητή	53
4.8 Μάθηση μέσω σχεδιασμού	53
4.9 Ψηφιακό Σχολείο και Νέα Προγράμματα Σπουδών	54
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	56
5.2 Επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης	57
5.3 Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογία	58
5.4 Η αναγκαιότητα της έρευνας	61
5.4.1 Η επιλογή μελέτης του Νέου Σχολείου	61
5.4.2 Η επιλογή μελέτης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας	62
5.5 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	63
5.6 Τα εργαλεία της έρευνας	64
5.6.1 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις	64
5.6.2 Οι άτυπες συνεντεύξεις	70
5.6.3 Τα γραπτά τεκμήρια	70
5.6.4 Η τριγωνοποίηση	71
5.7 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	72
6.1 Η σχολική μονάδα	72

6.2 Η ιστορία του σχολείου	72
6.3 Ο χώρος του σχολείου	73
6.4 Οι αίθουσες διδασκαλίας	76
6.5 Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου	77
6.6 Τα πρόσωπα	78
6.6.1 Το εκπαιδευτικό δυναμικό	78
6.6.2 Το μαθητικό δυναμικό	79
6.6.3 Ο Σύλλογος γονέων - γονείς	79
6.7 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών	80
6.8 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Σχολείου	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
7.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία	82
7.1.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή της καινοτομίας	82
7.1.2 Στάση των εκπαιδευτικών μετά από τρία χρόνια εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών	86
7.2 Μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν	87
7.2.1 Κίνητρα για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία	87
7.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και τον τρόπο που τις αξιοποιούν στη διδασκαλία τους	91
7.2.3 Τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία (διδακτικό υλικό και μέσα που χρησιμοποιούν)	92
7.2.4 Προβλήματα που αντιμετώπισαν με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία	98
7.3 Μέθοδοι διδασκαλίας - Διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών	99
7.3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό σεναρίων	99
7.3.2 Συνεργασία εκπαιδευτικών	102
7.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της καινοτομίας	104
7.4.1 Για τους μαθητές	104
7.4.2 Για τους εκπαιδευτικούς	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	107

8.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία	107
8.2 Διδακτικά μέσα και υλικό που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία	108
8.2.1 Κίνητρα για χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία	109
8.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική χρήση των ΤΠΕ	110
8.2.3 Προβλήματα στη διδασκαλία με ΤΠΕ	111
8.3 Μέθοδοι διδασκαλίας - Διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών	112
8.3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό σεναρίων	114
8.3.2 Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	115
8.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της καινοτομίας	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	118
9.1 Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής	118
9.2 Ερευνητικά κενά - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	132

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Προβληματική της έρευνας

Στην αυγή του 21ου αιώνα ζούμε σ' ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται συνεχώς. Ραγδαίες επιστημονικές, τεχνολογικές και άλλες εξελίξεις παρατηρούνται σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Στον οικονομικό τομέα παρατηρούνται νέες μορφές οικονομίας, παραγωγής, εργασίας και πολιτικής εξουσίας (Ζωγράφου, 2002). Στον κοινωνικό τομέα παρατηρούμε τη μετατροπή των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκατάληψης. Στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα γινόμαστε θεατές μιας συνεχούς έκρηξης της παραγόμενης γνώσης, αλλά παράλληλα και μιας ταχύτατης απαξίωσής της. Συγχρόνως η ανάπτυξη της τεχνολογίας ανοίγει νέες προοπτικές και δυνατότητες στον άνθρωπο επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης, έκφρασης και δράσης. Η μόνη σταθερά τελικά είναι η συνεχής αλλαγή. Τα τελευταία σαράντα χρόνια έχουν συμβεί τόσες αλλαγές που δεν έχουν συμβεί τους τελευταίους σαράντα αιώνες (Πασιαρδής, 2006).

Ο πολλαπλασιασμός των γνώσεων και των πληροφοριών μαζί με τις πολιτισμικές ανακατατάξεις, δημιουργεί την επείγουσα ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό ο Kress (1999), υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σ' ένα ασταθή κόσμο. Σήμερα, ολοένα και περισσότεροι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ανησυχούν για τις επιπτώσεις των ραγδαίων εξελίξεων στη ζωή των πολιτών και κάνουν λόγο για ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και ανάγκη σύνδεσής του με την κοινωνία και την αγορά εργασίας (Καρατζιά, 2002).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Καινοτόμα Προγράμματα, Αριστεία και Καινοτομίες, ψηφιακό σχολείο, διαδραστικά βιβλία, διαδραστικοί πίνακες, νέες μέθοδοι διδασκαλίας, νέα προγράμματα σπουδών, πολλαπλό βιβλίο, αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι λέξεις που βομβαρδίζουν καθημερινά

και προβληματίζουν το δάσκαλο της σχολικής τάξης και πράξης. Η είσοδος των καινοτομιών στην εκπαίδευση δημιούργησε στη χώρα μας πιλοτικά σχολεία, πειραματικά σχολεία, καινοτόμα σχολεία, οικολογικά σχολεία, ολοήμερα σχολεία, μειονοτικά σχολεία, διαπολιτισμικά, μουσικά, αθλητικά και γενικά σχολεία πολλών ταχυτήτων ανάλογα με την καινοτομία την οποία εφαρμόζουν.

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου που εισήχθη το 1997 μέσα από τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο που υπηρετούσε αποτέλεσε τον «προάγγελο» για τα σχολεία ΕΑΕΠ που εισήχθησαν στη χώρα μας τη σχολικό έτος 2010-2011. Τα προαιρετικού τύπου διδακτικά αντικείμενα της Θεατρικής Αγωγής και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μεταφέρονται από την απογευματινή ζώνη του ολοήμερου σχολείου και εντάσσονται στην υποχρεωτική ζώνη των σχολείων ΕΑΕΠ. Το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο διευρύνεται μέχρι τις 14.00 και εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα που αφορούν κυρίως στην τέχνη και στον πολιτισμό, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από την πρώιμη παιδική ηλικία, στη διδασκαλία των ΤΠΕ και στις Βιωματικές Δράσεις. Το επόμενο σχολικό έτος, 2011-2012 επιλέγονται από τα προαναφερθέντα σχολεία και ορίζονται 99 πιλοτικές σχολικές μονάδες εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών με την ονομασία «Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα – Νέα Προγράμματα Σπουδών». Θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών του και στοχεύει στη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο «Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα» προωθούνται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών τα οποία στοχεύουν να δημιουργήσουν πιο ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, κυρίως ψηφιακά, και απαιτούν νέες παιδαγωγικές τεχνικές αλλά και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Ένα τέτοιου είδους σχολείο είναι και η υπό μελέτη σχολική μονάδα της έρευνάς μας. Το εν λόγω σχολείο υφίσταται στην ουσία, τρεις καινοτομίες: από τη μια μεριά έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) και από την άλλη υλοποιεί πιλοτικά την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και το ψηφιακό σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις σχολικές αλλαγές και την επίδραση αυτών στην εφαρμογή τους. Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις και οι ανησυχίες όσων εμπλέκονται στις αλλαγές και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, καθώς

και η σπουδαιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, αποτελούν παράγοντα κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας της αλλαγής (Fuller, 1969· Hall et al., 1977· Richardson, 1990). Ποιες είναι, λοιπόν, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας απέναντι στην καινοτομία;

Μια αλλαγή/καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει εισαχθεί με επιτυχία, όταν οι δάσκαλοι την έχουν υιοθετήσει, δηλαδή είναι ικανοί και επιθυμούν να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους και έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να προσαρμόσουν την καινοτομία στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών τους (Hall et al, 1977). Επίσης πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει ότι βασική προϋπόθεση για να επιτύχει μια καινοτομία είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001· Fullan & Hargreaves, 1992· Guskey, 1995· Hargreaves, 1994· Imants et al., 1993· Little, 1993· McLaughlin & Oberman, 1996· Smylie, 1995). Κατά πόσον αισθάνονται έτοιμοι διδακτικά και παιδαγωγικά οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτης σχολικής μονάδας να υλοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη καινοτομία;

Ωστόσο, η έρευνα δείχνει γενικά ανεπαρκή εφαρμογή των καινοτομιών στο επίπεδο του σχολείου (Little, 1996). Η εμπλοκή των δασκάλων στην σχολική αλλαγή είναι συχνά περιθωριακή (Gitlin & Margolis, 1995), καθώς συχνά αντιλαμβάνονται ότι η καινοτομία απαιτεί περισσότερη δουλειά, χρόνο και ενέργεια από ό,τι οι παραδοσιακά γνώριμες μέθοδοι, στις οποίες τείνουν να επιστρέφουν (Guskey, 1986· Fullan, 2001). Συχνά αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές συμπεριφοράς, για να γλιτώσουν, να αποφύγουν ή να καθυστερήσουν την εφαρμογή της καινοτομίας (Harlen et al., 1995), καθώς οι προηγούμενες ανεπιτυχείς εμπειρίες του σχολείου για αλλαγή, οι απειλές για την εξειδίκευσή τους και τη δύναμη των σχέσεών τους, η διατάραξη της αίσθησης ασφάλειας του οικείου, τους οδηγούν σε ένα φόβο για το άγνωστο (Greenberg & Baron, 2000· Robbins, 2000· Fullan, 2001).

- Ποια η εξελικτική πορεία της συγκεκριμένης καινοτομίας στο συγκεκριμένο σχολείο; (Πώς εφαρμόζεται; Τι έχει αλλάξει;)
- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά και ποιοι ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης καινοτομίας;
- Ποια τα αποτελέσματα της υλοποίησής της σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Τα παραπάνω αποτέλεσαν μερικούς από τους προβληματισμούς μας και αποτέλεσαν το έναυσμα να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά ευελπιστούμε να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης καινοτομίας ή άλλων παρόμοιων προσπαθειών.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά μια σχολική μονάδα που εφαρμόζει πιλοτικά τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» του Νέου Σχολείου. Είναι ένα από τα 800 σχολεία που λειτούργησαν τη σχολική χρονιά 2010-2011 με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), ενώ το επόμενο σχολικό έτος 2011-2012 ορίστηκε σαν μια από τις 99 σχολικές μονάδες που κλήθηκαν να εφαρμόσουν πιλοτικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Τα παραπάνω, όπως προαναφέραμε, αποτέλεσαν το έναυσμα για την ερευνήτρια, η οποία εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας και επαγγελματικής κατάρτισης αυτών που καλούνται να την υλοποιήσουν και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, την ανταπόκρισή τους, τις αντιστάσεις και τα εμπόδια και πώς αυτά αίρονται και τέλος τα αποτελέσματα της καινοτομίας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, αναφορικά με την πρόσληψη/ερμηνεία του νέου θεσμού, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή του και την επίτευξη των στόχων του. Παράλληλα θα γίνει μια αποτίμηση του όλου εγχειρήματος με σκοπό τον αναστοχασμό και τη διερεύνηση προβλημάτων που ανέκυψαν με απώτερο σκοπό την κατάθεση προτάσεων εκπαιδευτικής πράξης και πολιτικής χρήσιμων και άμεσα υλοποιήσιμων. Μελετώντας το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν σημαντικά την υιοθέτηση, την υλοποίηση και την εφαρμογή της πιλοτικής εφαρμογής της παραπάνω καινοτομίας.

Από τη διατύπωση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μας προδιαθέτουν να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και είναι τα εξής:

- Κατά πόσον αισθάνονται έτοιμοι διδακτικά και παιδαγωγικά οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτης σχολικής μονάδας να υλοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη καινοτομία;
- Ποια η αντίδραση των εκπαιδευτικών της εν λόγω σχολικής μονάδας και σε ποιον βαθμό εφαρμόζουν την καινοτομία;
- Ποιοι παράγοντες δυσκόλεψαν το έργο τους;
- Ποια τα αποτελέσματα από το όλο εγχείρημα;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες των ερωτημάτων που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ώστε να καλυφτούν όλες οι πτυχές του υπό εξέταση θέματος.

1.3 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας

Η ίδια η φύση της έρευνας, ως μελέτης περίπτωσης, θέτει τα ευρήματά μας υπό την αίρεση της γενίκευσης όμως τα πορίσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες έρευνες ή να αποτελέσουν έναυσμα για άλλους ερευνητές. Η παρούσα μελέτη περιορίζεται, μέσα από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, στο να αναδειξεί τα θετικά στοιχεία του όλου εγχειρήματος αλλά και να καταδείξει τις αδυναμίες της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής της καινοτομίας, να εντοπίσει τις πιθανές τους αιτίες και να προχωρήσει σε διαπιστώσεις και προτάσεις που πιθανόν θα επιδρούσαν ευεργετικά για την αποτίμησή της πριν την καθολική εφαρμογή της. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από την ίδια τη σχολική μονάδα για ανατροφοδότηση και ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της. Επίσης, τα αποτελέσματά της μπορούν να συνδεθούν με άλλων ερευνών και να αποτελέσουν αντικείμενο συζητήσεων για τεκμηριωμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, ή να αποτελέσουν ερέθισμα για μελλοντική έρευνα.

1.4 Δομή της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, τη θεωρητική μελέτη του θέματος και την έρευνα. Το πρώτο μέρος (θεωρητικό) αποτελείται από το κεφάλαιο της εισαγωγής και ακολουθούν άλλα τρία κεφάλαια με βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας, διατυπώνεται με σαφήνεια η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, από όπου διαφαίνεται η αναγκαιότητά της, γίνεται αναφορά στην οριοθέτηση και στους περιορισμούς της έρευνας και τέλος αναπτύσσεται η δομή της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα αποσαφηνίζονται και διαχωρίζονται οι ορισμοί της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής, προσδιορίζεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της καινοτομίας στη σχολική πραγματικότητα, αναφέρονται οι μορφές της εκπαιδευτικής καινοτομίας και τα στάδια εισαγωγής αυτής. Τέλος παρουσιάζονται μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και οι λόγοι για τους οποίους προβάλλουν αντίσταση σ' αυτή.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσδιορίζεται η αναγκαιότητα και η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, αναφέρεται το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας των σχολείων ΕΑΕΠ και του Νέου Σχολείου, ενώ παράλληλα γίνεται διάκριση των διαφορών τους.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται αναφορά στο σκοπό των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, προσδιορίζεται η καινοτομία τους και η άρρηκτη σχέση τους με το ψηφιακό σχολείο, γίνεται αναφορά στις νέες μεθόδους και τους νέους αναπροσδιορισμένους ρόλους του μαθητή και του δασκάλου.

Το Δεύτερο μέρος της εργασίας (εμπειρικό) αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται και αιτιολογείται μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, προσδιορίζεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, και τέλος περιγράφονται οι συμμετέχοντες και τα εργαλεία της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής περιγραφή του γεωφυσικού, τεχνοκρατικού και ανθρώπινου πλαισίου της υπό μελέτης σχολικής μονάδας με

σημεία αναφοράς το χώρο, τα πρόσωπα και τη λειτουργία της με σκοπό τη μελέτη και την ανάδειξη παραγόντων και δυναμικών σχέσεων που συμβάλλουν στο πλαίσιο της καλύτερης ερμηνείας των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και συζήτηση με αναφορές σε βιβλιογραφία όπου απαιτείται.

Στο όγδοο κεφάλαιο αποδίδονται συμπερασματικά οι ερμηνείες των αποτελεσμάτων της έρευνας προσανατολισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα και γίνονται συνδέσεις με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Συζητούνται επίσης οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο γίνονται προτάσεις για εκπαιδευτική πράξη και πολιτική και τίθενται ερευνητικά κενά για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ιστορία όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η μεταρρύθμιση αφορά στην προώθηση αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, αναφέρεται σε μια ευρείας κλίμακα εκπαιδευτική μεταβολή σε εθνικό επίπεδο και σε κρίσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και συνοδεύεται από νομοθετική έγκριση (Γιαννακάκη, 2009).

Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι εύκολο να οριστεί. Σύμφωνα με την Υφαντή (2000) με τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία αναφερόμαστε σε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Η καινοτομία είναι μια συνολική δράση, όχι απαραίτητα θεσμοθετημένη, που στηρίζεται σε πρωτοποριακές και κατά συνέπεια πρωτότυπες ιδέες.

Ως εκπαιδευτική αλλαγή ορίζεται η μετάβαση από μια κατάσταση της εκπαίδευσης σε μιαν άλλη όταν είναι οριστική και πλήρης (Μπαμπινιώτης, 2002). Σαν όρος θεωρείται ευρύτερος από την καινοτομία την οποία και εμπεριέχει. Ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρούμε τη συνεπή και σταθερή εφαρμογή της καινοτομίας (Υφαντή, 2000; Fullan, 1992).

Η καινοτομία εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά στην αλλαγή γι' αυτό και πολλές φορές ταυτίζεται με αυτήν. Η διαφορά της με την εκπαιδευτική αλλαγή έγκειται στο ότι ενώ η καινοτομία απαιτεί τη δημιουργία νέων προτάσεων και ιδεών η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να υιοθετήσει ιδέες και προτάσεις βελτίωσης της σχολικής μονάδας οι οποίες έχουν ξαναεφαρμοστεί. Δηλαδή, ενώ η καινοτομία είναι αλλαγή, η αλλαγή δε συνιστά απαραίτητα καινοτομία (Johannessen et al., 2001).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ως εκπαιδευτική καινοτομία μπορούμε να ονομάσουμε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο, η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, ενώ εκπαιδευτική αλλαγή θεωρούμε τη συνεπή και σταθερή εφαρμογή της καινοτομίας.

Το Νέο Σχολείο συνιστά μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι πρόκειται περισσότερο για καινοτομία παρά για αλλαγή γιατί από τη μια μεριά η φιλοσοφία της εισαγωγής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών εστιάζεται σε αλλαγή στάσεων, πρακτικών και μεθόδων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, από την άλλη, βρίσκεται σε πιλοτική εφαρμογή, επομένως δεν μπορούμε να εγγυηθούμε για τη σταθερή και συνεπή συνέχισή της.

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε και τους δύο όρους γιατί μέσα στην έννοια της καινοτομίας εμπεριέχεται η έννοια της αλλαγής που οδηγεί σε κάτι «καινούριο» (Slappendel, 1996).

2.2 Σκοπός της καινοτομίας

Απώτερος σκοπός της εισαγωγής της καινοτομίας είναι ο εκσυγχρονισμός και η ποιοτική αναβάθμιση του οργανισμού μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του, την αναδιάρθρωση των ρόλων του, των δομών και των λειτουργιών του. Οι αλλαγές /καινοτομίες αποσκοπούν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του αντικαθιστώντας τα παρωχημένα προγράμματα και τις παραδοσιακές πρακτικές με άλλες σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Η σημαντικότερη όμως διάσταση της αλλαγής είναι οι αλλαγές στις στάσεις, στις αξίες και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μόνο τότε μπορεί να θεωρηθεί ως πραγματική. (Καράμπελας, κ.α. 2006).

Οι τελευταίες έρευνες και μελέτες της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής τονίζουν ότι η προώθηση και εφαρμογή τους είναι περισσότερο μια «διαδικασία» παρά ένα «γεγονός». Η προώθησή τους εστιάζει όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά στη διαμόρφωση συναντίληψης της αλλαγής και της καινοτομίας τόσο από τους σχεδιαστές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από την ανάπτυξη ανθρώπινων δικτύων, που στόχο θα έχουν την ενδυνάμωση και ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού μέσα στη διαδικασία της αλλαγής. (Βαβουράκη, 2006).

2.3 Η αναγκαιότητα της καινοτομίας

Μέχρι τη δεκαετία του '70 η καινοτομία δεν εντασσόταν στην στρατηγική της ανάπτυξης και περιοριζόταν κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας και της οργάνωσης της εργασίας στις επιχειρήσεις, στο πλαίσιο βελτίωσης της ανταγωνιστικότητάς τους.

Στα επόμενα χρόνια, με το άνοιγμα των αγορών και στη διαδικασία ελέγχου των αλλαγών σε εθνικό και διεθνές πεδίο, η καινοτομία εντάχθηκε στη στρατηγική των επιβεβλημένων αλλαγών για την προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον, αλλά και την καταξίωση στον τομέα τους και, έτσι, προοδευτικά επεκτάθηκε σε άλλους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, όπου σε συγκεκριμένες οργανωτικές συνθήκες (κυρίως αυτονομίας) ευνοείται σημαντικά (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Η σημερινή εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο στον παγκόσμιο και ευρωπαϊκό χώρο δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται σημαντικές επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον (Getzels & Guba (1957). Ο Πασιαρδής (2004) το παρουσιάζει ως ζωντανό οργανισμό με διαπερατή μεμβράνη ο οποίος αλληλεπιδρά αμφίδρομα με το περιβάλλον του. Έτσι δέχεται εισροές από στοιχεία του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα αφήνει να βγαίνουν προς τα έξω στοιχεία του δικού του συστήματος. Οι αλλαγές/ καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βρίσκεται στη βάση της οργανωτικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύεται ως ο πιο κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη εφαρμογή της όποιας καινοτομίας (Κασιμάτη κ.α., 2002). Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης στη διδακτική και τα παιδαγωγικά. Για το σκοπό αυτό είναι επιτακτική ανάγκη οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα να περάσουν από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού είτε ως λειτουργού είτε ως επαγγελματία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Το ζητούμενο όμως είναι κατά πόσον η εκπαίδευση και η κατάρτιση των σημερινών εκπαιδευτικών διευκολύνουν την επιτυχημένη έκβαση του νέου ρόλου τους αλλά και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό μας σύστημα ευνοεί τέτοιου είδους προσπάθειες.

Το ευνοϊκότερο σύστημα για την προώθηση των καινοτομιών αποτελεί το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, όπου η εξουσία και η λήψη απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί

αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους, βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών (Παπακωνσταντίνου 2005).

Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνει και έρευνα του ΟΟΣΑ (1997) η οποία αναφέρει ότι το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης από το οποίο απουσιάζει *«η απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία»*.

2.4 Προϋποθέσεις επιτυχίας της καινοτομίας

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές καινοτομίες βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Everard & Morris, 1999). Τις περισσότερες φορές οι καινοτομίες, κυρίως στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, - όπως το δικό μας - επιβάλλονται από παράγοντες που δραστηριοποιούνται έξω από το χώρο της σχολικής μονάδας και παρουσιάζονται με την μορφή εντολών της εξουσίας ή των ανώτερων ιεραρχικών επιπέδων διοίκησης. Εμφανίζονται συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων ή ολοκληρωμένων ενεργειών δράσης που έχουν τη μορφή της καινοτομίας, ενώ πολλές φορές επιβάλλονται με αιφνιδιαστικό ή βιαστικό τρόπο (Ιορδανίδης, 2006; Παπακωνσταντίνου, 2005).

Όταν οι καινοτομίες προτείνονται από το ανώτερο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας, είναι δύσκολο να υιοθετηθούν με αποτέλεσμα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν τις καινοτομίες και άλλοι να αντιστέκονται ενεργά κινούμενοι τις περισσότερες φορές αντίθετα, δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις προσπάθειες των υπέρμαχων της καινοτομίας.

2.4.1 Διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Μια καινοτομία για να είναι αποτελεσματική δεν μπορεί να εφαρμόζεται ως επιβολή και μηχανιστικά. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός πραγματικά λειτουργικού εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, προϋποθέτει τη διαμόρφωση και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την ίδια, προκειμένου η καινοτομία να καταστεί κατανοητή από το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να προγραμματίζεται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω συμμετοχικών διαδικασιών ώστε να είναι όλοι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι για την αναγκαιότητά της. Ο ατομικός, αποσπασματικός και περιθωριακός χαρακτήρας της κινδυνεύει να

ακυρωθεί από έναν άλλο εκπαιδευτικό. Συνεπώς, εκτός από τη μορφή και το περιεχόμενο η καινοτομία θα πρέπει να διέπεται από συλλογικότητα και από τη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας από πλευράς του σχολείου προκειμένου να εμπλακούν όλοι στην απόφαση της εφαρμογής της (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Μέσω της διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναπτύσσεται η αυτονομία και η καινοτόμος επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να είναι ανοικτοί σε καινοτομίες και νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και να αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα (Μαυρογιώργος, 2008).

Επιτυχημένες σχολικές αλλαγές συντελούνται, όταν τα σχολεία εφαρμόζουν εκείνες τις στρατηγικές, οι οποίες ταιριάζουν καλύτερα στο δικό τους συγκείμενο και στις προσκείμενες αναπτυξιακές τους ανάγκες (Harris, 2002). Όταν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτονομία δράσης και μπορούν να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος και γενικότερα στην ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος του σχολείου τους, ή σε επίπεδο διδακτικής που έχει να κάνει με νέες μεθόδους, που θα τον βοηθήσουν στην επαγγελματική του εξέλιξη και ενδυνάμωση.

2.4.2 Ο ρόλος του Διευθυντή

Η μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστική τόσο στην σύλληψη και στο περιεχόμενο όσο και στην εισαγωγή και υιοθέτηση των καινοτομιών από τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει ένα μοναδικό περιβάλλον, μια ιστορία και μια συγκεκριμένη δυναμική την οποία προσανατολίζει ο διευθυντής, ο οποίος προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέση ο ίδιος ή έχουν τεθεί από κοινού με τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί.

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα - όπως το δικό μας - όταν η καινοτομία προτείνεται ή επιβάλλεται από την κορυφή της ιεραρχίας, συνήθως με τη μορφή προγράμματος, τότε η αυτονομία των σχολικών μονάδων περιορίζεται, ο διευθυντής γίνεται διαχειριστής αυτού και οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην όσο το δυνατόν καλύτερη υλοποίηση αυτού του προγράμματος, χωρίς να τους «αγγίζει», με αποτέλεσμα να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Για το λόγο, αυτό όταν εισάγονται καινοτομίες στο σχολείο, ο διευθυντής καλείται να παίξει ένα διπλό ρόλο: αφενός, να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας. Ο διευθυντής οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή θα γίνει από τους εκπαιδευτικούς, αφού ο ίδιος μόνο την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό μπορεί να τους παρέχει. Για την επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας θα πρέπει να υποτάσσει τον ατομισμό του, και να προτάσσει το συμφέρον του εκπαιδευτικού οργανισμού, βάζοντας σε εφαρμογή όλα τα μέσα που διαθέτει για να διατηρήσει το μικροσύστημα της σχολικής μονάδας σε κατάσταση ισορροπίας και να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις αντιστάσεις που προκύπτουν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Για να μπορέσει να διαχειριστεί τις καινοτομίες και να ξεφύγει από τη λογική της διαχείρισης της κατάστασης ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ηγετικά χαρίσματα και προσόντα. Σύμφωνα με τον Yukl (1994), οι διευθυντές που διαθέτουν ηγετικά γνωρίσματα όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης, μπορούν να αντεπεξέλθουν ευκολότερα σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο και να τις φέρουν σε πέρας αποτελεσματικότερα. Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως οι σχέσεις ηγέτη - μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο (Μιχόπουλος, 2004).

Ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός στην επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας με τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, την παροχή ευκαιριών για την ενεργό ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα δρώμενα του σχολείου, την ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και την επιβράβευσή τους και γενικότερα με την ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην παρούσα μελέτη όμως δεν θα μελετήσουμε τη συμμετοχή του Διευθυντή για τους λόγους που αναφέρουμε στους περιορισμούς της.

2.4.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική επιτυγχάνεται με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία μαζί με την παρακίνηση και την καθοδήγηση θα συντελέσουν στην εφαρμογή της καινοτομίας. Οι ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις και οι διαφορετικές και εξειδικευμένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού απαιτούν σήμερα μια ετοιμότητα από την πλευρά του σχολείου που επιτυγχάνεται με τη διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες προσωπικής και επαγγελματικής ευαισθητοποίησης (Μαυρογιώργος, 1999).

Ο Μπουραντάς (2005) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο αντιμετώπισης της αντίστασης. Συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι άνθρωποι τη λογική, το περιεχόμενο και τα οφέλη της αλλαγής. Επίσης η διευκόλυνση και η υποστήριξη συνίστανται σε σχεδιασμένες ενέργειες με στόχο την προσαρμογή στη νέα κατάσταση. Τέτοιες ενέργειες μπορεί να είναι η συμβουλευτική και συναισθηματική υποστήριξη, χρονικές διευκολύνσεις για προσαρμογή κ.α.

2.5 Μορφές εκπαιδευτικής καινοτομίας

Ανάλογα με το είδος της αλλαγής, ο Fullan (1982) διακρίνει τρεις τύπους εκπαιδευτικών καινοτομιών: τη χρήση νέων ή αναθεωρημένων διδακτικών μέσων και υλικών, τη χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (μεθόδων) και την ανάπτυξη νέων στάσεων και πεποιθήσεων.

Μια καινοτομία μπορεί να αναφέρεται και να αφορά περισσότερους από έναν από τους παραπάνω τομείς ή και όλους, ανάλογα με τη διάσταση κυρίως οριζόντια, που μπορεί να έχει αλλά, και να είναι ανάλογη της βαθμίδας στην οποία μπορεί να αναφέρεται. (Παπακωνσταντίνου, 2008)

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης εμφανίζονται στην ίδια σχολική μονάδα και οι τρεις παραπάνω τύποι αλλαγών. Αλλαγή διδακτικών μέσων και υλικών (ψηφιακό σχολείο, ΤΠΕ), νέες διδακτικές προσεγγίσεις (νέα προγράμματα σπουδών) και ανάπτυξη νέων στάσεων και αντιλήψεων. Ιδιαίτερα το τελευταίο, δηλαδή η αλλαγή στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος για να επιτευχθεί αποτελεσματικά και σταθερά η καινοτομία. Η «αναδόμηση» (restructuring)- η οποία γίνεται με επίσημη εξουσιοδότηση- εμφανίζεται συνέχεια, ενώ το απαιτούμενο και το δύσκολο είναι η «αλλαγή στην

κουλτούρα» (reculturing)- το πώς, δηλαδή, οι δάσκαλοι αναζητούν και αλλάζουν τα πιστεύω και τις συνήθειές τους-, το οποίο όμως μόλις επιτευχθεί, έχει μεγάλη επίδραση. Ωστόσο, και οι τρεις παραπάνω τύποι εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σχετικά με τον τρόπο που εισάγονται η βιβλιογραφία έχει καταδείξει τέσσερις (4) ευρείς τύπους αλλαγής στην εκπαίδευση (Torrington & Weightman, 1989) :

α) την *επιβολή*, όταν η πρωτοβουλία ανήκει σε κάποιον άλλον και πρέπει ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τις μεθόδους του και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μορφής αποτελούν οι αλλαγές σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια.

β) την *προσαρμογή*, όταν υποδεικνύεται η διαφοροποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς ή η ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων. Αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου ή απόπειρες αλλαγής στην κουλτούρα του αποτελούν περιπτώσεις αυτού του τύπου αλλαγής.

γ) την *ανάπτυξη*, η οποία είναι πολύ πιο ελκυστική, αφού τα οφέλη για το άτομο φαίνονται περισσότερα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις ή υποδείξεις άλλων παραγόντων, αλλά η ανάπτυξη του ατόμου βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας.

δ) τη *δημιουργικότητα*, η οποία εντοπίζεται, όταν το άτομο προσωπικά προωθεί και ελέγχει τη διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών, υλοποιώντας αυτό που έχει οραματιστεί.

Γενικά, οι περισσότεροι άνθρωποι πιθανότατα προβάλλουν αντίσταση στην πρώτη μορφή αλλαγής, είναι αβέβαιοι για τη δεύτερη, ευχαριστημένοι με την τρίτη και ενθουσιασμένοι από την τέταρτη.

Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης πρόκειται για επιβολή επειδή η πρωτοβουλία της καινοτομίας ανήκει στο υπουργείο και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εκτελεστές αυτής. Μια επιβαλλόμενη αλλαγή μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, φόβο ότι θα χαθεί κάτι σημαντικό και άγχος μπροστά το άγνωστο, ενώ η υιοθέτηση μιας αλλαγής που προέρχεται από τον ίδιο τον οργανισμό και που ταιριάζει στο δικό του συγκείμενο και στις δικές του αναπτυξιακές ανάγκες συνήθως συνοδεύεται από ενθουσιασμό και ελπίδα και είναι πιο επιτυχημένη (James & Conolly, 2000; Harris, 2002).

2.6 Στάδια διαδικασίας εισαγωγής της καινοτομίας

Κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας ο τρόπος αντίληψης και «οικειοποίησης» αυτής από τους εμπλεκόμενους και κυρίως από αυτούς που καλούνται να την υλοποιήσουν είναι καθοριστικής σημασίας. Τα χαρακτηριστικά του εκπροσώπου της αλλαγής και της καινοτομίας, ο σχεδιασμός της διαδικασίας της αλλαγής και οι συνθήκες του περιβάλλοντος, το κάθε ένα από τα οποία αλληλεπιδρά με το άλλο στο μοντέλο, θα επηρεάσουν τελικά τις αντιλήψεις του καλούμενου να υιοθετήσει την αλλαγή.

Όπως οι Hall & Hord (2001) ισχυρίζονται, η αλλαγή είναι μια διαδικασία. Ο Evans (1996) περιγράφει την αλλαγή ως «ένα όχι προβλέψιμο εγχείρημα με καθορισμένες προδιαγραφές, αλλά έναν αγώνα για να διαμορφωθούν διαδικασίες οι οποίες είναι περίπλοκες και δυσδιάκριτες».

Ο Fullan (2001) εξέφρασε την άποψη ότι η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από τρία πρωταρχικά στάδια στα οποία ο ατομικός παράγοντας είναι ουσιαστικής σημασίας:

1. Η φάση της εισαγωγής (initiation), ή κινητοποίηση (mobilization) ή επιλογή (adoption), ή απόφαση για έναρξη της αλλαγής και την ανάπτυξη της αφοσίωσης σε αυτή. Οι πιο σημαντικές δραστηριότητες σε αυτή τη φάση είναι η απόφαση για να ξεκινήσει η διαδικασία και η ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης στον οργανισμό.
2. Η φάση της εφαρμογής (implementation) ή αρχική χρήση (initial use), η φάση όπου δοκιμάζεται η αλλαγή (συνήθως τα πρώτα δυο ή τρία χρόνια της εφαρμογής). Οι σημαντικότερες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την ανάπτυξη και διατήρηση της αφοσίωσης και την παρακολούθηση της προόδου και των προβλημάτων που παρουσιάζονται.
3. Η φάση της εσωτερίκευσης ή συνέχισης (continuation) ή ενσωμάτωσης (incorporation), η αλλαγή παύει να θεωρείται ως κάτι το νέο και γίνεται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο ή εξαφανίζεται με μια απόφαση ότι είναι σκάρτη ή μέσω της φθοράς.

Ο Lewin (1951) παρουσίασε ένα μοντέλο για τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής (social change process) να αποτελείται από τρία βήματα: «ξεπαγώνω» (unfreeze), «κινούμαι» (move) και «ξαναπαγώνω» (refreeze). Οι Cummings και

Worley (2001) εξήγησαν τα τρία βήματα του Lewin για τη διαδικασία της σχεδιασμένης αλλαγής λεπτομερώς:

1. Ξεπάγωμα (unfreezing): αυτό το βήμα συνήθως περιλαμβάνει εκείνες τις δυνάμεις που διατηρούν τη συμπεριφορά του οργανισμού στο τωρινό του επίπεδο. Εισάγοντας πληροφορίες που δείχνουν ασυμφωνίες ανάμεσα στις επιθυμητές συμπεριφορές των μελών του οργανισμού και σε εκείνες τις συμπεριφορές που εκτίθενται κατά την παρούσα περίοδο, τα μέλη μπορεί να κινητοποιηθούν για να εμπλακούν στις δραστηριότητες αλλαγής.
2. Κίνηση (moving). Το βήμα αυτό αλλάζει τη συμπεριφορά του οργανισμού, τμήματος ή ατόμου σε ένα καινούριο επίπεδο. Συμπεριλαμβάνει παρεμβάσεις στο σύστημα για την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, αξιών και στάσεων μέσω αλλαγών στις δομές και διαδικασίες του οργανισμού.
3. Ξαναπάγωμα (refreezing): το βήμα αυτό σταθεροποιεί τον οργανισμό σε μια νέα κατάσταση ισορροπίας. Αυτή συνήθως επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης υποστηρικτικών μηχανισμών που ενδυναμώνουν τη νέα κατάσταση του οργανισμού, όπως η κουλτούρα του οργανισμού, τα καθιερωμένα, τις πολιτικές και τις δομές.

Για τον Rogers (1995) η διαδικασία καινοτομίας-απόφασης ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο (ή άλλες μονάδες λήψης αποφάσεως) περνάει (1) από την πρώτη γνώση μιας καινοτομίας, (2) στη διαμόρφωση μιας στάσης απέναντι στην καινοτομία, (3) σε μια απόφαση να υιοθετήσει ή να απορρίψει, (4) στην εφαρμογή μιας νέας ιδέας και (5) στην επιβεβαίωση/εδραίωση της απόφασης αυτής». Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μοντέλο αποτελείται από πέντε στάδια:

1. Η Γνώση (knowledge) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εκτίθεται στην ύπαρξη μιας καινοτομίας και αποκτά μια γνώση για τον τρόπο που λειτουργεί.
2. Η Πειοίθηση (persuasion) εμφανίζεται όταν ένα άτομο διαμορφώνει μια θετική (ευνοϊκή) ή αρνητική (δυσμενή) στάση απέναντι στην καινοτομία.
3. Η Απόφαση (Decision) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που οδηγούν σε μια απόφαση υιοθέτησης ή απόρριψης της καινοτομίας.
4. Η Εφαρμογή (implementation) εμφανίζεται όταν ένα άτομο θέτει μια καινοτομία σε εφαρμογή.

5. Η Επιβεβαίωση (confirmation) εμφανίζεται όταν ένα άτομο αναζητά ενίσχυση για μια καινοτομία. Η απόφαση έχει ήδη ληφθεί ή αντιστρέφει μια προηγούμενη απόφαση να υιοθετήσει ή να απορρίψει την καινοτομία.

2.6.1 Στάδια ανησυχίας κατά Hall & Hold

Με αφορμή την έρευνα που έγινε για πρώτη φορά από τον Fuller (1969) οι Hall & Hold (2010) ανέπτυξαν ένα μοντέλο ανησυχιών ευρύτερα γνωστό ως CBAM (Concerns Based Adoption Model). Το μοντέλο αυτό περιελάμβανε επτά στάδια ανησυχίας (stages of concern), τα οποία αποτελούν ένδειξη των αναπτυξιακών σταδίων της συγκινησιακής αντίδρασης ενός ατόμου στη διαδικασία της αλλαγής (βλ. πίνακας 1). Τα πιο πάνω στάδια διαδέχονται το ένα το άλλο, ενώ το είδος και η ένταση των ανησυχιών εξαρτώνται από τον τρόπο εισαγωγής της καινοτομίας, την ενημέρωση που παρέχεται, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και το βαθμό ετοιμότητάς του για αλλαγή.

Πίνακας 2. Στάδια ανησυχίας κατά Hall & Hord (2010)

Αδιαφορία για την αλλαγή
Ανησυχίες για την πληροφόρηση
Ανησυχίες σε προσωπικό επίπεδο
Ανησυχίες για την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής
Ανησυχίες για τις συνέπειες της αλλαγής
Ανησυχίες για την ανάγκη συνεργασίας
Ανησυχίες για την αναπροσαρμογή της αλλαγής

Ο Hall και οι συνεργάτες του ταξινόμησαν τα επτά στάδια ανησυχιών σε τρία διευρυμένα πρότυπα ανησυχιών, ξεκινώντας από τα στάδια όπου οι δάσκαλοι εστιάζονται κυρίως στις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα σε σχέση με την καινοτομία (self concerns), προχωρώντας στα στάδια ανησυχίας κυρίως για την επίδραση που έχει η καινοτομία στον τρόπο εργασίας τους και τα καθήκοντα τους (task concerns) και φτάνοντας, τελικά, στην τρίτη κατηγορία σταδίων όπου οι ανησυχίες τους επικεντρώνονται στη συνεργασία τους με συναδέλφους και στην επίδραση που έχει η καινοτομία στις επιδόσεις των μαθητών. Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κρίνουν την καινοτομία και συχνά κάνουν προτάσεις για να τη βελτιώσουν (impact concerns).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι δεν εντοπίζουν στον ίδιο βαθμό όλοι οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής, τα συναισθήματά τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αλλαγή. Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει ακόμη να σημειωθεί στα μοντέλα αυτά είναι το χρονικό διάστημα της αλλαγής. Αξιοσημείωτο είναι ότι η επιτυχημένη εφαρμογή μιας σχολικής αλλαγής για μια φορά δεν είναι ποτέ επαρκής. Ο Fullan (2001) διατύπωσε ότι «οι μέτρια περίπλοκες αλλαγές παίρνουν από 3 έως 5 χρόνια, ενώ περισσότερο πολύπλοκες προσπάθειες μπορεί να πάρουν 5 με 10 χρόνια με τις συνεχιζόμενες προσπάθειες να είναι ακόμη προβληματικές». Επίσης, αν μερικοί εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις κλειδιά στην καινοτομία φύγουν, η αλλαγή μπορεί να εξαφανιστεί μέσα σε μια νύχτα (Fullan, 2001). Συνεπώς, μια σχολική αλλαγή για να θεωρείται αποτυχημένη θα πρέπει να διατηρείται στο χρόνο και να στηρίζεται πάνω σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, όπως κανόνες, διαδικασίες και εντοπισμός χρηματικών πόρων (Fullan, 2001· Gold, 1996· Hall & Hord, 2001· Servogianni, 1995).

2.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός πιο σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της αλλαγής (Darling-Hammond, 2000· Evans, 1996· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). Στο πλαίσιο ενός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την τελική απόφαση, για το εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν μια νέα σχεδιασμένη αλλαγή. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι συντελεστές κατά την εφαρμογή και διευκόλυνση της αλλαγής, σε πολλές περιπτώσεις, οι φωνές τους δεν λαμβάνονται υπόψη (Fullan, 1993, 2001· Hargreaves, 1994· Miles & Huberman, 1984).

Γενικά, προσπάθειες για την υιοθέτηση της καινοτομίας συντελούνται σε ανθρώπινα συστήματα, τα οποία έχουν ήδη πιστεύω και προσδοκίες, πρότυπα και αξίες που εμφανίζονται και σε επίπεδο συστήματος και σε ατομικό επίπεδο (Ellsworth, 2000). Σε συλλογικό επίπεδο, τα πιστεύω, οι αξίες και οι στόχοι του σχολείου καθώς και οι συμπεριφοριστικές νόρμες είναι ζωτικής σημασίας στον αποτελεσματικό χειρισμό της οργανωσιακής αλλαγής. Μια επιβαλλόμενη αλλαγή, για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, φόβο ότι

θα χαθεί κάτι σημαντικό και άγχος μπροστά το άγνωστο, ενώ η αυτό εισαγωγή της αλλαγής συνήθως συνοδεύεται από ενθουσιασμό και ελπίδα (James & Conolly, 2000).

Σε ατομικό επίπεδο, η αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας ποικίλλει. Η αλλαγή μπορεί να είναι ευπρόσδεκτη και να γίνεται αποδεκτή με ενθουσιασμό ή να αντιμετωπίζεται με απροθυμία (Zembylas & Barker, 2007). Η κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων που προκύπτουν στην εφαρμογή της αλλαγής είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στην εκπαίδευση, καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευτικών αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν με επιτυχία οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση (Blase & Kirby, 2000·Marks & Louis, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για πιλοτική εφαρμογή νέων προγραμμάτων, υπάρχουν τρία είδη εκπαιδευτικών: οι καινοτόμοι (the innovators), εκείνοι οι οποίοι τους αρέσει να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, οι αμετακίνητοι (the immovable), εκείνοι οι οποίοι αρνούνται να αλλάξουν, και μια μεγάλη μεσαία ομάδα η οποία κατά κύριο λόγο υιοθετεί μια συμπεριφορά στάσης αναμονής «περιμένω και βλέπω» (wait and see). Δεν είναι ασυνήθιστο μόνο μια μειονότητα εκπαιδευτικών να υιοθετεί και να εφαρμόζει νέα προγράμματα (Cuban & Usdan, 2003· Datnow et al., 2002).

Ο Smith (2005) αναφέρει ότι οι άνθρωποι μπορούν να είναι το σημαντικότερο εμπόδιο στην αλλαγή είτε ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία της. Η αλλαγή είναι μια διαδικασία που χρειάζεται χρόνο και σκληρή δουλειά για να παραγάγει βελτίωση, αλλά τα αποτελέσματά της είναι εύθραυστα. Ένας ή δύο άνθρωποι βασικοί μπορεί να φύγουν και η επιτυχία μπορεί να ανατραπεί σχεδόν ολονυχτίς (Fullan, 2001a).

2.8 Λόγοι αντίστασης στην καινοτομία

Ο Wagner (2001), ο οποίος έχει μελετήσει στη σχολική αλλαγή, υποστηρίζει ότι η ιδιοσυγκρασία, η κατάρτιση και οι συνθήκες εργασίας των περισσότερων εκπαιδευτικών τους προδιαθέτουν για να μη θελήσουν να αλλάξουν. Σύμφωνα όμως με την εμπειρία του οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή για κάποιους συγκεκριμένους λόγους, τους οποίους κατονομάζει ως αποστροφή κινδύνου, επιδεξιότητα «τέχνης» και αυτονομία και απομόνωση.

- *αποστροφή κινδύνου*. Πολλοί άνθρωποι επιλέγουν να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επειδή υπόσχεται ασφάλεια και σταθερότητα. Κάνουν συνήθως αυτή την επιλογή, γιατί οι περισσότεροι έχουν ιδιοσυγκρασία αντίθετη στην ανάληψη ρίσκων, σε αντίθεση με εκείνους που επιλέγουν να γίνουν επιχειρηματίες.
- *επιδεξιότητα «τέχνης»*. Η εκπαίδευση ελκύει ανθρώπους που απολαμβάνουν να εργάζονται μόνοι τους και η μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης γι' αυτούς συνήθως προέρχεται από την μύηση σπουδαστών στην «τέχνη» τους. Ως εκ τούτου, μια πρόσκληση της ηγεσίας να ακολουθήσουν κάποια πρότυπα την αντιλαμβάνονται ως προσβολή για την επιδεξιότητά τους και ως απειλή για την ταυτότητά τους.
- *αυτονομία και απομόνωση*. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια έμφυτη τάση για αυτονομία ή οποία σε συνδυασμό με τη φύση της εργασίας τους τους οδηγεί στην απομόνωση και στην έλλειψη συνεργασίας με άλλους συνομηλίκους τους (Wagner, 2001).

Ο Wetter (1996) αναφέρει ότι για την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή ευθύνονται ποικίλοι λόγοι.:

- ο φόβος του άγνωστου. Ο εκπαιδευτικός και γενικότερα κάθε άνθρωπος που δεν ξέρει πώς η αλλαγή θα επηρεάσει την προσωπική και επαγγελματική του ζωή, αισθάνεται ανησυχία, απροθυμία και τελικά αντιστέκεται.
- προώθηση αλλαγών από την ιεραρχία χωρίς συμμετοχή του άμεσα εμπλεκόμενου προκαλεί απροθυμία για αλλαγή.
- προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες αλλαγών χωρίς άμεσο όφελος δημιουργούν μια θεώρηση της νέας αλλαγής ως σπαταλημένου χρόνου και προσπάθειας
- ανησυχία για το αν ο χρόνος και η προσπάθεια που θα δαπανήσουν θα έχει οφέλη για τους μαθητές
- η αναστάτωση και η απώλεια της αίσθησης ασφάλειας που θα επιφέρει η διατάραξη της καθιερωμένης ρουτίνας (ξεβόλεμα)
- ανησυχία για διατάραξη ή διάσπαση των ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων που σε μεγάλο βαθμό έχουν με άλλους συναδέλφους τους

Οι James & Connolly (2000) υποστηρίζουν ότι πίσω από όλες αυτές τις φυσιολογικές αντιδράσεις κρύβεται άγχος. Το άγχος αυτό είναι μεγαλύτερο, όταν η αλλαγή επιδιώκει να αλλάξει κοινωνικές άμυνες που έχουν αναπτυχθεί για να αμυνθούν ενάντια στο άγχος.

Πολλοί συγγραφείς έχουν περιγράψει τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων στην αρχή της διαδικασίας της αλλαγής ως ένα τύπο άρνησης όμοιο με

το πρώτο στάδιο του πένθους για κάτι που χάθηκε, και το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή άρνησης του μηνύματος, του αποστολέα του, και της ικανότητας κάποιου να διαχειριστεί το μήνυμα αυτό. Επίσης υποστηρίζουν ότι αντί να θεωρηθεί η αντίσταση ως κάτι που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να εκριζωθεί, θα πρέπει χρησιμοποιηθεί ως ενέργεια που μπορεί να μετατραπεί σε δύναμη δέσμευσης στην αλλαγή.

Αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως ασπίδα προστασίας απέναντι στην αντίσταση στην αλλαγή. Το καλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ευαισθητοποιημένο προσωπικό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της καινοτομικής διαδικασίας, αναδεικνυόμενο σε σημαντικότερο παράγοντα της καινοτομίας (Ρεκλείτης, 2002). Η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας του και ανάπτυξης των απαιτούμενων διαδικασιών για την αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων (Μαυρογιώργος, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Η αναγκαιότητα των αλλαγών στο σχολείο

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική πραγματικότητα ανέδειξαν την ανάγκη αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον με αυξημένες και συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Η πεμπτοσύνη των αλλαγών στο Νέο σχολείο είναι να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες και λειτουργικά μοντέλα συμπεριφοράς αναγκαία στην καθημερινότητα των παιδιών στην ομάδα και ενός πλήρους φάσματος ικανοτήτων για τη ζωή, τα οποία θα τους καταστήσουν ικανούς ευρωπαίους πολίτες του 21^{ου} αιώνα.

3.2 Η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου

Η νέα παιδαγωγική φιλοσοφία έχει ως επίκεντρο το μαθητή, δίνει έμφαση στην καινοτομία, στη δημιουργικότητα, στη χρήση νέων μέσων, στην αισθητική καλλιέργεια. Καλλιεργεί και εδραιώνει στους μαθητές δημοκρατικές αξίες, αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμμετοχή στα κοινά και την ανθρώπινη αλληλεγγύη.

Το Νέο Σχολείο έχει στόχο την προετοιμασία των νέων γενιών πολιτών που θα συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου τους, θα ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη και θα συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή, ενώ παράλληλα θα πατούν σε αρχές και αξίες που θα τον κάνουν πάνω απ' όλα «ΑΝΘΡΩΠΟ». Ταυτόχρονα ο μαθητής γίνεται μικρός διανοούμενος, μικρός επιστήμονας, μικρός ερευνητής μέσα από τη χρήση νέων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας και τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται πιλοτικά στο Νέο Σχολείο με απώτερο σκοπό τη γενίκευσή τους εναρμονίζονται με τους στόχους του Ψηφιακού Σχολείου, το οποίο αποτελεί «*βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου*».

Η στρατηγική για την ψηφιακή λειτουργία του Νέου Σχολείου περιλαμβάνει:

1. Ευρυζωνικότητα και εξοπλισμό σε κάθε τάξη ώστε το διαδίκτυο να αποτελεί βασικό δικαίωμα και εφόδιο για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό.

2. Ενίσχυση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού με επιμορφώσεις για διευκόλυνση και αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του.
3. Δημιουργία ενιαίας ψηφιακής εκπαιδευτικής βιβλιοθήκης με ψηφιοποιημένα όλα τα σχολικά βιβλία, με σχέδια μαθημάτων και ψηφιακές εφαρμογές.
4. Νέα Προγράμματα Σπουδών και δημιουργία ολοκληρωμένων σεναρίων διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα.

Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας με εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του ψηφιακού σχολείου και βρίσκεται συνεχώς σε ανάπτυξη και εξέλιξη. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ενσωματώνουν τους στόχους του ψηφιακού σχολείου για πλούσιο, διαδραστικό ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών.

3.3 Ο Θεσμός των Σχολείων ΕΑΕΠ

Στα πλαίσια των όσων ειπώθηκαν παραπάνω, αλλά και γιατί «οι καιροί το επιβάλλουν» σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, είναι επιτακτική η ανάγκη για αλλαγές και αναθεωρήσεις. Αλλαγές που αφορούν στους ρόλους όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους τρόπους διεξαγωγής της διδασκαλίας, στα μέσα που χρησιμοποιούνται, στις τεχνικές και στις μεθόδους, στην εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Σε μια τέτοια προσπάθεια το Υπουργείο Παιδείας εισάγει το θεσμό του ολοήμερου σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) ορίστηκαν με την Υ.Α. Φ.3/609/60745/Γ1/28-5-2010, λειτούργησαν για πρώτη φορά πειραματικά το σχολικό έτος 2010-2011 και αριθμούνταν σε 800 Δημοτικά σχολεία σε όλη τη χώρα. Ανάμεσα σε αυτά και το υπό μελέτη σχολείο. Ο σκοπός των 800 σχολείων είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες και η ποιοτική αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΑΒΜΘ, 2010β).

Οι κυριότεροι στόχοι του Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος, σύμφωνα με το ΥΠΑΒΜΘ (2010β), είναι να θέσει στο επίκεντρο το μαθητή, ο οποίος θα ολοκληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία και προετοιμασία στο σχολείο με το σύνθημα «η τσάντα να μένει στο σχολείο», η παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου με την

ενοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, ο περιορισμός των απογευματινών εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών και η πιστοποίηση των ΤΠΕ και των Ξένων Γλωσσών μέσα στο δημόσιο σχολείο.

3.3.1 Το Διδακτικό ωράριο των σχολείων ΕΑΕΠ

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα αναφέρεται στο χρόνο παραμονής του μαθητή στο σχολείο, στην κατανομή του ημερήσιου χρόνου σε διδακτικό ή μη χρόνο, στο σύνολο των διδακτικών ωρών της ημέρας και της εβδομάδας, στην κατανομή των διδακτικών ωρών της εβδομάδας ανά διδακτικό αντικείμενο και στη σειρά με την οποία διδάσκονται τα μαθήματα καθημερινά.

Πίνακας 2. Διδακτικό Ωράριο Πρωινής Λειτουργίας Σχολείου ΕΑΕΠ (ΥΠΑΒΜΘ, 2010γ)

ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
07.00 – 07.15	15΄	Υποδοχή μαθητών
07.15 - 08.00	45΄	Πρωινή προαιρετική ζώνη
08.00 – 08.10	10΄	Υποδοχή μαθητών
08.10 – 09:40	90΄	1η διδακτική περίοδος
09:40 – 10:00	20΄	διάλειμμα
10:00 – 11:30	90΄	2η διδακτική περίοδος
11:30– 11:45	15΄	διάλειμμα
11:45 – 12:25	40΄	5η διδακτική ώρα
12:25 – 12:35	10΄	διάλειμμα
12.35– 13:15	40΄	6η διδακτική ώρα
13:15– 13:25	10΄	διάλειμμα
13:25 -14:00	35΄	7η διδακτική ώρα (Λήξη υποχρεωτικού προγράμματος)
14:00 – 14:05	5΄	Διάλειμμα – Αποχώρηση μαθητών του υποχρεωτικού προγράμματος
14:05 – 14:40	35΄	φαγητό- χαλάρωση
14:40 – 14:50	10΄	διάλειμμα

14:50 – 15:30	40´	8η διδακτική ώρα
15:30 – 15:40	10´	Διάλειμμα
15:40 – 16:15	35´	9η διδακτική ώρα (Λήξη ολοήμερου προγράμματος)
Απογευματινή προαιρετική ζώνη		
16:15 – 16:25	10´	διάλειμμα
16:25 – 17:00	35´	10η διδακτική ώρα

Η ειδοποιός διαφορά από τα άλλα σχολεία είναι ότι η λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος για όλες τις τάξεις είναι στις 14:00, ενώ η έναρξη παραμένει η ίδια, δηλαδή στις 8:10. Περιλαμβάνει επτά (7) διδακτικές ώρες ημερησίως (35 εβδομαδιαίως) για όλες τις τάξεις. Σε σχέση με τα άλλα σχολεία ο διδακτικός χρόνος είναι αυξημένος συνολικά κατά 36 διδακτικές ώρες (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ).

3.3.2 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ

Η παραπάνω διεύρυνση του διδακτικού ωραρίου έχει σαν αποτέλεσμα την αναμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος και την εισαγωγή διδασκαλίας νέων διδακτικών αντικειμένων. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται πώς κατανέμεται ο διδακτικός χρόνος στα διδακτικά αντικείμενα.

Πίνακας 3. Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β)

Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
		Α´	Β´	Γ´	Δ´	Ε´	ΣΤ´
1.	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	2	2	2	2
2.	ΓΛΩΣΣΑ	10	10	8	8	7	7
3.	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5	5	4	4	4	4
4.	ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	2	2	2	2
5.	ΜΕΛΕΤΗ του ΠΕΡΙΒΑΛ.	4	4	3	3	-	-

6.	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	2	2
7.	ΦΥΣΙΚΑ	-	-	-	-	3	3
8.	ΚΟΙΝ.&ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	1	1
9.	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	(5)	(5)	(3)	(3)	(3)	(3)
	-Εικαστικά	2	2	1	1	1	1
	-Μουσική	2	2	1	1	1	1
	-Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1	1	1
10.	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	4	4	4	4	2	2
11.	ΑΓΓΛΙΚΑ	2	2	4	4	4	4
12.	ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ	3	3	3	3	1	1
13.	2η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ					2	2
14.	Τ.Π.Ε.	2	2	2	2	2	2
	ΣΥΝΟΛΟ	35	35	35	35	35	35

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε τις διδακτικές ώρες για όλες τις τάξεις οι οποίες είναι 35 ανά εβδομάδα και παρακάτω εξηγούμε τις αλλαγές που έγιναν στην κατανομή των διδακτικών ωρών ανά διδακτικό αντικείμενο σε σχέση με την προηγούμενη λειτουργία του σχολείου και τα σχολεία μη διευρυμένου ωραρίου καθώς και την εισαγωγή των νέων διδακτικών αντικειμένων.

1. Αυξάνεται κατά 1 ώρα (από 9 σε 10) το Γλωσσικό μάθημα στις Α΄ και Β΄ τάξεις, η οποία θα διατίθεται για Φιλαναγνωσία (ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων).
2. Αυξάνεται κατά 1 ώρα (από 4 σε 5) το μάθημα των Μαθηματικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις.
3. Προστίθεται το μάθημα των Αγγλικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις για 2 ώρες.
4. Αυξάνεται το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας κατά 1 ώρα (από 3 σε 4) στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις.
5. Προστίθεται το μάθημα της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως υποχρεωτικό μάθημα για όλες τις τάξεις για 2 ώρες την εβδομάδα και διδάσκεται από εκπαιδευτικό αντίστοιχης ειδικότητας (ΠΕ19 ή ΠΕ20).

6. Αυξάνονται κατά 2 ώρες (από 2 σε 4) το μάθημα της Φυσικής Αγωγής για τις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Η μία ώρα θα διατίθεται για διδασκαλία χορών.
7. Αυξάνεται το μάθημα της Μουσικής κατά 1 ώρα (από 1 σε 2) στις Α΄ και Β΄ τάξεις.
8. Προστίθεται το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ως υποχρεωτικό μάθημα για όλες τις τάξεις για 1 ώρα την εβδομάδα και διδάσκεται από εκπαιδευτικό αντίστοιχης ειδικότητας (ΠΕ32). Το μάθημα των Εικαστικών και της Μουσικής μπορούν να διδαχτούν από το δάσκαλο της τάξης σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού αντίστοιχου κλάδου. Η Μουσική, η Θεατρική Αγωγή και τα Εικαστικά αποτελούν μαζί το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.
9. Μειώνονται κατά 1 ώρα (από 2 σε 1) οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις.
10. Στην Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ) αναπτύσσονται διαθεματικά προγράμματα με πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού. Παράλληλα προτείνονται:
 - Στην Α΄ τάξη : Η μία διδακτική ώρα της ΕΖ να διατίθεται για δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα Αγωγής Υγείας.
 - Στην Β΄ τάξη: Η μία διδακτική ώρα της ΕΖ να διατίθεται για δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα Διατροφικών Συνηθειών
 - Στην Γ΄ τάξη: Η μία διδακτική ώρα της ΕΖ να διατίθεται για δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής.
 - Στην Δ΄ τάξη: Η μία διδακτική ώρα της ΕΖ να διατίθεται για δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης.

Τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης μπορούν να αναλαμβάνουν και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. (Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010).

3.4 Ο θεσμός των Πιλοτικών Νέων Σχολείων - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Μετά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των σχολείων ΕΑΕΠ, το ΥΠΔΒΜΘ με την Υ.Α. Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1360/16-6-2011) αύξησε τον αριθμό τους από 800 σε 961 προσθέτοντας άλλα 161 νέα

Δημοτικά. Την ίδια χρονιά με την αριθμ. 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ 2121 τ. β΄/22-9-2011) το ΥΠΔΒΜΘ ορίζει 99 Δημοτικά ΕΑΕΠ που θα συμμετέχουν στην Πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Ανάμεσά τους και το υπό μελέτη σχολείο.

3.4.1 Το διδακτικό ωράριο των Πιλοτικών Νέων Σχολείων

Το διδακτικό ωράριο των 99 Πιλοτικών Σχολείων (Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα) είναι το ίδιο με αυτό των σχολείων ΕΑΕΠ. Η διαφορά είναι ως προς το ωρολόγιο Πρόγραμμα.

3.4.2 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Πιλοτικών Νέων Σχολείων

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νέου Σχολείου που εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2011-2012 καθορίζεται με την Υ.Α. Φ.12 / 819 / 104706 /Γ1/13-9-11 (ΦΕΚ 2156 τ. β΄./27-9-2011). Τα διδακτικά αντικείμενα οργανώνονται σε διδακτικο/μαθησιακά πεδία όπως φαίνεται παρακάτω:

1. Ελληνική Γλώσσα και Ξένες Γλώσσες
2. Μαθηματικά
3. Φυσικές Επιστήμες
4. Θρησκευτικά
5. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας /Ιστορία
6. Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)
7. Πολιτισμός
8. Φυσική Αγωγή
9. Βιωματικές Δράσεις (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή).

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω διδακτικο/μαθησιακά πεδία, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα διαμορφώνεται σε αντιστοιχία με τα διδακτικο/μαθησιακά αντικείμενα ως εξής:

Πίνακας 4. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Πιλοτικών Νέων Σχολείων ((ΦΕΚ β΄ 2156, 2011)

Ωρολόγιο Πρόγραμμα						
Διδακτικο/μαθησιακά πεδία	Διδακτικο/μαθησιακά αντικείμενα	Τάξεις				
		Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄

1. Ελληνική Γλώσσα	Νεοελληνική Γλώσσα	9	9	7	7	6	6
	Λογοτεχνία/Φιλαναγνωσία	1	1	1	1	1	1
2. Μαθηματικά		5	5	4	4	4	4
3. Θρησκευτικά		-	-	2	2	2	2
4. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας	Ιστορία	-	-	2	2	2	2
	Μελέτη του Περιβάλλοντος (κοινωνική διάσταση)	2/4	2/4	1,5 /3	1,5 /3	-	-
5. Φυσικές Επιστήμες	Μελέτη του Περιβάλλοντος	2/4	2/4	1,5 /3	1,5 /3	-	-
	Φυσικά: «Ερευνώ και Ανακαλύπτω»	-	-	-	-	3	3
	Γεωγραφία	-	-	-	-	2	2
6. Ξένες Γλώσσες	Αγγλικά	2	2	4	4	4	4
	Β΄ Ξένη Γλώσσα	-	-	-	-	2	2
7. Φυσική Αγωγή / Σωματική Υγεία	Φυσική Αγωγή/ Σωματική Υγεία/Υγιεινή	4	4	4	4	2	2
8. Βιοματικές Δράσεις	Σχολική και Κοινωνική Ζωή	2	2	1,5	1,5	1	1
	Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑΑ)	2	2	1,5	1,5	-	-
	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	-	-	-	-	1	1
9. Πολιτισμός / Δραστηριότητες Τέχνης	Μουσική	2	2	1	1	1	1
	Εικαστικά	2	2	1	1	1	1
	Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1	1	1
ΤΠΕ		1	1	2	2	2	2
ΣΥΝΟΛΟ		35	35	35	35	35	35

Μελετώντας το παραπάνω ωρολόγιο πρόγραμμα παρατηρούμε ότι:

Το μάθημα της Φιλαναγνωσίας διδάσκεται σε όλες τις τάξεις για 1 ώρα την εβδομάδα.

