

Διδάσκοντας μαζί ... Η συνδιδασκαλία στις Ερευνητικές Εργασίες

Δρ Κατερίνα Μπαζίγου
Υπεύθυνη του ΚΠΕ Δραπετσώνας
katbazigou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρακτική της συνδιδασκαλίας καθιερώνεται σε γενικευμένη κλίμακα μέσα από τις ΕΕ. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αλλαγές που απαιτεί και επιφέρει στην κοινωνική και επικοινωνιακή σχέση των εκπαιδευτικών, καθώς και στις προϋποθέσεις που θα καταστήσουν το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας επιτυχές και μαθησιακά αποτελεσματικό. Η συνδιδασκαλία αποτελεί τομή με την κυρίαρχη διδακτική παράδοση της απομόνωσης αφού μετατρέπει τη διδασκαλία σε συμμετοχική πράξη. Η απόφαση να εμπλακούν δύο εκπαιδευτικοί σε συνδιδασκαλία προϋποθέτει αφοσίωση και των δύο στον κοινό στόχο της μάθησης για τους μαθητές/τριες τους, ικανότητα και των δύο να επιλύουν προβλήματα, διαφωνίες και συγκρούσεις και τέλος την ευελιξία να δοκιμάζουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις και προσεγγίσεις αν διαπιστώσουν ότι οι αρχικές επιλογές δεν είναι αποτελεσματικές. Οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη επιτυχούς συνδιδασκαλίας αφορούν περισσότερο σε θεσμικούς παράγοντες υποστήριξης όπως η παροχή επιμόρφωσης και διευκόλυνση για εξεύρεση χρόνου επικοινωνίας ανάμεσα στους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ερευνητικές εργασίες

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Συνδιδασκαλία – Ερευνητικές Εργασίες – καινοτομία – συνεργατική παράδοση

Στην καλή εκδοχή το μέλλον της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά: ακεραιότητα, ισότητα, καινοτομία και αλληλεξάρτηση
(A. Hargreaves 2007)

Η πρακτική της συνδιδασκαλίας έχει εγγραφεί στη μακριά λίστα των διδακτικών καινοτομιών, οι οποίες επιχειρούνται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή υπάρχει πλούσια εμπειρία στον τομέα της συνδιδασκαλίας και προέρχεται κυρίως από τον χώρο της ειδικής αγωγής και του μοντέλου της *συνεκπαίδευσης* παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η «συνεκπαίδευση» αφορά τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Στην περίπτωση αυτή η συνδιδασκαλία αφορά δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονται από την ειδική και γενική αγωγή αντίστοιχα.

Εκτός από τον χώρο της ειδικής αγωγής στη βιβλιογραφία υπάρχουν μεμονωμένα παραδείγματα από ευκαιριακές προσπάθειες συνδιδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Preves & Stephenson 2009, Vogler & Long 2003), συνδιδασκαλίες στη βασική εκπαίδευση ως μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος (Roth 1998, Roth et al. 2001), συνδιδασκαλία για την εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών (Elinor 2009).

Πρακτικές συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα εντός αναλυτικού προγράμματος είναι σπάνιες. Η περίπτωση των εργαστηριακών τμημάτων στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αφορά περισσότερο συνεργασία των εκπαιδευτικών γύρω από πρακτικά ζητήματα και λιγότερο ουσιαστική συνδιδασκαλία. Η μορφή της συνύπαρξης των εκπαιδευτικών γίνεται ξεκάθαρη μέσα από τις εγκυκλίους που καθορίζουν το συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας. Η ανάθεση σε δύο εκπαιδευτικούς των εργαστηριακών μαθημάτων αποφασίζεται με το κριτήριο του αριθμού των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια πάνω από ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών/τριών ανά τμήμα διδάσκουν δύο εκπαιδευτικοί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη κρίνεται απαραίτητη «για την υποβοήθηση, την προετοιμασία και διεξαγωγή των εργαστηριακών ασκήσεων» (εγκύκλιος 129838/Δ2/15-11-2007). Πρόκειται με άλλα λόγια για συνεργασία στη διεκπεραίωση των πρακτικών ασκήσεων και επίβλεψη των μαθητών/τριών κατά την χρήση μηχανημάτων, εργαλείων κ.λ.π.

