

Διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία μαθητών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων

Χριστοδούλου Θεόδωρος

Περίληψη

Η μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε μια εξέλιξη επαναστατικής αλλαγής, την οποία δεν είχαμε ζήσει τα τελευταία εκατό χρόνια. Η μετανάστευση είναι πια ένα μεγάλο γεγονός . Είμαστε στο μέσον μιας δομικής αλλαγής της κοινωνίας, της οικονομίας, της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης. Οι μαθητικές ομάδες από άλλους πολιτισμούς έχουν μεγάλες ανάγκες και η πολιτεία θα πρέπει να βοηθήσει. Οι διαχειριστές και οργανωτές της εκπαίδευσης μετατρέπονται σε πνευματικούς και κοινωνικούς συμβούλους, των οποίων το έργο θα είναι περισσότερο η εξάσκηση, η καθοδήγηση και η συμβουλευτική διαδικασιών τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικής όσο και της οργανωτικής μάθησης. Οι νέοι προσδοκούν βοήθεια , όχι τόσο με το είδος του περιεχομένου, όσο με τις ικανότητες, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες να περιορίσουν την ένταση της σχέσης ανάμεσα στην αναδιοργάνωση του κόσμου, της ζωής και της εργασίας, αφ' ενός και αφ' ετέρου των δικών τους προϋποθέσεων ανάπτυξης. Στις διαδικασίες μάθησης θα είναι αναγκαία μια διαρκής αντίδραση προς τη δική μας συμπεριφορά και μια διαρκής προσπάθεια από τον καθένα αλλά και την κοινωνία, για παραπέρα βήματα μάθησης και ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι η διαρκής δράση και όχι απλά η αντίδραση και η παθητική μάθηση, αναπτύσσει πραγματικές ικανότητες μάθησης . Αυτό σημαίνει ότι χρειαζόμαστε τεχνικές λύσεων των προβλημάτων μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα στα διαπολιτισμικά σχολεία μέσα στον τομέα της μάθησης. Στη εργασία αυτή παρουσιάζονται συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη: **1. Έμφαση στη διδασκαλία - μάθηση . 2. Θετική ενίσχυση των μαθητών. 3.Αύξηση του χρόνου διδασκαλίας .4. Αποτελεσματικό σχολείο.**

Summary

The learning and the educational process are found in a development of revolutionary change, which we had not lived the last hundred years. The immigration is anymore a big make. We are in the means of structural change of society, economy, educational process of learning. The school teams from other cultures have big needs and the state will be supposed it helps the administrators and organizers of education they are changed in intellectual and social advisers, which the work of will be more the practice, the guidance and advisory processes so much in the growth of personal what organizational learning. The young persons expect help, no with the type of content, as long as with faculties, what are considered suitable they limit the intensity of relation between in the rearrangement of world, life and work on one side and on the other hand their own conditions of growth. In the processes of learning it will be necessarily a permanent reaction to our own behavior and a permanent effort from each one

but also the society, for latter steps of learning and growth. This means that the permanent action and not simply the reaction and the passive learning, develops real faculties of learning. This means that we need techniques of solutions of problems in the educational systems in the cross-cultural schools in the sector of learning. In this work are presented conclusions taking into consideration:

1. Accent in the teaching - 2. Positive aid of students. 3. Axioms of time of teaching. 4. Effective school.

Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Μια τέτοια συνεργασία έχει αποδειχθεί πως δημιουργεί μια ισχυρή ομάδα. Την ομάδα εκπαιδευτικών και γονέων. Η διεθνής όμως έρευνα αποκαλύπτει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, ιδιαίτερα όταν κάνουν πολλές και «άστοχες» ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι, παραπονούνται για την έλλειψη συνεργατικότητας και την αδιαφορία τους σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς από την πλευρά τους και ιδιαίτερα όταν είναι από άλλες πολιτιστικές ομάδες βλέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο παρά ως συνεργάτη. (Hanco 2001, acey 2001, Γεωργίου 2000, amires et al 1997, Heward 1996, Armstrong 1995).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικότερα στη συμμετοχή των γονέων που έχουν παιδί από άλλη πολιτιστικό περιβάλλον στον ελληνικό χώρο του σχολείου. Στην εφηβεία, σε σύγκριση με την παιδική ηλικία, πολλοί μαθητές εκδηλώνουν συχνά απρόβλεπτες και αντιφατικές αντιδράσεις. Η προσωπικότητά τους χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ενώ πολλές διεργασίες που πυροδοτούν αλυσιδωτές ψυχολογικές μεταλλάξεις λαμβάνουν χώρα στην μεταβατική αυτή περίοδο της ζωής. «Ο έφηβος καλείται ν' ανταποκριθεί στις αυξημένες εσωτερικές και εξωτερικές (κοινωνικές) απαιτήσεις για ανεξαρτοποίηση από τους γονείς του, απο-ιδανικοποίηση των εσωτερικευμένων γονεϊκών εικόνων και αποδοχή της πραγματικότητας». (Μανωλόπουλος, 1987). Οι εφηβικές διεργασίες δημιουργούν συχνά ανησυχίες και άγχος στους γονείς, αλλά και στους γονείς που είναι από άλλους πολιτισμούς οι οποίοι με τη σειρά τους, μεταφέρουν αυτά τα συναισθήματα στην επικοινωνία τους με το σχολείο.

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική. (IL EA, 1996, acey, 2001). Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν οι ανάγκες και ο ρόλος της κάθε πλευράς και να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση αλλά και η ένταξη του παιδιού στο νέο παιδαγωγικό χώρο και στην παραγωγική διαδικασία.

1. Έμφαση στη διδασκαλία - μάθηση

Ορισμένες φορές η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να εμποδίσει το δρόμο προς τη μάθηση κάτι νέου. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να επιλύουν τις εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους όταν αυτό είναι αναγκαίο. Ορισμένες φορές η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση των νέων πληροφοριών. Αν και αυτό ισχύει συχνότερα στην εκμάθηση της φυσικής και των μαθηματικών, εντούτοις έχει εφαρμογή σε όλα τα γνωστικά πεδία. Συμβαίνει επειδή η τρέχουσα κατανόησή μας του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, της ιστορίας, της θεωρητικής αντίληψης για τους αριθμούς κλπ. είναι προϊόν χιλιάδων ετών πολιτισμικής δραστηριότητας που έχει αλλάξει ριζικά τους διαισθητικούς τρόπους εξήγησης των φαινομένων. Για παράδειγμα, στο χώρο των μαθηματικών, πολλά παιδιά κάνουν λάθος όταν χρησιμοποιούν κλάσματα, επειδή χρησιμοποιούν κανόνες που ισχύουν μόνο για τους φυσικούς αριθμούς. Με παρόμοιο τρόπο, στις φυσικές επιστήμες οι μαθητές διαμορφώνουν διάφορες παρανοήσεις. Η ιδέα ότι η γη είναι στρογγυλή σαν τηγανίτα ή σα σφαίρα πεπλατυσμένη στην κορυφή συμβαίνει επειδή συμβιβάζει τις επιστημονικές πληροφορίες ότι η γη είναι στρογγυλή με τη διαισθητική αντίληψη ότι η γη είναι επίπεδη και οι άνθρωποι ζουν στο πάνω μέρος της. Οι παρανοήσεις δεν εμφανίζονται μόνο στα μικρότερα παιδιά. Υπάρχουν και στους μαθητές του Γυμνασίου, του Λυκείου ακόμη και του Πανεπιστημίου. Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν την κατανόηση των πληροφοριών που είναι αντίθετες στη διαισθητική αντίληψη όπως;1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις και ελλιπή κατανόηση που μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με όσα διδάσκονται στο σχολείο.2. Είναι σημαντικό να δημιουργούμε συνθήκες μέσα στις οποίες οι εναλλακτικές πεποιθήσεις και εξηγήσεις να μπορούν να εξωτερικευτούν και να εκφραστούν.3. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίζουν πάνω στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και σιγά σιγά να τους οδηγούν σε ωριμότερες κατανόησεις. Η παραγκώνιση της προϋπάρχουσας γνώσης μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση εσφαλμένων αντιλήψεων.4. Πρέπει να δίνονται στους μαθητές παρατηρήσεις και πειράματα που έχουν τη δυνατότητα να τους δείξουν ότι κάποιες από τις ιδέες τους μπορεί να είναι λάθος. Για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραδείγματα από την ιστορία της επιστήμης.5. Οι επιστημονικές εξηγήσεις πρέπει να παρουσιάζονται με σαφήνεια και, αν γίνεται, να εξηγούνται με παραδείγματα μοντέλων.6. Πρέπει να δίνεται στους μαθητές αρκετός χρόνος για να αναδομήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Για να γίνει αυτό, είναι προτιμότερο να σχεδιάζονται αναλυτικά προγράμματα που χειρίζονται λιγότερες θεματικές ενότητες με μεγαλύτερη εμβάθυνση παρά να καλύπτουν πολλά θέματα με επιφανειακό τρόπο. Carretero M., & Voss, J. (Eds), (1994); Driver, R., Guesne, E., Tiberghien, A., ((1985); Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M. ((1999); S. Brewer, W.F. (1992) Η μάθηση είναι καλύτερη όταν το υλικό οργανώνεται γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις αντί να βασίζεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων και διαδικασιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν οι μαθητές τους να κατανοούν ό,τι μαθαίνουν και να μην το απομνημονεύουν με επιφανειακό τρόπο. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι πληροφορίες απομνημονεύονται επιφανειακά, ξεχνιούνται εύκολα. Αντίθετα, όταν