Στις Α΄ και Β΄ τάξεις η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι 9 ώρες και η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας 2 ώρες.

Στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι 7 ώρες και η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας 4 ώρες.

Στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι 6 ώρες εβδομαδιαίως, όσες είναι και η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών (4 Αγγλικά και 2 Β΄ Ξένη Γλώσσα).

Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος για τις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις μοιράζεται ισομερώς ανάμεσα σε δύο διδακτικο/μαθησιακά πεδία, στην Κοινωνική Παιδεία (κοινωνική διάσταση της Μελέτης Περιβάλλοντος) και στις Φυσικές Επιστήμες.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διδάσκεται για 4 ώρες στις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις και για 2 ώρες στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις.

Η Ευέλικτη Ζώνη μετονομάζεται σε Βιωματικές Δράσεις και διαχωρίζεται σε Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑΑ). Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής εντάσσεται επίσης στις Βιωματικές Δράσεις.

Στις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις μοιράζονται ισομερώς οι ώρες των Βιωματικών Δράσεων για Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) και για Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑΑ). Στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις διδάσκεται 1 ώρα Σχολική και Κοινωνική Ζωή η οποία μπορεί να εναλλάσσεται με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑΑ).

Το διδακτικό αντικείμενο των ΤΠΕ διδάσκεται για 1 ώρα στις Α΄ και Β΄ τάξεις και για 2 ώρες στις υπόλοιπες.

Σε όλες τις τάξεις το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται για 1 ώρα την εβδομάδα, ενώ η Μουσική και τα Εικαστικά διδάσκονται για 2 ώρες στις Α΄ και Β΄ τάξεις και για 1 ώρα στις υπόλοιπες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

4.1 Σκοπός των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οργανώνονται με βάση το μαθητή. Η συγκεκριμένη επιλογή εξυπηρετεί ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς της διδασκαλίας και ταυτόχρονα διευκολύνει την επιτυχή υλοποίηση των ειδικότερων στόχων κάθε διδακτικού αντικειμένου. Κύριος στόχος είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και η αυτονόμηση του μαθητή απέναντι στη μάθηση, με τη χρήση στρατηγικών.

4.2 Η καινοτομία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών(ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις παρέμεναν παραδοσιακά και κλειστά. Έδιναν έμφαση ή στα γνωστικά περιεχόμενα ή στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων τα οποία προκαθορίζονταν από ειδικούς, συνδέονταν με συγκεκριμένες συμπεριφορές μαθητών και ελέγχονταν και αξιολογούνταν από τον εκπαιδευτικό (κλειστό Curriculum). Χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές κυρίως μεθόδους, παρέμεναν συγκεντρωτικά και έδιναν ελάχιστη έμφαση ως προς τη διαδικασία του μαθήματος, τις ιδιαίτερες ανάγκες και κλίσεις των μαθητών. Η αδυναμία τους συνίσταται στην ασαφή και αόριστη στοχοθεσία, την απομνημόνευση, τον αυστηρό προσδιορισμό του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, στον ανελαστικό προγραμματισμό της διδασκαλίας, στην περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό. Η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται σε γνωστικού χαρακτήρα δραστηριότητες μέσα σε ένα γενικό και αόριστο πλαίσιο χωρίς συγκεκριμένες δράσεις, ενεργοποίηση και λήψη αποφάσεων εντός του σχολικού πλαισίου.

Κατά την περίοδο 1997 - 2003 επιχειρήθηκε η προσπάθεια ώστε τα ΑΠΣ να αποκτήσουν πιο ευέλικτο χαρακτήρα και να αντιμετωπιστεί η μάθηση *ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες* (ΕΠΠΣ, 1997). Από το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά

στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη του κατακερματισμού της γνώσης, στην αποφυγή των επικαλύψεων της ύλης και στη δημιουργία ενός πλαισίου αυτονομίας του εκπαιδευτικού. (ΠΣΚΕΟΕ, 2011)

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα ως προς τον εκπαιδευτικό να προσδιορίζει τους στόχους του ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή στη διαδικασία της διδασκαλίας ενώ παράλληλα συμμετέχουν στην αξιολόγηση της πορείας της διδασκαλίας (ΦΕΚ Β΄ 2335, 2011). Στοχεύουν στην προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη μάθηση και αξιολόγηση, στην καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και δημιουργικότητας, στην εγκάρσια διάχυση των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι επικεντρωμένο στις μαθησιακές διεργασίες οι οποίες επιλέγονται κατάλληλα, ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές να ανακαλύψουν, να δομήσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά οι ίδιοι τη γνώση. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται αυτές οι μαθησιακές διεργασίες είναι τα εξής:

- να αναδεικνύουν τη συνάφεια της γνώσης και των ικανοτήτων των μαθητών με τις πρακτικές εφαρμογές τους στην κοινωνία και στην καθημερινή ζωή,
- να συνδέουν τις διαδικασίες απόκτησης γνώσης και μάθησης με τη χρήση και την εφαρμογή,
- να οργανώνονται γύρω από ζητήματα και θέματα σχετικούς με τη ζωή των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία,
- να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργητικές μαθησιακές διαδικασίες (διερευνητική μάθηση βασισμένη πάνω σε προβλήματα, συζήτηση και διάλογο και δράση μέσω της διάδρασης και σχέσης με την κοινωνία/κοινότητα), οι οποίες υπερβαίνουν την απλή επιφανειακή μάθηση και παράγουν μαθησιακές εμπειρίες μέσα από μεταγνωστικές δεξιότητες (ΦΕΚ Β΄ 2335, 2011).

Με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την επιλογή του πιο έγκυρου γνωστικού περιεχομένου μάθησης στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών στρατηγικών με σκοπό τη

διευκόλυνση της ενεργητικής μάθησης. Τέτοιου τύπου διδακτικές ενέργειες που προτείνονται ως στρατηγικές διδασκαλίας είναι:

- Η διερευνητική – ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιτόπιας έρευνας για την επίλυση προβλημάτων με στόχο να μάθει ο μαθητής «πώς να μαθαίνει»
- Η εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση με επισκέψεις στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον
- Η χρήση και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για την αναζήτηση, συλλογή, επιλογή και παρουσίαση πληροφοριών
- Η εννοιοκεντρική κατεύθυνση της γνώσης
- Η ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Τα Διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα βασικά θέματα, οι δραστηριότητες και το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζονται σε μορφή πίνακα ανά θεματική ενότητα (θεματικός άξονας) για κάθε τάξη και ανά διδακτικό αντικείμενο.

Μελετώντας τα Νέα Προγράμματα Σπουδών καταλήξαμε ότι οι καινοτομίες τους συνίσταται:

1. *Σε επίπεδο περιεχομένου.* Δίνεται έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι η μόνη πηγή γνώσης. Ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες είτε ατομικά, είτε μέσα από τη διερευνητική μάθηση, είτε μέσα από τη αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές στο πλαίσιο της ομάδας – τάξης. Ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα.
2. *Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης.* Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών είναι ανοικτού τύπου, δηλαδή παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ευελιξίας ως προς τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού για την επίτευξη των στόχων του, πέρα από το ένα και μοναδικό βιβλίο. Είναι πλήρως εναρμονισμένα με το ψηφιακό σχολείο και παρέχουν πλούσιο, διαδραστικό ψηφιακό υλικό.
3. *Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού.* Ο δάσκαλος γίνεται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, κυρίως χάρη των νέων Τεχνολογιών, και το προσαρμόζει

στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της τάξης του, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν εμπνευστής που θα προκαλέσει, θα κεντρίσει το ενδιαφέρον και τη διάθεση για δουλειά. Αποτραβιέται από το επίκεντρο της διδασκαλίας και δρα ως συντονιστής των σκέψεων, των προτάσεων, των ιδεών, των σχεδίων και των δράσεων των μαθητών του.

4. *Ως προς τα υλικά και μέσα.* Η αξιοποίηση εναλλακτικών υλικών και μεθόδων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη κατά περίπτωση μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του όχι μόνο από το ένα και μοναδικό βιβλίο αλλά από ποικίλες πηγές και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.
5. *Ως προς τις διδακτικές μεθόδους.* Ο εκπαιδευτικός είτε με την άμεση παρέμβασή του, είτε με την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση με έμμεσο τρόπο σχεδιάζει ευέλικτες δραστηριότητες που να μπορούν να προσαρμοστούν στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, ενισχύει την αυτενέργεια και το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης, υιοθετεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια δράσης, ο καταγιγισμός ιδεών, τα διδακτικά σενάρια. Μέσα από τη συστηματική εργασία σε ομάδες οι μαθητές αναλαμβάνουν σχέδια εργασίας (project) με στόχο να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης (διερευνητική μάθηση). Προωθούνται νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τα σχέδια εργασίας, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται κατάλληλα, ώστε να ευνοείται η καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.
6. *Στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία* η οποία αποτελεί κεντρική επιλογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Οι Νέες Τεχνολογίες παρέχουν πρόσβαση σε μια αστείρευτη πηγή άντλησης πληροφοριών ενώ παράλληλα αποτελούν απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία και τη μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση.
7. *Στην αξιοποίηση και διδασκαλία στρατηγικών μάθησης.* Οι στρατηγικές μάθησης είναι συγκεκριμένες ενέργειες που χρησιμοποιούνται συνειδητά από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να φέρουν σε πέρας με «οικονομικό» τρόπο διάφορες δραστηριότητες. Η διδασκαλία με στρατηγικές θεωρείται μαθητοκεντρική προσέγγιση, διευκολύνει τη μάθηση και την κάνει πιο αποτελεσματική και απολαυστική ενώ συγχρόνως οδηγεί στην ουσιαστικότερη

κατανόηση, πρόσκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης (Cohen 1998). Οι στρατηγικές τροποποιούνται και προσαρμόζονται από τους μαθητές στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. Αποτελούν προϊόν διδασκαλίας και όταν εξοικειωθούν με την εφαρμογή τους συντελούν στο να γίνουν οι μαθητές πιο αποτελεσματικοί, ανεξάρτητοι, αυτόνομοι, υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και με περισσότερη αυτοπεποίθηση μαθαίνοντας πώς να κατακτούν τη γνώση και τι πρέπει να κάνουν για την επίλυση προβλημάτων, ενώ κάποιες σχετίζονται με τον έλεγχο, και την επεξεργασία της πληροφορίας. Ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελούν διακρίνονται σε α) μεταγνωστικές (metacognitive strategies) με τις οποίες ο ίδιος ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί τη μάθηση, β) γνωστικές (cognitive strategies) με τις οποίες ο μαθητής συνδέει τη νέα πληροφορία με την προϋπάρχουσα γνώση και γ) κοινωνικές – συναισθηματικές (social - affective strategies) με τις οποίες αλληλεπιδρά με άλλα άτομα ή ομάδες κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και με τις οποίες μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του, να μετριάζει το άγχος του και να ενισχύει την αυτοπεποίθησή του.

8. Στην *αυτορυθμιζόμενη μάθηση*. Στα πλαίσια του μοντέλου της αυτορύθμισης οι μαθητές θέτουν στόχους, επιλέγουν στρατηγικές, και ελέγχουν την πρόοδό τους, γεγονός που τους δίνει το αίσθημα ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης και ενεργοποίησης ενώ παράλληλα αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη. (ΠΣΝΓΟΕ, 2011). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι οι όροι μεταγνώση και αυτορύθμιση είναι έννοιες αλληλένδετες (Fisher, 2005). Ο ρόλος της μεταγνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερος σημαντικός τόσο για τις γνώσεις που αποκτά ο ίδιος ο μαθητής για τις γνωστικές του διαδικασίες όσο και για τη γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός για τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Βασική αρχή της μεταγνώσης είναι η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, θυμόμαστε, σκεπτόμαστε και κατακτούμε τη γνώση, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε (ΠΣΝΓΟΕ, 2011).

4.3 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας. Αναφέρεται στη

δημιουργία διαφορετικών δρόμων μέσα από τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν την ευθύνη της μάθησής τους και τους προσφέρει ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και διδασκαλία συνομηλίκων.

Είναι ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών ώστε να τους επιτρέπει να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. (Tomlinson, 2003). Η διδασκαλία διαφοροποιείται ως προς τις μεθόδους και το υλικό που αξιοποιείται και βασίζεται στις διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές από τη φύση τους. Πρόκειται για οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001) που σέβεται τη διαφορετικότητα και λαμβάνει υπόψη της την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι η διδασκαλία εστιάζει σε έννοιες και βασικές αρχές και όχι σε κάλυψη της ύλης. Οι μαθητές μαθαίνουν ενώ ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη μάθησή τους. Αυτό απαιτεί έναν επιστημονικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό ικανό να εφαρμόζει την παιδαγωγική θεωρία στην πράξη με ευέλικτο και διαφοροποιημένο τρόπο (Αρβανίτη, 2013).

4.4 Τα σενάρια διδασκαλίας

Ο όρος «σενάριο» χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση αρχικά στη γερμανική γλώσσα (szenario) για να δηλώσει την άνοδο του μαθητή στη «σκηνή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάληψη ρόλων, σε προσομοίωση καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Ως προς τις εφαρμογές στην εκπαίδευση, αναπτύχθηκε και διαδόθηκε παράλληλα με τη διεύρυνση των πολυμεσικών εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Άλλοτε θεωρείται ως στρατηγική, άλλοτε ως μέθοδος και άλλοτε ως τεχνική της διδασκαλίας. Το διδακτικό ή παιδαγωγικό σενάριο διαμορφώθηκε τις δύο τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο των κονστροκτουβιστικών ή εποικοδομιστικών θεωριών της μάθησης που βασίζονται στην αυτενέργεια των μαθητών και θεωρούν ότι η γνώση είναι κατασκεύασμα του υποκειμένου της και δεν μεταβιβάζεται από άλλους. Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και της λογοτεχνίας περιλαμβάνονται

ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο του εκπαιδευτικού (ΦΕΚ Β΄ 2334, 2011).

Ένα διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει δομημένες, διαδοχικές και αναλυτικά περιγραφόμενες μαθητοκεντρικές δραστηριότητες οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους. Συχνά παρέχουν εναλλακτικές κατευθύνσεις, προσαρμόζονται στις μαθησιακές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών ή στο διδακτικό στυλ του δασκάλου, είναι ευέλικτα και προσαρμόζονται στις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας και στα περιβάλλοντα μάθησης και γενικότερα διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα θέματά τους άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την αποκλίνουσα σκέψη (ΠΣΝΓΟΕ, 2011).

Τα σενάρια διδασκαλίας εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δημιουργούν κίνητρα για μάθηση, εξοικειώνουν τους μαθητές με την ανακαλυπτική μάθηση και την ανάπτυξη συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, ενισχύουν τους αδύναμους μαθητές, συντελούν στην απόκτηση και εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων, «μαθαίνουν τους μαθητές πώς να μαθαίνουν» και «μαθαίνουν στην πράξη» (Delors 1999).

4.5 Τα σχέδια εργασίας ή συνθετικές εργασίες (project)

Πρόκειται για δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό για ένα σύνολο διδακτικών ωρών με τις οποίες δίνεται έμφαση στην ανάδειξη διασυνδέσεων του διδακτικού αντικειμένου με άλλες επιστήμες καθώς επίσης και στην παιδαγωγική αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας. Στο επίκεντρο κάθε συνθετικής εργασίας βρίσκεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ομάδες για τη διερεύνηση ενός θέματος ή την επίλυση προβλημάτων. Οι συνθετικές εργασίες στοχεύουν στην εμπλοκή των μαθητών με νέους τρόπους συνεργατικής μάθησης που βασίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή και επεξεργασία υλικού και τη συλλογική διαπραγμάτευση εννοιών. Δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν δικά τους προβλήματα μέσα από μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος.

Τα projects είναι πιο σύνθετα από τις καθημερινές εργασίες, που ανατίθενται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας, απαιτούν περισσότερο χρόνο από το μαθητή και τον καθηγητή, έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την

απόκτηση της δικής τους γνώσης (Galton et al. 1992, Katz et al. 1989:3, Meyer 1987). Δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό και βοηθά το μαθητή να καταστεί περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο υποκείμενο μάθησης (Μπρίνια 2005).

Στα Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική (ΦΕΚ Β'2322, 2011), τα Μαθηματικά (ΦΕΚ Β'2281, 2011) και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΦΕΚ Β'2337, 2011) προτείνονται ενδεικτικές συνθετικές εργασίες που σκοπό έχουν όχι να ειδωθούν σαν αντικείμενα υλικού προς επεξήγηση στους μαθητές, αλλά να λειτουργήσουν ως γεννήτορες ιδεών για τη δημιουργική εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προς διερεύνηση μιας ποικιλίας μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές. Οι συνθετικές εργασίες που βασίζονται στη χρήση ψηφιακών εργαλείων προτείνεται να εφαρμοστούν στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου.

4.6 Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού

Στο Νέο Σχολείο δίνεται έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ασχοληθεί ουσιαστικά με ζητήματα, όπως η διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη, και η ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, στοιχεία που συνάδουν με τα βασικά θέματα, τις ιδέες για δραστηριότητες, καθώς και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ Β'2322, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, που θα εμπλέκει όλους τους μαθητές. Εξασφαλίζουν κλίμα ηρεμίας στη σχολική τάξη, θέτουν ξεκάθαρους στόχους στους μαθητές και τους βοηθούν στην υλοποίηση, προσφέρουν ανατροφοδότηση στους μαθητές και διορθωτικές οδηγίες, όταν αυτές κρίνονται απαραίτητες. Παράλληλα, ο χώρος των σχολικών τάξεων θεωρείται ότι είναι χώρος πρόκλησης για τους μαθητές, όπου ενισχύονται η πρόοδος και η εξέλιξη και επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.

Τα διδακτικά αντικείμενα έχουν παιδοκεντρικό και όχι υλικοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και η διδασκαλία διαμορφώνεται έτσι ώστε να

καλύπτει τις ανάγκες τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής κ.α., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθόδους, και πηγές ψηφιακές ή μη για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Μέσα από μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, μαθαίνουν τους μαθητές «πώς να μαθαίνουν» και δίνουν έμφαση στο να μάθουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γνώση περισσότερο ενεργά, κριτικά και σφαιρικά και να δομούν το νέο υλικό επάνω στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

Η πρόοδος των μαθητών αξιολογείται συνεχώς, διαμορφωτικά και τελικά, ώστε τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί να ξέρουν αν η διαδικασία της μάθησης εξελίσσεται ικανοποιητικά (Nance, 1991).

4.7 Ο ρόλος του μαθητή

Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά και με αποφασιστικό τρόπο στη διδασκαλία και στη μάθηση. Έχει την αίσθηση του «ανήκειν» στη διαδικασία της μάθησης. Διοχετεύει την εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του και την άποψή του στο γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μάθησή του μέσα σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και αυτοελέγχου. Μέσα σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα άλλων παιδιών, συνεργάζονται μεταξύ τους και σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης (ΠΣΝΓΟΕ, 2011). Με βάση ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων γνωστικών πόρων και μέσα από τη συνεργατική μάθηση σε ζευγάρια ή σε ομάδες ο μαθητής παράγει γνώση την οποία μοιράζεται με συνομηλίκους του. Χρησιμοποιώντας τα μέσα «κοινωνικής δικτύωσης» μαθαίνει και πέρα από τα όρια της τάξης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Δημιουργεί με άνεση πολυτροπικούς και ψηφιακούς χώρους γνώσης με την επεξεργασία και αξιοποίηση κειμένων, εικόνων, διαγραμμάτων, βίντεο, ήχων, βάσεων δεδομένων και αυτοαξιολογεί με κριτικό τρόπο και αναστοχάζεται τη μάθησή του. Ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να βρίσκει, να διαπραγματεύεται και να συνθέτει τις γνώσεις μέσα από μια ποικιλία ηλεκτρονικών πηγών γνώσεων <http://neamathisi.com/learning-by-design/the-new-school>

4.8 Μάθηση μέσω σχεδιασμού και Νέο Σχολείο

Το Νέο Σχολείο για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης στην καρδιά της οποίας εδράζει μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης για την ανάπτυξη ποιοτικών διδακτικών πρακτικών προς όφελος των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μέσα από την επίτευξη ατομικών στόχων επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να παράγουν, να διαχειρίζονται και να μοιράζονται μεταξύ τους καλές διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο συνδιαμόρφωσης των αξιών και του οράματος του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός γίνεται ο σχεδιαστής των περιβαλλόντων μάθησης και όχι απλά ο διαμεσολαβητής της γνώσης. Αξιοποιεί πρακτικές, εργαλεία σχεδιασμού και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα κοινωνικής μάθησης που αποφέρουν διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα σχέδια ενοτήτων και σενάρια μαθημάτων προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Η πιλοτική εφαρμογή της μάθησης μέσω σχεδιασμού σε σχολεία της χώρα μας το 2010, έδειξε ότι συνέβαλε στην επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και την ενεργό εμπλοκή τους στο σχεδιασμό της μάθησης, διαμορφώθηκε μια κουλτούρα μάθησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία επέτρεψε την ομαδική αξιολόγηση του αποτελέσματος, τη συνεχή ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό. Ιδιαίτερα η όλη προσπάθεια συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσα από μια διαφοροποιημένη διαδικασία σύνδεσης μεταξύ στόχων, δραστηριοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αρβανίτη, 2013).

Τα παραπάνω οδηγούν στο μετασχηματισμό των σχολείων σε αυτόνομους οργανισμούς παραγόμενης γνώσης. Για να λειτουργήσουν όμως τα σχολεία προς αυτή την κατεύθυνση, απαιτείται αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και στον τρόπο κατανόησης της διαδικασίας επιμόρφωσης, κυρίως μέσω κοινοτήτων μάθησης (Αρβανίτη, 2013), ενώ παράλληλα η δια βίου μάθηση να γίνει τρόπος ζωής.

4.9 Ψηφιακό Σχολείο και Νέα Προγράμματα Σπουδών

Βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης για την μετάβαση στο «Νέο σχολείο» αποτελεί η ένταξη και ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του «Νέου Σχολείου», *«βασική προϋπόθεση είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν, με την αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές και*

εκπαιδευτικούς καθώς και η δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία, που θα εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά μια σχολική μονάδα που εφαρμόζει πιλοτικά τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» του Νέου Σχολείου. Είναι ένα από τα 800 σχολεία που λειτούργησαν τη σχολική χρονιά 2010-2011 με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), ενώ το επόμενο σχολικό έτος 2011-2012 ορίστηκε σαν μια από τις 99 σχολικές μονάδες που κλήθηκαν να εφαρμόσουν πιλοτικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Τα παραπάνω αποτέλεσαν το έναυσμα για την ερευνήτρια, η οποία εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, να ασχοληθεί αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας αυτών που καλούνται να την υλοποιήσουν και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, την ανταπόκρισή τους, τις αντιστάσεις και τα εμπόδια και πώς αυτά αίρονται και τέλος τα αποτελέσματα του όλου εγχειρήματος.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, αναφορικά με την πρόσληψη/ερμηνεία του νέου θεσμού, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή του και την επίτευξη των στόχων του. Μελετώντας το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν σημαντικά την υιοθέτηση, υλοποίηση και εφαρμογή της πιλοτικής εφαρμογής της παραπάνω καινοτομίας.

Από τη διατύπωση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία συμβάλλουν στην οικοδόμηση της εικόνας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και είναι τα εξής:

- Κατά πόσον αισθάνονται έτοιμοι διδακτικά και παιδαγωγικά οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτης σχολικής μονάδας να υλοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη καινοτομία;
- Ποια η αντίδραση των εκπαιδευτικών της εν λόγω σχολικής μονάδας και σε ποιον βαθμό εφαρμόζουν την καινοτομία;
- Ποιοι παράγοντες δυσκόλεψαν το έργο τους;
- Ποια τα αποτελέσματα από το όλο εγχείρημα;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες των ερωτημάτων που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ώστε να καλυφτούν όλες οι πτυχές του υπό εξέταση θέματος.

Με βάση τους παραπάνω θεματικούς άξονες διαμορφώσαμε τις θεματικές κατηγορίες των ερωτημάτων ως εξής:

1. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία
 - i. Κατά την εισαγωγή της καινοτομίας
 - ii. Μετά την εφαρμογή της καινοτομίας
2. Μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν
 - i. Κίνητρα για τη χρήση Η/Υ στη διδασκαλία
 - ii. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία
 - iii. Τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία
 - iv. Προβλήματα που αντιμετώπισαν με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία
3. Μέθοδοι διδασκαλίας
 - i. Διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών
 - ii. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό σεναρίων
 - iii. Συνεργασία εκπαιδευτικών
4. Αποτίμηση της καινοτομίας
 - i. Για τους εκπαιδευτικούς
 - ii. Για τους μαθητές

Με γνώμονα τις θεματικές κατηγορίες συντάξαμε τον οδηγό συνέντευξης όπως φαίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

5.2 Επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης

Βασιζόμενοι στο βασικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας θεωρήσαμε ως προσφορότερη μέθοδο προσέγγισης την ποιοτική μεθοδολογία. Επιλέξαμε την συγκεκριμένη μεθοδολογία γιατί θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για να γίνει μια έρευνα σε βάθος, να προσδιορίσουμε τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν τη σχολική μονάδα, να ερευνήσουμε και να κατανοήσουμε σε βάθος το εξεταζόμενο πλαίσιο. Η ποιοτική έρευνα παρέχει την ευελιξία να προσαρμόζεται στο χώρο που

διενεργείται ενώ παράλληλα διεξάγεται με αυστηρό τρόπο ύστερα από στρατηγικό σχεδιασμό (Mason, 2003).

Όπως υποστηρίζει ο Patton (1985) η ποιοτική μέθοδος είναι μια προσπάθεια να γίνουν κατανοητές οι καταστάσεις στη μοναδικότητά τους ως ένα τμήμα ενός ιδιαίτερου πλαισίου και των αλληλεπιδράσεών του. Ο ερευνητής προσπαθεί να αναλύσει και να κατανοήσει σε βάθος τη φύση αυτού του πλαισίου, τι σημαίνει δηλαδή για τους συμμετέχοντες να είναι σε αυτό το πλαίσιο.

Για τον Eisner (1991) η ποιοτική μεθοδολογία καταγράφει τη «φωνή» και τις εκφράσεις του υποκειμένου. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ο ερευνητής θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες ώστε να εξάγει τα καλύτερα δυνατόν αποτελέσματα. Η διεξαγωγή της έρευνας οφείλει να γίνει με αυστηρό και συστηματικό τρόπο, ενώ ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι αποστασιοποιημένος από τα στοιχεία της έρευνάς του. Αυτό απαιτεί τον ενεργό αναστοχασμό από την πλευρά του ερευνητή (Ζούκης, 2008). Ο Peshkin (1985) παρομοίασε τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή σαν μια «θετική έκρηξη». Ο ερευνητής είναι αυτός που θα «ζωντανέψει» και θα δώσει υπόσταση στα επουσιώδη στοιχεία της έρευνας και είναι ο ίδιος που θα κρίνει και θα αποφασίσει τι πρέπει να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Αυτό ακριβώς είναι που κάνει την ποιοτική έρευνα πιο «θελκτική» και πιο ενδιαφέρουσα για τον ερευνητή.

Στην ποιοτική μέθοδο εκείνο που έχει βαρύτητα είναι η κρίση του ερευνητή και όσων διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα της έρευνάς του και αναδεικνύει τα τελικά συμπεράσματα χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του και πάντα με βάση την κρίση του και την υποκειμενικότητά του η οποία δεν μπορεί να απουσιάζει, αφού πίσω από όλα αυτά βρίσκεται ένα άτομο και όχι μια μηχανή. Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας δεν αποτελούν αυτοσκοπό αλλά αφετηρία για μια σειρά προβληματισμών και για νέα ζητήματα προς εξέταση από τους ερευνητές.

5.3 Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογία

Στην περίπτωση της έρευνάς μας πρόκειται για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της εισαγωγής μιας καινοτομίας η οποία σχεδιάστηκε και αποφασίστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η συγκεκριμένη σχολική μονάδα

καλείται να την υλοποιήσει. Προκειμένου να δώσουμε απαντήσεις στους προβληματισμούς μας καταλήξαμε να προσεγγίσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μεθοδολογία γιατί όπως υποστηρίζει ο Anderson η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει στον ερευνητή να δει το πώς και το γιατί συμβαίνουν τα γεγονότα, και να εντοπίσει τις διαφορές μεταξύ του τι σχεδιάστηκε και του τι πραγματικά συμβαίνει. Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται σαν ερευνητική μέθοδος όταν θέλουμε να κατανοήσουμε σε μεγάλο βάθος ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή κατάσταση, ενώ έχοντας τα χαρακτηριστικά μιας επιτόπιας έρευνας, απαιτεί την άμεση και ζωντανή επαφή ερευνητών και ερευνώμενων, επισκέψεις στον τόπο της περίπτωσης, ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και νέες επαφές για επιβεβαίωση πληροφοριών και έλεγχο. Ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη τα παραπάνω και να τα εξασφαλίσει προτού προβεί στην τελική επιλογή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Σε μια μελέτη περίπτωσης μπορούν να επιστρατευτούν διάφορων ειδών τεχνικές συλλογής των δεδομένων. Οι σημαντικότερες είναι η συνέντευξη, η χρήση στοιχείων και δεδομένων από αναφορές, ημερολόγια, αποφάσεις και άλλα στοιχεία που τηρούνται στο αρχείο του υπό εξέταση οργανισμού και η παρατήρηση. Η παρατήρηση μπορεί να είναι απλή και παθητική όπου ο ερευνητής είναι απλός παρατηρητής χωρίς να εμπλέκεται, αλλά μπορεί να γίνει και με την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στα δρώμενα (Λαζαρίδου,2009).

Στην περίπτωσή μας η ερευνήτρια τυγχάνει να εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, γεγονός που διευκολύνει τη συλλογή των προαναφερόμενων στοιχείων και δεδομένων όπως επίσης και την παρατήρηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή της στα δρώμενα. Δίνεται η ευκαιρία στην ερευνήτρια να παρατηρήσει «εκ των έσω» την υπό μελέτη σχολική μονάδα και τα προβλήματά της, να πραγματοποιήσει πολλές άτυπες συνεντεύξεις και να κάνει μια πληρέστερη παρουσίασή της στη μελέτη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις διαπροσωπικές συμπεριφορές και τα κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σ' αυτή.

Από την άλλη μεριά, υπάρχει ο κίνδυνος να λειτουργήσει η ερευνήτρια μεροληπτικά λόγω των σχέσεων που έχει αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης μονάδας ή να μη λειτουργήσει επαρκώς ως ερευνήτρια λόγω των υπηρεσιακών καθηκόντων της.

