



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ  
ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συμβατικές και e-Μορφές)**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Οι πρακτικές διδασκαλίας στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο και η σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών»*

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:  
Καραβοκύρη Μαρίνα  
(Α.Μ. 3032201501117)**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια**

**Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:  
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής  
Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής**

**Κόρινθος, 2017**

*Στην οικογένειά μου,  
για τη στήριξη που μου πρόσφερε  
το διάστημα εκπόνησης αυτής της εργασίας*

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε για μένα ένα σημαντικό αλλά συνάμα δύσκολο εγχείρημα που απαιτήσε συστηματική μελέτη, αφιέρωση πολύ χρόνου και καταβολή ιδιαίτερου κόπου. Σε κάθε βήμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας στάθηκε δίπλα μου ως αρωγός η Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κυρία Άννα Τσατσαρώνη, την οποία ευχαριστώ από καρδιάς για την πολύτιμη συμβολή, καθοδήγηση και υποστήριξη της όλο το διάστημα της εκπόνησης της δουλειάς μου, πάντοτε με σεβασμό, ευγένεια και κατανόηση.

Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διδάκτορα κυρία Αντιγόνη Σαρακινιώτη για όλη τη βοήθεια και υποστήριξη που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Χρόνη Σιφακάκη, διδάκτορα του Τμήματος, για όλη τη βοήθειά του. Επίσης, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων και στα υπόλοιπα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, τους Καθηγητές κύριο Κωνσταντίνο Δημόπουλο και κύριο Αθανάσιο Τζιμογιάννη για την προσεκτική συνεξέταση με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου της εν λόγω εργασίας μου. Τους ευχαριστώ, λοιπόν, όπως και τους λοιπούς Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για την πολύτιμη γνώση με την οποία με εφοδίασαν και για τη διεύρυνση των οριζόντων μου. Επιπλέον, ευχαριστώ τους δασκάλους και τους καθηγητές μου για όλα όσα μου έχουν προσφέρει έως τώρα.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά και όλους τους συναδέλφους και φίλους μου εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και που με ευχαρίστηση δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και να βοηθήσουν στη διεκπεραίωση του έργου μου.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη διαρκή στήριξη, συμπαράσταση και κατανόηση την οικογένειά μου, στην οποία και αφιερώνω αυτήν την εργασία. Αναμφίβολα, οφείλω ευχαριστίες στους φίλους μου που με ενθάρρυναν και με στήριζαν αυτά τα δύο χρόνια των μεταπτυχιακών σπουδών μου καθώς και στους συμφοιτητές μου με τους οποίους μοιράστηκα τη γνώση, την οποία και εμπλούτισα.

Τέλος, θερμές ευχαριστίες οφείλω στους έως τώρα μαθητές μου, που μου έδιναν το κίνητρο να προσπαθώ να γίνομαι καλύτερη παιδαγωγός και να συνεχίζω τις σπουδές μου, ελπίζοντας στην προσωπική μου βελτίωση αλλά και τη συμβολή μου σε μια καλύτερη γι' αυτούς εκπαίδευση.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες	9
Περίληψη	10
Abstract	11
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>12</b>
<b>1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b>	<b>16</b>
1.1 Εισαγωγή	16
1.2 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Προσδιορισμός του όρου	16
1.2.1 Βασικοί τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	18
1.2.2 Οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Βασικές αρχές	19
1.3 Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πολιτική	20
1.4 Σκιαγράφηση των αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από τη μεταπολίτευση έως σήμερα	22
1.4.1 Η περίοδος 1974-1981	23
1.4.2 Η περίοδος 1982-1997	25
1.4.3 Η περίοδος 1997-2003	29
1.4.3.1 Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης	36
1.4.4 «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής»	40
1.5 Σύνοψη	45
<b>2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ</b>	<b>47</b>
2.1 Εισαγωγή	47
2.2 Οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση από το 2000 έως σήμερα	47
2.3 Κριτική επισκόπηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών	54
2.4 Σύνοψη κεφαλαίου	57
<b>3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	<b>59</b>

3.1	Εισαγωγή	59
3.2	Εκπαιδευτική γνώση και εκπαιδευτικές πρακτικές	60
3.3	Σύνοψη κεφαλαίου	74
<b>4ο</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	<b>76</b>
4.1	Εισαγωγή	76
4.2	Ερευνητικά ερωτήματα	77
4.3	Μεθοδολογική προσέγγιση	78
4.4	Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας της έρευνας	79
4.4.1	Οδηγοί συνέντευξης	79
4.4.2	Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος	82
4.4.3	Η διαδικασία της έρευνας	83
4.5	Σύνοψη Κεφαλαίου	84
<b>5ο</b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ανάλυση και περιγραφή ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση</b>	<b>85</b>
5.1	Εισαγωγή	85
5.2	Το εκπαιδευτικό υλικό της Γλώσσας	86
5.2.1	Σύντομη περιγραφή του υλικού	86
5.2.2	Ανάλυση ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση	88
5.2.2.1	Ανάλυση ως προς το Περιεχόμενο	88
5.2.2.2	Ανάλυση ως προς την Παιδαγωγική	91
5.2.2.3	Ανάλυση ως προς την Αξιολόγηση	92
5.3	Το εκπαιδευτικό υλικό των Μαθηματικών	97
5.3.1	Σύντομη περιγραφή του υλικού	97
5.3.2	Ανάλυση ενδεικτικών ενοτήτων των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση	100

5.3.2.1 Ανάλυση ως προς το Περιεχόμενο	100
5.3.2.2 Ανάλυση ως προς την Παιδαγωγική	104
5.3.2.3 Ανάλυση ως προς την Αξιολόγηση	107
5.4 Σύνοψη κεφαλαίου	109
<b>6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς</b>	<b>112</b>
6.1 Εισαγωγή	112
6.2 Σκιαγράφηση του προφίλ των συνεντευξιζόμενων	112
6.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ανά άξονα	113
6.3.1 Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο	113
6.3.2 Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και την ανταπόκριση του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών	119
6.3.3 Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών	127
6.3.4 Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για τη διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης	136
6.4 Σύνοψη Κεφαλαίου	144
<b>7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων και της ανάλυσης ενδεικτικών της Γλώσσας και των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση</b>	<b>146</b>
7.1 Εισαγωγή	146
7.2 Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας	147

<b>7.2.1 Συζήτηση των κύριων θεμάτων</b>	<b>147</b>
<b>7.3 Σύνοψη κεφαλαίου</b>	<b>156</b>
<b>8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	<b>158</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>161</b>
<b>Παραρτήματα</b>	<b>172</b>
<b>Παράρτημα 1- Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων</b>	<b>172</b>
<b>Παράρτημα 2- Οδηγός συνέντευξης</b>	<b>174</b>
<b>Παράρτημα 3- Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις</b>	<b>179</b>
<b>Παράρτημα 4 – Ενότητες που επιλέχθηκαν από το βιβλίο των Μαθηματικών</b>	<b>193</b>

## Πίνακες

Τίτλος πίνακα	Σελίδα
1.4.3.1.1 Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο	38
5.2.2.3.1 Προοργανωτής στο ΒΜΓ	94
5.2.2.3.2 Βασικά σημεία καταγραφής βιογραφικού σημειώματος	95

## Εικόνες

Τίτλος εικόνας	Σελίδα
5.2.1.1 Σύμβολα για τον χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων	87
5.2.2.1.1 Προοργανωτής στο ΒΜΓ	89
5.3.2.1.1 Σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε ΒΜΜ και ΤΕΜ Ε΄ τάξης για τον χαρακτηρισμό Δραστηριοτήτων	101



## Συντομογραφίες

**ΑΕΙ :** Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

**ΑΠΣ :** Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

**ΑΠ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα

**ΒΔΓ :** Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας

**ΒΔΜ:** Βιβλίο Δασκάλου Μαθηματικών

**ΒΜΓ:** Βιβλίο Μαθητή Γλώσσας

**ΒΜΜ:** Βιβλίο Μαθητή Μαθηματικών

**ΕΖ:** Ευέλικτη Ζώνη

**ΕΑΕΠ:** Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

**Ε.Π.Ε:** Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Ε.Π.Π.Σ.:** Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