κάτι γίνεται κατανοητό, δεν ξεχνιέται εύκολα και μπορεί να εφαρμοστεί σε άλλες περιπτώσεις. Για να καταλάβουν οι μαθητές μας τι τους διδάσκουμε, πρέπει να τους δίνουμε την ευκαιρία να σκεφτούν τι κάνουν, να μιλήσουν γι' αυτό με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους, να το διευκρινίσουν και να καταλάβουν πώς εφαρμόζεται σε πολλές περιπτώσεις. Πώς μπορεί να διδάξει ο εκπαιδευτικός με στόχο την κατανόηση; Οι ακόλουθες είναι μερικές προτάσεις για δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της ύλης που έχει διδαχθεί όπως να: 1. Ζητήστε από τους μαθητές να εξηγήσουν ένα φαινόμενο ή μία έννοια με δικά τους λόγια. 2. Δείξτε στους μαθητές πώς να δίνουν παραδείγματα που δείχνουν πώς εφαρμόζεται μία αρχή ή πώς λειτουργεί ένας νόμος. 3. Μπορούν οι μαθητές να είναι σε θέση να λύνουν χαρακτηριστικά προβλήματα στο χώρο του γνωστικού πεδίου. Τα προβλήματα μπορούν να είναι αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία. 4. Μπορούν οι μαθητές καταλαβαίνουν την ύλη, μπορούν να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, μπορούν να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν και μπορούν να κατανοούν και να δημιουργούν αναλογίες. 5. Μπορούν οι καθηγητές να Διδάσκουν στους μαθητές πώς να εξάγουν γενικές αρχές από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις και πώς να γενικεύουν από τα επιμέρους παραδείγματα. Halpern, D. F. (Ed.). (1992); Resnick, L.B., & Klopfer, E., (Eds.) (1989); Perkins, (1992)