Στο επίκεντρο της μελέτης περίπτωσης βρίσκεται η λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή της υπό εξέτασης μονάδας. Για την οικοδόμηση της συνολικής εικόνας

έγινε η περιγραφή όλων των μερών που συνιστούν τη σχολική μονάδα, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εντάσσεται. Αυτό το οποίο επιζητείται είναι μια ολιστική περιγραφή, με στόχο την όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση της σχολικής μονάδας που συνιστά την περίπτωση μελέτης (Σαραφίδου, 2010).

Οι μελέτες περίπτωσης έχουν επικριθεί από κάποιους ως έλλειψη αξιοπιστίας και επιστημονικής ακρίβειας και ότι δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκτήσει μια ολιστική άποψη του φαινομένου και του παρέχει μια γενική εικόνα, με δεδομένο ότι χρησιμοποιεί πολλές πηγές στοιχείων. Ο Basse (στο Bell, 1997) στο παραπάνω μειονέκτημα αντιτείνει ότι: *«... ένα σημαντικό κριτήριο για να κρίνουμε την αξία μιας μελέτης περίπτωσης είναι ο βαθμός στον οποίο οι λεπτομέρειες είναι επαρκείς και κατάλληλες έτσι ώστε ένας δάσκαλος που εργάζεται σε παρεμφερείς συνθήκες να συσχετίσει τη λήψη αποφάσεων του με όσα περιγράφονται στη μελέτη περίπτωσης. Η συσχέτιση μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ' ό,τι η γενίκευσή της».*

Σύμφωνα με τα παραπάνω από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης προκύπτουν συμπεράσματα τα οποία δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, αλλά προσδιορίζουν το προφίλ, τις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με παρόμοιες καταστάσεις, δηλαδή σε σχολεία όπου εφαρμόζονται πιλοτικά καινοτομίες του Υπουργείου.

Κλείνοντας το θέμα της μελέτης περίπτωσης θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι όσο περισσότερες πηγές χρησιμοποιηθούν από τον ερευνητή τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία της μελέτης. Ο συνδυασμός και η διασταύρωση πληροφοριών που παρέχονται από διαφορετικές πηγές ή από διαφορετικούς ερευνητές δίνουν πολύπλευρη διάσταση και σαφώς πιο ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος που εξετάζεται. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι στοιχεία από λίγες πηγές δεν μπορούν να στηρίξουν την εκπόνηση μιας μελέτης περίπτωσης.

Ο Yin (2009) αναφέρει ότι το είδος των δεδομένων και οι μέθοδοι συλλογής εξαρτώνται από τη φύση της περίπτωσης που μελετάται. Ενδεικτικά στοιχεία για τις μελέτες περίπτωσης μπορούν να αντληθούν από τις ακόλουθες πηγές: α) τεκμήρια β) αρχειακά έγγραφα γ) συνεντεύξεις δ) άμεση παρατήρηση ε) συμμετοχική παρατήρηση και στ) φυσικά αντικείμενα.

Για την καλύτερη αξιοποίησή τους, τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα πρέπει να ταξινομηθούν και να αποθηκευτούν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολη η

πρόσβασή τους και ο έλεγχος. Οι σημειώσεις που έχουν κρατηθεί από τους ερευνητές, τα διάφορα έγγραφα, οι πίνακες με τα δεδομένα, οι απομαγνητοφωνήσεις ή οι καταγραφές των συνεντεύξεων, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και όποιο άλλο υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) αφορά την έρευνα θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση δεδομένων της μελέτης περίπτωσης που θα τη στηρίζει και θα αποδεικνύει την αξιοπιστία της.

5.4 Η αναγκαιότητα της έρευνας

5.4.1 Η επιλογή μελέτης του Νέου Σχολείου

Το «Νέο Σχολείο» είναι μια θεσμική αλλαγή που έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση τα τελευταία τρία χρόνια, με σκοπό να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών του και στοχεύει στη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο «Νέο Σχολείο – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα» από το σχολικό έτος 2011-2012 προωθούνται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών τα οποία στοχεύουν να δημιουργήσουν πιο ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, κυρίως ψηφιακά, και απαιτούν νέες παιδαγωγικές τεχνικές αλλά και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Το εν λόγω σχολείο υφίσταται στην ουσία, δύο καινοτομίες: από τη μια μεριά έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) και από την άλλη υλοποιεί πιλοτικά την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις σχολικές αλλαγές και την επίδραση αυτών στην εφαρμογή τους. Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις και οι ανησυχίες όσων εμπλέκονται στις αλλαγές και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, καθώς και η σπουδαιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, αποτελούν παράγοντα κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας της αλλαγής (Fuller, 1969· Hall et al., 1977· Richardson, 1990). Ποιες είναι, λοιπόν, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας απέναντι στην καινοτομία;

Μια αλλαγή/καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει εισαχθεί με επιτυχία, όταν οι δάσκαλοι την έχουν υιοθετήσει, δηλαδή είναι ικανοί και επιθυμούν να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους και έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να προσαρμόσουν την καινοτομία στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών τους

(Hall et al, 1977). Επίσης πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει ότι βασική προϋπόθεση για να επιτύχει μια καινοτομία είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001· Fullan & Hargreaves, 1992· Guskey, 1995· Hargreaves, 1994· Imants et al., 1993· Little, 1993· McLaughlin & Oberman, 1996· Smylie, 1995). Κατά πόσον αισθάνονται έτοιμοι διδακτικά και παιδαγωγικά οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτης σχολικής μονάδας να υλοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη καινοτομία;

Ωστόσο, η έρευνα δείχνει γενικά ανεπαρκή εφαρμογή των καινοτομιών στο επίπεδο του σχολείου (Little, 1996). Η εμπλοκή των δασκάλων στην σχολική αλλαγή είναι συχνά περιθωριακή (Gitlin & Margonis, 1995), καθώς συχνά αντιλαμβάνονται ότι η καινοτομία απαιτεί περισσότερη δουλειά, χρόνο και ενέργεια από ό,τι οι παραδοσιακά γνώριμες μέθοδοι, στις οποίες τείνουν να επιστρέφουν (Guskey, 1986· Fullan, 2001). Συχνά αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές συμπεριφοράς, για να γλιτώσουν, να αποφύγουν ή να καθυστερήσουν την εφαρμογή της καινοτομίας (Harlen et al., 1995), καθώς οι προηγούμενες ανεπιτυχείς εμπειρίες του σχολείου για αλλαγή, οι απειλές για την εξειδίκευσή τους και τη δύναμη των σχέσεών τους, η διατάραξη της αίσθησης ασφάλειας του οικείου, τους οδηγούν σε ένα φόβο για το άγνωστο (Greenberg & Baron, 2000· Robbins, 2000· Fullan, 2001).

- Ποια η εξελικτική πορεία της συγκεκριμένης καινοτομίας στο συγκεκριμένο σχολείο; (Πώς εφαρμόζεται; Τι έχει αλλάξει;)
- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά και ποιοι ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης καινοτομίας;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις της υλοποίησής της σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Τα παραπάνω αποτέλεσαν μερικούς από τους προβληματισμούς μας και συνετέλεσαν στην προσπάθεια μας να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά ευελπιστούμε να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης καινοτομίας ή άλλων παρόμοιων προσπαθειών.

5.4.2 Η επιλογή μελέτης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας

Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχτηκε για να εξυπηρετήσει σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας για τους παρακάτω λόγους:

- 1) Δεν υπήρχε άλλη μονάδα στο νομό που να εφαρμόζει τη συγκεκριμένη καινοτομία
- 2) Η ερευνήτρια εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο οπότε θα ήταν εύκολη η πρόσβαση σ' αυτό.

Για λόγους δεοντολογίας δεν αποκαλύπτεται η ονομασία της σχολικής μονάδας, παρ' όλο που ο Yin (2009) συστήνει στους ερευνητές να αποκαλύπτει την ταυτότητα των υπό εξέταση περιπτώσεων για τους παρακάτω λόγους: α) ο αναγνώστης να μπορεί να ανακαλέσει οποιαδήποτε πληροφορία για την ίδια περίπτωση από προηγούμενη έρευνα ή πηγές και β) να μπορεί να γίνει με μεγαλύτερη ευκολία η ανασκόπηση της περίπτωσης και να ελεγχθούν οι υποσημειώσεις και οι αναφορές.

5.5 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η παρούσα έρευνα μελετά μια σχολική μονάδα η οποία κλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας να εφαρμόσει πιλοτικά από τη σχολική χρονιά 2011-2012 τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών». Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στους εκπαιδευτικούς του υπό μελέτη σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της εν λόγω μονάδας είναι μόνιμοι με οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο, εκτός από τις ειδικότητες που τοποθετούνται με απόσπαση, ή με διάθεση, ή με μετάταξη από τη δευτεροβάθμια και, δυστυχώς, κάθε σχολικό έτος μεταβάλλεται η τοποθέτησή τους σε σχολεία.

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 7 ήταν άνδρες και οι 10 γυναίκες. Οι άνδρες ήταν όλοι δάσκαλοι, ενώ από τις γυναίκες οι δύο ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Από αυτούς, οι έντεκα (11) είχαν πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας και οι υπόλοιποι έξι (6) είχαν μέχρι είκοσι χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Δύο (2) από αυτούς είχαν δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν είχε Μετεκπαίδευση και Μεταπτυχιακές σπουδές.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διεξήχθη από τη γράφουσα η οποία υιοθέτησε το ρόλο του συνεντευκτή, διενεργώντας τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Η ίδια επίσης διεξήγαγε την έρευνα στο αρχείο του σχολείου και κατέγραψε τα δεδομένα που σχετίζονταν με την εν λόγω μελέτη.

5.6 Τα εργαλεία της έρευνας

Τα εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη συγκεκριμένη έρευνα θα πρέπει να έχουν τα ανάλογα χαρακτηριστικά ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μια ποιοτικού χαρακτήρα έρευνας, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης. Στην περίπτωση μας, τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες και αποτέλεσαν την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις άτυπες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για να ενισχύσουν την ποιότητα του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αξιοποιήθηκαν επίσης γραπτά τεκμήρια από το αρχαιακό υλικό του σχολείου τα οποία προσεγγίστηκαν μέσα από την κριτική ανάγνωση.

5.6.1 Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται από τον ερευνητή με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις τους, τις αξίες τους αλλά και στις προθέσεις τους και τα συναισθήματά τους. Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972).

Η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία του ερευνητή με τον ερωτώμενο, ενώ παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, που θα βοηθήσει τους ερωτώμενους να είναι χαλαροί, να ανοίγονται και να δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις. Ο ερευνητής θα πρέπει να ακούει με ενδιαφέρον το συνομιλητή, να παρακολουθεί με προσοχή τα λεγόμενά του και να τον ωθεί να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες, χωρίς να χάσει τον ειρμό του και χωρίς να ξεφύγει από το θέμα, επεμβαίνοντας όπου χρειάζεται για να τον επαναφέρει στην κατεύθυνση που απαιτεί το αντικείμενο της έρευνας.

Η φιλική και ανοικτή στάση, η κατανόηση και μικρές ενθαρρυντικές εκφράσεις βοηθούν στην ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Η αποκάλυψη των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών είναι ο κύριος στόχος της συνέντευξης, επομένως θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να

κινείται σε όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων και να μην περιορίζεται σε συγκεκριμένες απαντήσεις που επιθυμεί ο ερευνητής.

Ο ερευνητής χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μην ξεφεύγει η συζήτηση από τους θεματικούς άξονες για να μπορέσει να βοηθηθεί στο επόμενο στάδιο της επεξεργασίας των στοιχείων. Όμως η πορεία μιας συνέντευξης δεν είναι πάντα προβλέψιμη, γι αυτό και χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Ακόμα και οι συνεντεύξεις που είναι πολύ καλά οργανωμένες και σχεδιασμένες μπορούν να μας οδηγήσουν σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις (Bird & συν., 1999).

Για την αποφυγή δυσκολιών υπάρχουν τεχνικές που χρειάζεται να γνωρίζει ο ερευνητής ώστε να διευκολύνει το συνομιλητή του και να κυλήσει ομαλά η συνέντευξη. Τέτοιες τεχνικές είναι οι ενθαρρυντικές ή συμπληρωματικές ερωτήσεις, η παράφραση όπου ρωτάμε τα ίδια πράγματα με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις – καθρέφτης όπου αντιγυρίζουμε την απάντηση που μας έδωσε σαν ερώτηση (π.χ. αν κατάλαβα καλά εννοείς ότι...). Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να χρειαστεί ο ερευνητής να περάσει σε επόμενο θέμα και να επανέλθει αργότερα στα αναπάντητα, ή να καλυφθούν κάποια θέματα επόμενης θεματικής κατά τη διάρκεια συνομιλίας για άλλο θέμα, οπότε δεν χρειάζεται να επανέλθει αργότερα στα ίδια. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να μην ασκηθεί πίεση όταν κάποιος αποφεύγει συνειδητά ή μη να θίξει κάποια θέματα.

Είδη συνεντεύξεων:

Ο βαθμός δόμησης των συνεντεύξεων καθορίζει και το είδος τους. Μια συνέντευξη μπορεί να είναι μια ελεύθερη συζήτηση πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα χωρίς προαποφασισμένη δομή, ή να έχει δομηθεί πάνω σε ένα σύνολο λιγότερο ή περισσότερο προκαθορισμένων ερωτήσεων (Σαραφίδου, 2011).

Η δομημένη συνέντευξη (structured interview) χαρακτηρίζεται από οργανωμένες ερωτήσεις εκ των προτέρων, είναι πιο σύντομες, εξασφαλίζουν τη λιγότερη δυνατή επίδραση του ερευνητή και σχετίζεται με την ομοιόμορφη μεταχείριση όλων των συνεντευξιζόμενων. Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με ευκολότερο και πιο αξιόπιστο τρόπο αλλά δεν δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να επεκταθεί σε θέματα βαθύτερα από την επιφάνεια των πραγμάτων.

Στη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) μόνο τα γενικά προς διερεύνηση θέματα είναι προκαθορισμένα και στοχεύει στην αυθόρμητη παραγωγή ερωτήσεων κατά τη φυσική ροή της διεξαγωγής της. Προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, εξασφαλίζει περισσότερες και πιο ακριβείς πληροφορίες, απαιτεί όμως

περισσότερο χρόνο και η ανάλυση των δεδομένων είναι χρονοβόρα και πολύπλοκη. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε τέτοιου τύπου συνεντεύξεις έχει ο ερωτώμενος και μπορούν να αποκαλυφθούν στοιχεία που δεν είναι ορατά άμεσα.

Ανάμεσα στις δύο παραπάνω μορφές συνέντευξης είναι η ημι -δομημένη (semi – structured interview) στην οποία και τα υπό εξέταση θέματα αλλά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα, υπάρχει όμως ευελιξία στη διατύπωση και στην αλληλουχία των ερωτημάτων. (Σαραφίδου, 2011). Το μεγαλύτερο έλεγχο στις ημιδομημένες συνεντεύξεις τον έχει αυτός που παίρνει τη συνέντευξη, ενώ η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων είναι δυσκολότερη και πιο σύνθετη, όπως και στη μη δομημένη συνέντευξη. (Λαζαρίδου, 2009).

Πολλές ποιοτικές συνεντεύξεις συντίθεται από αρκετά μέρη μη προσχεδιασμένα και από άλλα μέρη αυστηρά σχεδιασμένα τα οποία όμως υφίστανται σε αρμονική σύνδεση μεταξύ τους (Rubin & Rubin, 1995).

Οι συνεντεύξεις, πέρα του ότι αποτελούν το κυριότερο εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθοδολογικών εργαλείων.

- Παρέχουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα για την άντληση πληροφοριών. Ο συνεντευκτής μπορεί να μεταβάλλει την αλληλουχία των ερωτημάτων του ώστε να μη διακόπτεται η ροή της συνέντευξης ή να κάνει πρόσθετες ερωτήσεις ώστε να εμβαθύνει όπου χρειάζεται στο θέμα (Robson)
- Εξασφαλίζεται η υψηλή συμμετοχή του ερωτώμενου, εφόσον έχει επιτευχθεί η συναίνεσή του.
- Υπάρχει άμεση επικοινωνία και εξοικείωση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου.
- Έχει χαμηλό κόστος έναντι των άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Ζαφειρόπουλος)
- Επιτρέπει τη δυνατότητα άντλησης πληροφοριών σε βάθος ιδιαίτερα για την ανίχνευση στάσεων, συμπεριφορών, αξιών και αντιλήψεων (Ιωσηφίδης)
- Είναι το καλύτερο δυνατόν εργαλείο για διερεύνηση και ανίχνευση ιδεών, κινήτρων και συναισθημάτων (Bell, 2005)

Στην παρούσα μελέτη οι συνεντεύξεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο με επιλογή του ημιδομημένου τύπου, με ανοικτές ερωτήσεις για περισσότερη ευελιξία, αλλά και κλειστές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν κατανεμημένες σε άξονες και έδιναν την

ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις απόψεις τους, ενώ ταυτόχρονα γινόταν διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών, στάσεων αντιλήψεων και συμπεριφορών τους. Οι άξονες των συνεντεύξεων σχηματίστηκαν μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τη συνεχή επεξεργασία της δομής και του περιεχομένου των ερευνητικών εργαλείων.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στην ημιδομημένη συνέντευξη ήταν δύο ειδών:

1. Ανοιχτού τύπου οι οποίες άφηναν περισσότερη πρωτοβουλία και ελευθερία στον συνεντευξιζόμενο να απαντήσει ενώ παράλληλα βοηθούσε στη δημιουργία επαφής και επέτρεπε να γίνει καλύτερη εκτίμηση αυτού που πραγματικά πιστεύει ο ερωτώμενος (Cohen & Manion, 1997). Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε:
 - Ερωτήσεις γνώμης ή αξιών οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση των ερμηνευτικών και αντιληπτικών διαδικασιών των ερωτώμενων σχετικά με τις αξίες τους. Τέτοιου είδους ερωτήσεις ήταν του τύπου: «Τι πιστεύετε γι' αυτό;» ή «Τι θα θέλατε;». Με αυτές τις ερωτήσεις επιδιώκουμε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τους σκοπούς, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τις προθέσεις των συνεντευξιζόμενων.
 - Ερωτήσεις που αφορούν συναισθήματα. Με αυτές τις ερωτήσεις προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τις συναισθηματικές διαστάσεις του θέματος, δηλαδή το πώς αισθάνονται οι ερωτώμενοι σε σχέση με τις εμπειρίες τους. Ο ερευνητής θα πρέπει μέσω κατάλληλης παρακίνησης να αγγίξει το συναισθηματικό επίπεδο των σκέψεων του ερωτώμενου και να μην παραμείνει μόνο στο γνωστικό.
 - Ερωτήσεις που αφορούν αισθητηριακές αντιλήψεις για ένα θέμα. Μέσα από αυτού του τύπου ερωτήσεων ο ερευνητής επιδιώκει να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με το τι έχουν αντιληφθεί, ή τι έχουν δει ή τι έχουν ακούσει οι ερωτώμενοι. (Σαραφίδου, 2011)
2. Κλειστού τύπου που αποσκοπούσαν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τον συμμετέχοντα και που αφορούσαν δημογραφικά κυρίως στοιχεία, επίπεδο σπουδών, ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά απαραίτητα για την αναλυτική περιγραφή των ερωτώμενων.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι μας επιτρέπει να εστιάσουμε και να εξερευνήσουμε το θέμα σε μεγαλύτερο βάθος. Επίσης ο ερωτώμενος δέχεται πιο εύκολα να συζητήσει και να εκφράσει προφορικά τις απόψεις του παρά να διαβάσει και να απαντήσει γραπτώς σε έναν άγνωστο. Ένα τρίτο πλεονέκτημα είναι ότι, σε σχέση με ένα ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής μπορεί πιο εύκολα να εξηγήσει το σκοπό της έρευνάς του, να διεγείρει το ενδιαφέρον του, να κερδίσει τη συνεργασία του καθώς επίσης και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος έχει κατανοήσει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και ότι δίνει όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων η ερευνήτρια προσπάθησε να μη φανεί εκ μέρους της κάποια διάθεση υποκειμενικότητας ή μεροληψίας για πτυχές του υπό εξέταση θέματος. Κατεβλήθη προσπάθεια να ενισχυθεί η επικοινωνία δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης με τους εκπαιδευτικούς, τηρώντας όμως παράλληλα επαγγελματικότητα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2014 και η ανταπόκριση ήταν πολύ καλή. Θεωρήθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια να γίνουν τη συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή μετά από τρία χρόνια εφαρμογής, γιατί το αντικείμενο της έρευνας αφορούσε σε ένα νέο θεσμό του οποίου τα αποτελέσματα φαίνονται μετά από αρκετό καιρό. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμαινόταν από 40 λεπτά μέχρι μία ώρα, ανάλογα με την ομιλητικότητα των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια γράφτηκαν με το χέρι στον Η/Υ.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις δόθηκαν στο γραφείο της Διεύθυνσης του σχολείου όπου ήταν ένα ήσυχο μέρος και παράλληλα οικείο στα συμμετέχοντα άτομα. Το ύφος της ερευνήτριας ήταν εγκάρδιο και φιλικό, φρόντιζε να είναι ήρεμοι οι ερωτώμενοι, χωρίς άγχος και ανησυχία, τους επεσήμανε την εχεμύθεια των λεχθέντων και ότι απλά θα ήθελε να ακούσει την άποψή τους η οποία είχε πολύ μεγάλη σημασία στην έρευνά της. Τους επεσήμανε ιδιαίτερα ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δική του άποψη, η οποία είναι διαφορετική και «μοναδική», αλλά της δίνουμε την κατάλληλη αξία και σημασία όχι όταν την «κρατάμε για τον εαυτό μας», αλλά όταν την εκφράζουμε και στους άλλους, πολύ δε περισσότερο όταν πρόκειται εχέμυθα να χρησιμοποιηθεί στη διατύπωση επιστημονικών θεωριών και να συμβάλλει στην εξέλιξη της επιστήμης. Στην αρχή η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε εκφράσεις που θα βοηθούσαν να χαλαρώσει ο ερωτώμενος. Στη συνέχεια ακολούθησε τη μέθοδο της επανάληψης της τελευταίας πρότασης ή των λέξεων κλειδιών για να εμβαθύνει και να

οδηγήσει σε ένα τελικό σημείο. Βασικός στόχος ήταν να μην αισθανθεί «άσχημα» ο ερωτώμενος, και όπου κουραζόταν η ερευνήτρια προχωρούσε σε επόμενη ερώτηση και αργότερα επανερχόταν με άλλο τρόπο προσέγγισης.

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δόθηκαν εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση.

Για την οργάνωση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος διαμορφώθηκε με ιδιαίτερη επιμέλεια γιατί όπως επισημαίνει ο Ribbins (2007) *«οι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όταν αυτές πραγματοποιούνται μια κι έξω, πρέπει να σχεδιάζονται λεπτομερώς»*. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη συνέντευξη. Εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του χρόνου της συνέντευξης και η συνέντευξη γίνεται πιο συστηματική και συνεκτική. Παρέχει τα θέματα, τις θεματικές περιοχές διερεύνησης, αλλά ο ερευνητής παραμένει ελεύθερος να διατυπώσει τις ερωτήσεις του κατάλληλα ώστε να διατηρηθεί η φυσική ροή μιας αυθόρμητης συζήτησης, χωρίς να παρεκκλίνει όμως από τη θεματολογία.

Στην περίπτωσή μας, πρόκειται για την εισαγωγή μιας καινοτομίας, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από το «τι» και «πώς» σκέφτονται και κάνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να την υλοποιήσουν. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αλλά και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάσαμε τον οδηγό συνέντευξης που περιελάμβανε τους παρακάτω θεματικούς άξονες με συναφή ερωτήματα και υποερωτήματα.

1. Εισαγωγικές ερωτήσεις για συλλογή δημογραφικών στοιχείων
2. Στάσεις των εκπαιδευτικών
 - κατά την υιοθέτηση της καινοτομίας
 - κατά την εφαρμογή της καινοτομίας
3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών
 - για τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία τους
 - Διδακτική ετοιμότητα στη χρήση σεναρίων
4. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της καινοτομίας και προτάσεις για λύσεις
5. Αποτελεσματικότητα – Επιπτώσεις
 - στους εκπαιδευτικούς
 - στους μαθητές

Ο οδηγός συνέντευξης διαρθρώθηκε με βάση τους σκοπούς της έρευνας και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Καταβλήθηκε προσπάθεια να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να είναι σύντομες, σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, απαλλαγμένες από την ακαδημαϊκή γλώσσα (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.6.2. Οι άτυπες συνεντεύξεις

Η ερευνήτρια, μιας και εργαζόταν στον ίδιο χώρο με τους συμμετέχοντες εμπλεκόταν συχνά σε ευκαιριακές συνομιλίες ή άτυπες συνεντεύξεις, ανεπίσημες συζητήσεις. Γνώριζε «εκ των έσω» τη συγκεκριμένη μονάδα διερεύνησης και είχε στη διάθεσή της αρκετό υλικό για να εμπλουτίσει τα δεδομένα με πολύτιμες πληροφορίες. Κάποιοι θα το θεωρούσαν αρνητικό, με την έννοια της μεροληψίας, αλλά, -αν επιτρέπεται στη γράφουσα- η προσωπική της άποψη είναι ότι η αντικειμενικότητα της έρευνας εξαρτάται σε όλες τις περιπτώσεις από την εντιμότητα, το ήθος και τον επαγγελματισμό του ερευνητή.

5.6.3. Τα γραπτά τεκμήρια

Σε μια μελέτη περίπτωσης τα γραπτά τεκμήρια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Προσφέρουν στον ερευνητή ένα φακό, ή ένα παράθυρο προκειμένου αυτός να προχωρήσει σε ερμηνείες γεγονότων και να αποκτήσει επίγνωση μεταξύ του γραπτού και του άγραφου, του δημοσίου και του ιδιωτικού, του ομιλούμενου και του πραγματικού, του παρελθόντος και του παρόντος και να τριγωνοποιήσει τα δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ερωτηματολογίων (Fitzgerald, 2007). Τα γραπτά τεκμήρια, ή αλλιώς ντοκουμέντα είναι κοινωνικά προϊόντα, αποτελούν πλευρές της κοινωνικής ζωής και εκφράζουν την επίσημη άποψη (Πηγιάκη, 1988).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε υλικό που αντλήθηκε από βιβλία του αρχείου του σχολείου όπως, το ημερολόγιο σχολικής ζωής του σχολείου, το βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου, το βιβλίο Πράξεων του Διευθυντή του Σχολείου, το Βιβλίο υλικού του Σχολείου, το μητρώο εγγραφέντων μαθητών του Σχολείου. Επίσης αντλήθηκε υλικό από τους φακέλους του αρχείου του σχολείου όπως, υλικό στατιστικών στοιχείων και ερευνών, νόμοι, διατάγματα, εγκύκλιοι, Υπουργικές Αποφάσεις και άλλα έγγραφα που τηρούνται. Αξιοποιήθηκε επίσης το βιβλίο με τίτλο: «*Η ιστορία του σχολείου*» που τηρείται στο αρχείο του σχολείου.

5.6.4 Η τριγωνοποίηση

Η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού αναπτύχθηκε από τον Denzin στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών των ποιοτικών ερευνών προκειμένου να αναπτύξουν ένα σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού για να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μεθόδων συλλογής δεδομένων από ποικίλες πηγές και της χρησιμοποίησης ποικίλων μεθόδων. Ο ίδιος την προσδιορίζει ως *«το συνδυασμό των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου»* (Denzin, 1989).

Στην παρούσα μελέτη η τριγωνοποίηση (triangulation) επιτυγχάνεται με την εφαρμογή διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο υπό εξέταση θέμα: α) ημιδομημένες συνεντεύξεις, β) γραπτά τεκμήρια, γ) άτυπες συνεντεύξεις και δ) βιβλιογραφική ανασκόπηση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διασταύρωση των πληροφοριών από ποικίλες πηγές.

5.7 Οριοθέτηση και περιορισμοί της έρευνας

Η ίδια η φύση της μελέτης περίπτωσης υποδηλώνει την αδυναμία της παρούσας έρευνας να διεξάγει συμπεράσματα ευρείας κλίμακας σχετικά με την εφαρμογή των «Νέων Προγραμμάτων Σπουδών» που να έχουν γενική ισχύ. Η παρούσα μελέτη περιορίζεται στο να καταδείξει τις αδυναμίες της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής της καινοτομίας, μέσα από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, να εντοπίσει τις πιθανές τους αιτίες και να προχωρήσει σε διαπιστώσεις και προτάσεις που πιθανόν θα επιδρούσαν ευεργετικά για την αποτίμησή της πριν την καθολική εφαρμογή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

6.1 Η σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα αναφοράς βρίσκεται σε μια αστική περιοχή. Είναι ένα δημόσιο, δωδεκαθέσιο (12/Θ), σε οργανικότητα, δημοτικό σχολείο το οποίο λειτουργεί ως δεκατετραθέσιο (14/Θ) τη σχολική χρονιά που διεξάγεται η έρευνα. Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αποτελείται από 289 μαθητές, από τους οποίους οι δεκαεπτά (17) είναι αλλοδαποί, προερχόμενοι κυρίως από Αλβανία. Στο σχολείο εργάζονται συνολικά είκοσι επτά (27) εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι δεκαπέντε (15) είναι δάσκαλοι, και οι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων: δύο (2) Αγγλικής Φιλολογίας, δύο (2) Φυσικής Αγωγής, ένας (1) Μουσικής, ένας (1) ΤΠΕ, δύο (2) Εικαστικών, ένας (1) Θεατρικής Αγωγής, δύο (2) Γαλλικής Φιλολογίας και μία (1) Γερμανικής φιλολογίας.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα ευρήματα των ερευνών γύρω από τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και το μέγεθός του, αποτελούν ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, η περιοχή του σχολείου (αστική/ημι-αστική/αγροτική περιοχή), δεν σχετίστηκε με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ, αντίθετα, όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε μεγάλα σχολεία, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε μικρά σχολεία, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

6.2 Η ιστορία του σχολείου

Η λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου χρονολογείται από το 1953 και συστεγαζόταν με άλλο σχολείο. Το σχολείο για μια πενταετία και συγκεκριμένα από το σχολ. έτος 1958-59 μέχρι το 1962-63 λειτούργησε σαν πρότυπο της Β΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, στο οποίο δοκιμάστηκαν νέες μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία για τις τρεις πρώτες τάξεις και με συνδυασμό της Ολικής Μεθόδου Αναγνώσεως για την πρώτη τάξη (Η Ιστορία του Σχολείου).

Το 1983 προήχθη σε 12/θέσιο (ΠΔ 311/5-8-1983 ΦΕΚ 111/22.8.1983).

Το 1992 μεταφέρθηκε στο κτίριο που στεγάζεται σήμερα και συστεγάζεται με ένα νηπιαγωγείο.

Το 1993 συστάθηκε μία (1) οργανική θέση Εκπαιδευτικού Μουσικής (ΠΔ 64 /93 ΦΕΚ 28/10-3-1993 τ. α')

Το 1995 συστάθηκαν οργανικές θέσεις: μία (1) Φυσικής Αγωγής και μία (1) Αγγλικής Γλώσσας (ΠΔ 313/95 ΦΕΚ 169/22-8-1995)

Ορίζεται ως ολόημερο το έτος 2000 (ΦΕΚ 1043 τ. β' /23-8-2000), ενώ το 2004 συστάθηκαν 2 θέσεις ολοημέρου (Υ Α 86926/δ4/30-8-2004 ΦΕΚ 1346/τβ'/31-8-2004).

Κατά το σχολικό έτος 2010-2011 εντάχθηκε στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) (ΥΠΔΒΜΘ., 2010).

Στις 31 Αυγούστου 2011 ορίζεται ως σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΑ 97911/Γ1/31-8-2011).