**ΕΟΚ:** Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

**Δ.Ε.Π.Π.Σ. :** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

**ΕΕ :** Ευρωπαϊκή Ένωση

**ΙΕΠ:** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**Κ.Ε.Μ.Ε.:** Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως

**ΟΟΣΑ:** Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

**ΠΑΣΟΚ:** Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα

**Π.Ι. :** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**ΤΕΓ:** Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας

**Τ.Ε.Ε.:** Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

**ΤΕΜ:** Τετράδιο Εργασιών Μαθηματικών

**ΤΠΕ:** Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

**ΥΠΕΠΘ:** Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

**ΥΠΔΒΜΘ:** Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

**PISA:** Programme for International Student Assessment

**χχ :** Χωρίς χρονολογία

## Περίληψη

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που σκόπευαν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και να περιορίσουν σημαντικά την εκπαιδευτική ανισότητα, φαίνεται ότι δεν ανταποκρίθηκαν στον επιθυμητό βαθμό. Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας που προωθούνται στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης στο δημοτικό σχολείο και της σχέσης τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Επίσης, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εργασία τους στην τάξη προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών τους.

Παράλληλα, ένας ακόμη στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τον βαθμό στον οποίο σχετίζονται οι αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών. Τέλος, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων πραγματώνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή της κρίσης.

## **Abstract**

The recent changes which have taken place in the Greek school curriculum and the textbooks concerning primary education, although they intended to bring crucial changes to the school life as a whole and to minimize educational inequality, it seems that they haven't met our expectations. The purpose of this study was to study not only the expansion of teaching practices in Language and Mathematics for E' class (5<sup>th</sup> Grade) in the primary school but also the relationship between teaching practices, schools' performance and pupils' progress.

More specifically, the aim of this study is to find out how teachers conceive the potential and the limitations of the current curriculum and how they evaluate the content of the Language and Mathematics textbooks for E' class (5<sup>th</sup> Grade). Moreover, it was of great interest to investigate the everyday teaching practices in class that teachers use in order to respond adequately to the different demands and needs of their pupils.

Furthermore, this study aimed to find out the extent to which the recent changes in the curriculum and textbooks relate to the Educational Policy Agenda of the European Union, especially the goals of promoting effectiveness and equality in the education systems of its Member States. In addition, an attempt was made to examine how the declarations of the European Union about promoting effectiveness and equality in educational systems have affected the Greek educational system during the period of crisis.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 2000 έφερε μεγάλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, μετά το 2003, δημιουργήθηκε η ανάγκη εισαγωγής ενός νέου εκπαιδευτικού στοιχείου που θα βασιζόταν περισσότερο στις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και στις νέες απαιτήσεις που προέκυψαν από τις αλλαγές στην κοινωνία. Άρχισε, λοιπόν, να αποτυπώνεται σε επίσημα ελληνικά κείμενα μια προσπάθεια να επιχειρηθούν αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που στόχευαν να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό του. Αυτή η προσπάθεια κινήθηκε μέσα σε ένα ανάλογο κλίμα που ήδη από το 2000 είχε διαμορφωθεί στον ευρωπαϊκό χώρο με τη Στρατηγική της Λισαβόνας με στόχο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου προωθήθηκε η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης, δόθηκε έμφαση στην έννοια της βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς και στη μείωση της εκπαιδευτικής ανισότητας, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, από την οποία θα προκύπτουν εκπαιδευόμενοι που θα διαθέτουν δεξιότητες τέτοιες που θα τους καθιστούν κατάλληλους για μια ανταγωνιστική οικονομία. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, επιχειρήθηκαν στη χώρα μας σημαντικές αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 έφερε στο προσκήνιο τη διαμόρφωση και εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ήδη από το 2001 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) κατέθεσαν πρόταση για τη σύνταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και νέου διδακτικού υλικού για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο. Δύο από τα κύρια στοιχεία των προγραμμάτων αυτών ήταν η εισαγωγή της διαθεματικότητας και των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως συνέχεια αυτής της μεταρρύθμισης και υπό την επίδραση των ευρωπαϊκών προτύπων, το 2009, εισήχθη με σχετική νομοθεσία η πολιτική του «Νέου Σχολείου», η οποία προώθησε αλλαγές με τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων εστιασμένων στη γνώση. Το «Νέο Σχολείο», που θέτει πρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή, παρουσιάζεται ως το σχολείο εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,

στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην προετοιμασία του μαθητή για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Μέσα από τη μελέτη των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύονται δύο βασικά ζητήματα άξια μελέτης, αφενός το εάν και κατά πόσο αυτές οι αλλαγές συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, μιας και το ζήτημα της ποιότητας συνιστά βασική προτεραιότητα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται, αφετέρου εάν και κατά πόσο οι αλλαγές αυτές συνυπολογίζουν και επηρεάζουν το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και εάν ενθαρρύνουν την άμβλυνσή τους. Στον πυρήνα, επομένως, του ερευνητικού ενδιαφέροντος στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, βρέθηκε το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο προωθούνται ζητήματα ποιότητας και ισότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα διδακτικά βιβλία.

Στα πλαίσια, λοιπόν, της παρούσας εργασίας μελετώνται οι αλλαγές που έχουν γίνει στα Προγράμματα Σπουδών από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα, εστιάζοντας κυρίως στις αλλαγές που έγιναν κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 κι έπειτα. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να διαπιστωθεί κατά πόσο οι αλλαγές αυτές συμπορεύονται με τις διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της ποιότητας και της ισότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών.

Η συγκεκριμένη έρευνα, που αξιοποιεί το εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein, επικεντρώνεται στα καθοριστικά για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης του δημοτικού, στα οποία επήλθαν σημαντικές αλλαγές με τη μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών την περίοδο που προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η ανάλυση ενδεικτικών ενοτήτων τους ως προς περιεχόμενό τους, την παιδαγωγική που ακολουθούν και τη διαδικασία αξιολόγησης που υλοποιούν. Δηλαδή, η έρευνα εστιάζει στα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία, κατά τον Bernstein (1991), πραγματώνεται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η Παιδαγωγική, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η Αξιολόγηση που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας που προωθούνται στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης στο δημοτικό σχολείο και της σχέσης τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και

εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Επίσης, επιχειρείται η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εργασία τους στην τάξη προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον βαθμό στον οποίο το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα διδακτικά βιβλία ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις νέες συνθήκες που έχει δημιουργήσει η κρίση στη χώρα μας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αλλαγές που έχουν γίνει στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα. Επίσης, επιχειρείται οριοθέτηση της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και περιγραφή βασικών τύπων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενώ περιγράφονται βασικές αρχές οργάνωσης και σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και συζητείται η σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτική. Ακόμη, παρουσιάζονται βασικά γενικά στοιχεία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στοιχεία που απαρτίζουν το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στο Δημοτικό σχολείο. Τέλος, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2009 «*Νέο Σχολείο – Πρώτα ο μαθητής*», στα χαρακτηριστικά και τους στόχους της.

Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο, μελετώνται οι επιδράσεις που δέχεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Επίσης, παρουσιάζονται οι ευρωπαϊκές πολιτικές που προωθούνται για την ποιότητα και ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, ενώ μελετάται και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ ποιότητας και ισότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, με κυρίαρχη αναφορά στο έργο του Basil Bernstein. Αναλυτικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται η γνώση μέσα στα σχολικά βιβλία καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και οι συνέπειες που αυτές έχουν για τους μαθητές. Η μελέτη αυτών των θεμάτων στηρίζεται στις βασικές έννοιες του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein, που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών και δημιουργούν «επιστημικές ταυτότητες αλλά και κοινωνικούς ρόλους για όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό θεσμό» (Κουλαϊδής & Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94).

Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, εστιάζουμε σε ζητήματα μεθοδολογίας. Διατυπώνουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και περιγράφουμε τη μέθοδο που επιλέχθηκε για την άντληση του κατάλληλου υλικού προς απάντηση αυτών των ερωτημάτων καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που

επελέγη για τη συλλογή των δεδομένων μας. Κατόπιν, ακολουθεί περιγραφή του πεδίου έρευνας και του δείγματός μας. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της έρευνάς μας.

Το πέμπτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στην ανάλυση και περιγραφή τριών ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση, τα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία σύμφωνα με τον Bernstein (1991) πραγματώνεται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση.

Στο έκτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ενώ στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια συζήτησης και ερμηνείας των συλλεχθέντων δεδομένων από τις συνεντεύξεις σε συνάρτηση με τα δεδομένα από την ανάλυση των ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσα και των Μαθηματικών, που πραγματοποιήθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση.

# 1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

## 1.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τις αλλαγές που έγιναν στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα. Καταρχάς, οριοθετείται η έννοια του ΑΠΣ και περιγράφονται βασικοί τύποι ΑΠΣ, βασικές αρχές οργάνωσης και σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και συζητείται η σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1974-σήμερα), εστιάζοντας ιδιαίτερα στις αλλαγές στα ΑΠΣ, τα διδακτικά βιβλία και τα υλικά που τα συνοδεύουν. Επίσης, παρουσιάζονται στοιχεία που χαρακτήριζαν τα παλιά βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών του Δημοτικού καθώς και τα στοιχεία που απαρτίζουν το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στο Δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2009 «*Νέο Σχολείο*» και στα χαρακτηριστικά και τους στόχους της.

## 1.2 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Προσδιορισμός του όρου

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) είναι όχι μόνο ευρεία, αλλά βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο των υπευθύνων χάραξης πολιτικής όσο και των ερευνητών της εκπαίδευσης και μάλιστα σε σχέση με όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το ενδιαφέρον αυτό οφείλεται στο ότι τα ΑΠΣ αποτελούν το θεμελιώδες πλαίσιο, το οποίο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια ποικιλία ορισμών, καθένας από τους οποίους οριοθετεί διαφορετικά το περιεχόμενο ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ).

Ο Φλουρής (1983), αναφέρεται στο ΑΠΣ ως ένα διάγραμμα μαθημάτων το οποίο περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1997), το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Αποτελεί, δηλαδή, ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε.



Ο Stenhouse (2003), αναγνωρίζει το ΑΠΣ ως μια συγκεκριμένη διάρθρωση κατευθύνσεων σχετικών με τη διδασκαλία και όχι ως ένα πακέτο υλικών ή ένα πρόγραμμα σπουδών που δείχνει πόση ύλη πρέπει να καλυφθεί. Γι' αυτό υποστηρίζει ότι ένα ΑΠΣ αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πράξη.

Τέλος, η Καρατζιά-Σταυλιώτη (2002), αναφέρει ότι: «τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση αυτή και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από όλους τους μαθητές» (σελ. 53).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αφορά στη σχολική γνώση και στον τρόπο μετάδοσής της και βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί την τεχνική οργάνωση της σχολικής γνώσης, η οποία υπακούει σε ιδεολογικοπολιτικά κριτήρια για το τι είναι έγκυρη γνώση και πώς αυτή πρέπει να προσφέρεται στους μαθητές (Ρέππας, 2007). Το περιεχόμενο και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) επηρεάζονται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών καθώς οι μαθητές είναι το σημείο αναφοράς της εκπαίδευσης. Επίσης, η κοινωνία με τις αξίες και τις επιδιώξεις της ασκεί επιρροή στα ΑΠΣ.

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος της επιστήμης, καθώς μόνο αυτή έχει τη δυνατότητα να πιστοποιεί την εγκυρότητα των περιεχομένων της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Ο Φλουρής (1983) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος επηρεάζεται από γενικούς και ειδικούς παράγοντες. Στους γενικούς παράγοντες ανήκουν η κουλτούρα, η παράδοση, η ιστορία κάθε λαού, το πολιτικό καθεστώς της κάθε χώρας, οι ανάγκες της, η θρησκεία, η οικονομική-τεχνολογική της ανάπτυξη και οι φυσικοί πόροι ενώ στους ειδικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, η φύση και η ηλικία των μαθητών καθώς επίσης και οι γονείς.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως αποτέλεσμα και προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, έχει περάσει από διάφορα στάδια μέχρι να πάρει τη σημερινή του μορφή (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Συνοπτικά, αναφέρεται ότι στην πορεία εξέλιξής του επηρεάζεται από τη μορφή του *curriculum*, το οποίο αποτελεί «ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία» (Westphalen, 1982, σελ. 83). Κατά τους παιδαγωγούς, ο όρος *curriculum* ορίζει ένα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο συγκριτικά με το ΑΠ, καθώς αφορά στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ο Φλουρής (1983) ορίζει το *curriculum* ως έναν πλήρη οδηγό διδασκαλίας που περιλαμβάνει πέρα από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους κάθε

μαθήματος, τη μεθοδολογία και τα διδακτικά μέσα, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό.

Από τη συνάντηση του «απλού» Αναλυτικού Προγράμματος με το *curriculum*, προήλθε το Αναλυτικό Πρόγραμμα «νέου τύπου», το οποίο σε αντίθεση με το «παραδοσιακού τύπου» δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τον εκπαιδευτικό ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος (Βρεττός & Καψάλης, 1997, σελ. 27).

### 1.2.1 Βασικοί τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Σύμφωνα με τον McKernan (2008), διακρίνονται πέντε (5) τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων ως εξής:

- Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (formal), το οποίο περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπει το κράτος για την εκπαίδευση.
- Το άτυπο (informal), το οποίο αποτελούν οι εξωσχολικές δραστηριότητες που οργανώνονται γύρω από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. οι σχολικές αθλητικές ομάδες).
- Το μηδενικό πρόγραμμα (null), το οποίο αποτελούν οι πτυχές του επίσημου αναλυτικού προγράμματος που δεν διδάσκονται στο σχολείο.
- Το πραγματικό πρόγραμμα (actual), που είναι αυτό που εφαρμόζεται στην τάξη και μπορεί να μην είναι πιστό στο επίσημο.
- Το κρυφό (hidden), που είναι το λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο ενσωματώνει τις βασικές αξίες για τους μαθητές και αποτελεί μέρος της σχολικής κουλτούρας.

Από μια άλλη σκοπιά, οι Βρεττός & Καψάλης (1999), διακρίνουν το ΑΠ σε ανοιχτό και κλειστό, ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο ΑΠ και την ελευθερία ανάπτυξης πρωτοβουλιών που του παρέχεται. Σε ένα ανοιχτό ΑΠ, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναθεωρήσει ή να θέσει νέους στόχους διδασκαλίας, να επιλέξει ο ίδιος τα περιεχόμενα εφαρμόζοντας εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης. Ελλοχεύει, όμως, ο κίνδυνος να παρεκκλίνει από την πορεία του ή να προβεί σε λανθασμένες και ακατάλληλες επιλογές. Από την άλλη, στην περίπτωση του κλειστού ΑΠ, ο εκπαιδευτικός περιορίζει τις ενέργειές του και ακολουθεί τη γνώμη των ειδικών, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό του προγράμματος ως «δασκαλο-αδιαπέραστο» (Χατζηγεωργίου, 2001, σελ. 109).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσδιορίζεται από τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών περιεχομένων. Όταν τα γνωστικά περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους, σε κλειστή σχέση, δηλαδή όταν υπάρχει μια ευδιάκριτη οριοθέτηση ανάμεσά τους, τότε

γίνεται λόγος για αναλυτικό πρόγραμμα *τύπου συλλογής* (collection). Όταν, όμως, τα όρια των περιεχομένων δε διακρίνονται και έχουν μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, τότε μιλάμε για αναλυτικό πρόγραμμα *συγχωνευμένου τύπου* (integrated).