2. Θετική ενίσχυση των μαθητών

Οι μαθητές συνήθως δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι μαθαίνουν στο σχολείο για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθουν στο σχολείο για τους νόμους του Νεύτωνα αλλά συνήθως δεν καταφέρνουν να διαπιστώσουν πώς οι νόμοι αυτοί εφαρμόζονται στις πραγματικές συνθήκες ζωής. Η εφαρμογή των γνώσεων είναι πολύ σημαντική. Γιατί να πηγαίνει κανείς στο σχολείο αν ό,τι μαθαίνει εκεί δεν εφαρμόζεται σε άλλες καταστάσεις και δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτός σχολείου; Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα των μαθητών τους να εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει στο σχολείο όπως: 1. αν επιμένουν στην εμπέδωση της ύλης. Χωρίς την κατανόηση, δεν μπορεί να γίνει η μεταφορά των γνώσεων σε άλλες περιπτώσεις (βλέπε προηγούμενη αρχή) 2. αν βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η μεταφορά των γνώσεών τους σε άλλες περιπτώσεις. 3. αν εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει σε ένα γνωστικό πεδίο σε άλλα πεδία με τα οποία μπορεί να υπάρχει κάποια σχέση. 4. αν δείξουν στους μαθητές πώς να εξάγουν γενικές αρχές από τα συγκεκριμένα παραδείγματα. 5. αν βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να παρακολουθούν τη μάθησή τους και πώς να καταλαβαίνουν πότε έχουν καταλάβει και πότε δεν έχουν καταλάβει την ύλη. 6. αν διδάξουν με στόχο την κατανόηση κι όχι την απομνημόνευση. 7. Να ενισχύσουν τους μαθητές με έπαινο και ενθάρρυνση Gier, J.T., (1993); T. Ransford, A. Rowan, and R. R. Cocking (ds.), (1999); Ereiter, C. (1997).

3. Αύξηση του χρόνου διδασκαλίας

Η μάθηση είναι μία πολύπλοκη γνωστική δραστηριότητα που δε χωράει βιασύνη. Απαιτείται σημαντικός χρόνος και εξάσκηση για να αρχίσει να συγκροτείται η επιδεξιότητα σε ένα τομέα. Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν πολλή εξάσκηση για να αποκτήσουν εμπειρία σε κάποιον τομέα. Ακόμη και οι μικρές διαφορές στο χρόνο που είμαστε εκτεθειμένοι στις πληροφορίες μπορεί να έχουν μεγάλες διαφορές στη μάθηση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές Λυκείου συνδέονται με τις ώρες που έχουν περάσει διαβάζοντας και γράφοντας. Η αποτελεσματική ανάγνωση και γραφή απαιτεί πολλή εξάσκηση. Οι μαθητές από κοινωνικά μειονεκτικά περιβάλλοντα, που έχουν λιγότερες ευκαιρίες να μάθουν και λείπουν από το σχολείο λόγω εργασίας ή ασθένειας, δεν αναμένεται να έχουν τόσο καλές επιδόσεις στο σχολείο όσο τα παιδιά που είχαν περισσότερο χρόνο να εξασκηθούν και να αποκτήσουν πληροφορίες. Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν την έκθεση του μαθητή σε καταστάσεις μάθησης κυρίως σε μικρή ηλικία. Οι ακόλουθες είναι κάποιες προτάσεις για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να περνούν περισσότερο χρόνο για εργασίες μάθησης όπως να:

1. Αυξήσετε το χρόνο που περνούν οι μαθητές για μάθηση μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα στα παιδιά από διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες.
2. Δώστε στους μαθητές εργασίες μάθησης που είναι σύμφωνες με όσα ήδη γνωρίζουν.
3. Μην προσπαθείτε να καλύψετε πολλά θέματα ταυτόχρονα. Δώστε στους μαθητές χρόνο να κατανοήσουν τις νέες πληροφορίες.
4. Βοηθήστε τους μαθητές να καλλιεργήσουν "την οικειοθελή εξάσκηση" που περιλαμβάνει την ενεργητική σκέψη και την παρακολούθηση της δικής τους μάθησης.
5. Δώστε στους μαθητές πρόσβαση σε βιβλία, ώστε να μπορέσουν να εξασκήσουν την ανάγνωση στο σπίτι τους.
6. Διατηρήστε επαφή με τους γονείς, έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν να προσφέρουν πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά τους.