Ένα πολύ ενδιαφέρον εγχείρημα συνδιδασκαλίας εντός αναλυτικού προγράμματος, αλλά φυσικά μεμονωμένο περιγράφεται αναλυτικά στην ελληνική βιβλιογραφία και αφορά στη συνδιδασκαλία ανάμεσα σε μια φιλόλογο και μια βιολόγο (Σουβατζή 2005). Η συγκεκριμένη περίπτωση έχει ως κίνητρα τη διεπιστημονικότητα, την ολιστική και εφαρμοσμένη προσέγγιση της γνώσης, αλλά και τη συνεργατική πρακτική ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως μια προσπάθεια αλλαγής της σχολικής κουλτούρας. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι διαπιστώσεις και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών διασταυρώνονται με τις αντίστοιχες παρόμοιων εγχειρημάτων από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών συναντάται επίσης στον χώρο των καινοτόμων δράσεων και ειδικότερα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το θεσμικό πλαίσιο έδινε και δίνει τη δυνατότητα να ανατεθούν τα προγράμματα ΠΕ σε δύο εκπαιδευτικούς. Η μορφή και το πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στους δύο επιβλέποντες εκπαιδευτικούς δεν καθορίζεται με ακρίβεια καθώς το θεσμικό πλαίσιο είναι χαλαρό αφού πρόκειται για δραστηριότητα εκτός αναλυτικού προγράμματος. Η εικοσαετής εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ έδειξε ότι έγιναν προσπάθειες για συνεργασία και προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, αλλά η πρακτική της συνδιδασκαλίας σπάνια υιοθετήθηκε, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός είχε αναλάβει διακριτές αρμοδιότητες στο πρόγραμμα (Bazigou 2001). Για πολλούς εκπαιδευτικούς όμως σημαντική εμπειρία στη συνεργασία για τον προγραμματισμό, την στοχοθεσία και τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων έστω και σε χαλαρό θεσμικό πλαίσιο αποκτήθηκε μέσα από την πολυετή ενασχόληση με προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το ζήτημα της συνδιδασκαλίας εντός του αναλυτικού προγράμματος έρχεται στην εκπαιδευτική επικαιρότητα μέσα από τις Ερευνητικές Εργασίες (ΕΕ). Κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής τους (σχολική χρονιά 2011 – 12) δινόταν η δυνατότητα να ανατεθεί η επίβλεψη της ΕΕ σε δύο εκπαιδευτικούς χωρίς όμως να προβλέπεται η ταυτόχρονη παρουσία τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Με τη νέα εγκύκλιο που εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2012 – 13 προβλέπεται η ταυτόχρονη παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία των ΕΕ. Η δυνατότητα που δίνει η νέα εγκύκλιος ως προς την ταυτόχρονη παρουσία των εκπαιδευτικών βρίσκεται πιο κοντά στον ορισμό της συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τον οποίο και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία, μοιράζονται την ευθύνη για όλους τους/τις μαθητές/τριες και τη μάθηση τους και χρησιμοποιούν από κοινού το διδακτικό υλικό και τον χώρο της διδασκαλίας (Friend 2008).

Στο πλαίσιο των ΕΕ η συνδιδασκαλία μπορεί να βρει μια πολύ δημιουργική και ολοκληρωμένη έκφραση, γιατί το συγκεκριμένο μάθημα δεν έχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα προς εφαρμογή, αλλά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν εξ αρχής τόσο το μαθησιακό υλικό, όσο και τη διδακτική προσέγγιση. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε θέματα συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο των ΕΕ. Οι πτυχές της συνδιδασκαλίας που θα μας απασχολήσουν αφορούν στις αλλαγές που απαιτεί και επιφέρει στην **κοινωνική και επικοινωνιακή σχέση των εκπαιδευτικών**, καθώς και στις προϋποθέσεις που θα καταστήσουν το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας επιτυχές και μαθησιακά αποτελεσματικό.