Τέλος, στο πλαίσιο διαμόρφωσης της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται διάκριση των ΑΠΣ σε δυο κατηγορίες. Τα ΑΠΣ που διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ανήκουν στην κατηγορία της *διεπιστημονικότητας* (inter disciplinarity) ενώ τα ΑΠΣ που καταργούν τα διακριτά μαθήματα και τα ενώνουν αποτελώντας μια γνωστική ολότητα ανήκουν στην κατηγορία της *διαθεματικότητας* (cross-thematic integration). Η διεπιστημονικότητα αποτελεί τρόπο οργάνωσης του ΑΠ κατά τον οποίο διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα στα πλαίσια της επιλογής και της διάταξης της σχολικής γνώσης, παράλληλα, όμως, επιχειρείται η συσχέτιση του περιεχομένου των μαθημάτων αυτών. Η έννοια της διαθεματικότητας σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης του ΑΠ που ως προς τα πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης καταργεί τα διακριτά μαθήματα και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα η οποία προσεγγίζεται μέσα από τη «...συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον» (Ματσαγγούρας, 2012).

## 1.2.2 Οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Βασικές αρχές

Είναι αυτονόητο ότι ένα καλό Αναλυτικό Πρόγραμμα συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι ειδικοί επιστήμονες που ασχολούνται με τα ΑΠΣ επισημαίνουν ότι για τη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι ανάγκη να τηρούνται κάποιες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητάς του (Φλουρής, 1983).

Σύμφωνα με τον Westphalen (1982), κατά τον σχεδιασμό και τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες αρχές:

- Ο σχεδιασμός κάθε διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης (σελ. 36).
- Τα περιεχόμενα της μάθησης πρέπει, σε αντιστοιχία με τους στόχους, να βρίσκονται σε επίπεδο τέτοιο, που να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (σελ. 39).
- Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται όλες οι διδακτικές και μεθοδολογικές καινοτομίες, που μπορούν να επιφέρουν βελτίωση της διδασκαλίας (σελ. 41).
- Κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να αξιοποιούνται όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις που υπάρχουν (σελ. 43).

➤ Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν μπορούν πια να συντάσσονται από λίγους μόνο αρμόδιους. Πρέπει να εκπονούνται μετά από υπεύθυνο διάλογο όλων των ενδιαφερομένων (σελ. 45).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας όρισε μια επιτροπή με επικεφαλής τον Pierre Bourdieu (Moon & Murphy, 1999) για να μελετήσει τη διαδικασία σύνταξης και αναμόρφωσης ενός ΑΠΣ. Η επιτροπή αυτή κατέγραψε επτά γενικές αρχές που θα πρέπει να κατευθύνουν τη διαδικασία σύνταξης ενός αναλυτικού προγράμματος και είναι οι εξής:

1. Πρέπει να γίνεται αναθεώρηση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να περιλαμβάνονται όλες οι νέες γνώσεις.
2. Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στις γενικές γνώσεις και στην καλλιέργεια τρόπων σκέψης.
3. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία σύνταξης ενός αναλυτικού προγράμματος και να το προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά.
4. Κατά την αναθεώρηση των προγραμμάτων στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της γνώσης και η δυνατότητα μεταβίβασής της.
5. Πρέπει να αποσαφηνιστούν τα όρια μεταξύ υποχρεωτικής και προαιρετικής γνώσης τόσο μέσα στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος όσο και μεταξύ διαφόρων μαθημάτων.
6. Πρέπει να δοθεί έμφαση στην ομαδική διδακτική μεθοδολογία και τις συνεργατικές και ομαδικές μορφές μάθησης που προϋποθέτουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους.
7. Πρέπει να υπάρχει συνοχή μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και ισόρροπη ανάπτυξη των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων.

### **1.3 Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πολιτική**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική πολιτική και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μιας χώρας, αφού δεν μπορεί να νοηθεί σχολείο χωρίς την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν το μέσο για την επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. Ο τρόπος σύνταξής τους καθώς και οι επιλογές, οι ιεραρχήσεις και οι διευθετήσεις που γίνονται σ' αυτά, αποκαλύπτουν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας, αντικατοπτρίζουν τις οικονομικές και πολιτικές επιδιώξεις των παρατάξεων που κρατούν στα χέρια τους την εξουσία και αποτελούν ταυτόχρονα ένα είδος άσκησης ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου (Apple, 1990,

Νούτσος, 1999, Νικολακάκη, 2002). Επίσης, η διάταξη των μαθημάτων σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες της εβδομάδας εκφράζει έναν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό της σχολικής γνώσης, που υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων μιας κοινωνίας και συνδέεται με την άσκηση κοινωνικού ελέγχου σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Τσουκαλάς, 1992, Νούτσος, 1999).

Το σχολικό σύστημα αποτελεί μικρογραφία της κοινωνικής δομής. Έτσι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και περισσότερο το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί την «ιδεολογική ηγεμονία» των ισχυρών κοινωνικών τάξεων μεταβιβάζοντας στους μαθητές αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και μαθαίνοντάς τους να αποδέχονται τρόπους και τύπους κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίοι εξυπηρετούν τις κυρίαρχες ομάδες. Μ' αυτόν τον τρόπο αναπαράγεται η κοινωνική ιδεολογία και οι κοινωνικές ανισότητες (Apple, 1990). Μάλιστα, ο Τσουκαλάς (1992), θεωρεί ότι ο σχολικός μηχανισμός είναι ο κατεξοχήν μηχανισμός μέσα από τον οποίο μπορεί να περάσει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο μία ριζική και ριζοσπαστική ποιοτική ιδεολογική μεταλλαγή.

Ωστόσο, δεν στοχεύουν όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε αλλαγές. Συχνά αποτελούν συμβολικές πράξεις εκ μέρους των ισχυρών ομάδων (π.χ. της κυβέρνησης), μέσω των οποίων εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων χωρίς αυτό, όμως, να συνεπάγεται ουσιαστικές προσπάθειες για αλλαγές. Επιπλέον, παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην πραγματικότητα στα σχολεία. Αυτό μπορεί είτε να οφείλεται σε λόγους σκοπιμότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών (διαφωνία με την επίσημη ιδεολογία) είτε να οφείλεται σε αδιαφορία ή αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επίσημου προγράμματος.

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά, ενώ η δράση των περιφερειακών οργάνων περιορίζεται στην εποπτεία και την ευθύνη της υλοποίησης και εφαρμογής των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης. Μέσα στα πλαίσια αυτά τα Αναλυτικά Προγράμματα, ως βασικό συστατικό των εκπαιδευτικών δομών, αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο και δικαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων. Η σύνταξή τους ανήκει στο κόμμα που βρίσκεται στην εξουσία, στην κυβέρνηση και βασικά στις επιλογές του κάθε Υπουργού Παιδείας. Επομένως η φιλοσοφία και το αξιολογικό περιεχόμενο των ΑΠΣ εξαρτάται από τους παραπάνω φορείς. Αυτό δυσκολεύει τη γενική αποδοχή τους, αφού το κύρος τους δεν προέρχεται από την αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή τους στα σχολεία αλλά από τους βαθμούς διοικητικής, ορατής ή αόρατης επιβολής που διαθέτουν (Φράγκος, 2002).

#### 1.4 Σκιαγράφηση των αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από τη μεταπολίτευση έως σήμερα

Ανατρέχοντας στην ιστορία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια εισαγωγής διαφόρων καινοτομιών ή προώθησης μεταρρυθμίσεων μεγαλύτερης ή μικρότερης έκτασης, όχι μόνο δεν είναι καινούριο φαινόμενο αλλά συνοδεύει την ελληνική εκπαίδευση από την αρχή της δημιουργίας της ως θεσμού (Μπουζάκης, 2002). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ανδρέας Καζαμίας (1990) «... η πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα είχε παρομοιαστεί με την κατάρα του Σίσυφου – μια αδιάκοπη, κοπιώδης και ανολοκλήρωτη προσπάθεια» (σελ. 303). Οι οξύτερες εσωτερικές συγκρούσεις του κυρίαρχου κάθε φορά συνασπισμού εξουσίας καθώς και οι σκληρές κοινωνικο-πολιτικές συγκρούσεις αποτέλεσαν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε η δυναμική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία τουλάχιστον μέχρι τη μεταπολίτευση του 1974, δεν μπόρεσε να απαλλαγεί από τη μισητή σκιά της: την αντιμεταρρύθμιση (Βεργίδης, 1993).