Bransford, J.D(1979); Chase, W.G., and Simon, H.A. (1973); Coles, R. (1970)

4. Οργανισμός μάθησης - Αποτελεσματικό σχολείο.

Ορόσημο των ερευνών γύρω από το θέμα ήταν η μελέτη του Coleman και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen, Jencks και άλλων (Coleman et al. 1966, Jensen 1969, Jencks et al. 1972). Κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό / κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα. Τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). (Weber, 1971, Summers- Wolfe, 1977, Hoover, 1978, Lezotte - Passalacqua, 1978, Brookover et al., 1979, Edmonds, 1979, Rutter et al., 1979, Gregory et al., 1980, Madauset al., 1980, Murnane, 1981, Cohen, 1982, Purkey - Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Lipsitz, 1984, Rosenholtz, 1985, Stedman, 1985, Cohn-

Rosenholtz, 1985). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική / κοινωνική τους προέλευση. Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του R. Edmonds (R. Edmonds, 1979).

Σε αυτήν παρουσιάστηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.**
- β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.**
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.**
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.**
- ε. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.**

Άλλες έρευνες πρότειναν διαφορετικό αριθμό μεταβλητών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα ο Austin (1981) πρότεινε 29, οι Brookover - Lawrence (1979) 10, ο Weber (1971) 8 κτλ. Ο κατάλογος αποτελεσματικότητας των Purkey - Smith (1983), παρουσίασε την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει 13 μεταβλητές αποτελεσματικότητας οι οποίοι διακρίνονται σε δυο κατηγορίες σε *οργανωτικές / διαρθρωτικές* (οργάνωση, λειτουργία σχολείων) και σε μεταβλητές *διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο).

5. Συμπεράσματα

Κατά τον Timar (1989) η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατό να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αν γίνουν αλλαγές στους παρακάτω τομείς: 1. Στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα 2. Στην πολιτική και τεχνική υποστήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο ρόλο. 3. Στην προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα. 4. Στην αλλαγή της γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να μπορεί να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα με έμφαση σε μια ηγεσία που εμπνέει, συντονίζει και κινητοποιεί (Πασιαρδής 2004:214). Κατά τον Bush (1995) το υπόδειγμα οργάνωσης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που ανταποκρίνεται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις, της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το «συνεργατικό», το οποίο στηρίζεται : 1. Στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων. 2. Στην αυθεντία και άποψη του ειδικού και όχι στην εξουσία της θέσης. 3. Στο κοινό όραμα για το σχολείο. 4. Στο μικρό μέγεθος των ομάδων ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών. 5. Στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν από συμφωνία. 6. Όλα αυτά συμβάλουν στο να δημιουργηθεί μία κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Η κουλτούρα αυτή στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων και της ομάδας ώστε να αισθάνονται αμοιβαία

ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με διάφορους τρόπους οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας άρα και στη βελτίωση των μαθητών . Ο προγραμματισμός, η αμοιβαία παρατήρηση και η ανατροφοδότηση είναι μερικά παραδείγματα συνεργασίας που βοηθούν στην ανάπτυξη συλλογικότητας, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης. (Πασιαρδή 2001).Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι περισσότερο εμπυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός της συλλογικής διαδικασίας, ο ίδιος θα πρέπει να, συναναστρέφεται τους πάντες και επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που θα ήθελε να υιοθετήσουν οι υπόλοιποι. Για να επιτευχθεί ιδιαίτερα αυτό θα πρέπει οι στόχοι του διευθυντή να γίνουν και στόχοι των άλλων και ιδιαίτερα των ατόμων από άλλες πολιτιστικές ομάδες και αυτό γίνεται μόνο με τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και τον προσδιορισμό των στόχων.(Ανθοπούλου, 1999)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανθοπούλου Σεβαστή. (1999). «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» στο Α. Αθανασούλα, Σ. Ανθοπούλου., Σ. Κατσουλάκης., Γ. Μαυρωγιώργος., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τόμος Β΄, ΕΑΠ, Πάτρα
- Γεωργίου, Στέλιος (2000). *Σχέσεις σχολείου– οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλόπουλος, Σ. (1987). *Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου*. Στο Τσιάντης, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Πασιαρδής Πέτρος. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία, Μεταίχιμο, Αθήνα.Πασιαρδή Γεωργία. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή στο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση, Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς συνεδρίου, ηλεκτρονική δημοσίευση, Ναύπλιο.