6.3 Ο χώρος του σχολείου

Το οικοπέδο πάνω στο οποίο έχει κτιστεί το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στη συμβολή δύο κεντρικών δρόμων της πόλης με αυξημένη κυκλοφορία. Στον έναν κεντρικό δρόμο υπάρχουν δύο αυλόπορτες που οδηγούν στον προαύλιο χώρο. Η μία είναι διπλή και μεγάλη και χρησιμεύει για οχήματα και η άλλη είναι διπλή μεν, αλλά μικρότερη και χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους επισκέπτες. Στην τρίτη πλευρά του οικοπέδου βρίσκεται δρόμος μικρότερης κυκλοφορίας. Εκεί βρίσκεται η είσοδος των μαθητών, για λόγους ασφάλειας.

Ο αύλειος χώρος συμφωνεί με τις προδιαγραφές του ΟΣΚ (1982) ο οποίος προβλέπει 5-7 τ.μ. ανά μαθητή Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στον αύλειο χώρο επειδή ακριβώς στο προαύλιο οι μαθητές περνούν το 20-30% του χρόνου παραμονής στο σχολείο, εκτός του χρόνου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και γιατί εκεί λαμβάνουν χώρα αρκετές λειτουργίες που συντελούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1999). Επιπλέον κάποια διδακτικά/μαθησιακά αντικείμενα όπως η Φυσική Αγωγή και οι Βιωματικές Δράσεις διδάσκονται στον προαύλιο χώρο.

Περιμετρικά, ο αύλειος χώρος είναι περιφραγμένος με ψηλά κάγκελα για λόγους οριοθέτησης του χώρου και ασφάλειας των μαθητών. Είναι διαμορφωμένος σε ζώνες διαφορετικών δραστηριοτήτων οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον άμορφο χώρο της αυλής να μετατραπεί σε ένα χώρο με οπτική ποικιλία και με δυνατότητες για συμβολική χρήση των οργάνων και του εξοπλισμού που τον εμπλουτίζουν. Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος μπροστά από τις κυρίες εισόδους του διδακτηρίου είναι υπερυψωμένος κατά 15 εκατοστά και έχει διαφορετικό υλικό επίστρωσης. Το μεγαλύτερο μέρος του προαυλίου είναι επιστρωμένο με ασφαλτόμιγμα (ΟΣΚ, 1982) και φιλοξενεί τις εγκαταστάσεις των γηπέδων. Υπάρχουν δύο (2) γήπεδα πετοσφαίρισης, ένα (1) καλαθοσφαίρισης, ένα (1) χειροσφαίρισης και ένα (1) γήπεδο μικρογραφίας ποδοσφαίρισης. Δίπλα από τα γήπεδα άθλησης βρίσκεται το σκάμμα με την άμμο για τα αθλητικά αγωνίσματα. Στο νότιο μέρος του αύλειου χώρου οριοθετείται οπτικά με επίστρωση από πλάκες πεζοδρομίου ένας χώρος ο οποίος φιλοξενεί ένα μεγάλο σκίαστρο με παγκάκια για τις δύσκολες ημέρες με μεγάλη ηλιοφάνεια. Ο υπόλοιπος χώρος καλύπτεται με χόμα, ενώ από φωτογραφίες παλαιότερων ετών που υπάρχουν στο σχολείο φαίνεται να υπήρχε στο σημείο αυτό χλοοτάπητας. Περιμετρικά της σχολικής αυλής υπάρχουν πολλά παγκάκια για την ανάπαυλα των μαθητών και φύονται πολλά δέντρα τα οποία προσδίδουν καλλωπισμό και σκίαση στο χώρο. Σε μια άκρη, κάτω από ένα στέγαστρο βρίσκονται οι βρύσες του σχολείου.

Στην ανατολική πλευρά της αυλής υπάρχει ειδικός χώρος που φιλοξενεί το σχολικό κήπο, ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα επαφής των μαθητών με τη φύση. Στο σχολικό κήπο, εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σε θέματα Περιβαλλοντικής Αγωγής εφαρμόζουν μαζί με τους μαθητές τους γνώσεις μαθηματικών, φυσικών και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ασκούν αντίστοιχες δεξιότητες που προωθούν τη σχολική μάθηση και την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 1999).

Το διδακτήριο βρίσκεται στο βορινό μέρος του οικοπέδου. Έχει σχήμα Γ (γάμα κεφαλαίο), με τη μεγαλύτερη πλευρά στο βορρά και τη μικρότερη στη δύση. Οι περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας έχουν παράθυρα στο Βορά και στη Δύση. Οι διάδρομοι και κάποιες αίθουσες έχουν ανοίγματα προς το Νότο και την Ανατολή και βλέπουν στο προαύλιο.

Αποτελείται από τρεις ορόφους. Ο τελευταίος όροφος φαίνεται να είναι μικρότερος σε μέγεθος από τους άλλους δύο. Μεγάλα παράθυρα αφήνουν να μπαίνει

άπλετο φως και ήλιος στο διδακτήριο. Στην κεραμοσκεπή διακρίνονται εγκαταστάσεις φωτοβολταϊκών στοιχείων. Δύο μεγάλες εντυπωσιακές σκάλες, η μία στα δυτικά και η άλλη στα βόρεια οδηγούν στο εσωτερικό του κτιρίου, στον πρώτο όροφο. Οι σκάλες είναι μαρμάρινες και στρωμένες με μοκέτα για να αποφεύγεται η ολίσθηση των μαθητών.

Η κεντρική είσοδος οδηγεί από μια μεγάλη κλίμακα στον πρώτο όροφο. Φτάνοντας στον πρώτο όροφο βρισκόμαστε μπροστά σε δύο σκάλες με μαρμάρινα σκαλοπάτια. Η μία οδηγεί στο δεύτερο όροφο, ενώ η άλλη στο ισόγειο. Στα αριστερά και στα δεξιά απλώνεται ένας φαρδύς διάδρομος. Οι αντανάκλασεις του φωτός που εισέρχεται από τα παράθυρα κάνουν να γυαλίζει το μωσαϊκό του πατώματος. Προχωρώντας προς τα δυτικά, ο διάδρομος φαρδαίνει και δημιουργεί έναν αρκετά μεγάλο χώρο υποδοχής. Στα δεξιά βρίσκονται το γραφείο της Διεύθυνσης του σχολείου, το γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, η αίθουσα του φωτοτυπικού μηχανήματος, η κουζίνα και η αίθουσα προβολών ταινιών. Στο βάθος βρίσκεται η αίθουσα βιβλιοθήκης, μία βοηθητική αίθουσα και τα WC των εκπαιδευτικών. Ο διάδρομος συνεχίζεται, στρίβοντας προς τη νότια πλευρά του κτιρίου και οδηγεί σε δύο αίθουσες διδασκαλίας προς τα δεξιά, ενώ στα αριστερά βρίσκονται τα WC για τους μεγάλους μαθητές. Οι δύο προηγούμενες αίθουσες χωρίζονται μεταξύ τους από τις δυτικές σκάλες που οδηγούν στο δεύτερο όροφο, ενώ άλλες σκάλες στα αριστερά οδηγούν στην αυλή. Όλα όσα περιγράψαμε παραπάνω, βρίσκονται περιμετρικά σε έναν τεράστιο χώρο ο οποίος είναι τοποθετημένος σε χαμηλότερο επίπεδο, και στον οποίο κατεβαίνεις με τέσσερα σκαλοπάτια. Είναι η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η οποία περιμετρικά έχει κερκίδες στρωμένες με μοκέτα για να κάθονται οι μαθητές και στο κέντρο ο χώρος μπορεί να καλυφτεί με διακόσιες περίπου καρέκλες. Στην ανατολική πλευρά της φιλοξενεί μια υπερυψωμένη θεατρική σκηνή με σκούρες κόκκινες κουρτίνες, που χρησιμοποιείται για το ανέβασμα των θεατρικών παραστάσεων των μαθητών του σχολείου. Στα παράθυρα υπάρχουν μεγάλα σκίαστρα από σκούρα κόκκινα τεντόπανα που έχουν τη δυνατότητα να ανεβοκατεβαίνουν ανάλογα με την κατάσταση. Γενικά το απαλό κρεμ χρώμα στους τοίχους σε συνδυασμό με το σκούρο κόκκινο στις κουρτίνες δίνουν την αίσθηση μιας ήρεμης δύναμης.

Ο διάδρομος συνεχίζει προς τα δυτικά και οδηγεί σε τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας, στο κυλικείο και σε βοηθητικούς χώρους.

Στον επάνω όροφο υπάρχουν επτά αίθουσες διδασκαλίες και εργαστήρια.

Στο ισόγειο βρίσκονται δύο αίθουσες μεγάλης έκτασης που χρησιμεύουν για την εκγύμναση των μαθητών κατά τις βροχερές ημέρες και οι αίθουσες Καλλιτεχνικών Μαθημάτων. Το ισόγειο επικοινωνεί με την αυλή από την τρίτη είσοδο, στα ανατολικά του κτιρίου. Στη δυτική πλευρά του ισογείου στεγάζεται το Νηπιαγωγείο το οποίο έχει δική του αυλή.

Το κτίριο τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά βρίσκεται σε πολύ καλή κατάσταση. Τους τοίχους διακοσμούν εικαστικά έργα των μαθητών, φωτογραφίες από δραστηριότητες του σχολείου και πίνακες ανακοινώσεων που φιλοξενούν projects των μαθητών, αφίσες και ανακοινώσεις.

6.4 Οι αίθουσες διδασκαλίας

Οι αίθουσες διδασκαλίας παρουσιάζουν μια ομοιομορφία και ακολουθούν το ελληνικό λειτουργικό μοντέλο του σχολικού χώρου (Γερμανός, 2006). Οι αίθουσες έχουν σχήμα ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου και τα δάπεδά τους καλύπτονται από μωσαϊκό. Οι τοίχοι είναι χρωματισμένοι κυρίως με ένα χρώμα απαλό και σε κάποια σημεία ένα δεύτερο πιο έντονο. Τα παράθυρα βρίσκονται κατά μήκος της μιας πλευράς της αίθουσας, κυρίως της δυτικής και της βορινής πλευράς και είναι κατασκευασμένα από αλουμίνιο με διπλά τζάμια. Κουρτίνες υπάρχουν σε πολύ λίγες αίθουσες και αυτό είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλές φορές το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων. Το κόστος είναι πολύ μεγάλο και ο Δήμος αδυνατεί να το καλύψει.

Τα θρανία και οι καρέκλες των μαθητών βρίσκονται σε πολύ καλή κατάσταση και επαρκούν για όλους τους μαθητές. Τα περισσότερα είναι λευκά, υπάρχουν και μερικά πράσινα, παλαιότερης κατασκευής. Τα θρανία και οι καρέκλες είναι αντίστοιχα με την ηλικία και το μέγεθος των μαθητών. Υπάρχουν τα λευκά θρανία με κόκκινα μεταλλικά πόδια για τους μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης με αντίστοιχου χρώματος καρέκλες, τα λευκά θρανία με κίτρινα πόδια και αντίστοιχου χρώματος καρέκλες για τους μαθητές της Τρίτης και της Τετάρτης τάξης και επίσης λευκά θρανία με πράσινα μεταλλικά πόδια και αντίστοιχες καρέκλες για τους μαθητές της Πέμπτης και Έκτης τάξης του δημοτικού. Σε κάποιες τάξεις η διάταξη είναι μετωπική, σε άλλες σε σχήμα Π (Πι) και σε άλλες είναι διευθετημένα ανά δύο ενωμένα ώστε να εργάζονται ομαδικά οι μαθητές. Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει μια έδρα και μία καρέκλα για τον εκπαιδευτικό, δύο (2) βιβλιοθήκες για το

σχολικό υλικό, κρεμάστρες ρούχων για τα πανωφόρια των μαθητών, πίνακες ανακοινώσεων και ταμπλό για ανάρτηση των εργασιών των μαθητών. Σε κάθε αίθουσα βρίσκεται αναρτημένο, σε εμφανές σημείο, το ωρολόγιο πρόγραμμα του τμήματος και τα ονόματα όλων των εκπαιδευτικών ανά διδακτικό αντικείμενο που διδάσκουν στο συγκεκριμένο τμήμα.

Στη μία πλευρά κάθε αίθουσα βρίσκεται τοποθετημένος ο λευκός πίνακας μαρκαδόρου. Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, και ηλεκτρολογική εγκατάσταση για χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Στην οροφή κάθε αίθουσας έχει τοποθετηθεί σταθερός βιντεοπροβολέας για προβολή ψηφιακού υλικού.

6.5 Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου.

Το σχολείο διαθέτει εργαστήριο Πληροφορικής με 14 σταθερούς υπολογιστές και ένα βιντεοπροβολέα. Η αίθουσα είναι ίδιας διάστασης με τις αίθουσες διδασκαλίας και οι Η/Υ είναι τοποθετημένοι περιμετρικά της αίθουσας με τις οθόνες «να κοιτάζουν» στο κέντρο της αίθουσας. Δεξιά και αριστερά από τις οθόνες υπάρχουν ηχεία. Οι μαθητές κάθονται ανά δύο μπροστά στον Η/Υ και δουλεύουν ομαδικά (δυαδικά). Στη μια πλευρά της αίθουσας υπάρχει λευκός πίνακας μαρκαδόρου και ακριβώς μπροστά του είναι το γραφείο του καθηγητή Πληροφορικής. Πάνω στο γραφείο βρίσκεται ο κεντρικός Υπολογιστής που είναι συνδεδεμένος σε δίκτυο με όλους τους υπολογιστές της αίθουσας και ένα εκτυπωτικό μηχάνημα για τις ανάγκες του μαθήματος. Στον ακριβώς απέναντι τοίχο προβάλλεται το ψηφιακό υλικό του διδακτικού αντικειμένου με έναν σταθερό βιντεοπροβολέα οροφής. Σε μια γωνιά της αίθουσας είναι το κουτί με τις οπτικές ίνες, οι οποίες ακόμη δεν έχουν συνδεθεί, αλλά όταν αυτό γίνει θα αποκτήσει το σχολείο μεγαλύτερη ταχύτητα καθώς και το κουτί με τον κεντρικό τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου.

Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των τάξεων του σχολείου έγινε σταδιακά. Σύμφωνα με τα βιβλία που τηρούνται στο αρχείο του σχολείου, το σχολείο με χρηματοδότηση ΕΣΠΑ απέκτησε ένα κινητό ερμάριο με δέκα φορητούς υπολογιστές κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Το ίδιο έτος έγινε η σύνδεση με το διαδίκτυο όλων των τάξεων του σχολείου και παράλληλα η ηλεκτρολογική εγκατάσταση για χρήση ενός Η/Υ ανά τμήμα. Οι σταθεροί ηλεκτρονικοί προβολείς τοποθετήθηκαν στις αίθουσες σταδιακά, και αγοράστηκαν με χρήματα από τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου. Επειδή το

ύψος της δαπάνης ήταν πολύ μεγάλο, αγοράζονταν κάθε χρόνο τρεις ή τέσσερις, ανάλογα με την αναγκαιότητα της χρήσης. Η διαδικασία ξεκίνησε το 2011-2012 και ολοκληρώθηκε το 2013-2014, ώστε όλες οι αίθουσες διδασκαλίας και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων να έχουν πρόσβαση στο ψηφιακό σχολείο και γενικότερα στον παγκόσμιο ιστό.

6.6 Τα πρόσωπα

6.6.1 Το εκπαιδευτικό δυναμικό

Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι τοποθετημένοι και εργάζονται συνολικά είκοσι επτά (27) εκπαιδευτικοί:

- 1 Διευθύντρια, δασκάλα
- 1 Υποδιευθυντής, δάσκαλος
- 13 δάσκαλοι
- 2 εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας
- 2 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής
- 1 εκπαιδευτικός Μουσικής
- 1 εκπαιδευτικός ΤΠΕ
- 2 εκπαιδευτικοί Εικαστικών
- 1 εκπαιδευτικός Θεατρικής αγωγής
- 2 εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας
- 1 εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας

Όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με εξομοίωση, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, απόφοιτοι Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και ένας (1) απόφοιτος Ωδείου. Δύο από τους δασκάλους κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ, και ένας (1)(Διευθύντρια) κατέχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και Μετεκπαίδευση.

Πιστοποιημένη ξένη γλώσσα έχουν μόνο ένας δάσκαλος και η Διευθύντρια.

Πιστοποίηση στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία διαθέτουν έξι δάσκαλοι, ανάμεσά τους και η Διευθύντρια, και η εκπαιδευτικός ΤΠΕ.

Η εκπαιδευτική εμπειρία των δασκάλων είναι πάνω από είκοσι χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικοτήτων διδάσκουν λιγότερα από είκοσι έτη, με εξαίρεση μία εκπαιδευτικό Αγγλικών, μία εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής και μία εκπαιδευτικό

Μουσικής που είναι τοποθετημένοι με οργανική θέση στο σχολείο και έχουν διδακτική εμπειρία άνω των είκοσι ετών.

6.6.2 Το μαθητικό δυναμικό

Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αποτελείται από 289 μαθητές. Από αυτούς οι 150 είναι αγόρια και οι 139 κορίτσια. Οι αλλοδαποί είναι δεκαεπτά (17), προερχόμενοι κυρίως από Αλβανία. Οι μαθητές είναι κατανεμημένοι σε δεκατέσσερα τμήματα όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5. Πίνακας μαθητών ανά τμήμα και φύλο (Αρχείο σχολείου, Φ.7 Στατιστικά Στοιχεία)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΤΜΗΜΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ			
	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
A1	20	12	8
A2	20	11	9
B1	23	14	9
B2	23	12	11
Γ1	20	15	5
Γ2	21	14	7
Δ1	25	9	16
Δ2	25	10	15
E1	20	9	11
E2	19	10	9
E3	18	8	10
ΣΤ1	18	8	10
ΣΤ2	18	9	9
ΣΤ3	19	9	10
ΣΥΝΟΛΟ	289	150	139

6.6.3 Σύλλογος γονέων - γονείς

Ο Σύλλογος Γονέων και τα μέλη του έχει πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιούνται από κοινού δράσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και προς όφελος των μαθητών. Οι περισσότεροι από τους

γονείς είναι απόφοιτοι Λυκείου και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό κατέχει τίτλους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ενημέρωση των γονέων γίνεται προγραμματισμένα κάθε μήνα από τους εκπαιδευτικούς και όποτε άλλοτε υπάρχει ανάγκη επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο.

6.7 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» έγινε σε δύο φάσεις από τα ΠΕΚ της περιοχής, ενώ αρχικά είχαν εξαγγελθεί τρεις φάσεις (απόφαση με αρ. πρ. 126220/Γ2/3-11-2011 ΥΠΔΒΜΘ). Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε εκτός εργασιακού ωραρίου (Παρασκευή απόγευμα και Σαββατοκύριακα) και η συμμετοχή ήταν προαιρετική. Ταυτόχρονα δε, *«η φάση της επιμόρφωσης αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία στο πρόγραμμα της πιλοτικής εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών»* και *«θεωρείται πολύ σημαντική για να επιτύχει η εφαρμογή του»* όπως επισημαίνουν οι συντελεστές του έργου της πιλοτικής εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Η πρώτη φάση επιμόρφωσης έγινε στις 16, 17 και 18 Δεκεμβρίου 2011 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση και το ΠΕΚ της περιοχής και απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην Πιλοτική Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών.

Η δεύτερη φάση διεξήχθη στις 2 και 3 Μαρτίου 2012 ύστερα από σχετική απόφαση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με την περιφερειακή Διεύθυνση και το τοπικό ΠΕΚ

Εκείνη την εποχή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μεταστεγάστηκε και εντάχθηκε στο ΙΕΠ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την προσωρινή αναστολή πολλών διοικητικών υποθέσεων ανάμεσα στις οποίες φάνηκε ότι ήταν και η τρίτη φάση επιμόρφωσης η οποία μεταφέρθηκε για το Σεπτέμβριο του 2012 αλλά τελικά δεν πραγματοποιήθηκε.

Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν να ενημερωθούν άμεσα οι εκπαιδευτικοί για τα νέα στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών. Η επιμόρφωση επικεντρωνόταν στο σχεδιασμό και την οργάνωση συγκεκριμένων μεθοδολογιών, πρακτικών και παραδειγμάτων εφαρμογής στην καθημερινή διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν

στις βιωματικές – εμπειρικές μεθόδους, ώστε να απαντά στα καθημερινά ερωτήματα που θέτει η διδακτική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου, παρά τον προαιρετικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, και την πραγματοποίησή της εκτός εργασιακού χρόνου, συμμετείχαν όλοι και στις δύο φάσεις, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις τους.

6.8 Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου

Το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί σύμφωνα με το διδακτικό ωράριο και το ωρολόγιο Πρόγραμμα των ενενήντα εννέα (99) Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων (βλ. κεφ. 3.4.2). Λειτουργεί μόνο η υποχρεωτική ζώνη, η έναρξη της οποίας είναι στις 8:10 και η λήξη της στις 14:00 για όλες τις τάξεις.

Τα διδακτικο/μαθησιακά πεδία στα οποία οργανώνεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι τα παρακάτω:

1. Ελληνική Γλώσσα και Ξένες Γλώσσες
2. Μαθηματικά
3. Φυσικές επιστήμες
4. Θρησκευτικά
5. Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας/ Ιστορία
6. Τεχνολογίες Πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ)
7. Πολιτισμός
8. Φυσική Αγωγή
9. Βιωματικές Δράσεις (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, κοινωνική και Πολιτική Αγωγή)

και κατανέμονται όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 3 της παρούσας εργασίας.

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την τελική επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, αναφορικά με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Να υπενθυμίσουμε ότι πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που αφορά μια σχολική μονάδα και δεν επιτρέπεται η γενίκευσή της.

Για την ανάλυση δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων βασιστήκαμε στα ερευνητικά ερωτήματα και στους θεματικές άξονες όπως περιγράφονται στο πέμπτο κεφάλαιο.

Πρόκειται για μια καινοτομία η οποία αποτελεί απόφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στην οποία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συμμετείχαν. Σε κάθε καινοτομία ο παράγοντας «κλειδί» για την επιτυχή εφαρμογή της είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να κατανοήσουν το περιεχόμενο της αλλαγής και τον τρόπο εφαρμογής του, αλλά και να είναι ικανοί να επιτύχουν τις αναμενόμενες αλλαγές. Καθοριστικό ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνάς μας έπαιξε ο ανθρώπινος παράγοντας και συγκεκριμένα το «τι» και «πώς» σκέφτονται και πράττουν οι εκπαιδευτικοί.

Προκειμένου να επισημανθεί η εξελικτική πορεία της εισαγωγής της καινοτομίας διερευνήθηκαν οι **στάσεις** των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατά την αρχική φάση της υιοθέτησης της καινοτομίας, οι **λόγοι** που συνέβαλαν στην υιοθέτηση, οι **στάσεις** τους κατά τη φάση της εφαρμογής, οι **αντιλήψεις** τους για τον τρόπο που αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και τη διδασκτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό σεναρίων. Για να διαλευκάνουμε τους παράγοντες που δυσκόλεψαν το έργο τους διερευνήσαμε τα **προβλήματα** που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της καινοτομίας. Για το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα μελετήθηκαν τα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής κοινότητας από την εφαρμογή της, και τέλος ζητήθηκαν οι **απόψεις τους για βελτίωση** της υπάρχουσας πιλοτικής εφαρμογής της καινοτομίας.

7.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία

7.1.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή της καινοτομίας

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία, ο βαθμός αποδοχής της από τους εκπαιδευτικούς και η ετοιμότητά τους να εμπλακούν στις διαδικασίες υλοποίησης και εφαρμογής αυτής αποδεικνύεται παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή έκβασή της. Διερευνήθηκε, λοιπόν, η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που αντέδρασαν με την αιφνιδιαστική εισαγωγή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και τη μετονομασία του σχολείου σε «Νέο Σχολείο». Παρατηρήθηκε ποικιλία στον τρόπο αντίδρασής τους. Η στάση τους συνήθως επηρεάζεται από το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το θέμα της καινοτομίας, τα οφέλη από την εμπλοκή τους καθώς και την προσωπική τους άποψη γι' αυτή. (Levenberg & Sfard, 1996).

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συμφώνησαν ότι την εισαγωγή των Νέων προγραμμάτων σπουδών την είδαν σαν μια πρόκληση και σαν καινοτομία και δήλωσαν ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και περιέργεια για το καινούριο. Θεωρούν ότι οι καινοτομίες συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ανέλιξη.

*«.....μου άρεσε πολύ, το είδα σαν πρόκληση, σαν καινοτομία, από την αρχή....
Θέλω να έχω ποικιλία στη διδασκαλία μου.....» (E 01).*

«Μου αρέσουν τα καινούρια πράγματα, τα καινοτόμα, το είδα σαν πρόκληση και με ενθουσίασε» (E 04).

«...μου αρέσει να κάνω καινούρια πράγματα, διαφορετικά. Αισθάνομαι ότι έτσι δίνω περισσότερα στους μαθητές μου, δεν μένω στάσιμη, και εξελίσσομαι επαγγελματικά. Κάνω πρότζεκτ που πριν δεν έκανα.....» (E 02).

«...εμένα με ικανοποιεί. Σου προσθέτει βέβαια την έγνοια ότι πρέπει να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο στο σπίτι... .. αυτό που με στενοχωρεί είναι το γεγονός ότι δεν είναι κατανοητό στην κοινωνία τι ακριβώς κάνει ο δάσκαλος..... η έλλειψη κύρους. Ναι, να δουλέψουμε και παραπάνω, αλλά θέλουμε να έχουμε τον απαραίτητο σεβασμό και το κύρος στην κοινωνία. Μου δημιουργεί δυσφορία το γεγονός της μη αναγνώρισης της πρόσθετης εργασίας που κάνουμε σ' αυτό εδώ το σχολείο. Γονείς, περίγυρος.... Έτσι κι αλλιώς θα το έκανα γιατί οι χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία σου υπαγορεύουν, δεν σου επιβάλλουν το χρόνο...» (E 06).

Κάποιοι δήλωσαν ότι επέλεξαν ειδικά αυτό το σχολείο από προσωπικό ενδιαφέρον για την καινοτομία των Προγραμμάτων του.

«Επέλεξα το συγκεκριμένο σχολείο για να τοποθετηθώ με οργανική θέση γιατί είχα ενδιαφέρον να δω τι ακριβώς γίνεται σε ένα τέτοιο σχολείο. Ήρθα με ενθουσιασμό.....» (E 08).

«Ήρθα τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής και επίτηδες το επέλεξα για να δω τι ακριβώς είναι» (E 11).

Καθώς, όμως, η εισαγωγή της αλλαγής απειλεί τα γνώριμα πρότυπα επίδοσης, δημιουργεί ανασφάλεια και μπορεί να εμφανιστούν φαινόμενα αντίστασης (Zimmerman, 2006). Αυτή η αντίσταση μπορεί να γίνεται αισθητή και να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους σε διαφορετική έκταση: από απλό δισταγμό έως εχθρότητα και προσπάθειες να υπονομευθούν οι προσπάθειες για αλλαγή (Schiemann, 1995· Smith, 2005· Zimmerman, 2006). Συχνά προσλαμβάνεται ως άγχος ή φόβος (James & Connolly, 2000).

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικού που εκδήλωσαν ανασφάλεια για τις ικανότητές τους και την ανταπόκρισή τους στις νέες απαιτήσεις, ανασφάλεια και φόβο για το άγνωστο, φόβο μήπως αποκαλυφθούν αδυναμίες (Everard, Morris, 1999). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αποσπασματική – υποτυπώδης επιμόρφωση σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που εμφανίζονται τους οδηγούν σε αβεβαιότητα για τις ικανότητές τους.

«...ένιωσα λίγο περίεργα σε σχέση με τα όσα ήξερα αν θα μπορέσω να ανταποκριθώ, τι πρέπει να αλλάξω... .. Κάτι έπρεπε να αλλάξει στον τρόπο» (E 06).

«Στην αρχή ένιωσα ανασφάλεια. Κολυμπούσα στα βαθιά νερά... Αναρωτιόμουν αν θα ήμουν ικανή να ανταποκριθώ.....» (E 03).

«.....άγχος και ανασφάλεια ότι ίσως δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.....»(E 10).

«...περιέργεια..... τι είναι, τι θα συμβεί..... επιφύλαξη.... Θα παραλείψουμε μαθήματα; π.χ. ο μαγνητισμός θα διδάσκεται σε άλλες τάξεις;» (E 13).

«... .. φόβος, αγωνία και άγχος αν θα μπορούσα να ανταποκριθώ σε αυτά που υπήρχαν στα Νέα αναλυτικά Προγράμματα... ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα.....» (E 14).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την πεποίθησή τους ότι θα υπήρχε όφελος των εμπλεκόμενων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν ότι ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός του σχολείου και τα επιπλέον διδακτικά αντικείμενα τα οποία θα διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων θα ήταν προς όφελος των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα ωφελούνταν από οικονομικής πλευράς αλλά και από αύξηση κοινωνικής αναγνώρισης και κύρους. Ένα σημαντικό εμπόδιο στην υιοθέτηση των καινοτομιών είναι ότι συχνά δίνεται ελάχιστη υποστήριξη και ανταμοιβή στους δασκάλους για την αλλαγή όσων κάνουν στην τάξη και δεν υπάρχει αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία και την πολιτεία (Datnow et al. 2002).

«...χαρήκαμε, στην αρχή, γιατί όπως μας είχαν ενημερώσει θα υπήρχαν αίθουσες ψυχαγωγίας, καλλιτεχνικών μαθημάτων, Ηλεκτρονικοί υπολογιστές στις τάξεις... .. οι εκπαιδευτικοί θα έπαιρναν επιπλέον επίδομα, θα μπορούσαμε να κάνουμε υπερωρίες και να πληρωνόμαστε....» (E 17).

«... ..το καινούριο, το διαφορετικό σε ικανοποιεί μεν, αλλά σου προσθέτει την έγνοια ότι πρέπει να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο στο σπίτι... .. αυτό που με στενοχωρεί είναι το γεγονός ότι δεν είναι κατανοητό στην κοινωνία τι ακριβώς κάνει ο δάσκαλος σε ένα τέτοιο σχολείο, η έλλειψη κύρους, θα λέγαμε. Ναι, να δουλέψουμε και παραπάνω, αλλά θέλουμε να έχουμε τον απαραίτητο σεβασμό και το κύρος στην κοινωνία..... Μου δημιουργεί δυσφορία το γεγονός της μη αναγνώρισης της πρόσθετης εργασίας που κάνουμε σ' αυτό εδώ το σχολείο. Γονείς, περίγυρος, πολιτεία.... Έτσι κι αλλιώς θα το έκανα γιατί οι χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία σου υπαγορεύουν, δεν σου επιβάλλουν το χρόνο...» (E 06).

Κάποιος εκπαιδευτικός αντιμετώπισε το γεγονός της εισαγωγής των Νέων Προγραμμάτων σπουδών με αδιαφορία.

«.....δεν μ' ενδιέφερε το σχέδιό τους. Χρήματα του ΕΣΠΑ. Κινηγώ την ουσία, να βοηθήσω το μαθητή, διαφορετικά δεν θα το δοκιμάσω... για παράδειγμα, αν δω ότι ένα εποπτικό μέσο λειτουργεί, το χρησιμοποιώ, αλλιώς όχι..... το ίδιο και με τις μεθόδους.....» (E 16).

7.1.2 Στάση των εκπαιδευτικών μετά από τρία χρόνια εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Κάποιοι εκπαιδευτικοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν πιο θετικοί μετά την εφαρμογή της καινοτομίας. Ισχυρίζονται ότι τους βοήθησε να εξελιχθούν επαγγελματικά, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών, ήταν η αφετηρία για να μουν οι κατάλληλες υποδομές, βοηθά στον εκσυγχρονισμό του σχολείου, το σχολείο συμβαδίζει με την κοινωνία, υπάρχει συνεργασία, επιτυγχάνεται καλύτερα η μάθηση.

«.....το βλέπω πολύ θετικά, έχω ξεφύγει από το παλιό.αισθάνομαι πιο δημιουργική και ότι δίνω περισσότερα στους μαθητές μου, νιώθω ότι εξελίσσομαι επαγγελματικά. Κάνουμε καινούρια πράγματα, διαφορετικά, κάναμε project που πριν δεν κάναμε» (E 02).