«Συνδιδασκαλία: Πώς θα κάνουμε αυτό τον γάμο να πετύχει μπροστά στα μάτια των παιδιών» (Kohler-Evans 2006)

Οι σχέσεις της συνδιδασκαλίας πολύ συχνά παραλληλίζονται με τον γάμο αφού βασίζονται στη δέσμευση, τη διαπραγμάτευση και την ευελιξία (Friend 2008, Wilson 2008). Η απόφαση να εμπλακούν δύο εκπαιδευτικοί σε συνδιδασκαλία προϋποθέτει *αφοσίωση* και των δύο στον κοινό στόχο της μάθησης για τους μαθητές/τριες τους, ικανότητα και των δύο να *επιλύουν* προβλήματα, διαφωνίες και συγκρούσεις και τέλος την *ευελιξία* να δοκιμάζουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις και προσεγγίσεις αν διαπιστώσουν ότι οι αρχικές επιλογές δεν είναι αποτελεσματικές. Με άλλα λόγια χρειάζεται να αφιερωθεί χρόνος στην ωρίμανση και υποστήριξη της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα μοιραστούν τη διδασκαλία ενός τμήματος ΕΕ, γιατί σε διαφορετική περίπτωση το πιθανότερο είναι η σχέση να κλυδωνίζεται μπροστά στα μάτια των παιδιών (Kohler-Evans 2006).

Το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας αποτελεί μια τομή με την κυρίαρχη διδακτική παράδοση όπως έχει καταγραφεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διδακτική παράδοση βασίζεται στην επαγγελματική απομόνωση και τον ατομικισμό και είναι δεδομένο ότι δεν ευνοεί την ανάπτυξη πρακτικών συνδιδασκαλίας (για παράδειγμα: Lacey 1977, Klette 1997, Thornton 2006, Fullan 1995, Lam & κ.ά. 2002, Bezzina & Testa 2005, Gu & Wang 2007, Kougioumtzis & Patrinsksson 2009). Η διδασκαλία είναι μια πολύ μοναχική δραστηριότητα και συναισθήματα όπως ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το διδακτικό έργο είναι κυρίαρχα στους εκπαιδευτικούς (Lortie 1975). Πρακτικές συνδιδασκαλίας προϋποθέτουν αρχικά ένα κοινωνικό άνοιγμα της διδασκαλίας με την έννοια ότι αυτή παύει να είναι μοναχική διαδικασία, αλλά μετεξελίσσεται σε κοινωνική διαδικασία την οποία ο εκπαιδευτικός μοιράζεται με τους συναδέλφους του. Προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής κοινότητας στην κατεύθυνση που θα προβλέπει τις απαραίτητες εκείνες μεταβολές που θα επιτρέπουν κατ' αρχήν τη συνένωση και επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Την ανάγκη αυτή επιβεβαιώνει έρευνα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε συνδιδασκαλία κατά την οποία η διάθεση χρόνου για προγραμματισμό αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας με αμέσως επόμενο παράγοντα τη «διοικητική υποστήριξη» (Austin 2001). Επίσης μια μεγάλη επισκόπηση σε 32 ποιοτικές έρευνες σχετικά με τη συνδιδασκαλία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές απόψεις για την πρακτική της συνδιδασκαλίας, αλλά επισήμαναν την αναγκαιότητα μιας ευρείας θεσμικής υποστήριξης (διάθεση χρόνου, επιμόρφωση, διοικητική υποστήριξη κ.λ.π.) (Scruggs κ.ά. 2007). Το ζήτημα της διοικητικής υποστήριξης κατέγραψαν και στην ελληνική περίπτωση ως προϋπόθεση,

αλλά και μείζον εμπόδιο οι εκπαιδευτικοί που αποτόλμησαν να διδάξουν μαζί (Σουβατζή 2005).

Δύο σημαντικά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά προτεραιότητα πριν ακόμη τη διαμόρφωση των συνεργασιών των εκπαιδευτικών είναι το θέμα της επιμόρφωσης σε πρακτικές συνδιδασκαλίας (Gerber & Popp 2000). Μια σύντομη βιοματική *επιμόρφωση* κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στην πράξη την εφαρμογή των μοντέλων συνδιδασκαλίας, αλλά και να ενημερωθούν για τα προβλήματα, τις αντιστάσεις και τις πιθανές λύσεις που μπορεί να δοθούν σε αυτά. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας όπως και άλλων αλλαγών που προϋποθέτουν τομή με εγκατεστημένες συνήθειες και πρακτικές η επιμόρφωση όσο επιτυχής και εξαντλητική και αν είναι δεν μπορεί να επιτύχει την αλλαγή των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Αυτό που μπορεί να επιτύχει η επιμόρφωση είναι να εισάγει τους επιμορφούμενους σε μια διαδικασία προσωπικού και επαγγελματικού αναστοχασμού αποτέλεσμα του οποίου μπορεί να είναι μικρές επιτυχίες στην κατεύθυνση της προσδοκώμενης αλλαγής. Ακόμη όμως πιο βασική προϋπόθεση και από την έκθεση στην επιμόρφωση για την έναρξη μιας επιτυχούς συνδιδασκαλίας είναι η *εθελοντική συμμετοχή* σε αυτή. Είναι χαρακτηριστικό ότι η επισήμανση για την εθελοντική συμμετοχή σε σχέσεις συνδιδασκαλίας προέρχεται από απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίες καταγράφηκαν σε έρευνες (Kohler-Evans 2006, Gerber & Popp 2000, Friend 2008).