Οι Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη (2007, σελ. 58-59) εξετάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθήθηκαν κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο στο χρονικό διάστημα από το 1974 μέχρι το 2003. Οι συγγραφείς αυτοί εστιάζοντας ιδιαίτερα στις αλλαγές των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας δηλαδή των Αναλυτικών Προγραμμάτων ή Προγραμμάτων Σπουδών και του διδακτικού υλικού ή διδακτικών πακέτων που τα συνοδεύουν, διακρίνουν τρεις υποπεριόδους:

**α) 1974-1981:** *Μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων όλων των βαθμίδων ως ανάγκη αντικατάστασης των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της επταετούς δικτατορίας.*

**β) 1982-1997:** *Μεταρρύθμιση των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας αρχικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δεκαετία του 1980) και στη συνέχεια στη Δευτεροβάθμια (πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990) ως προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.*

**γ) 1997-2003:** *Μεταρρύθμιση αρχικά στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά βιβλία του Λυκείου μέσω του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ). και στη συνέχεια της Προσχολικής και Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και των νέων διδακτικών πακέτων του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ως νέα προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.*

Σ' αυτή την περιοδολόγηση πρέπει να προστεθεί το έτος **2009** κατά το οποίο εισήχθη με σχετική νομοθεσία η μεταρρύθμιση «*Νέο Σχολείο*» και προώθησε αλλαγές με τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων εστιασμένων στη γνώση. Η μεταρρύθμιση έδινε έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία,

στην προώθηση ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, ψηφιακού, καινοτόμου, πράσινου, ολόημερου, στο οποίο πρωταγωνιστής θα είναι ο μαθητής χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες<sup>1</sup>.

Στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε αυτές τις υποπεριόδους ως πλαίσια για να μελετήσουμε αναλυτικότερα τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά βιβλία.

#### **1.4.1 Η περίοδος 1974-1981**

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, με Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου και γενικό γραμματέα του υπουργείου τον Ευάγγελο Παπανούτσο, καθιέρωσε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα καθιέρωσε και τη δημοτική ως αποκλειστική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμη προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες. Ωστόσο, το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου 1967 κατήργησε τη μεταρρύθμιση, εκτός της «δωρεάν παιδείας».

Μετά την πτώση της χούντας των Συνταγματαρχών, διεξάγονται εκλογές που δίνουν την απόλυτη πλειοψηφία στη Νέα Δημοκρατία με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή. Με το δημοψήφισμα του Νοέμβρη του 1974, ο ελληνικός λαός ψηφίζει υπέρ της αβασίλευτης δημοκρατίας (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Το 1975 ψηφίστηκε το νέο Σύνταγμα, στο οποίο επανήλθε σε ισχύ η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) απαιτούσε τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μετά την ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1964, είχε επιστρέψει στα παραδοσιακά, αναχρονιστικά και αντιαναπτυξιακά πλαίσια (Μπουζάκης, 2002). Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, εκείνη την εποχή, καθίσταται μια πραγματική αναγκαιότητα για την Ελλάδα. Η αλλαγή των προδιαγραφών της διδασκαλίας επιχειρήθηκε με εγκυκλίους, τμηματικά προγράμματα επιμέρους μαθημάτων, προσωρινές αντικαταστάσεις βιβλίων κλπ. Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε συνολικά με την ευρύτερη μεταρρύθμιση του 1976 από το νεοσύστατο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.).

Το 1976 και το 1977 παρουσιάστηκαν στη Βουλή δυο νομοσχέδια τα οποία στόχευαν στον εκσυγχρονισμό του χώρου της παιδείας. Ήταν ο Ν. 309/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» και ο Ν. 576/77 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και

---

<sup>1</sup> [http://www.edulll.gr/?page\\_id=7](http://www.edulll.gr/?page_id=7)

Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» που αποτέλεσαν τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαρακτηρίστηκε ως «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976». Την περίοδο 1977-1981, στο πλαίσιο του νόμου 309/76, συντάχθηκαν για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα και αντίστοιχα εκδόθηκαν νέα σχολικά βιβλία, ένα για κάθε μάθημα. Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα παρέμειναν ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους «παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένων».

Ως προς τις λειτουργίες του τα κύρια σημεία του Ν. 309/76 είναι (Μπουζάκης, 2003):

1. Η επαναφορά της δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες.
2. Ο εκσυγχρονισμός της δομής της Γενικής Εκπαίδευσης που αφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τη διοίκηση και την εποπτεία, τη μέθοδο, τα αναλυτικά προγράμματα, τα περιεχόμενα των βιβλίων.
3. Η θέσπιση των μαθητικών κοινοτήτων, των πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων των μαθητών.
4. Η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο και των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο.
5. Η κατάργηση των εισιτήριων εξετάσεων στο Γυμνάσιο.
6. Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.
7. Η θεσμοθέτηση Λυκείου τριπλής κατεύθυνσης: Γενικής, Οικονομικό-Επιστημονικής και Ναυτικής.
8. Η κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών.
9. Η επανεισαγωγή του μαθήματος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
10. Ο θεσμός των Πανελληνίων Εξετάσεων (από το σχολικό έτος 1979-80), για την εισαγωγή στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), στα πλαίσια της λειτουργίας του Λυκείου.
11. Η ισοτιμία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ε.) με τη Γενική Εκπαίδευση. Η ρύθμιση αυτή απέβλεπε στην αποσυμφόρηση της Γενικής Εκπαίδευσης.
12. Η τροποποίηση του συστήματος επιλογής για την εισαγωγή στα ΑΕΙ.
13. Η κατάργηση της ανισότητας των φύλων με τη δυνατότητα εγγραφής των θηλέων στα Πειραματικά σχολεία.
14. Η μικτή συνεκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Από την εφαρμογή της μεταρρύθμισης του 1976/77 οι κύριοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν, γιατί ταυτόχρονα με τη θεσμοθέτησή της, δε δημιουργήθηκαν και οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της. Η μεταρρύθμιση του 1976/77 περιορίστηκε σε εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (οργάνωση, διοίκηση), θίγοντας ελάχιστα τα «εσωτερικά» της και παραμέλησε θέματα όπως: βιβλία, Αναλυτικά Προγράμματα, νέες μεθόδους, εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Καραφύλλης, 2002).



Εντούτοις, η μεταρρύθμιση του 1976 λειτούργησε ως ένας από τους καταλυτικούς παράγοντες που συνέβαλαν και επηρέασαν σημαντικά τη μετάβαση που ακολούθησε προς τη δημοκρατία και αποτέλεσε την αφετηρία για τη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

#### **1.4.2 Η περίοδος 1982-1997**

Στις 28 Μαΐου 1979 υπογράφηκε η συνθήκη προσχώρησης της Ελλάδας στις ευρωπαϊκές κοινότητες. Το γεγονός αυτό άνοιγε νέες ενότητες τόσο σε πολιτικό, όσο και σε οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στις εκλογές της 10<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1981 το ΠΑΣΟΚ (Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα) ανέρχεται στη διακυβέρνηση της χώρας και προβαίνει σε μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Στις 5/2/1985 κατατίθεται στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Απόστολο Κακλαμάνη το σχέδιο νόμου για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Ν.1566/1985).