Ξενόγλωσση

- Armstrong, D. (1995). *Power partnership: parents, children and special educational needs*. London: Routledge.
- Austin G. (1981)., *Exemplary Schools and their Identification, unpublished manuscript*, Center for Research and Development, University of Maryland,
- Bush Thomas., (1995). *Theories of educational management*, Paul Chapman, Publishing, London.
- Brookover W., Lawrence L. (1979)., *Changes in School Characteristics Coincident with in Student Achievement*, Occasional Paper No 17 (Michigan, The Institute for Research on Teaching, Michigan),
- ereiter, C. (1997). *Situated cognition and how to overcome it*, pp. 281-300 in D. Bransford, T.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.), (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.

- ransford, J. (1979). *Human Cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Co.
- Blamires M., Robertson, C. and Blamires, J. (1997). *Parent teacher partnership*. London: David Fulton Publishers.
- rown, A.L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 10), New York: Academic Press.
- rueger, J.T. (1993). *Schools for thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clift P. (1987), *School-based Review: A response from the UK perspective*, in D. Cohenm. (1982)., *Effective Schools: Accumulating Research Findings*, *American Education*, 18,
- Carretero M., & Voss, J. (Eds.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chase, W. G., Simon, H.A. (1973). The mind's eye in chess. In Chase (Ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press.
- Coles, R., (1970). *Uprooted children: the early life of migrant farmworkers*. New York: Harper and Row.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A., (Eds) (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Edmondsr. (1979)., *Effective Schools for the Urban Poor*, *Educational Leadership*, 37, 15-24,
- Heward, W. (1996). *Exceptional children*. (5th ed). New Jersey: Merrill- Prentice Hall.
- Halpern, D. F. (Ed.) (1992). *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hargreaves (1988)., *Assessment and Performance Indicators: The English Experience*, in A. Ruby-T. Wyatt (eds), *Indicators in Education*, Sydney, Australian Conference of Directors-General of Education,
- Hoover M. (1978)., *Characteristics of Black Schools at Grade Level: A Description*, *Reading Teacher*, 31: 757-762,
- ILCA (1996). *Parental involvement in secondary schools*. Great Britain: ILEA
- Lacey, Penny (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Lawrence Erlbaum, Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*, *Educational Researcher*, 18 (1).
- Madaus G., et al. (1980), *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill.
- Murnane R. (1981)., *Interpreting the Evidence on School Effectiveness*, Working Paper No 830, Yale University,
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*. The Free Press.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Purkey S-Smith M. (1983)., *Effective Schools: A Review*, *The Elementary School Journal*, 83: 427-452,
- Resnick, L.B., Klopfer, E. (Eds.) (1989). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA: ASCD Books.

- Rosenholtz S. (1985)., *Effective Schools: Interpreting the Evidence*, American Journal of Education, 93:352-388,
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rutter M., et al. (1979)., *Fifteen Thousand Hours*, Cambridge, M. A.: Harvard University Press,
- Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, (1999). *New Perspectives on Conceptual Change*. Oxford: Elsevier Science.
- Stedman L. (1985)., *A new Look at the Effective Schools Literature*, Urban Education, 20,
- Summers-Wolfe B. (1977)., *Do Schools Make a Difference?*, American Economic Review 67: 639-652,
- Vosniadou, S., Brewer, W.F. (1992). *Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood*. Cognitive Psychology, 24, 535-558.
- Yogotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber G. (1971)., *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools*, Occasional Paper No 18, (Washington, DC, Council for Public Education),