Όταν διαμορφωθούν οι συνεργασίες, η διάθεση *χρόνου επικοινωνίας* ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρόκειται να εποπτεύουν από κοινού μια ΕΕ είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας όπως επισημαίνεται από πολλούς συγγραφείς (για παράδειγμα Friend 2008, Preves & Stephenson 2009, Gerber & Popp 2000, Ploessl κ.ά. 2010, Elinoz 2009). Η διάθεση χρόνου για επικοινωνία ιδιαίτερα στο μάθημα των ΕΕ είναι ακόμη πιο σημαντικός από τη συνδιδασκαλία σε ένα οποιοδήποτε άλλο μάθημα γιατί α) δεν υπάρχει προκαθορισμένη ύλη προς διδασκαλία, αλλά το μαθησιακό αντικείμενο διαμορφώνεται και σχηματοποιείται από τους διδάσκοντες και το Τμήμα ενδιαφέροντος και β) γιατί τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος (διαθεματική έρευνα), όσο και ο τρόπος διδασκαλίας (εργασία σε ομάδες, διερευνητική και βιοματική μάθηση) είναι απολύτως καινοτόμα στοιχεία για τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (Μπαζίγου 2012). Το γεγονός ότι αυτά τα νέα στοιχεία καλούνται να τα διαχειριστούν μαζί με κάποιο/α συνάδελφο μπορεί να μειώσει το αναμενόμενο άγχος της καινοτομίας και να εμπλουτίσει τις ιδέες. Προκειμένου όμως να λειτουργήσει η συνδιδασκαλία στη θετική και ίσως «λυτρωτική» κατεύθυνση θα πρέπει να δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς για να επεξεργαστούν κατ' ιδίαν και από κοινού τα συναισθήματα που προκύπτουν κατά τη μεταβατική περίοδο του περάσματος από την αυτονομία και τον απόλυτο έλεγχο της διδασκαλίας στη συνεργατική διδασκαλία. Η μετάβαση αυτή είναι πιθανό να προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας και άμυνας σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν συνηθίσει να γίνεται η διδασκαλία τους αντικείμενο παρατήρησης από ενήλικες. Εννοείται ότι θα πρέπει να προβλεφθεί θεσμικός χρόνος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών που επιβλέπουν από κοινού μια ΕΕ **εντός ωρολόγιου προγράμματος**. Για παράδειγμα η πρόβλεψη για την ύπαρξη κοινών κενών των εκπαιδευτικών που επιβλέπουν μαζί μια ΕΕ θα μπορούσε να είναι μια λύση στην κατεύθυνση της έναρξης μιας ουσιαστικής επαγγελματικής συνομιλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Μερικά πολύ σημαντικά σημεία τα οποία θα πρέπει να ενταχθούν στη συνεργατική συνομιλία των εκπαιδευτικών και μπορεί να βοηθήσουν στην εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού είναι τα παρακάτω:

- *Αναστοχασμός των προσωπικών μας χαρακτηριστικών διδασκαλίας και επαγγελματικής επικοινωνίας.* Έχει αποδειχθεί ότι η επίγνωση των προσωπικών χαρακτηριστικών διδασκαλίας είναι καθοριστική παράμετρος για μια επιτυχή συνδιδασκαλία (Ploessl κ.ά. 2010). Από αυτό τον παράγοντα προκύπτει και το κλειδί της επιτυχούς συνδιδασκαλίας: η αξιοποίηση των δυνατών σημείων του κάθε εκπαιδευτικού (Vogler & Long 2003).
- *Προγραμματισμός της συνδιδασκαλίας.* Η έλλειψη χρόνου για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας είναι το πιο συχνό πρόβλημα που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς σε έρευνες σχετικές με τη συνδιδασκαλία (Friend 2008). Ειδικά όταν η συνδιδασκαλία αφορά καινούργιο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι οι ΕΕ, ο προγραμματισμός γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μια αρχική συνάντηση εργασίας των εκπαιδευτικών μπορεί να αφορά στον ετήσιο ή τετράμηνο προγραμματισμό της ΕΕ θα αποφασιστεί το χρονοδιάγραμμα της ΕΕ, σε σχέση με τις φάσεις εξέλιξης μιας ΕΕ και την κατανομή των ενεργειών σε τρίωρα (Σχίζα 2012). Οι επόμενες συναντήσεις συνεργασίας μπορεί να γίνονται εναλλακτικά ως εξής: α) τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών για προγραμματισμό σε βασικά θέματα μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου, όχι πιο αραιά από μια φορά το μήνα (Friend 2008, σ. 12). Για παράδειγμα, στις ΕΕ μπορούν να προγραμματιστούν συναντήσεις στην έναρξη κάθε καινούργιας φάσης (καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή ερευνητικών εργαλείων, επεξεργασία δεδομένων, σύνθεση της ΕΕ, προετοιμασία παρουσίασης κ.λ.π.) β) ενδιάμεσες συνεννοήσεις για τη διευθέτηση τρεχόντων ζητημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, οι οποίες μπορεί να είναι πιο σύντομες και να γίνουν κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος. Προφανώς είναι πολύ πιο εύκολο να βρεθεί χρόνος για τις σύντομες συζητήσεις παρά για τις πιο μεγάλες συναντήσεις εργασίας και προγραμματισμού. Η διοικητική στήριξη είναι καθοριστική και αρμόδια για να επιλυθεί το πρόβλημα του χρόνου συνεργασίας των εκπαιδευτικών.
- Μετά από κάθε συνδιδασκαλία είναι πολύ χρήσιμο να γίνεται μια *συζήτηση ανατροφοδότησης*. Οποιαδήποτε διαφωνία ή διαφορετική οπτική των δύο εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να συζητηθεί με ειλικρίνεια αμέσως μετά τη διδασκαλία και να μην αφήνονται μικρές παρεξηγήσεις να γίνουν μεγάλες.

Εκεί που τελειώνει η θεωρία...

Μια καινοτομία της πολυπλοκότητας της συνδιδασκαλίας όπως αναλύθηκε παραπάνω για να εδραιωθεί και να καρπίσει χρειάζεται πρώτα από όλα να υποστηριχθεί διοικητικά. Χρειάζεται να βρεθεί θεσμικός χώρος όπου όλες οι θεωρητικές αρχές όπως αναλύθηκαν παραπάνω (του χρόνου, της επιμόρφωσης, της διοικητικής υποστήριξης κ.λ.π.) θα μπορέσουν να εφαρμοστούν προκειμένου να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στην ελληνική περίπτωση της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας η θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση της καινοτομίας μοιάζει να μην επικοινωνεί καθόλου με τη διοικητική υποστήριξη της. Όχι μόνο δεν δόθηκε θεσμικός χρόνος και κίνητρα για την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αλλά μια σειρά διοικητικών αποφάσεων αντί να μετουσιώνουν το παιδαγωγικό πλαίσιο σε πράξη, εξυπηρετούσαν συντηρητικά συμφέροντα καταλήγοντας έτσι στην αποδυνάμωση της συνδιδασκαλίας στις ΕΕ.

Οι ΕΕ ως παιδαγωγική φιλοσοφία προέρχονται από ένα εκ διαμέτρου διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα από το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο. Η ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις και τριγμούς γιατί τα σημεία σύγκρουσης και ανατροπής της κυρίαρχης κουλτούρας ήταν πολύ περισσότερα από τα σημεία επαφής. Η πορεία των ΕΕ και ειδικότερα της συνδιδασκαλίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο τους θα μπορούσε να είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης γύρω από την αφομοίωση μιας δυναμικής καινοτομίας από το κυρίαρχο σύστημα. Με άλλα λόγια μέσα σε ένα χρόνο ενεργοποιήθηκαν τα «ανταντακλαστικά» του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος και με αλληπάλληλες διοικητικές πράξεις επιχειρείται ο περιορισμός των πιο δυναμικών στοιχείων της καινοτομίας (εκτός από τη συνδιδασκαλία, έχει πρακτικά καταργηθεί η επιλογή θέματος με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών, η διεπιστημονικότητα κ.λ.π.).