Βαθιά τομή στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια αυτής της μεταρρυθμιστικής περιόδου αποτέλεσε η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και η συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε, αρχικά, στη σύνταξη νέων προδιαγραφών της διδασκαλίας για το Δημοτικό σχολείο. Έτσι, τη δεκαετία του 1980, συντάχθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα και εκπονήθηκαν νέα βιβλία για τον μαθητή και πρώτη φορά για τον δάσκαλο. Έπειτα το ενδιαφέρον στράφηκε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γενικής Μέσης Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Τεχνικής, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκε η συγγραφή βιβλίων για τον καθηγητή και η αλλαγή κάποιων βιβλίων του μαθητή.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία και είχαν χαρακτήρα συλλογικό καθώς στη δημιουργία τους είχαν συμβάλει ομάδες εργασίας που αποτελούνταν από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πράξης. Για πρώτη φορά συγγράφονται βιβλία για τον μαθητή και αντίστοιχα βιβλία για τον δάσκαλο. Όπως διαπιστώνει ο Βουγιούκας, τα νέα βιβλία για τους μαθητές του Δημοτικού «δεν είναι πια αποθήκες ετοιμοπαράδοτων γνώσεων, αλλά βιβλία εργαστηριακά, που βοηθούν και ασκούν τον μαθητή στην αναζήτηση και οικοδόμηση της γνώσης, περιέχοντας γι' αυτό τον σκοπό μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιασμένες να γίνονται μέσα στην τάξη και πολλές από αυτές πάνω στα ίδια τα βιβλία» (Βουγιούκας 1984-85, στο Μπουζάκης, 2003, σελ. 166).

Η νέα διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος θέλει τη σπουδή της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη και τη γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Στα πλαίσια αυτά επιδιώκεται η ενοποίηση των διαφόρων τομέων του γλωσσικού μαθήματος (ακρόαση, ανάγνωση, προφορική και γραπτή έκφραση, γραμματική και βασικό λεξιλόγιο) (Βουγιούκας 1984-85, στο Μπουζάκης, 2003, σελ. 166). Στόχος του νέου προγράμματος ήταν να συνδεθεί η διδασκαλία της γραμματικής με τα γραμματολογικά φαινόμενα του κειμένου και οι μαθητές μέσα από τα παραδείγματα και την ομοιομορφία πολλών περιπτώσεων να συλλαμβάνουν διαισθητικά τον κανόνα και με την ενθάρρυνση του δασκάλου να τον διατυπώνουν με δικά τους λόγια. Επίσης, η κατάργηση του μαθήματος της «Έκθεσης» και η εισαγωγή της καινοτομίας του «Σκέφτομαι και Γράφω» έχει στόχο τη διαφύλαξη της γλωσσικής αυθορμησίας, τον σεβασμό της παιδικής γλώσσας και την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης των μαθητών (Παπαμανώλης, 1989, σελ. 299-301).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982-84 αλλά και τα σχολικά βιβλία «Η Γλώσσα μου», εισήγαγαν τη δομιστική μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας. Ως βάσεις της διδασκαλίας είχαν τοποθετήσει την *πρόταση (δομή)* και την *επικοινωνία*, την πρώτη ως μέσο και τη δεύτερη ως στόχο. Η φύση, όμως, των δομικών ασκήσεων ανταποκρίνεται αποκλειστικά μόνο στην ικανότητα παραγωγής ορθών προτάσεων. Τόσο στον τομέα της προφορικής έκφρασης όσο και στον τομέα της γραπτής, φαίνεται ότι απουσίαζε από τα διδακτικά βιβλία κάποια συστηματική διαδικασία σύνδεσης της γλωσσικής ικανότητας με την επικοινωνιακή δεξιότητα.

Τα προγράμματα αυτά αποτέλεσαν μια σημαντική μεταβολή σε σχέση με τα παλαιότερα που ήρθαν να αντικαταστήσουν, καθώς περιελάμβαναν τον γενικό σκοπό του μαθήματος της Γλώσσας, το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις του μαθήματος για όλες τις τάξεις, γενικές παρατηρήσεις και περιεχόμενα μάθησης, στόχους, δραστηριότητες, «σύντομες οδηγίες» και «διδασκτικά υποδείγματα» για κάθε τάξη χωριστά. Το γλωσσικό μάθημα στηρίζεται σε δύο εγχειρίδια του μαθητή σε κάθε τάξη, στο εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» και στο «Ανθολόγιο» (ΥΠΕΠΘ, 1987).

Μια ακόμη σημαντική καινοτομία της μεταρρυθμιστικής αυτής περιόδου (1982-1985) ήταν η εισαγωγή του μαθήματος «Μελέτη του Περιβάλλοντος», το οποίο αντικαθιστά το μάθημα της Πατριδογνωσίας και αποτελεί έναν νέο ενιαίο τομέα μάθησης για τις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις του Δημοτικού. Στο μάθημα αυτό επισημαίνονται μορφωτικά στοιχεία από την κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική, θρησκευτική και ιστορική συνάρτηση με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του ανθρώπου. Θεμελιώδης άξονας του μαθήματος είναι η ανθρώπινη κοινωνία, η κατανόηση του ανθρώπου, του κοινωνικού και βιοφυσικού του περιβάλλοντος και του πολιτισμού στις μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεις (Παπαμανώλης, 1989, σελ. 302).

Καινοτόμο είναι, επίσης, το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας των Μαθηματικών. Οι αλλαγές που προωθούνται αφορούν στην αλλαγή του προγράμματος των Μαθηματικών, στη νέα

προσέγγιση της έννοιας του αριθμού και των συνόλων, στη διδασκαλία της Γεωμετρίας από τις μικρές τάξεις. Και όλες αυτές οι αλλαγές με στόχο την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης των παιδιών και την απόκτηση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στα Μαθηματικά (Παπαμανώλης, 1989, σελ. 302-303).

Για πρώτη φορά γράφονται βιβλία και για τον δάσκαλο, τα οποία περιέχουν ένα ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί από τον δάσκαλο, μέσα στα πλαίσια, όμως, της νέας προσέγγισης των μαθημάτων. Το βιβλίο του δασκάλου στόχο είχε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο δύσκολο έργο της διδασκαλίας του χωρίς να του αφαιρεί την πρωτοβουλία για αλλαγές στη διδασκαλία του. Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι αυτοί που υποστήριξαν ότι το βιβλίο του δασκάλου υποβαθμίζει τον ρόλο του, καθώς ο δάσκαλος δεσμεύεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να λειτουργήσει ως διεκπεραιωτής μιας διδασκαλίας που έχει προαποφασιστεί από άλλους.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα αυτής της περιόδου (1982-1997), ως προς την τεχνολογία σύνταξης τους παραμένουν «παραδοσιακά» δίνοντας κυρίως βαρύτητα στα περιεχόμενα μάθησης, παρά το γεγονός ότι σε κάποιες ενότητες τους παρατίθενται η μεθόδευση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Στον νόμο 1566/1985 γίνεται λόγος για ευρείες εκπαιδευτικές καινοτομίες (ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή), οι οποίες σηματοδότησαν την εκπαιδευτική πολιτική των επόμενων χρόνων. Πολλές από τις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές μεταβολές της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1985 δεν θα εφαρμοστούν αλλά θα μείνουν απλώς στα χαρτιά, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ή τα Σχολικά Επαγγελματικά Κέντρα. Άλλες πάλι σημαντικές εκπαιδευτικές τομές όπως ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, δεν θα έχουν την πορεία που είχε προδιαγραφεί γι' αυτές (Μπουζάκης, 2002, σελ. 179) παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου τις δέχτηκε με ανακούφιση. Βασική αιτία για όλα αυτά είναι η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική φύση του ελληνικού κράτους.

Για να αντιμετωπιστούν τα συσσωρευμένα αδιέξοδα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα επιχειρηθεί μία ακόμα μεταρρυθμιστική προσπάθεια με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη. Το 1997 θα υποβληθούν στη βουλή δύο νομοσχέδια που αφορούν τη γενική πρωτοβάθμια και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, μετέπειτα οι νόμοι Ν. 2525/97 και Ν. 2640/1998 αντίστοιχα. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου (Ν. 2525/97), υπογραμμίζεται ότι «η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου» (ΥΠΕΠΘ, 1998, στο Μπουζάκης, 2002, σελ. 192).