«Αναβαθμίστηκε ο ρόλος μου... Αισθάνομαι τυχερή γιατί το σχολείο μου παρέχει πολλά, όλα όσα θέλω. Υπάρχει αλληλοβοήθεια και συνεργασία» (E 03).

«.....κάτι νέο που γίνεται θέλει χρόνο για την αξιολόγηση..... σίγουρα από το νέο μαθαίνεις, ακόμα και από το αρνητικό.... Πλέον δεν αισθάνομαι ανασφάλεια, ούτε άγχος, απλώς τροποποιείς τη συμπεριφορά σου σαν εκπαιδευτικός και προσαρμόζεσαι σε ένα νέο μοντέλο..... εννοείται ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών σου επιτρέπουν νέες αναζητήσεις και χρόνο να ασχολείσαι περισσότερο με τους μαθητές» (E 06).

«Αισθάνομαι σιγουριά και άνεση, ο νέος τρόπος βοηθά στη μάθηση. Στόχος του Νέου Σχολείου είναι να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει. Όχι στην έτοιμη γνώση . Ο δάσκαλος μέσα από κατάλληλες τεχνικές να βοηθήσει το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης. Και φυσικά το βίωμα, η πράξη.....» (E 13).

«.... σίγουρα κάτι έχει αλλάξειέχουν μπει οι κατάλληλες υποδομές για πρόοδο των μαθητών, βοηθά στην κοινωνικοποίηση με τη συνεργασία.....» (09).

Κάποιοι εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για περισσότερη ενημέρωση και επιμόρφωση, ενώ παράλληλα εκφράζουν την ικανοποίησή τους από την εφαρμογή της καινοτομίας.

«Φάνηκε ότι δεν ήταν τόσο δύσκολα και πρέπει να προχωρήσω. Χρειάζεται προσπάθεια, ενημέρωση και πολύ περισσότερη εργασία» (E 14).

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι για την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών απαιτείται περισσότερος προγραμματισμός από το μέρος του δασκάλου και στοχοθεσία.

«...τα Ν. Π. Σ. παρέχουν ελευθερία αλλά πρέπει να έχουμε θέσει στόχους.....» (E 05).

«.....πρέπει να υπάρχει προγραμματισμός και οργάνωση της ύλης που θα διδάξεις από την αρχή της χρονιάς» (E 15).

Μερικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν τις ανησυχίες τους για το ωράριο. Θεωρούν ότι είναι κουραστικό για τους εκπαιδευτικούς οι πολλές ώρες παραμονής στο σχολείο και ότι τους επηρεάζει αρνητικά σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

«...ήρθα από σχολείο που δεν ήταν διευρυμένου ωραρίου με όρεξη και ενθουσιασμό....δούλεψα ένα χρόνο..... με κούρασε το ωράριο, πολλές ώρες παραμονής στο σχολείο με πολλά «κενά» ενδιάμεσα, λόγω ειδικοτήτων. Η δουλειά μας είναι ποιοτική, δεν μετρείται σε ώρες. Μπορείς να αποδώσεις καλύτερα και σε λιγότερο χρόνο.... Αρκεί να είσαι ξεκούρατος.ήταν και οι μαθητές μικροί και «δύσκολοι» στη συμπεριφορά τους, ήθελαν συνεχώς επίβλεψη ...ακόμα και στο διάλειμματου χρόνου σκέφτομαι να αλλάξω σχολείο» (E11).

«...κουραστικό το ωράριο από τις οχτώ το πρωί μέχρι τις δύο το μεσημέρι» (E 07).

Ένας εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας δηλώνει ότι δεν έχει ξεπεράσει τα αρνητικά συναισθήματα. Όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο φαίνεται να μην έχει διάθεση να αλλάξει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που ανέπτυξε με τα χρόνια και δεν προτίθεται να επωμιστεί μεγαλύτερο όγκο εργασίας (Hinde, 2004).

«... έχω αλλάξει εν μέρει τον τρόπο δουλειάς μου, ακόμα έχω άγχος και ανασφάλεια.... Έχω 30 χρόνια υπηρεσίας....» (E 10).

7.2 Μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν

7.2.1 Κίνητρα για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Διερευνήθηκαν οι λόγοι αξιοποίησης των Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς επειδή όχι μόνο επηρεάζουν αλλά και συνδέονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Mumtaz, 2000), η χρησιμοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αφορούν τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι ατομικοί και σχολικοί.

Στους ατομικούς παράγοντες εντάσσονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αλλά και η γνώμη που έχουν οι ίδιοι για την ικανότητά τους να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, δηλαδή την αυτοπεποίθησή τους ή την αυτοαποτελεσματικότητά τους (computer self-efficacy).

Οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι οι Η/Υ είναι ένα δυνατό εποπτικό εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται καλύτερη μάθηση. Η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και πιο ευχάριστη, σε πιο ελκυστικό περιβάλλον, υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών, και γενικότερα επιτυγχάνουμε καλύτερες συνθήκες μάθησης. Θεωρούν επίσης ότι κάνουν οικονομία χρόνου μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα, με την αυτοδιόρθωση των ασκήσεων δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αποκτήσουν το αίσθημα του ελέγχου (Κουστουράκης & Παναγιωτόπουλος, 2003). Δήλωσαν επίσης ότι η εικόνα συντελεί πιο εύκολα στην απόκτηση γνώσης. Η οπτικοποίηση και η εικονική αναπαράσταση της πληροφορίας θεωρείται τακτική που διευκολύνει τη μάθηση και συνεισφέρει στην καλλιέργεια της αντίληψης που αναπτύσσεται μέσα από την παρατήρηση, τη μνήμη και τη φαντασία (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

«Πιο ευχάριστο το μάθημα, πιο κατανοητό και ενδιαφέρον. Η εικόνα είναι χίλιες λέξεις. Η γνώση εμπεδώνεται καλύτερα από τα παιδιά. Είναι κάτι καινούριο, ενδιαφέρει τα παιδιά, και επειδή είναι εξοικειωμένα με τους Η/Υ τους κεντρίζει το ενδιαφέρον». (E 13).

«Όταν τους χρησιμοποίησα στην τάξη παρατήρησα ότι η εικόνα ήταν πιο εύκολη στην απόκτηση της γνώσης, άρεσε στους μαθητές, κάναμε και οικονομία χρόνου με την αυτοδιόρθωση των ασκήσεων».(E 03).

«Λόγω ειδικότητας, (εικαστικών) η εικόνα είναι απαραίτητη, αλλά και η σύνδεση με τον ήχο, τη μουσική κάνει πιο ελκυστικό το μάθημά μου..... άλλωστε τα παιδιά ζουν στην εποχή της εικόνας, της προσομοίωσης. Η οθόνη είναι στη ζωή τους από τότε που γεννήθηκαν. Πώς θα μπορούσαμε να μην την έχουμε στην τάξη; Η οθόνη είναι ένα καλό μέσο προσέγγισης της γνώσης, αλλά χρειάζεται να θέτουμε όρια. Τα παιδιά δεν παίζουν έξω όπως παλιά. Μαθαίνουν τη ζωή μέσα από την οθόνη». (E 05).

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που παραδέχτηκαν ότι είδαν τη χρήση Η/Υ στη διδασκαλία τους σαν πρόκληση για τη χρήση ενός νέου εποπτικού μέσου που θα διευκόλυνε τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης αλλά και τους ίδιους στην επικοινωνία με τους μαθητές τους.

«Ήθελα να δω κάτι διαφορετικό, το είδα σαν πρόκληση, παρακίνηση».(E 08).

«Πήγα β επίπεδο γιατί πριν μπουν οι Η/Υ στα σχολεία πήρα το ECDL, πτυχίο. Αρνιόμουν να είμαι σε ένα περιβάλλον άγνοιας.... Κάποιοι αρνούνται στην ηλικία μου, δεν με ενδιαφέρει..... Σε έναν χώρο θέλω να γνωρίζω όσα περισσότερα γίνεται». (E06).

Δεν ήταν λίγοι και οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν ότι ένας από τους λόγους που τους οδήγησαν στη χρήση Η/Υ στη διδασκαλία τους ήταν ότι δεν τους κάλυπτε το σχολικό βιβλίο και τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα, ήθελαν περισσότερη πληροφόρηση και εμπάθυνση στα θέματα που διαπραγματεύονταν.

«Δεν με κάλυπτε το σχολικό βιβλίο...» (E02).

«... να ξεφύγω από το σχολικό βιβλίο ως μοναδική πηγή γνώσης, να προσαρμόσω το υλικό μου στις ανάγκες των μαθητών μου, υπάρχουν πολλές πληροφορίες που μπορώ να τις αξιοποιήσω κατάλληλα». (E 14).

Αρκετοί είναι επίσης εκείνοι που συνέδεσαν το θέμα της χρήσης του Η/ Υ στην τάξη με την ανάγκη για προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Ζούμε στον αιώνα της γνώσης, της επικοινωνίας και της Πληροφορίας και οι Η/Υ είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας, επομένως δεν μπορούν αν απουσιάζουν από το σχολείο.

«Χρησιμοποιώ ΤΠΕ από το 2003. Είναι αναγκαίο εργαλείο. Το απαιτεί η εξέλιξη.....» (E 14)

«Το θεωρώ πρόσθετο όπλο στην επικοινωνία μου με τους μαθητές μου». (E 06)

«Θέλω να προσαρμοστώ στις νέες κοινωνικές συνθήκες» (E 15)

Ένας αρκετά σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κίνητρο αποτέλεσε ο εξοπλισμός του σχολείου και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα ο σταθερός βιντεοπροβολέας που τοποθετήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας. Είναι γεγονός ότι χωρίς επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένες δυνατότητες ενσωμάτωσης των Η/Υ στη διδασκαλία τους. (Bradley & Russell, 1997).

«Τους χρησιμοποιώ εδώ και 3 χρόνια. Κίνητρο ήταν ο βιντεοπροβολέας που μπήκε στην τάξη μου, αλλά από πριν το ήθελα». (E 01).

«Φέτος έκανα για πρώτη φορά διδασκαλία με Η/Υ λόγω τοποθέτησης projector στην τάξη. Θεωρώ ότι αν έχεις εποπτικά μέσα είναι καλύτερα να τα χρησιμοποιείς από το να μιλάς» (E06).

Η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες ήταν επίσης ένας από τους λόγους που επισημαίνουν αρκετοί εκπαιδευτικοί.

«Συνέβαλε και το β' επίπεδο, τα σεμινάρια που παρακολουθώ, μου αρέσουν οι καινοτομίες...» (E 02), (E 04).

«Στην εξομοίωση που έκανα το 1990 στα Γιάννενα έδωσα σαν μάθημα Πληροφορική και από τότε ασχολήθηκα, μου άρεσε». (E 16).

Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν από άλλους συναδέλφους που έκαναν χρήση Η/Υ στη διδακτική πράξη.

«Αρχικά παρακινήθηκα από κάποιον συνάδελφο, παλιά, πριν από 4-5 χρόνια, ήταν στο ολοήμερο, που χειριζόταν τους Η/Υ χωρίς να έχει κάποια επιμόρφωση και εντυπωσιάστηκα» (E 03).

«Έβλεπα άλλους συναδέλφους που χρησιμοποιούσαν..... και είχα την περιέργεια να δοκιμάσω κι εγώ». (E 01).

Κάποιες άλλες απόψεις που ακούστηκαν λιγότερο έχουν να κάνουν με το ότι η μάθηση μέσω Η/Υ φέρνει τον εκπαιδευτικό πιο κοντά με τους μαθητές τους, «...πρόσθετο όπλο στην επικοινωνία μου με τους μαθητές» (E 06), λειτουργεί σαν άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή και συμβάλλει στη βελτίωσή τους μέσω της αυτοδιόρθωσης, «μάθαιναν και ορθογραφία πιο εύκολα με την αυτόματη διόρθωση» (E 03) και «... δίνεις τη δυνατότητα στο μαθητή να αυτοδιορθώνεται, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση...» (E 14) ενώ ταυτόχρονα είναι ένα εργαλείο που βοηθά να καλυφτούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι ανάγκες των μαθητών «Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ από το 2003, είναι αναγκαίο εργαλείο. Το απαιτεί η εξέλιξη να ξεφύγω από το βιβλίο ως μοναδική πηγή γνώσης, να προσαρμόσω το υλικό μου στις ανάγκες των μαθητών (E 14).

Αξιοσημείωτες είναι και οι ελάχιστες απαντήσεις που προέκυψαν οι οποίες δηλώνουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λόγοι τους οποίους επικαλούνται είναι φόβος και άγνοια «...Δεν ήξερα και φοβόμουν, από άγνοια (E 15), «Φοβόμουν, δεν ήξερα, πίστευα ότι δεν θα τα κατάφερνα...» (E 17)

Εδώ παρατηρούμε την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών που απορρέει από την έλλειψη γνώσεων στις Ν.Τ., την έλλειψη εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης, της

διαθεσιμότητας υλικού κ.α. όπως αναφέρεται στην ανασκόπηση ελληνικών (Βοσνιάδου, 2006; Σολομωνίδου, 2001), αλλά και διεθνών ερευνών (Pelgrum, 2001; Jager & Lokman, 1999; Arscone & Bottino, 2000).

Σημαντική εδώ παρατήρηση είναι ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν αρνητική και επιφυλακτική στάση απέναντι στους Η/Υ δηλώνουν αλλαγή στη στάση τους και προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες «...*Θέλω να προσαρμοστώ στις νέες κοινωνικές συνθήκες*» (E 15).

«..Πήγα λίγο α ερίπεδο, δεν ολοκλήρωσα, το μετάνιωσα... τώρα κάνω μαθήματα έξω..... με δικά μου έξοδα» (E 17).

7.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και τον τρόπο που τις αξιοποιούν στη διδασκαλία τους

Όπως αναφέρουν οι Bocconi et al., (2013) η χρήση των ΤΠΕ είναι απαραίτητο δομικό στοιχείο στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων δημιουργίας και καινοτομίας. Έτσι, η χρήση των ΤΠΕ έρχεται να καλλιεργήσει και ενδυναμώσει δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στους πολίτες του 21ο αιώνα, δηλαδή δεξιότητες που αφορούν γενικότερα την αναζήτηση και έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία.

Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν να αποδέχονται με θετικό τρόπο τη διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι περισσότεροι δηλώνουν ευχαρίστηση, δημιουργικότητα και ικανοποίηση από την ύπαρξη και διαθεσιμότητα αυτού του εργαλείου στη μαθησιακή διαδικασία και συμφωνούν ότι λειτουργεί σαν διευκολυντής στη διδασκαλία, η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα και ταχύτερα και η εικόνα δρα σαν καταλύτης στην απόκτηση της γνώσης.

«Αισθάνομαι δημιουργική, προσφέρω περισσότερα στους μαθητές μου,.....όσο περνά ο καιρός εξοικειώνομαι περισσότερο και γίνομαι καλύτερηκάνω ταχύτερα και ευκολότερα τη δουλειά μου. Αυτό με κάνει να νιώθω ευχαρίστηση, χαρά και ικανοποίηση» (E01).

«Νιώθω ικανοποίηση. Είναι ένα εργαλείο που με βοηθά στο έργο μου. Υπάρχει άμεση ανταπόκριση από τους μαθητές. Ενθουσιάζονται, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, και συγκεντρώνονται περισσότερο στο μάθημα» (E 04).

«Η δουλειά μου γίνεται πιο εύκολη και πιο ενδιαφέρουσα. Αρέσει και στους μαθητές. Αισθάνομαι ευχάριστα να κάνω μάθημα με Η/Υ». (E 08).

«οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο, η εικόνα βοηθά»(E 05).

«Ένας από τους στόχους, πέρα από τους διδακτικούς είναι να μάθουν οι μαθητές ότι ο Η/Υ είναι ένα εργαλείο για να προσεγγίζουν τη γνώση ευκολότερα, κάτι που άλλοτε ήταν αδιανόητο» (E 11).

«οι στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα και οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο, δεν είναι παθητικοί δέκτες. Θεωρώ αποτυχία έναν εκπαιδευτικό που μιλά χωρίς να συμμετέχουν οι μαθητές» (E 14).

Ωστόσο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που έχουν θετική στάση για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζουν επιφυλακτικότητα και αναγνωρίζουν δυσκολίες στη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή πράξη. (Τζιμογιάννης & Κόμης , 2004), γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία όχι μόνο των στάσεων, αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν με Η/Υ.

«Μερικές φορές νιώθω άγχος για το αν αυτό που κάνω είναι σωστό....» (E 02).

«... .. άγχος αν αυτά που προβάλλω ανταποκρίνονται... ..» (E 09).

«Μερικές φορές μπορεί να νιώθω ανασφάλεια όταν δεν είμαι καλά προετοιμασμένος ή όταν δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι μου, αλλά αμέσως αναθεωρώ και στο επόμενο μάθημα επαναλαμβάνω για να καλύψω τα κενά» (E 11).

«.....κάποιες φορές αισθάνομαι άσχημα όταν οι μαθητές ξεφεύγουν από το μάθημα για να δουν δικά τους εργαλεία. Η διαχείριση της τάξης – εργαστηρίου είναι δύσκολη υπόθεση με δεδομένο ότι έχεις να διαχειριστείς 15 Η/Υ ταυτόχρονα....» (E 12).

7.2.3 Τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία (διδακτικό υλικό και μέσα που χρησιμοποιούν)

Ένθερμοι υποστηρικτές και χρήστες του διαδικτύου στη διδασκαλία δηλώνουν οι περισσότεροι των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους, κυρίως όμως για άντληση πληροφοριών, χρήση του ψηφιακού σχολείου και των ψηφιακών βιβλίων, επίσκεψη σε ιστοσελίδες και ιστοχώρους με τους μαθητές, επικοινωνία με άλλα σχολεία, συνεργασία μέσα από *wiki*.

«...Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για πληροφορίες, επισκεπτόμαστε με τους μαθητές ιστοσελίδες,..... επισκεπτόμαστε μουσεία και τόπους που δεν μπορούμε να πάμε εύκολα» (E 01).

«...βρίσκω εποπτικό υλικό, χρησιμοποιώ το ψηφιακό σχολείο.....» (E 06).

«...βρίσκω πληροφορίες, επικοινωνούμε με άλλα σχολεία, ενημερώνομαι για εκπαιδευτικά θέματα» (E 09).

«Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο καθημερινά στην τάξη με τους μαθητές στη Γλώσσα, τη φυσική, τη Γεωγραφία, ... με υπερσυνδέσεις σε οδηγεί σε ιστοχώρους πολύ χρήσιμους και αξιοποιήσιμους.... Το ψηφιακό σχολείο όχι πολύ» (E 11).

«Με την Ε' τάξη κάναμε φέτος για να συνεργαστούμε για την ιστοσελίδα. Βοήθησε πολύ. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν και κάναμε σελίδα με συνταγές. Ήταν πολύ συνεργατικό και αποδοτικό» (E 12).

«Βρίσκουμε πληροφορίες από το διαδίκτυο, κυρίως στη Μελέτη και την Ιστορία. ...κερδίζεις σε χρόνο. Αποθηκεύεις τη δουλειά σου, την οργανώνεις» (E 13).

«... ικανοποιώ την όρεξή μου για μάθηση, μαθαίνω μαζί με τους μαθητές μου. Αυτό είναι δια βίου μάθηση. Έμαθα πράγματα που δεν φανταζόμουνα όπως ότι το ουράνιο τόξο είναι κύκλος, δεν το ήξερα στα 51 μου χρόνια. Υπάρχουν πολλά καινούρια πράγματα , δεν τα προλαβαίνεις όλα, η γνώση μέσα από τον υπολογιστή απομυθοποιείται... .. Ανταλλάσσουμε απόψεις και με άλλους συναδέλφους για το πώς κάνουν το μάθημα ακόμα και σε σχολεία του εξωτερικού... .. ειδικά για τα πειράματα βρίσκαμε υλικό στα κινέζικα σχολεία. Ναι, εκεί οι μαθητές ζωγραφίζουν το πρόβλημα.... Ειδικά με τα κλάσματα. Για το 3,14 στα μαθηματικά μπαίναμε σε άλλα σχολεία μάθαμε επίσης ότι πάρα πολλές ελληνικές λέξεις χρησιμοποιούνται και σε άλλες γλώσσες και είχαμε την απόδειξη χειροπιαστή, στο διαδίκτυο» (E 03).

Θεωρούν όμως ότι η πληροφορία από μόνη της δεν αρκεί.. Απαραίτητη η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ώστε να μη χάνονται στον όγκο της πληροφορίας, ώστε να μπορούν να την επεξεργαστούν και να οδηγηθούν στη γνώση.

«...χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο για πληροφορίες, εγκυκλοπαίδεια, ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών, όχι όμως γνώση. Ο μαθητής θα πρέπει να επεξεργαστεί, να συγκρίνει, να απορρίψει, για να καταλήξει στη γνώση. Μέχρι τώρα είχαμε στεγνό προφορικό και γραπτό λόγο με επίκεντρο το δάσκαλο και το βιβλίο. Τώρα... ο μαθητής είναι στο κέντρο της διδασκαλίας» (E 14).

«Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για πληροφορίες» (E 15)

Χρησιμοποιούν διαδίκτυο για να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία με εικόνα και ήχο.

«... πληροφορίες, βίντεο και μουσική από το διαδίκτυο» (E16).

Το Power Point κατέχει σημαντική θέση στη διδασκαλία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι δημιουργούν παρουσιάσεις μαζί με τους μαθητές τους, δηλαδή οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στο σχεδιασμό της

διδασκαλίας, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι παρουσιάζουν δικές τους εργασίες σε Power Point σαν εποπτικό μέσο.

« οι μαθητές δημιουργούν παρουσιάσεις στο Power Point στην Ιστορία ή για εκπαιδευτικές επισκέψεις που κάνουμε.....» (E 03).

«Δημιουργούμε με τους μαθητές Power Point με εργασίες μας και τις παρουσιάζουμε στους μαθητές άλλων τάξεων» (E 02).

«Προβάλλω το μάθημα με εικόνες και Power Point» (E 04).

«Χρησιμοποιώ σαν εποπτικό μέσο εικόνες με παρουσιάσεις Power Point...» (E 05).

«οι μαθητές δημιουργούν παρουσιάσεις για τις ανάγκες του μαθήματος, όπως στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου...» (E 09).

«Σε κάθε κεφάλαιο Ιστορίας κάναμε παρουσιάσεις σε συνεργασία με την καθηγήτρια των ΤΠΕ για ανακεφαλαίωση, εμπέδωση και αξιολόγηση» (E 14).

«Κάνω μάθημα με παρουσιάσεις δικές μου» (E 16).

Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τους Η/Υ σαν εργαλείο για να δημιουργήσουν φύλλα εργασία και ασκήσεις για τους μαθητές τους.

«Γράφω στον κειμενογράφο ασκήσεις για τις ανάγκες των μαθητών μου» (E 01).

«Στη Γλώσσα γράφουμε κείμενα, κάνουμε επεξεργασία κειμένου, διορθώνουμε ορθογραφικά και γραμματικά λάθη... ..» «Συμπληρώνουμε φύλλα εργασίας μετά τις διδακτικές επισκέψεις και κατά τη διάρκεια αυτών» (E 03).

«...κάνω ασκήσεις στο Word, πίνακες για τους μαθητές στα Μαθηματικά στο Excel» (E 08).

«Γράφουμε κείμενα..... οργανώνω και σχεδιάζω τη διδασκαλία μου» (E 09).

«Κάνω εργασίες για τους μαθητές... ..» (E 10).

«Χρησιμοποιώ το Word για εργασίες των μαθητών» (E 11).

«Δημιουργώ εργασίες και ασκήσεις δικές μου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών μου» (E 13).

«Χρησιμοποιώ το Excel για πίνακες Μαθηματικών, το θεωρώ ιδανικό για τη διδασκαλία των κλασμάτων. Και για διαγράμματα. Γράφουμε κείμενα και εργασίες στο Word...» (E 14).

Το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τις Ν.Τ. για παρακολούθηση βίντεο και ταινιών στο YouTube ή για τη δημιουργία ταινιών για τις ανάγκες του μαθήματος. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί η δύναμη της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία έχει τεράστια απήχηση στους μαθητές.

«Κατεβάζω βίντεο από το YouTube και τα μετατρέπω σε mp3 για να τα αξιοποιήσω στη διδασκαλία μου....χρησιμοποιώ το Movie maker για παρουσίαση προγραμμάτων » (E 01)

«Βλέπουμε βίντεο στην Ιστορία, στην Κοινωνική Αγωγή και στη Γεωγραφία....» (E 03).

«Δημιουργώ βίντεο για παρουσίαση στους μαθητές. Για παράδειγμα φέτος στη Β΄ τάξη κάναμε ένα project. Οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία «Μικρόκοσμος», κάναμε δραματοποίηση τη γέννηση του κουνουπιού και μετά ζωγράφισαν απίστευτα πράγματα. Ήταν τόσο μεγάλη η λεπτομέρεια που αποτυπώθηκε στο έργο τους που έμεινα έκθαμβη κι εγώ η ίδια. Δεν το περίμενα να έχει τέτοια απήχηση. Η παρατηρητικότητα ορισμένων παιδιών είναι απίστευτη, αλλά και η μεταφορά της εικόνας στην πράξη μετά από βίωμα δημιούργησε θαύματα». (E 05).

Επίσης κάποιοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το Google earth για να επισκεφτούν τόπους μακρινούς

«η περιήγηση με το Google earth έχει αμεσότητα και ζωντάνια. Οι μαθητές ελκύνονται περισσότερο και αποκτούν ευκολότερα και γρηγορότερα τη γνώση» (E 06)

«Χρησιμοποιώ το Google earth στη Γεωγραφία αλλά και όποτε θέλουμε να επισκεφτούμε τόπους που δεν είναι εύκολο να πάμε. Θα μου πείτεεικονική πραγματικότητα, αλλά είναι μια πραγματικότητα» (E 03).

Όσον αφορά το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους οι γνώμες ποικίλλουν κάθε φορά ανάλογα το διδακτικό αντικείμενο, το ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες των μαθητών. Συνήθως χρησιμοποιούν ιδέες από ιστοσελίδες άλλων συναδέλφων που τις συνδυάζουν και δημιουργούν το δικό τους υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους.

«Συνήθως χρησιμοποιώ υλικό από συναδέλφους άλλων σχολείων που βρίσκω στο διαδίκτυο...» (E 07).

«Του Υπουργείου δεν τα χρησιμοποιώ, παίρνω ιδέες από άλλα σχολεία...» (E 06).

«... Παίρνω δουλειά από συναδέλφους στο διαδίκτυο που έχουν ανεβάσει σε ιστοσελίδες άλλων σχολείων, πολύ καλές δουλειές....» (E 03)

«Χρησιμοποιώ εφαρμογές από το β επίπεδο και παίρνω ιδέες από εργασίες συναδέλφων και τις προσαρμόζω στις ανάγκες της τάξης μου» (E 08).

Σχετικά με τα λογισμικά του Υπουργείου οι περισσότεροι δήλωσαν αρνητικοί. Θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και δεν εξυπηρετούν τους στόχους της διδασκαλίας. Τα χρησιμοποιούν συνήθως για αξιολόγηση του

μαθήματος στο τέλος της ενότητας. Τα θεωρούν λογισμικά κλειστού τύπου, μη εύελικτα, δύσκολα στην εφαρμογή τους και δυσκίνητα. Προτιμούν λογισμικά ανοικτού τύπου και υπερσυνδέσεις. Συνήθως τα δημιουργούν μόνοι τους.

«...του Υπουργείου μου φαίνονται λίγο βαρετά για τα παιδιά, δεν τους αρέσουν. Χρειάζονται και εγκατάσταση, δεν δουλεύουν πάντα, αργούν να ανοίξουν.... άλλωστε είναι κλειστού τύπου.... Προτιμώ να κάνω δικά μου, ανοικτά, με υπερσυνδέσμους που είναι πιο εύελικτα κα τα προσαρμόζω στις απαιτήσεις των μαθητών της τάξης μου» (E 01).

«Χρησιμοποιώ τα λογισμικά του Υπουργείου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά συνήθως για αξιολόγηση στο τέλος της ενότητας και των κεφαλαίων. Είναι συμπεριφοριστικού τύπου, κλειστά, δεν με βοηθούν στη διάρκεια της διδασκαλίας. Προτιμώ ανοικτά λογισμικά» (E 04).

«Τα λογισμικά του Υπουργείου δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών μου.Ψάχνομαι μόνη μου...» (E05).

«...Τα λογισμικά του Υπουργείου τα θεωρώ παρωχημένα. Δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μου και είναι κλειστού τύπου τα περισσότερα. Χρησιμοποιώ υπερσυνδέσεις από το ψηφιακό σχολείο, για παράδειγμα στη Φυσική σε βγάζει στο PHET.... Κυρίως χρησιμοποιώ εφαρμογές ελεύθερες στο διαδίκτυο, ψάχνοντας, που εξυπηρετούν ανάγκες των μαθητών μου και της τάξης μου, ιδίως στη Γεωγραφία, τη Φυσική και τα Μαθηματικά» (11).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν λογισμικά του εμπορίου κυρίως σε μαθήματα όπως η Φυσική και τα Μαθηματικά, ενώ ήταν πολύ θετικοί για τα ψηφιακά βιβλία και το ψηφιακό σχολείο. Θεωρούν ότι εστιάζεται το ενδιαφέρον του μαθητή στο μάθημα και εξοικονομείται χρόνος με την αυτοδιόρθωση των ασκήσεων στον πίνακα.

«Τα λογισμικά του Υπουργείου τα χρησιμοποιούσα για 4-5 χρόνια στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Είναι κλειστά, ξεπερασμένα, βαρετά. Χρησιμοποιώ του εμπορίου μερικές φορές. Το υλικό που χρησιμοποιώ θέλω να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών μου. Το ψηφιακό σχολείο και ιδιαίτερα τα διαδραστικά βιβλία είναι τα καλύτερα..... διαφορετικά είναι να τα βλέπεις στον πίνακα. Ο πίνακας είναι δυνατό εποπτικό όργανο» (E 14).

«Καθημερινά παρουσιάζω το βιβλίο στον πίνακα και κάνουμε τις ασκήσεις. Κερδίζεις χρόνο στη διόρθωση των ασκήσεων» (E 16).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα αλλά υπό προϋποθέσεις όπως:

Η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, με την έννοια να εξοπλιστούν οι τάξεις με υπολογιστές ανά ομάδες μαθητών ώστε να προωθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, να μπορούν οι μαθητές να εμπλέκονται, να ενεργούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και όχι να γίνονται παθητικοί δέκτες της ηλεκτρονικής οθόνης στον πίνακα.

«Φέτος για μια βδομάδα έφεραν οι μαθητές πέντε δικούς τους φορητούς υπολογιστές από το σπίτι και δουλέψαμε σε ομάδες. Είχα είκοσι μαθητές. Δούλευαν σε ομάδες, μοιράζονταν, έκαναν οπισθοχωρήσεις, έβαζαν στην άκρη τον εγωκεντρισμό τους..... άρσε στους μαθητές, το σχολείο ήταν εργαστήριο, έρχονταν με χαρά στο σχολείο, δεν το έβλεπαν σαν αγγαρεία, αλλά δημιουργία....» (E 11).

Η δημιουργία βάσεων κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ώστε να διευκολύνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να μειώνεται η εργασιακή επιβάρυνση αλλά και το άγχος του εκπαιδευτικού για το αν αυτό που πράττει είναι το σωστό.

«πολλές φορές δεν ξέρω αν αυτό που κάνω είναι το σωστό ή αν θα μπορούσα να προσφέρω κάτι καλύτερο στους μαθητές μου. Θα ήθελα κάτι πιο χειροπιαστό.... Στην Κύπρο για παράδειγμα έχουν έναν μπουσούλα από το Υπουργείο.....» (E 06).