Μπορεί και οι ΕΕ να αφομοιωθούν από το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο, μπορεί ακόμη και να καταργηθούν. Μέχρι τότε όμως θα έχουν προκαλέσει πολύ προβληματισμό και συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία τον πρώτο χρόνο εισαγωγής των ΕΕ αυτοοργανώθηκε και με πρωτοβουλίες από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος επιχείρησε να καλύψει το θεσμικό κενό της επιμόρφωσης. Το ενδιαφέρον, οι πρωτοβουλίες, ο διάλογος, ακόμη και οι διαφωνίες δημιούργησαν κοινότητες εκπαιδευτικών όπου ανταλλάχθηκαν εμπειρίες και επιχειρήθηκαν πρακτικές διδασκαλίας που μέχρι πρόσφατα περιορίζονταν μόνο στον χώρο των καινοτόμων δράσεων. Θέλουμε να ελπίζουμε και πιστεύουμε βάσιμα ότι παρ' όλες τις αντιξοότητες οι ΕΕ θα έχουν συμβάλει μακροπρόθεσμα στην αλλαγή του εκπαιδευτικού τοπίου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bazigou, K. (2001), *The Pedagogical Dimensions of Environmental Education: The Greek case*, Doctoral Thesis, Sussex University.
- Bezzina, C. & Testa, S. (2005), *Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta*, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), σ. 141-150.
- Friend, M. (2000), *Myths and Misunderstandings about professional collaboration*, *Remedial and Special Education*, 21, σ. 130-132.
- Friend, M. (2008), *Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all*, *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), σ. 9-19.
- Fullan, M. (1995), *The school as a learning organization*, *Theory into practice*, 34(4), σ. 230-235.
- Gerber, P. & Popp, P. (2000), *Making collaborative teaching more effective for academically able students: Recommendations for implementations and training*, *Learning Disability Quarterly*, 23(3), σ. 229 – 236.
- Klette, K. (1997), *Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas*, *Teachers and Teaching*, 3(2), σ. 243-245.
- Kohler-Evans, P. (2006), *Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids*, *Education*, 127(2), σ. 260 – 264.
- Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009), *School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools*, *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(1), σ. 131-154.

- Lacey, C. (1977), *The Socialization of Teachers*, Menthuen.
- Lam S., Yim., Lam T. W. (2002), *Transforming school culture: can true collaboration be initiated?*, *European Research*, 44(2), σ. 181-195.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Preves, S. & Stephenson, D. (2009), *The classroom as stage: Impression management in collaborative teaching*, *Teaching Sociology*, 37(3), σ. 245 – 256.
- Proessl, D., Rock, M., Schoenfeld, N. & Blanks, B. (2010), *On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions*, *Intervention in School and Clinic*, 45, σ. 158 – 168.
- Roth, W. (1998), *Science teaching as knowledgability: A case-study of knowing and learning during coteaching*, *Science Teacher Education*, 357 – 376.
- Roth, W., Lawless, D. & Masciotra, D. (2001), *Spielraum and Teaching*, *Curriculum Inquiry*, 31(2), σ. 183 – 205.
- Thornton, H. (2006), *Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh*, *Compare*, 36(2), σ. 181-196.
- Vogler, K. & Long, E. (2003), *Team teaching two sections of the same undergraduate course*, *College Teaching*, 51(4), σ. 122 – 126.
- Wilson, G. (2008), *Be an active co-teacher*, *Intervention in School and Clinic*, 43, σ. 240 – 243.
- Μπαζίγου, Κ. (2012) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την επίβλεψη των Ερευνητικών Εργασιών*, Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 1(46), ηλεκτρονική έκδοση: (<http://www.peekpemagazine.gr/article/>) (ημερομηνία ανάκτησης 3/11/2012)
- Σουβατζή. Δ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και κριτική θεώρηση*, στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, GUTENBERG, σ. 189-209.
- Σχίζα, Κ. (2012) *Οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο: ας μιλήσουμε γι' αυτές ως εκπαιδευτικοί και πολίτες*, Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 1(46), ηλεκτρονική έκδοση: <http://www.peekpemagazine.gr/article/> (ημερομηνία ανάκτησης 3/11/2012)