Η ύπαρξη γρήγορων ταχυτήτων πρόσβασης στο διαδίκτυο και η τεχνική στήριξη των σχολείων από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα ώστε να λύνονται άμεσα τεχνικής φύσεως προβλήματα.

«κάποιες φορές, όταν μπαίνουμε όλοι μαζί στο διαδίκτυο δεν έχουμε γρήγορη ταχύτητα.....» (E 03).

«..τεχνικής φύσεως προβλήματα, αναβαθμίσεις κλπ δεν μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε...» (E 12).

Η μείωση του όγκου της ύλης στα διδακτικά αντικείμενα και ο παιδαγωγικός έλεγχος της τάξης.

« Οι Η/Υ δεν είναι πανάκεια, θα πρέπει να αξιοποιήσεις και τα διδακτικά βιβλία, να βγάλεις την ύλη, να ασχοληθείς με τη συμπεριφορά των μαθητών.....» (E 14)

Η συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό τους έργο η οποία θα ενθαρρύνει την ενδυνάμωση των επαγγελματικών ικανοτήτων τους.

«.....θέλω να δω στην πράξη ... να δημιουργηθεί το σενάριο μπροστά στα μάτια μας, μαζί με μας,..... συχνά σεμινάρια....και εντατικά.... όχι να πηγαίνουμε ψάχνοντας..... κάποιοι έχουν ικανότητες, κάποιοι όχι. Όσοι από μας κάνουν σενάρια αυτενεργούν ή όχι; Επειδή είναι κάτι καινούριο και προχωρημένο δεν μπορούν να συλλάβουν την έκταση του νέου.....» (E 06).

7.2.4 Προβλήματα που αντιμετώπισαν με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Η πίεση του όγκου της διδακτέας ύλης και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ανήκουν στους ανασταλτικούς παράγοντες για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία διαμορφώνοντας στους εκπαιδευτικούς αρνητική στάση για την αξιοποίηση των Η/Υ στην εκπαιδευτική πράξη. Σημαντικό παράγοντα θεωρούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί το ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για την προετοιμασία της διδασκαλίας με ΤΠΕ.

«Οι δυνατότητες των Η/Υ στην τάξη είναι τεράστιες, όχι όμως με το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα που σου βάζει περιορισμούς και πρέπει να εξαντλήσεις την ύλη. Χρειάζεται ελευθερία, διαφορετικά δεν σου φτάνει ο χρόνος..... επίσης χρειάζεται πολύς χρόνος για να προετοιμαστείς.....» (E 11).

«Ένα από τα μειονεκτήματα είναι ότι χρειάζεται πολύς χρόνος προετοιμασίας από το δάσκαλο για το μάθημα και επίσης η πίεση του χρόνου για την ύλη είναι μεγάλη (E 08).

«... ..χρειάζεται πολύ δουλειά στο σπίτι για το δάσκαλο.....» (E 02).

«.....απαιτείται από το δάσκαλο να εργαστεί στο σπίτι καθημερινά σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα για να θέσει τους στόχους του, να ξέρει πού θα πάει.....διαφορετικά υπάρχει η πιθανότητα να χαθεί στην πορεία και η διδασκαλία να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα» (E 06).

«... ..απαιτείται πολύς χρόνος προετοιμασίας από τον εκπαιδευτικό» (E 12).

Κάποιοι εξέφρασαν την ανησυχία τους για το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που διδάχτηκαν στις επιμορφώσεις για τις ΤΠΕ και στο τι αναμένεται να κάνουν με τις ΤΠΕ σε μια πραγματική τάξη (Kalogiannakis, 2010; Pope,Hare, & Howard, 2002).

«Αυτά που μαθαίνουμε στα πλαίσια της επιμόρφωσης απέχουν πολύ από αυτά που καλούμαστε καθημερινά στην πράξη να αντιμετωπίσουμε. Πολλές φορές

μπερδευόμαστε, πηγαίνουμε ψάχνοντας και χανόμαστε από την πληροφορία, θα πρέπει να φιλτράρεις.....» (E 06).

Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι η καθυστέρηση τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι συνεχείς μετακινήσεις και η έλλειψη τοποθέτησης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε οργανικές θέσεις, είναι ανασταλτικός παράγοντας για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και το σχεδιασμό του διδακτικού τους έργου.

« όλα αυτά για να γίνουν χρειάζεται οργάνωση και προγραμματισμός από την αρχή της σχολικής χρονιάς, με στόχους. Πώς όμως να γίνει αυτό αφού δεν γνωρίζουμε σε ποια θέση θα είμαστε, το μαθαίνουμε όταν ήδη έχουν ξεκινήσει τα μαθήματα..... χρειάζεται καλύτερος προγραμματισμός και συντονισμός από την πλευρά του Υπουργείου ώστε να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του» (E 05).

«Χρειάζεται οργάνωση και σχεδιασμός, να ξέρεις ποια τάξη θα έχεις από την προηγούμενη χρονιά για να δουλέψεις μέσα στο καλοκαίρι και να προγραμματίσεις τη δουλειά σου» (E 01).

«Τα Νέα Προγράμματα σπουδών είναι κάτι νέο και όπως κάθε νέο θέλει χρόνο για να το αξιολογήσεις. Όμως δεν αισθάνομαι ανασφάλεια, ούτε άγχος, απλώς τροποποίησα τη συμπεριφορά μου σε ένα νέο μοντέλο. Τα Ν.Π.Σ. είναι εδέλικτα και ανοικτά, σου επιτρέπουν νέες αναζητήσεις..... περισσότερες ευκαιρίες για τους μαθητές.... Ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα» (E 06).

7.3 Μέθοδοι διδασκαλίας - Διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών

7.3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να δημιουργήσουν σχέδια μαθημάτων, να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους και να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα περίπου οι μισοί έχουν προσπαθήσει τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι πιστοποιημένοι στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως, θεωρούν ότι δεν αισθάνονται επαρκείς στο σχεδιασμό σεναρίων, ακόμα και αυτοί που έχουν επιμορφωθεί και διαθέτουν πιστοποίηση β' επιπέδου. Ο αποσπασματικός και προαιρετικός χαρακτήρας των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν ήταν αρκετός ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του ρόλου τους και να διαχειριστούν καταστάσεις αβεβαιότητας που προκύπτουν από την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Παρόλα αυτά αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται στα διδακτικά τους καθήκοντα χρησιμοποιώντας όπου και όπως θεωρούν οι ίδιοι παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ παράλληλα πειραματίζονται αποσπασματικά και ευκαιριακά με νέες διδακτικές και μεθοδολογικές τεχνικές.

«Κάνω αρκετά πράγματα..... δεν ξέρω αν λέγονται σενάκια αλλά θεωρώ ότι κάνω το καθήκον μου. Έχω υποχρέωση και καθήκον απέναντι στα παιδιά. Αισθάνομαι επαρκής σαν δάσκαλος με τα όσα κάνω, προσφέρω στους μαθητές μου γνώσεις που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους» (E 11).

«Τα σενάκια που φτιάχνω... .. άλλα καλά και άλλα όχι» (E 01).

«.....κάθε φορά προσπαθώ να γίνουν καλύτερα.....» (E 02).

«Βασικό κριτήριο είναι τα αποτελέσματα που δεν φαίνονται τώρα, αλλά στο μέλλον. Κάθε φορά όμως φροντίζω να τα βελτιώνω» (E 04).

«.....ε...ικανοποιημένος από τη δουλειά μου. Ήταν η πρώτη φορά, την άλλη φορά καλύτερα.....» (E 13).

«Έχω τρία χρόνια που έχω πάρει το β επίπεδο, αλλά δεν αισθάνομαι επαρκής. θέλει πολύ χρόνο και ψάξιμο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να κάνεις ένα σενάριο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης σου» (E 08).

«... ..κάθε φορά βελτιώνομαι.... Αισθάνομαι ότι πρέπει να ακολουθήσω το ρυθμό που απαιτούν οι καιροί. Νιώθω ελλιπής αλλά οι αλλαγές ήταν απαραίτητες» (E 14).

Τα παραπάνω φαίνεται να αντικατοπτρίζουν και να συνάδουν με τη χρόνια απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το ουσιαστικό μέρος του σχεδιασμού της διδασκαλίας και τον περιορισμό του ρόλου τους σε αυτού του εκτελεστή – υλοποιητή προκατασκευασμένων στόχων, περιεχομένων, δραστηριοτήτων τα οποία προσδιορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά συγγράμματα (Ballet et al.2006; Apple & Jungck, 1996).

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ο σχεδιασμός των σεναρίων διδασκαλίας απαιτεί πολύ κόπο και χρόνο κατά την προετοιμασία και επιφέρει εργασιακή επιβάρυνση. Δέχονται όμως τα σενάρια βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας και ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα και γρηγορότερα. Θεωρούν δε, απαραίτητη τη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους για να ανταλλάσσουν απόψεις και να μοιράζονται τη δουλειά τους.

«Με τη χρήση σεναρίων οπωσδήποτε κερδίζεις χρόνο στην τάξη, αλλά είναι χρονοβόρο στο σπίτι,στην προετοιμασία του δασκάλου» (E 04).

«Με τα σενάρια οι μαθητές μαθαίνουν με λιγότερο κόπο και σε λιγότερο χρόνο, αλλά είναι χρονοβόρα στο σχεδιασμό και τα βιβλία δεν βοηθούν (E 11).

«...οργανώνουν τη διδασκαλία αλλά απαιτείται πολύς χρόνος από τους δασκάλους στην προετοιμασία τους» (E 12).

«Πάντα δούλευα στο σπίτι για προετοιμασία, τώρα όμως με άλλο τρόπο. Προσπαθώ... φτιάχνω κείμενο δικό μου με εικόνες κλπ.αλλά θέλει πολύ χρόνο» (E 13).

«Δεν μπορεί ο δάσκαλος να κάνει κάθε μέρα σενάρια για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Χρειάζεται πολύς χρόνος και κόπος. Απαραίτητη θεωρώ τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους για να ανταλλάσουμε δουλειές και να κερδίζουμε σε κόπο και χρόνο.....» (E 14).

«Απαραίτητη η συνεργασία με τους μαθητές αλλά και με τους δασκάλους ειδικοτήτων» (E 05).

Κάποιοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα σενάρια διδασκαλίας σαν επαναληπτικά μαθήματα αφού έχουν διδάξει από το βιβλίο γιατί θεωρούν ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα. Πιθανόν να αισθάνονται ότι με τα σενάρια δεν θα ολοκληρωθεί η διδακτική ύλη.

«Τα σενάρια τα χρησιμοποιώ συνήθως στα επαναληπτικά μαθήματα. Δεν γίνεται καθημερινά..... πρέπει να έχεις διδάξει τη Γραμματική για παράδειγμα και μετά να κάνεις το σενάριο... δεν μπορείς με το σενάριο να διδάξεις Γραμματική. Έπειτα τα νέα βιβλία είναι τόσο ωραία.... Είναι καλύτερα να τα διδάξεις από εκεί κάποια πράγματα» (E 01).

Κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι τα σενάρια έχουν λόγο ύπαρξης και είναι αποτελεσματικά όταν οι μαθητές είναι συνδιαμορφωτές του σχεδιασμού της διδασκαλίας μαζί με το δάσκαλο. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οι μαθητές ωφελούνται περισσότερο όταν ενεργούν, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση καθοδηγούμενοι από το δάσκαλο και όχι όταν αναπαράγουν και καταγράφουν τη νέα γνώση που τους μεταφέρεται από το δάσκαλο μέσα από τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και τα ψηφιακά ή μη βιβλία.

«Τα σενάρια είναι καλά όταν γίνονται σε συνεργασία με τους μαθητές. Είναι άσχημα όταν γίνονται μόνο από το δάσκαλο. Όσα έκανα μαζί με τους μαθητές μου είχαν επιτυχία.εγώ έτυχε να έχω δουλέψει στο ΚΠΕ (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) και εκεί φτιάξαμε αρκετά πρότζεκτ που προσπάθησα να τα δουλέψω και τώρα..... όμως, από την εμπειρία μου, πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης σου, διαφορετικά είναι σαν να φοράς ξένο ρούχο» (E16).

7.3.2 Συνεργασία εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη με την προϋπόθεση τα άτομα που συνεργάζονται να είναι στο ίδιο περίπου επίπεδο γνώσεων. Το ψηφιακό χάσμα, δηλαδή τα διαφορετικά επίπεδα στη γνώση και χρήση των ΤΠΕ και ο προαιρετικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης δεν δημιουργούν κλίμα συνεργασίας κυρίως από ανασφάλεια και φόβο μήπως αποκαλυφτούν αδυναμίες (Everard, Morris, 1999)

«... όταν είμαστε στο ίδιο επίπεδο υπάρχει συνεργασία.... Η εξοικείωση και η γνώση βοηθά στη συνεργασία» (E 03).

«... η συνεργασία είναι απαραίτητη... όπου συνεργαστήκαμε κάναμε πολύ ωραία πράγματα. Η ιδέα της εφημερίδας, για παράδειγμα, δεν καρποφόρησε γιατί ίσως δεν καταφέραμε να συνεργαστούμε. Ίσως του χρόνου....» (E 12).

«...είναι δύσκολη εποχή. Πρέπει να καταλάβουμε όσους δεν τα πάνε καλά με την τεχνολογία. Χρειάζεται αλληλοβοήθεια, στήριξη και συνεργασία» (E 14).

«Χρειάζεται να έχουμε καλύτερες σχέσεις, συνεργασία μεταξύ μας και ανταλλαγή ιδεών, ισότιμα όμως» (E 15).

Ο κρυφός ανταγωνισμός επίσης, από τις ανισότητες που δημιουργούνται από την προαιρετικού τύπου ενημέρωση και επιμόρφωση λειτουργεί αρνητικά στο συνεργατικό κλίμα που απαιτεί η εισαγωγή μιας καινοτομίας.

«...φέτος που δούλευα στο Νέο Σχολείο αισθανόμουν ότι ήταν κολλέγιο. Έξω, στα άλλα σχολεία δεν τα γνωρίζουν αυτά. Εδώ ήταν συνήθεια. Δούλευαν και οι άλλοι δάσκαλοι με αυτόν τον τρόπο και δεν αισθανόμουν άσχημα ότι έκανα κάτι το διαφορετικό. Στο σχολείο που ήμουν πέρυσι ήταν πρωτόγνωρα όλα αυτά. Ήμουν τυχερός που είχα το διαδραστικό στην τάξη μου και είπα στους συναδέλφους όποτε θέλουν να βγω από την αίθουσα για να τον χρησιμοποιήσουν. Όμως δεν εκδήλωσαν ενδιαφέρον, ούτε και ήρθαν. Παρ' όλα αυτά δεν έχω αντιληφθεί να υπάρχει κάποιο πρόβλημα μαζί μου» (E 11).

«Κάποιοι ήταν αντίθετοι, δεν το είδαν με καλό μάτι [τη συνεργασία], επειδή δεν είχαν γνώσεις. Η έλλειψη ενημέρωσης δημιουργεί ανασφάλεια σε κάποιους. Είναι προσωπική τους επιλογή....» (E 02).

Ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η απουσία συνεργατικού κλίματος είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας, κουλτούρας, διαθέσιμου εργασιακού χρόνου, αλλά και θέμα τοποθετήσεων και μετακινήσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία. Ο Wagner (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια έμφυτη προδιάθεση για αυτονομία ή οποία όμως λόγω της φύσης της εργασίας τους συντελεί στην απομόνωσή τους και στην έλλειψη συνεργασίας με άλλους συνομηλίκους τους.

«...η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι πρόβλημα γενικότερο στο χώρο μας. Δεν είναι στην κουλτούρα μας. Στη Γαλλία μια φορά την εβδομάδα τα σχολεία είναι κλειστά για τους μαθητές για συνεργασία των εκπαιδευτικών....επίσης οι ειδικοί... πότε να συνεργαστείς όταν έρχονται δύο φορές την εβδομάδα και

διδάσκουν σχεδόν όλες τις ώρες γιατί τις υπόλοιπες ημέρες πηγαίνουν σε άλλα σχολεία» (E 16).

7.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της καινοτομίας

7.4.1 Στους μαθητές

Οι μαθητές, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν οικειοποιηθεί τις ΤΠΕ στο σχολείο και έχουν εν μέρει συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά τους και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Σημαντική θεωρούν επίσης τη συμβολή των ΤΠΕ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

«Αν μια μέρα δεν φέρω τον υπολογιστή στην τάξη οι μαθητές αναρωτιούνται. Για τα παιδιά ο υπολογιστής είναι ο 19^{ος} μαθητής στην τάξη» (E 06).

«...οι μαθητές αντιλήφθηκαν φέτος ότι οι Η/Υ δεν είναι μόνο για παιχνίδι ή μόνο για να τους χρησιμοποιούν στο φροντιστήριο των αγγλικών. Κατάλαβαν ότι μπορούν να τον χρησιμοποιούν και στην τάξη σαν εργαλείο μάθησης... επίσης, το μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς κατάλαβα ότι μπορείς να τον εντάξεις κατά 80% στο μάθημα....» (E 09)

7.4.2 Στον εκπαιδευτικό

Οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα νιώθουν ικανοποιημένοι από τα νέα ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργίας, αισθάνονται ότι προάγονται οι εκπαιδευτικές τους ικανότητες και δεξιότητες, χαίρονται μαζί με τους μαθητές τους για τις δημιουργίες τους, ανακαλύπτουν τη γνώση μαζί με τους μαθητές τους, τολμούν και πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, βάζουν στόχους και χαίρονται όταν τους πετυχαίνουν, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και ενισχύεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. (ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού)

«Χαίρομαι που οι μαθητές μου δημιουργούν, που μαθαίνω κι εγώ μαζί τους.... (E 03).

«Νιώθω ικανοποίηση. Μαθαίνω και εξελίσσομαι σαν άτομο και σαν εκπαιδευτικός. Μαθαίνω καινούριες μεθόδους διδασκαλίας, γίνομαι πιο προσιτή στα παιδιά, με

βλέπουν πιο κοντά τους... θέλω να έχουν ωραίες αναμνήσεις από το σχολείο, να μη βλέπουν το μάθημα βαρετό...» (E 04).

«Στην αρχή ήταν κουραστικό και επίπονο, μετά εύκολο. Κάθε αρχή και δύσκολη. Τώρα... απαραίτητο. Δημιουργώ πιο εύκολα. Παλιά χρησιμοποιούσα φωτοτυπίες.... (E 05).

«...για μένα είναι ένα εργαλείο, πολύ εξηρητικό και ξεκούραστο, σου δίνει τη δυνατότητα να κάνεις πράγματα που δεν μπορούσες πριν. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα διαφορετικό και ξεκούραστο περιβάλλον εργασίας.... Με βοήθησε, απέκτησα γνώσεις μαζί με τους μαθητές.... Μου ανέτρεψε τα πρότυπα της παραδοσιακής διδασκαλίας» (E 06).

«... μου δόθηκε η ευκαιρία για ελευθερία κινήσεων από τα παλιά Αναλυτικά Προγράμματα. Το θεωρούσα τροχοπέδη.... Απέκτησα αυτονομία στο σχεδιασμό της διδασκαλίας μου και επαγγελματική εξέλιξη» (E 14).

«... μου αρέσει να ψάχνω περισσότερες από μία λύσεις.... Έχω περισσότερη σιγουριά για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας μου, οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα, έχω τη δυνατότητα αξιολόγησης» (E 16).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν να γνωρίζουν τι αλλάζει, αλλά στο πώς αλλάζει αισθάνονται την ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση και επιμόρφωση. Ο κεντρικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης παραμελεί τις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων και το συλλογικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στις πρακτικές τους, παραβλέποντας την ενδυνάμωση των ικανοτήτων και στάσεων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κουτούζης, 1999).

«Με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αλλάζει η δομή, ο τρόπος διδασκαλίας και η διαχείριση της τάξης....εμπλέκεται και ο μαθητής στο σχεδιασμό της διδασκαλίας....υπάρχει και διαθεματικότητα, δηλαδή να εξετάσεις μια έννοια μέσα από όλα τα μαθήματα.... ο δάσκαλος όμως χρειάζεται στήριξη, επιμόρφωση....» (E 09).

«...ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης αλλάζει.... χρειάζεται ενημέρωση, επιμόρφωση.... μέσα από το πλήθος πληροφοριών που υπάρχουν σήμερα, ο δάσκαλος καλείται να βοηθήσει το μαθητή να κρατήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται για να οδηγηθεί στη γνώση» (E 10).

«...αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας και ο τρόπος μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν....χρειάζεται χρόνος και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (E 11).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της παρέμβασης και της αυτενέργειας στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Από την έρευνα προκύπτει η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της αλλαγής.

«.....τόρα ο εκπαιδευτικός έχει εξ ολοκλήρου την ευθύνη της διεξαγωγής της διαδικασίας της διδασκαλίας ... και να εξασφαλίσει παράλληλα και τη συμμετοχή των παιδιών.... Να είναι δηλαδή ο δάσκαλος ο ενορχηστρωτής της διδασκαλίας..... απαραίτητο αλλά και άκρως επικίνδυνο...δεν μπορώ να αντικαταστήσω το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο..... (E 14).

Η έλλειψη εργαστηρίου μέσα στην τάξη είναι ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας που δυσκολεύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας, στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη της μάθησης. Επίσης το ψηφιακό χάσμα δυσχεραίνει την ανάθεση κατ' οίκον ψηφιακού περιεχομένου εργασίας και δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες.

« Η δουλειά γίνεται κυρίως στο σπίτι από το δάσκαλο.... Θα έπρεπε να γίνεται μέσα στην τάξη..... να φέρνουν οι μαθητές το υλικό από το σπίτι και με τη βοήθεια του δασκάλου να το συνθέτουν.... Χρειάζεται όμως να έχεις εργαστήριο πληροφορικής μέσα στην τάξη..... επίσης δεν έχουν όλοι μαθητές υπολογιστή στο σπίτι.....» (E 14).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα καταλήγουμε συνοπτικά στα παρακάτω συμπεράσματα:

8.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία ποικίλλει.

Για μερικούς η αλλαγή είναι ευπρόσδεκτη και συναρπαστική, τη χαιρετίζουν και την αγκαλιάζουν με ενθουσιασμό. Θεωρούν ότι τους βοηθά στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ανέλιξη, ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση, το σχολείο συμπορεύεται με τις αλλαγές της κοινωνίας, αποτελεί την αφετηρία και το κίνητρο για να μπουν υποδομές στα σχολεία και με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του σχολείου.

Άλλοι μπορεί να είναι πιο προσεκτικοί, θέλουν πρώτα να εξετάσουν, να δοκιμάσουν και να μάθουν πριν προχωρήσουν. Εκφράζουν μεν την ικανοποίησή τους και το ενδιαφέρον τους για τις αλλαγές αλλά θεωρούν ότι δεν είναι έτοιμοι για να τις εφαρμόσουν, αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη στήριξη, ενημέρωση και επιμόρφωση. Η ανησυχία τους αφορά στην επίδραση που έχει η καινοτομία στον τρόπο εργασίας τους και στα καθήκοντά τους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν να γνωρίζουν το τι αλλάζει, αλλά «στο πώς αλλάζει» νιώθουν την ανάγκη για παροχή διαρκούς και ουσιαστικής επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο κεντρικός σχεδιασμός των επιμορφώσεων συνήθως παραβλέπει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα στον τομέα της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών και της ουσιαστικής επαγγελματικής εξέλιξης αυτών. (Κουτούζης, 1999).

Τέλος, ορισμένοι αισθάνονται απειλή στις αξίες και στις πεποιθήσεις τους και για αυτό γίνονται επικριτές της αλλαγής. Η αντίσταση στην αλλαγή εκφράζεται με τις ανησυχίες τους για αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις και απαιτήσεις, για αυξημένο ωράριο διδασκαλίας και για έλλειψη στήριξης και αναγνώρισης της προσπάθειάς τους είτε ηθικής είτε υλικής εκ μέρους της κοινωνίας και της πολιτείας. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην υιοθέτηση των καινοτομιών, το γεγονός, δηλαδή, ότι συχνά δίνεται ελάχιστη υποστήριξη και ανταμοιβή στους δασκάλους για την αλλαγή όσων

κάνουν στην τάξη και δεν υπάρχει αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία και την πολιτεία (Datnow et al. 2002). Οι Schmuck & Runkel, 1994 και Wetter, 1996 υποστηρίζουν ότι οι ανταμοιβές καθιστούν την αλλαγή ευκολότερα αποδεκτή καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να απαντήσουν στο ερώτημα «ποιο άμεσο όφελος θα έχω εγώ από την αλλαγή».

Αρκετές έρευνες που μελέτησαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις σχολικές μεταρρυθμίσεις κατέδειξαν ότι ορισμένοι είναι ευτυχείς να υποστηρίξουν και να στηρίζουν τις προσπάθειες μεταρρύθμισης, ενώ άλλοι αισθάνονται φόβο, απογοήτευση ή και απώλεια και αντιστέκονται σε τέτοιες προσπάθειες (Zembylas & Barker, 2007).

Σε έρευνα, που έγινε στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να αισθάνονται και να δρουν θετικά στις σχολικές αλλαγές και να εκτιμούν τέτοιες ανάγκες, αλλά όχι στο βαθμό του επείγοντος (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Στην Αγγλία, ο Poppleton (2000) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς οι πρόσφατα νομοθετημένες αλλαγές επηρέασαν όψεις της επαγγελματικής τους ζωής και το βαθμό με τον οποίο κεντρικές αποφάσεις είχαν ήδη ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα ανάπτυξης και βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν πολύ θετικά συναισθήματα για την αλλαγή. Οι Thomas και Nelson (2002) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στις αλλαγές και στη διατήρηση των αλλαγών που είχαν ήδη γίνει. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Carr (1985), όπου η έρευνά της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ευνοϊκοί απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή γενικά, καθώς και ευέλικτοι.

8.2 Διδακτικά μέσα και υλικό που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας οι επτά (7) χρησιμοποιούν καθημερινά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιούν, οι περισσότεροι των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνουν ένθερμοι υποστηρικτές και χρήστες του διαδικτύου στη διδασκαλία, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους, κυρίως όμως για άντληση πληροφοριών, χρήση του ψηφιακού σχολείου και των ψηφιακών βιβλίων, επίσκεψη σε ιστοσελίδες και ιστοχώρους με τους μαθητές, επικοινωνία με άλλα σχολεία, και σπάνια (ένας εκπαιδευτικός) συνεργασία μέσα από wiki.

Θεωρούν όμως ότι η πληροφορία από μόνη της δεν αρκεί. Απαραίτητη κρίνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ώστε να μη χάνονται στον όγκο της πληροφορίας, και να μπορούν να την επεξεργαστούν για να οδηγηθούν στη γνώση.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο ρόλος των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι περισσότερο **υποβοηθητικός** και περιορίζεται σε μάλλον παραδοσιακές και συμπεριφοριστικού τύπου διδακτικές ενέργειες οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και με συμβατικά μέσα, απλά, η χρήση του Η/Υ διευκολύνει τη διδασκαλία και εξοικονομεί χρόνο.

Σχετικά με τα λογισμικά του Υπουργείου οι περισσότεροι δήλωσαν αρνητικοί. Θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και δεν εξυπηρετούν τους στόχους της διδασκαλίας. Τα χρησιμοποιούν συνήθως για αξιολόγηση του μαθήματος στο τέλος της ενότητας. Τα θεωρούν λογισμικά κλειστού τύπου, μη ευέλικτα, δύσκολα στην εφαρμογή τους και δυσκίνητα. Προτιμούν λογισμικά ανοικτού τύπου και υπερσυνδέσεις. Συνήθως χρησιμοποιούν ιδέες από ιστοσελίδες άλλων συναδέλφων που τις συνδυάζουν και δημιουργούν το δικό τους υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους. Σχεδόν όλοι ήταν πολύ θετικοί για τα ψηφιακά βιβλία, ιδιαίτερα τα διαδραστικά και το ψηφιακό σχολείο.

Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία βρέθηκε να είναι πολύ μικρή και σε άλλη έρευνα σε εκπαιδευτικούς του νοτιοανατολικού Αιγαίου (Σταμέλος, 1997).

8.2.1 Κίνητρα για χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία

Η αναγκαιότητα της αλλαγής φαίνεται να έχει ενστερνιστεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Κάποιους δεν τους κάλυπτε το σχολικό βιβλίο και τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα, και κάποιοι άλλοι συνέδεσαν το θέμα της χρήσης του Η/ Υ στην τάξη με την ανάγκη για προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες.

Για κάποιους άλλους **κίνητρο** αποτέλεσε ο εξοπλισμός του σχολείου και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα ο σταθερός βιντεοπροβολέας που τοποθετήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας. Είναι γεγονός ότι χωρίς επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένες δυνατότητες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. (Bradley & Russell, 1997).

Η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες ήταν επίσης ένας από τους λόγους που επισημαίνουν αρκετοί εκπαιδευτικοί. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να

θεωρηθεί ως μια πράξη που σκοπό έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Mumtaz, 2000), η χρησιμοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αλλά και τη γνώμη που έχουν οι ίδιοι για την ικανότητά τους να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, δηλαδή την αυτοπεποίθησή τους ή την αυτοαποτελεσματικότητά τους (computer self-efficacy). Ο Kirkpatrick (1996) δηλώνει ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια και προγράμματα κατάρτισης σχεδιάζονται για να βελτιώσουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και να αλλάξουν στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές.

8.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική χρήση των ΤΠΕ

Όπως αναφέρουν οι Bocconi et al., (2013) η χρήση των ΤΠΕ είναι απαραίτητο δομικό στοιχείο στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων δημιουργίας και καινοτομίας. Έτσι, η χρήση των ΤΠΕ έρχεται να καλλιεργήσει και ενδυναμώσει δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα, δηλαδή δεξιότητες που αφορούν γενικότερα την αναζήτηση και έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι Η/Υ είναι ένα δυνατό εποπτικό εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται καλύτερη μάθηση. Θεωρούν ότι η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, σε πιο ελκυστικό περιβάλλον, υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών στο διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές αποκτούν το αίσθημα του ελέγχου, καλλιεργείται η αντίληψη μέσα από την παρατήρηση, τη μνήμη και τη φαντασία (Ράπτης & Ράπτη, 2001) και γενικότερα επιτυγχάνονται καλύτερες συνθήκες μάθησης. Τη χρήση του Η/Υ στη διδασκαλία τους την είδαν σαν πρόκληση ενός νέου εποπτικού μέσου που θα διευκόλυνε τη μάθηση αλλά και τους ίδιους στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους. Ωστόσο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που έχουν θετική στάση για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζουν επιφυλακτικότητα και αναγνωρίζουν δυσκολίες στη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή πράξη (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία όχι μόνο των στάσεων, αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν με Η/Υ.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λόγοι τους οποίους επικαλούνται είναι φόβος και άγνοια. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών που απορρέει από την έλλειψη γνώσεων στις Νέες Τεχνολογίες, την έλλειψη εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης, της διαθεσιμότητας υλικού κ.α. αναφέρεται και στην ανασκόπηση ελληνικών (Βοσνιάδου, 2006; Σολομωνίδου, 2001), αλλά και διεθνών ερευνών (Pelgrum, 2001; Jager & Lokman, 1999; Arscone & Bottino, 2000). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, η εισαγωγή της αλλαγής φέρνει ανασφάλεια, και μπορεί να εμφανιστούν φαινόμενα αντίστασης (Zimmerman, 2006). Αυτή η **αντίσταση** μπορεί να γίνεται αισθητή και να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετική έκταση όπως δισταγμός, φόβος και άγχος (James & Connolly, 2000). Σχετικές έρευνες γύρω από το θέμα των αρνητικών στάσεων που διαμορφώνονται απέναντι στην αλλαγή έδειξαν ότι η έλλειψη ικανότητας να προσαρμοστούν στις αλλαγές κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άβολα και να βιώνουν στρες (Adams, 1999·Terry, 1997).

8.2.4 Προβλήματα στη διδασκαλία με ΤΠΕ

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα αλλά υπό προϋποθέσεις όπως:

1. Την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, με την έννοια να εξοπλιστούν οι τάξεις με υπολογιστές ανά ομάδες μαθητών ώστε να προωθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, να μπορούν οι μαθητές να εμπλέκονται, να ενεργούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και όχι να γίνονται παθητικοί δέκτες της ηλεκτρονικής οθόνης στον πίνακα.
2. Τη δημιουργία βάσεων κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ώστε να διευκολύνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να μειώνεται η εργασιακή επιβάρυνση.
3. Την ύπαρξη γρήγορων ταχυτήτων πρόσβασης στο διαδίκτυο με τη σύνδεση οπτικών ινών, την τεχνική στήριξη των σχολείων από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα ώστε να λύνονται άμεσα τεχνικής φύσεως προβλήματα.
4. Τη μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης στα διδακτικά αντικείμενα.

5. Τη συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό τους έργο η οποία θα ενθαρρύνει την ενδυνάμωση των επαγγελματικών ικανοτήτων τους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι δεν έχει καταστεί σαφής και ξεκάθαρος ο βαθμός αυτονομίας του εκπαιδευτικού όσον αφορά την απεμπλοκή του από τα αναλυτικά προγράμματα και την αποδέσμευσή του από τη διδακτέα ύλη, η οποία φαίνεται ότι τώρα του δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα μιας και θεωρεί ότι η διδασκαλία με ΤΠΕ απαιτεί επιπλέον εργασιακό χρόνο, πέρα από την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Είναι χαρακτηριστικές οι φράσεις των εκπαιδευτικών: *«έχω να διδάξω και Γραμματική..... έχω να βγάλω και την ύλη....»*. Το γεγονός αυτό δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό και έρχεται σε αντίφαση με την υπευθυνότητα και την επαγγελματική του εντιμότητα απέναντι στους μαθητές του και στο επαγγελματικό του έργο. Από την άλλη μεριά ο δάσκαλος δεν θεωρεί τον εαυτό του κατάλληλο να αντικαταστήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός.

8.3 Μέθοδοι διδασκαλίας - διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να δημιουργήσουν σενάρια διδασκαλίας, να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους και να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα περίπου οι μισοί έχουν προσπαθήσει τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι πιστοποιημένοι στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως, θεωρούν ότι δεν αισθάνονται επαρκείς στο σχεδιασμό σεναρίων, ακόμα και αυτοί που έχουν επιμορφωθεί και διαθέτουν πιστοποίηση β' επιπέδου. Ο αποσπασματικός και προαιρετικός χαρακτήρας των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν ήταν αρκετός ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του ρόλου τους και να διαχειριστούν καταστάσεις αβεβαιότητας που προκύπτουν από την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με υπευθυνότητα στα διδακτικά τους καθήκοντα χρησιμοποιούν όπου και όπως θεωρούν οι ίδιοι τις παραδοσιακές μεθόδους, ενώ παράλληλα

πειραματίζονται αποσπασματικά και ευκαιριακά με νέες διδακτικές και μεθοδολογικές τεχνικές.

Τα παραπάνω φαίνεται να αντικατοπτρίζουν και να συνάδουν με τη χρόνια απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το ουσιαστικό μέρος του σχεδιασμού της διδασκαλίας και τον περιορισμό του ρόλου τους σε αυτού του εκτελεστή – υλοποιητή προκατασκευασμένων στόχων, περιεχομένων, δραστηριοτήτων τα οποία προσδιορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά συγγράμματα (Ballet et al.2006; Apple & Jungck, 1996). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αποσπασματική – υποτυπώδης επιμόρφωση σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή πράξη τους οδηγούν σε καταστάσεις αβεβαιότητας για τις ικανότητές τους. Επίσης η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η ανακαλυπτική μάθηση και οι στόχοι των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών φαίνεται να απουσιάζει από τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Ντρενογιάννη και Πριμεράκη για τα ψηφιακά σενάρια του Δημοτικού σχολείου. Η έρευνα εστιάζεται στα σενάρια που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και προσφέρονται στις πύλες «e-yliko.gr» και «e-paideia.net» μέχρι τις 15 Ιανουαρίου 2007. Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές *«τα περισσότερα από τα σενάρια διδασκαλίας που αυτοπροσδιορίζονταν ως βιωματικά, διερευνητικά ή ανακαλυπτικά απλά δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για μια μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα απ' ότι σε μια μονολογική – διαλεκτική μορφή διδασκαλίας»*. Σε κανένα όμως από τα σενάρια διδασκαλίας δεν δινόταν η δυνατότητα στο μαθητή να εμπλακεί σε διατύπωση υποθέσεων, επεξεργασία δεδομένων, ανακάλυψη σχέσεων, βίωση καταστάσεων ή απόκτηση πρωτογενών εμπειριών, διαδικασίες απαραίτητες για την ανακάλυψη της γνώσης. Επίσης η ερμηνεία, η ανάλυση, η σύνθεση και η εφαρμογή της νέας γνώσης σε διαφοροποιημένες καταστάσεις και προβλήματα απουσίαζαν από τα συγκεκριμένα σενάρια. Αντίθετα, οι μαθητές καλούνταν να αναπαράγουν και να καταγράφουν σε φύλλα εργασίας τη νέα γνώση μέσα από χαμηλού γνωστικού επιπέδου ερωτήματα που τους μεταφέρονταν από το βιβλίο, την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια ή το διαδικτυακό τόπο. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται επίσης ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ στόχων και δραστηριοτήτων.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Τζαβάρα και Κόμης (2011) η οποία αφορά στην ενσωμάτωση των παιδαγωγικών θεωριών μάθησης στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ, φαίνεται ότι επιλέγονται κυρίως στοιχεία συμπεριφορισμού, ενώ οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης απουσιάζουν από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Επίσης παρουσιάζεται σύγχυση στο πώς ενσωματώνονται τα χαρακτηριστικά του εποικοδομητισμού στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων.

8.3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους επάρκεια στο σχεδιασμό σεναρίων

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της παρέμβασης και της αυτενέργειας στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Από την έρευνα προκύπτει η αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν τις απαιτήσεις της αλλαγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν να γνωρίζουν τι αλλάζει, αλλά στο πώς αλλάζει αισθάνονται την ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση και επιμόρφωση.

Κάποιοι δήλωσαν ότι τα σενάρια έχουν λόγο ύπαρξης και είναι αποτελεσματικά όταν οι μαθητές είναι συνδιαμορφωτές του σχεδιασμού της διδασκαλίας μαζί με το δάσκαλο. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οι μαθητές ωφελούνται περισσότερο όταν ενεργούν, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση καθοδηγούμενοι από το δάσκαλο και όχι όταν αναπαράγουν και καταγράφουν τη νέα γνώση που τους μεταφέρεται από το δάσκαλο μέσα από τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και τα ψηφιακά ή μη βιβλία. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών τη διδασκαλία και στο σχεδιασμό της και η μάθηση μέσω σχεδιασμού σαν θεωρία είναι γνωστή σε κάποιους εκπαιδευτικούς αλλά στην πράξη δεν έχει βρει ακόμη απήχηση, πιθανόν λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.

Για την καθημερινή χρήση διδακτικών σεναρίων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι εφικτή προβάλλοντας τους παρακάτω λόγους:

1. ο σχεδιασμός των σεναρίων διδασκαλίας απαιτεί πολύ κόπο και χρόνο κατά την προετοιμασία και επιφέρει εργασιακή επιβάρυνση. Δέχονται όμως τα σενάρια βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας και ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα και γρηγορότερα, θεωρούν δε, απαραίτητη τη συνεργασία με τους

άλλους συναδέλφους για να ανταλλάσσουν απόψεις και να μοιράζονται τη δουλειά τους.

2. οι υπάρχουσες υποδομές δεν διευκολύνουν την εμπλοκή και συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα σεναρία διδασκαλίας σαν επαναληπτικά μαθήματα αφού έχουν διδάξει από το βιβλίο γιατί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.
3. Το χάσμα το οποίο υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που διδάχτηκαν οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις για τις ΤΠΕ και στο τι αναμένεται να κάνουν με τις ΤΠΕ σε μια πραγματική τάξη (Kalogiannakis, 2010; Pope, Hare, & Howard, 2002) δυσκολεύει το διδακτικό τους έργο.
4. Η καθυστέρηση τοποθέτησεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι συνεχείς μετακινήσεις και η έλλειψη τοποθέτησης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε οργανικές θέσεις, είναι ανασταλτικός παράγοντας για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και το σχεδιασμό του διδακτικού τους έργου.
5. Η έλλειψη εργαστηρίου μέσα στην τάξη είναι ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας, στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη της μάθησης. Η ύπαρξη ενός μόνο Η/Υ στην τάξη και ενός βιντεοπροβολέα δεν έλυσαν το θέμα, απλώς οι μαθητές παρακολουθούν μια ηλεκτρονική οθόνη αντί για τον λευκό πίνακα, χωρίς την εμπλοκή και τη δράση τους στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.
6. Επίσης το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των μαθητών δυσχεραίνει την ανάθεση κατ' οίκον ψηφιακού περιεχομένου εργασιών και δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες.

8.3.2 Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη με την προϋπόθεση τα άτομα που συνεργάζονται να είναι στο ίδιο περίπου επίπεδο γνώσεων. Ο προαιρετικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης και το ψηφιακό χάσμα, δηλαδή τα διαφορετικά επίπεδα στη γνώση και χρήση των ΤΠΕ, δεν ευνοούν το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως από ανασφάλεια και φόβο μήπως αποκαλυφτούν αδυναμίες (Everard, et Morris, 1999).

Επισημάνθηκε επίσης ότι η απουσία συνεργατικού κλίματος υφίσταται λόγω ιδιοσυγκρασίας, κουλτούρας, διαθέσιμου εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών,

αλλά αφορά και θέμα τοποθετήσεων και μετακινήσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία. Ο Wagner (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια έμφυτη προδιάθεση για αυτονομία ή οποία όμως λόγω της φύσης της εργασίας τους συντελεί στην απομόνωσή τους και στην έλλειψη συνεργασίας με άλλους συνομηλίκους τους.

8.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της καινοτομίας

Όσο για τα αποτελέσματα του όλου εγχειρήματος, οι μαθητές, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν οικειοποιηθεί τις ΤΠΕ στο σχολείο και έχουν εν μέρει συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά τους και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία (Κόμης 2004). Σημαντική θεωρούν επίσης τη συμβολή των ΤΠΕ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Σε σχέση με τον εαυτό τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τα νέα ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργίας, αισθάνονται ότι προάγονται οι εκπαιδευτικές τους ικανότητες και δεξιότητες, χαίρονται μαζί με τους μαθητές τους για τις δημιουργίες τους, ανακαλύπτουν τη γνώση μαζί με τους μαθητές τους, τολμούν και πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, βάζουν στόχους και χαίρονται όταν τους πετυχαίνουν, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και ενισχύεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Όλα τα παραπάνω συντελούν στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αλλά απαιτείται διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη του έργου τους ιδιαίτερα σε θέματα νέων στρατηγικών και τεχνικών μάθησης και διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις του Νέου Σχολείου.

Σε σχέση με τη σχολική μονάδα θεωρούν ότι η όλη διαδικασία συνετέλεσε στον τεχνολογικό εξοπλισμό της, στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής της υποδομής και στον εκσυγχρονισμό της.

Περιορισμοί της έρευνας

Η ίδια η φύση της έρευνας, ως μελέτης περίπτωσης, θέτει τα ευρήματά μας υπό την αίρεση της γενίκευσης όμως τα πορίσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν σε

συνδυασμό με άλλες έρευνες ή να δημιουργήσουν ερωτήματα για άλλους ερευνητές. Επίσης για λόγους καθαρά δεοντολογικούς δεν ερευνήθηκε η άποψη της διευθύντριας επειδή ταυτίζεται με το ρόλο της ερευνήτριας παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή, όπως αναφέρουμε στο θεωρητικό μέρος είναι καθοριστικής σημασίας στην εφαρμογή της καινοτομίας. Αυτή η παράμετρος συνιστά έναν από τους περιορισμούς της έρευνας ο οποίος όμως μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για κάποιον μελλοντικό ερευνητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1 Προτάσεις εκπαιδευτικής πράξης /πολιτικής

Η παρούσα έρευνα έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν να προβούν σε έναν αναστοχασμό του έργου τους μέσα από τον οποίο προέκυψαν αρκετές από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πράξη. Έγιναν επίσης αρκετές προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και όχι μόνο. Αξία και σημασία έχει όταν η φωνή τους και οι απόψεις τους εισακούγονται και λαμβάνονται υπόψη από τους αρμόδιους και υπεύθυνους της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά το δίπολο: «η έρευνα τροφοδοτεί την πράξη και η πράξη την έρευνα».

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα των αλλαγών στο σύγχρονο σχολείο, έχουν θετική στάση απέναντι στο καινούριο και την καινοτομία και προσπαθούν να ενστερνιστούν τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου. Από την άλλη μεριά, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πρακτική δεν συνάδουν με τους στόχους των προγραμμάτων επιμόρφωσης με αποτέλεσμα να δημιουργείται χάσμα μεταξύ αυτού που έμαθαν και αυτού που αναμένεται να κάνουν στην πράξη.

Το όραμα του Νέου Σχολείου με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τους νέους στόχους, τα νέα προγράμματα σπουδών, τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, τη μάθηση μέσω σχεδιασμού απέχει πολύ από την εφαρμογή στην τάξη. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με τον τεχνολογικό εξοπλισμό των τάξεων κατόπιν συναίνεσης του Συλλόγου Διδασκόντων φαίνεται ότι δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό απέδειξε ότι ο εξοπλισμός από μόνος του, δηλαδή τα μέσα, μπορεί να επιφέρουν μια επιφανειακή αλλαγή, αλλά δεν είναι ικανά να αλλάξουν σε βάθος τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η μετατροπή του λευκού πίνακα σε ηλεκτρονικό πίνακα δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα των προσδοκιών του Νέου Σχολείου. Απαιτείται αλλαγή σε βάθος και επί της ουσίας, σε θέματα διδακτικής διαδικασίας, ακριβώς επειδή τα Νέα Προγράμματα Σπουδών βασίζονται στη διαδικασία (process) της διδασκαλίας.

Η επιμόρφωση σε θέματα σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων και μάθησης μέσω σχεδιασμού είναι επιτακτική ανάγκη όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, και

ιδιαίτερα σε κατάσταση πραγματικής τάξης και όχι εικονικής, με την εμπλοκή δηλαδή των ίδιων των μαθητών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία πάνω στην οποία βασίζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και πώς αυτή επιτυγχάνεται σε μια πραγματική τάξη.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές και στρατηγικές μεταγνωστικού χαρακτήρα ώστε να εκπαιδεύσουν τους μαθητές «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» αλλά και να εκπαιδευτούν οι ίδιοι στη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και σε οργανισμό που μαθαίνει.

Να καταστεί πιο σαφής και ξεκάθαρος ο βαθμός της αυτονομίας του εκπαιδευτικού όσον αφορά την απεμπλοκή από το αναλυτικό πρόγραμμα και την αποδέσμευση από τη διδακτέα ύλη ώστε να μπορεί να διαχειριστεί με ευελιξία τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών της τάξης του.

Να οριστεί νομοθετικά ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται ευέλικτα τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους χωρίς να έρχονται σε σύγκρουση με την υπάρχουσα νομοθεσία.

Να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαχείριση καινοτομιών.

9.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη μελέτη δεν είναι παρά μια πρόταση συμβολής στη συζήτηση σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο Νέο Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο βαθμός υλοποίησης και εφαρμογής της καινοτομίας, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και τέλος γίνονται προτάσεις για βελτίωση μέσα από μια προσπάθεια σύζευξης του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Επομένως θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες ποσοτικής διερεύνησης και στις υπόλοιπες πιλοτικές σχολικές μονάδες ώστε σε συνδυασμό με τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα. Η επέκταση της έρευνας συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση στέρεων και επιστημονικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων με την

προϋπόθεση να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς προτού προβούν στη γενίκευση της εφαρμογής της συγκεκριμένης καινοτομίας.

Επίσης η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των παραπάνω πιλοτικών σχολικών μονάδων ή και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. γονείς, μαθητές) η οποία απουσιάζει από τη δική μας μελέτη θα συντελούσε στη διαμόρφωση καλύτερης αντίληψης για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, θα ήταν ευκαταίε να γίνει μια βαθύτερη μελέτη στο περιεχόμενο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και στον τρόπο οργάνωσης της ύλης ανά διδακτικό αντικείμενο με απώτερο σκοπό την εξαγωγή επιστημονικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων στον τομέα της διδακτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαβουράκη, Α. (2006). *Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;* Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 389-397.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*, Αθήνα: Gutenberg

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2009). *Σημειώσεις μαθήματος. Ανάπτυξη και Διαχείριση Καινοτομιών στη Σχολική Μονάδα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005) *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: [Κριτική](#).

Ζωγράφου, Β., (2002), «*Συνέπειες των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων για την υποχρεωτική εκπαίδευση*». Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Ιορδανίδης, Γ. Δ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-97.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καράμπελας, Κ. Kelly, Α. & Φώκιαλη, Π. (2006). *Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδη προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 56-65.

- Καρατζιά, Ε., (2002), «*Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική*». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 40-56
- Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σπ. & Καλλιγιάς, Χ. (2002). *Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί*. Μέντορας, 6, 29-45.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων – θεωρία – έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία
- Κυθραιώτης, Α. (2010α). *Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς*. Στο Π. Πασιαρδής, (Επιμ.), ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός-Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (σσ. 1-27). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.*
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως Φορέας διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής* στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Β' έκδ., Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μιχόπουλος, Α., (2004), *Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο, στο συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική

- Μπρίνια, Β. (2005), *Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο*, Εκπαιδευτικά, 77-78, 210-7.
- Ντρενογιάννη, Ε. & Πριμεράκης, Γ. (2008). *Ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας για το δημοτικό σχολείο: Η διερεύνηση του περιεχομένου τους με έμφαση στα δομικά, μορφολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία σχεδιασμού*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1(2), 27-59.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005
- Παπακωνσταντίνου Γ, (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή (σσ. 231-240) στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, τόμ. 2.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομωνίδου, Χ., (2001), *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σταμέλος, Γ. (1997). *Χρησιμοποιούν οι μαθηματικοί και οι δάσκαλοι στην υποχρεωτική εκπαίδευση εκπαιδευτικό λογισμικό; Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 40-50.
- Τζαβάρα Α., Κόμης Β. (2011) «*Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ: μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους*

- εκπαιδευτικούς» Θέματα Επιστημών και τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4 (1-3), 5-20.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004) *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*, Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2000). *Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μια πολύπλοκη σχέση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 57-63.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη: το παράδειγμα του Ιου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας «Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας»*. Corvus, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 7-22. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/adams.html> (5/4/2015).
- Apple, M. & Jungck, S. (1996). *You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching technology and control in the classroom*. In A. Hargreaves and M. G. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development* (p.p. 20-42). London: Cassel.
- Arscone, M. & Bottino, R.M. (2000). *ICT and new teacher training models: possibilities and problems*. Genova: Instituto Matematica Applicat.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). *Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teacher's work lives*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22 (2), 209-229.
- Bassey, M.,(1999). *Case study Research in Educational Settings*. Open University Press: Philadelphia
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, M., Hammersley, M. Gomm, R.& Woods, P. (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα, ΕΑΠ.

- Bocconi, S., Kamylyis, P., Punie, Y. (2012) *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*
<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf>
- Bradley, G., Russell, G. (1997). Computer experience, school support and computer anxieties. *Educational Psychology*, 17 (3), pp.267-284.
- Carr, G.H. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED266299).
- Cohen, A., (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Φ. & Υίλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. New York: Teacher's College Press.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). *Organization development and change*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement*. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge-Falmer.
- Delors, J. (1999). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Denzin, N. K. (1989) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας μετ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Limited.
- Fullan, M (1982) *The Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.

- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher development and educational change*. In: M. FULLAN & A. HARGREAVES (Eds) *Teacher Development and Educational Change* (London, Falmer).
- Fuller, E. (1969). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Galton, M., Williamson, J. (1992), *Group work in the primary classroom*, London: Routledge.
- Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). *Social behaviour and the administrative process*. *School review*, 65, 423-41.
- Greenberg J & Baron A.R (2000) "*Behaviour in Organisations*", Prentice Hall, Vol. 8.
- Guskey, T. (1986). *Staff Development and the Process of Teacher Change*. *Educational Researcher*, 15(5).
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Harlen, W., Malcolm, H.C. & Byrne, M. (1995) *Teachers' assessment and national testing in primary schools in Scotland: roles and relationships*, *Assessment in Education*, 2, pp. 126-144.
- Hargreaves, D.H. (1994). *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.

- Hinde, E. (2004) *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*, Essays in Education, 2004
 διαθέσιμο: <http://www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>
- Jager, A. K. & Lokman, A. H. (1999). *Impacts of ICT in education. The role of the teacher and teacher training*. European Conference on Educational Research, Lahti, Finland 22 - 25 September. Stoas Research, Wageningen.
- James, C., & Connolly, U. (2000). *Effective Change in Schools*. London: Routledge Falmer.
- Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). *Innovation as newness : what is new, how new, and new to whom ?* European Journal of Innovation Management, 4(1), 20-31.
- Kalogiannakis, M. (2010). *Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience*. Διαθέσιμο: http://www.academia.edu/1326041/Kalogiannakis_M._2010_.Training_with_ICT_for_ICT_from_the_trainer_s_perspective._A_Greek_case_study_Education_and_Information_Technologies_15_1_3-17
- Katz, G. L., Chard, C.S. (1989), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kirkpatrick, D. L. (1996) *Great ideas Revisited*. Training and development. January, 54-59.
- Kress, G. (1999), "*Education of the 21st century. Inaugural Lecture*", Institute of Education, University of London.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- McGinn, N. (1999). *What is required for successful education reform? Learning from errors*. Education Practice and Theory, 21, 7-21.
- McLaughlin, M.W., & Oberman, I. (Eds.). (1996). *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press.
- Meyer, E.(1987), *Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.

- Mumtaz, S. (2000). *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature*. Journal of Information Technology for Teacher Education, 9, 319–341.
- Mason, J. (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Δημητριάδου, Ε. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- OECD, (1997), *Reviews of national policies for education: Greece*, Paris. OCDE, (2003), *L'ecole de demain. Reseaux d' innovation*, OCDE, Paris.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Pelgrum, W. (2001). *Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment*. Computers & Education, 37,163–178.
- Peshkin. A., *in search of subjectivity - one's own*. Διαθέσιμο: <http://www.sagepub.com/millsandbirks/study/Journal%20Articles/EDUCATIONAL%20RESEARCHER-1988-Peshkin-17-21.pdf>
- Pope, M., Hare, R. D., & Howard, E. (2002). *Technology integration: Closing the gap between what teacher candidates are taught to do and what they can do*. Journal of Technology and Teacher Education, 10 (2), 191-203.
- Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441794).
- Richardson, V. (1994). Teacher inquiry as professional staff development. In S. Hollingsworth and H. Sockett (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform, 93rd Yearbook, National Society of Education* (pp. 186-203). Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Rubin & Rubin (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage Publications.
- Sarafidou, J.O., & Nikolaidis, D.I. (2009). *School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece*. The International Journal of Learning, 16.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Slappendel, C. (1996). *Perspectives on innovation in organizations*. *Organization Studies*, 17 (1), 107-129.
- Smith, I. (2005). *Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the "people" side of organisational change*. *Library Management*, 26(3), 152-155.
- Terry, P.M. (1997). *Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?* Paper presented at the annual meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago, IL. (ERIC Document reproduction Service No. 408258).
- Thomas, H., & Nelson, T. (2002). *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Tomlinson, C. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου Φορσιέ, Μετάφ.). Λευκωσία (Δημοσίευση πρωτότυπου, 1999).
- Torrington, D. and Weightman, J. (1989) *The Reality of School Management*. Oxford: Blackwell.
- Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Richardson, V. (1990). "Significant and worthwhile change in teaching practice." *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and Methods*. Fourth Edition. California: Sage Publications.
- Zempylas, M., & Barker, H.B. (2007). *Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort*. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.
- Wagner, T. (2001). *Leadership for Learning: An Action Theory of School Change*. *Phi Delta Kappan*, Vol 82, No 5, p. 378-383.
<http://www.pdkintl.org/kappan/k0101wag.htm>
- Wetter, D. (1996). *Techniques Benchmarkings paradigm for change to quality education*. *The TQM Magazine* Volume 8, Number 6, pp. 24-29.
- Yukl, G., (1994), *Leadership in organizations (3rd ed.)* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Zimmerman, J. (2006). *Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It*. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

Ηλεκτρονικές αναφορές:

<http://neamathisi.com/learning-by-design/the-new-school>

Νομοθετικά κείμενα

- Υ.Α. Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1360/16-6-2011) *Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.*
- Υ.Α. 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ 2121 τ. β'/22-9-2011) *Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.*
- Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/13-9-11 (ΦΕΚ 2156 τ. β'/27-9-2011) *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.*
- Υ.Α. 113722/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β' 2322/3-10-2011) *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου Φυσικές επιστήμες.*
- Υ.Α. 113730/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β' 2281/3-10-2011) *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου Μαθηματικά.*
- Υ.Α. 113734/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β' 2334/3-10-2011) *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία.*
- Υ.Α. 113714/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β' 2335/3-10-2011) *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου Θρησκευτικά.*
- Υ.Α. 113732/Γ2/3-10-2011 (ΦΕΚ Β' 2337/3-10-2011) *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή των διδακτικών Αντικειμένων Κοινωνική και πολιτική Αγωγή και Οικιακή Οικονομία.*
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010α). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής.* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010β). Εγκύκλιος Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010, «Διευκρινήσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα».
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010γ). Υ.Α. Φ. 12/620/61531 /Γ1/31-5-2010, «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».

Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό

ΠΣΚΕΟΕ, 2011 *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών επιστημών στο δημοτικό, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Αθήνα.*

ΠΣΝΓΟΕ, 2011 *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Αθήνα.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:.....

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:.....

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΕ.....

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Πτυχίο ΑΕΙ Παιδαγωγική Ακαδημία

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ:

Αγγλικά Γαλλικά Άλλη.....

Πτυχίο ξένης Γλώσσας

B2 Γ1 Γ2

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. Γνώσεις και χρήση Η/Υ

1. Έχετε επιμορφωθεί στις Νέες Τεχνολογίες; ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Τι είδους επιμόρφωση;
3. Έχετε πιστοποιηθεί; ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Έχετε επιμορφωθεί στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία; ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Τι είδους επιμόρφωση;
6. Έχετε πιστοποιηθεί; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Αν ναι, κάθε πότε;
 Κάθε μέρα
 1-2 φορές την εβδομάδα
 3-4 φορές την εβδομάδα
 1 φορά το μήνα
 Σπάνια
 Ποτέ
9. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας οδήγησαν στη χρήση (ή μη χρήση) των ΤΠΕ στη διδασκαλία σας;
.....
.....
.....
.....
.....
.....

B. Τρόποι αξιοποίησης Η/Υ στη διδασκαλία

10. Ποια προγράμματα συνήθως χρησιμοποιείτε και πώς;
Word, internet, Power point, Excell κλπ
.....
.....
.....
.....
.....

11. Ποια λογισμικά συνήθως χρησιμοποιείτε; (ΥΠΑΙΘ, εμπορίου, ψηφιακό σχολείο)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Κατά την άποψή σας η χρήση και αξιοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Κατά την άποψή σας υπάρχουν μαθήματα που προσφέρονται περισσότερο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Ποια μαθήματα προσφέρονται λιγότερο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

15. Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικές πύλες; Με ποιον τρόπο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Γ. Απόψεις για την ένταξη και αξιοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία

16. Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. Ποια η άποψή σου σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στον εκπαιδευτικό και διδακτικό σχεδιασμό;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

18. Οι κατ' οίκον εργασίες που δίνετε στους μαθητές σας περιλαμβάνουν τη χρήση Η/Υ και με ποιον τρόπο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. Αναμφισβήτητα η αξιοποίηση και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία έχει και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ποια τα πλεονεκτήματα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

20. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα μειονεκτήματα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. Έχετε την αίσθηση ότι με τη χρήση ΤΠΕ αλλάζει ο ρόλος και το έργο σας ως εκπαιδευτικός;

.....
.....
.....
.....
.....

Δ. Καινοτομίες: «Νέο Σχολείο» - χρήση Η/Υ - ψηφιακό σχολείο

22. Πριν από τρία χρόνια το σχολείο που διδάσκετε έγινε Νέο Σχολείο. Τι συναισθήματα σας δημιούργησε την πρώτη φορά;

.....
.....
.....
.....
.....

23. Το θεωρήσατε καινοτομία; Σας αρέσουν οι καινοτομίες, το είδατε σαν πρόκληση ή σαν κάτι που θα σας αποσυντονίσει από αυτά που κάνατε ως τώρα;

.....
.....
.....
.....
.....

24. Έχετε επιμορφωθεί για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών; **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

25. Από ποιο φορέα
 Παιδαγωγικό Ινστιτούτοφορές
 Σχολική Σύμβουλοφορές

26. Τι συναισθήματα σας δημιουργεί μετά από την εφαρμογή τριών ετών;

.....
.....
.....
.....
.....

27. Η εισαγωγή των ΤΠΕ σας δίνει την αίσθηση της καινοτομίας, ότι αλλάζει η μάθηση και η διδασκαλία που υπάρχει μέχρι σήμερα;

-
.....
.....
.....
.....
28. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο σχεδιασμό, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Πως αισθάνεστε γι' αυτό; (προωθεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού ή του δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια;)
29. Έχετε επιμορφωθεί για το σχεδιασμό και τη χρήση σεναρίων στη διδακτική πράξη; ΝΑΙ ΟΧΙ

30. Από ποιο φορέα:
Παιδαγωγικό ινστιτούτο
Σχολική σύμβουλο

31. Ποια η άποψή σας για τη χρήση σεναρίων;

.....
.....
.....
.....
.....

Έχετε κάνει δικά σας σεσάρια; ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι πώς τα αξιολογείτε;

.....
.....
.....
.....
.....

Ε. Ανταπόκριση μαθητών – γονέων – μαθησιακά αποτελέσματα

32. Ποια η ανταπόκριση των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλία σας με τη χρήση Η/Υ;
Μαθησιακά:

.....
.....
.....
.....
.....

Συμπεριφορά:

.....
.....
.....
.....
.....

33. Πώς «βλέπουν οι γονείς τη χρήση Η/Υ στη διδασκαλία σας;

.....
.....
.....
.....
.....

34. Θεωρείτε ότι η δυναμική (σχέσεις) της τάξης σας άλλαξε με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία σας;

.....
.....
.....
.....
.....

ΣΤ. Αντίκτυπο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό

35. Η διδασκαλία με ΤΠΕ άλλαξε τη σχέση σας με τους άλλους συναδέλφους σας;

Όσον αφορά τον εαυτό σας;

.....
.....
.....
.....
.....

Όσον αφορά τους άλλους;

.....
.....
.....
.....
.....

36. Η διδασκαλία με ΤΠΕ επηρέασε την προσωπική ή οικογενειακή σας ζωή;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

37. Σε ποιον τομέα θα θέλετε να επιμορφωθείτε προκειμένου να αισθάνεστε πιο επαρκής στο επάγγελμά σας με τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

38. Θεωρείτε τον εαυτό σας άτομο που «τολμά» στο καινούριο ή άτομο που επιμένει σ' αυτό που ξέρει καλά για να μην κάνει λάθη;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Z. Προτάσεις βελτίωσης

39. Πάντα σε οτιδήποτε υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης. Τι θα επιθυμούσατε να κάνετε εσείς για να βελτιωθείτε;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε.
Σας είμαι ευγνώμων.