Το μεγαλύτερο μέρος των μέτρων αφορούσε τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θεσμοθετούνται η δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου, η δημιουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, η κατάργηση των γενικών εξετάσεων εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (που ακυρώθηκε χωρίς να ολοκληρωθεί), τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, η αναμόρφωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και η καθιέρωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου.

Σε ό,τι αφορά τη ρητορική της μεταρρύθμισης η επιχειρούμενη προσπάθεια είναι εναρμονισμένη με τον διεθνή εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Μπουζάκης, 2002), αλλά και την ευρωπαϊκή προοπτική. Ένας από τους τομείς της μεταρρύθμισης, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι το Ολοήμερο Σχολείο, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό που θεσπίστηκε με τον Νόμο 2525/1997. Οι σκοποί του Ολοήμερου Σχολείου επιμερίζονται στους παρακάτω παιδαγωγικούς και κοινωνικούς:

#### Παιδαγωγικοί:

- Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων που παραγκωνίζονται από τη λόγια αντίληψη περί σχολείου.
- Επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης με ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, που από μετωπικές καταβάλλεται προσπάθεια να γίνουν κυρίως συνεργατικές, διερευνητικές.
- Καλύτερη συνεργασία δασκάλου-μαθητών.
- Διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.
- Ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολική προετοιμασίας εντός σχολείου.

#### Κοινωνικοί:

- «Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των χαμηλότερων στρωμάτων.
- Περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών.
- Κάλυψη αναγκών των εργαζόμενων γονέων.
- Υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών
- Ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου.
- Καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού
- Περιορισμός της παιδικής παραβατικότητας,
- Ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών (Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2002, σελ. 59).

Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Σχολείου είναι το μοναδικό μέτρο της μεταρρύθμισης που αφορά αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στοιχείο που δείχνει ότι οι μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και παραγνωρίζουν τις ανάγκες της Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής εκπαίδευσης.

Το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» εισάγεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα μέσω μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας τα μέτρα της οποίας χαρακτηρίζονται από μία αντίρροπη προσπάθεια: από τη μία επιδίωκαν να διατηρήσουν το κράτος πρόνοιας από την άλλη να υπηρετήσουν τους ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Μέσω του θεσμού αυτού διακρίνεται η διάθεση της πολιτείας να προσδώσει κοινωνικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική πολιτική για να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο αναδεικνύοντας τη διάσταση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μια εποχή όπου η αγορά είναι η κυρίαρχη αξία (Μπουζάκης, 2003).

Παραδόθηκε, από τον υπουργό που το καθιέρωσε, στην επόμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας που στο βωμό της αποκατάστασης των πολιτικών ισορροπιών, θα άρει πολλά από τα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1997. Εξελίσσεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει τη μικρότερη οικονομική κρατική ενίσχυση σε σχέση με τις άλλες χώρες, ήταν και παραμένει συγκεντρωτικό, ομοιόμορφο και γραφειοκρατικό και αδυνατεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Είναι, ωστόσο, ένα από τα ελάχιστα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1997 που διατηρείται μέχρι τις μέρες μας.

### **1.4.3 Η περίοδος 1997-2003**

Το 1998, με αφετηρία το άρθρο 7 του Νόμου 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ. Α'), πραγματοποιήθηκε με απόφαση της ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) η σύνταξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, το οποίο προσδιορίζει τους στόχους διδασκαλίας από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο και προδιαγράφει τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσεται το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. (Μπονίδης, 2003). Το Ε.Π.Π.Σ., ωστόσο, εφαρμόστηκε μόνο στη Λυκειακή βαθμίδα (Γιώτη, 2005). Ο ίδιος νόμος αποτέλεσε το ιδρυτικό πλαίσιο για τον θεσμό των ολοήμερων σχολείων, που πιλοτικά λειτούργησαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1999-2000 (Πυργιωτάκης, 2002) και στη συνέχεια πολλαπλασιάστηκαν τόσο στην Προσχολική όσο και στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Τα έτη 2000 και 2001, το (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) ανταποκρινόμενο στο καθολικό αίτημα εκσυγχρονισμού των Προγραμμάτων Σπουδών, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), σχεδίασε το

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των αντίστοιχων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων παρατίθενται οι γενικοί στόχοι, οι γενικοί άξονες περιεχομένου και οι διαθεματικές έννοιες, ενώ στα ΑΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες και τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας σε κάθε τάξη. Δηλαδή, για κάθε μάθημα υπάρχει το αντίστοιχο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ΑΠΣ.

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2002α), στα νέα ΑΠΣ που συντάσσονται για πρώτη φορά από το Π.Ι. η γνώση δεν παρουσιάζεται αποσπασματική αλλά ενιαία με βελτιωμένη τη σπειροειδή διάταξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα. Στα προγράμματα αυτά υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και αναπροσαρμόζονται αντίστοιχα οι στόχοι, το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας για να υποστηρίξουν την ενεργητική «ολιστική» απόκτηση της γνώσης ενώ επιχειρείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων στη βάση μιας ισόρροπης κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδακτέας ύλης (Αλαχιώτης, 2002α, σελ. 9). Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. τονίζεται ότι η διαθεματικότητα αποτελεί όρο ευρύτερο της διεπιστημονικότητας και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων. Η γνώση προσφέρεται με απλό και εύληπτο τρόπο για να κατακτάται από όλους τους μαθητές, αμβλύνοντας τις όποιες κοινωνικές διαφορές προκαλούν ανισότητα στις ευκαιρίες. Επιπλέον, από τα νέα ΑΠΣ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναδεικνύονται δεξιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Αλαχιώτης & Καρατζιά- Σταυλιώτη, 2009).

Τα διαθεματικά προγράμματα μπορεί να καταλύουν τα σύνορα των διακριτών παραδοσιακών μαθημάτων, αυτό, όμως, δε συνεπάγεται και την κατάργησή τους ως πηγών άντλησης της σχολικής γνώσης. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται προς τη διδακτική του ενεργού υποκειμένου προσπαθώντας να επιτύχει τη διατήρηση της αυτοτέλειας των διδακτικών αντικειμένων ως προς τη θεωρητική τους σύλληψη, αλλά και την οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση διαθεματικών και υπερθεματικών κριτηρίων (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 60), δίνοντας, μάλιστα, ιδιαίτερη βαρύτητα στη δια βίου καλλιέργεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μάθημα της Γλώσσας, τα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν στόχο να καταστήσουν τον μαθητή ικανό να εκτελεί αποτελεσματικά «γλωσσικές πράξεις», δηλαδή να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με αποτελεσματικό και κατάλληλο τρόπο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Μια ιδιαίτερα σημαντική διαφοροποίηση του νέου αναλυτικού προγράμματος από το προηγούμενο αφορά την πρόταση για αξιοποίηση κειμένων του κοινωνικού χώρου για το γραμματισμό των νηπίων και των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή της χρήσης κοινωνικών κειμένων για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και το

Δημοτικό Σχολείο είναι εμφανής σε πολλά σημεία των αναλυτικών προγραμμάτων. Η συστηματική χρήση ποικίλων τύπων κειμένων για τη γλωσσική διδασκαλία προβλέπεται για πρώτη φορά στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο όπως αυτά αποτυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό<sup>2</sup> και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο<sup>3</sup>. Η παιδαγωγική λογική σύμφωνα με την οποία εκπονήθηκε το πρόγραμμα της Γλώσσας στο δημοτικό, ήταν ότι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα είναι εγγενή συστατικά της γλωσσικής διδασκαλίας, εφόσον, με τη συνειδητή ή μη χρήση της γλώσσας, προσεγγίζονται όλα τα μαθήματα και γίνονται αντικείμενα πραγμάτευσης όλα τα θέματα.

Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μια ορισμένη θεωρία της γλώσσας αλλά επιχειρείται μια επιλεκτική και συνδυαστική επιλογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της διδακτικής. Οι θεωρίες που αλληλεπιδρούν είναι οι εξής: α) Δομολειτουργική και επικοινωνιακή γραμματική, β) Κειμενογλωσσολογία, γ) Ανάλυση λόγου, δ) Ψυχολογία κατανόησης κειμένων, ε) Ψυχολογία παραγωγής κειμένων, ζ) Κοινωνιογλωσσολογία, η) Πραγματολογία, θ) Θεωρία γλωσσικών πράξεων, ι) Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, κ) Μορφολογία, λ) Σημασιολογία, μ) Κειμενολογία, ν) Υφολογία, ξ) Αφηγηματολογία, ο) Παιδαγωγική του «λάθους», π) Εθνογραφία της επικοινωνίας, ρ) Θεωρία μαθησιακών δυσκολιών και σ) Διαλεκτολογία<sup>4</sup>.

Η δομή του γλωσσικού μαθήματος περιλαμβάνει στόχους, περιεχόμενα διδασκαλίας και προτεινόμενα αντικείμενα διαθεματικής προσέγγισης. Ουσιαστικά, οι τομείς γλωσσικής διδασκαλίας είναι παρόμοιοι με αυτούς του προηγούμενου Προγράμματος Σπουδών του 1999. Απλά διαφοροποιούνται τα περιεχόμενα διδασκαλίας, καθώς γράφονται νέα εγχειρίδια για τη Γλώσσα και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για ακόμη μια φορά, το αίτημα των πολλαπλών εγχειριδίων δεν ικανοποιείται. Τονίζεται, όμως, το δικαίωμα επιλογής δραστηριοτήτων στα

---

<sup>2</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

<sup>3</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

<sup>4</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

καινούρια σχολικά εγχειρίδια, καθώς περιλαμβάνουν ασκήσεις με διαφοροποιημένο επίπεδο δυσκολίας<sup>5</sup>.

Ο τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής αλλάζει και από την αποστήθιση και την απευθείας διδασκαλία των γραμματικών κανόνων επιχειρείται μια μετάβαση σε ευρύτερες ενότητες λόγου, από τη γραμματική της λέξης και της πρότασης περνάμε στη γραμματική του κειμένου και σε κείμενα ποικίλων ειδών. Η γλώσσα εκλαμβάνεται ως εργαλείο για τη συγκρότηση κειμένων και γνωστικών περιοχών και ως μέσο για τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Ως σημείο εκκίνησης δεν ορίζονται πλέον τα γραμματικά στοιχεία αλλά οι λειτουργίες που αυτά επιτελούν.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαφοροποιείται σε σχέση με το παρελθόν. Τα κείμενα που καλείται να επεξεργαστεί ο μαθητής «καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα γλωσσικής ποικιλίας και συμπεριλαμβάνουν: αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά και χρηστικά κείμενα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί τις περιστάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, όταν ένα γεγονός έχει ιδιαίτερη βιωματική αξία για το παιδί» (Μούσιου-Μυλωνά, 2005, σελ. 26-27).

Το Πρόγραμμα Σπουδών δεν προτείνει μια συγκεκριμένη μέθοδο με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες. Υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους του κάθε μαθήματος.

Ο Γρόλλιος υποστηρίζει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών διαπνέεται από μια «ατομικιστική και στενά ωφελμιστική αντίληψη για την εκμάθηση του χειρισμού της γλώσσας. Ταυτόχρονα προβάλλονται νεοσυντηρητικές αξίες αλλά και νεοφιλελεύθερες απόψεις προς όφελος των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων» ( Γρόλλιος, 1999, στο Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σελ. 23-24).

Όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών, οι αλλαγές που προωθούνται αφορούν στην αλλαγή του προγράμματος των Μαθηματικών και της μεθόδου διδασκαλίας τους. Ο σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της Εκπαίδευσης και αφορά τη συμβολή στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του<sup>6</sup>.

Βασικός σκοπός της μαθηματικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο είναι η απόκτηση μαθηματικής σκέψης και η καλλιέργεια του μαθηματικού εγγραμματισμού, της ικανότητας δηλαδή

---

<sup>5</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

<sup>6</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.



του μαθητή να εφαρμόζει μαθηματικές γνώσεις, μεθόδους και διαδικασίες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η συμβολή των Μαθηματικών έγκειται στο γεγονός ότι, πέραν της χρησιμότητάς τους στην καθημερινή ζωή, οι διαδικασίες επαγωγικών, απαγωγικών και αναλυτικών συλλογισμών που καλλιεργεί η μαθηματική εκπαίδευση ασκούν το μαθητή στη μεθοδική σκέψη και τη λογική τεκμηρίωση, την ανάλυση, τη σύνθεση, την αφαίρεση, τη γενίκευση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία, μέσα από την επινόηση εναλλακτικών στρατηγικών δράσης κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων<sup>7</sup>.

Τα νέα ΑΠΣ των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο έχουν στόχο:

- Την οικοδόμηση βασικών μαθηματικών εννοιών, γνώσεων και διαδικασιών
- Τη μάθηση του τρόπου επαναδόμησης και επαναδιατύπωσης ενός προβλήματος από μια εξωμαθηματική περιοχή, σε μαθηματικό πρόβλημα
- Τη χρήση μαθηματικών εργαλείων (π.χ. μαθηματικών μοντέλων και μεθόδων) για τη λύση προβλημάτων
- Μια συνολική θεώρηση της δομής των Μαθηματικών και των διασυνδέσεων μεταξύ διαφόρων περιοχών των Μαθηματικών και μεταξύ των Μαθηματικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων
- Την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική και ψυχοκινητική περιοχή της προσωπικότητας των παιδιών
- Την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους στο πλαίσιο επίτευξης των διαδικαστικών στόχων
- Την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης για τα Μαθηματικά<sup>8</sup>.

Επίσης, πολύ βασικός σκοπός αυτού του νέου προγράμματος των Μαθηματικών είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν λογικομαθηματική σκέψη κι όχι γρήγορα και βιαστικά να περάσουν στο αποτέλεσμα. Το «καινούριο» στα νέα βιβλία των Μαθηματικών συνδέεται στενά με την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο που επικεντρώνεται στη συμμετοχική διδασκαλία. Επίσης, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία μάθησης για να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει και να ανακαλύπτει τη γνώση προσεγγίζοντάς τη βιωματικά. Στο επίκεντρο της μαθηματικής εκπαίδευσης βρίσκεται η επίλυση προβλήματος (Μαρίνης, 2007).

Οι άξονες περιεχομένου πάνω στους οποίους δομείται και αναπτύσσεται η διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό είναι επτά. Απ' αυτούς, η 'Επίλυση προβλήματος', οι 'Αριθμοί και πράξεις', οι 'Μετρήσεις' και η 'Γεωμετρία' εισάγονται από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η

---

<sup>7</sup> Επιμορφωτικό υλικό: Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf).

<sup>8</sup> Επιμορφωτικό υλικό: Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf).

‘Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων’ εισάγεται στην Τετάρτη τάξη, ενώ οι ‘Λόγοι και αναλογίες’ και οι ‘Εξισώσεις’ εισάγονται στην Έκτη τάξη<sup>9</sup>.

Η διαθεματική προσέγγιση που υπάρχει στα νέα Προγράμματα Σπουδών δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή «να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη» (Αλαχιώτης, 2003). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι προγράμματα ήπιας διαθεματικότητας, αφού διατηρούν τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά τα εμπλουτίζουν με διαθεματικές προεκτάσεις.

Με την παραπάνω παρέμβαση και με προπομπό την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ), σε εναρμόνιση στο συγκεκριμένο σημείο με τους στόχους της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), επιχειρείται να προωθηθεί η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αλαχιώτης, 2004.). Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2001-2002 και στη συνέχεια καθιερώθηκε και ενσωματώθηκε στο νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Μετά από διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα και διορθώσεις, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ΑΠΣ δημοσιεύτηκαν στην τελική τους μορφή στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το έτος 2003 (Φ.Ε.Κ. 303 και 304/13-3-2003, τ. Β΄) και τη σχολική χρονιά 2006-2007 ξεκίνησε η εφαρμογή τους σε εθνικό επίπεδο για όλες τις σχολικές μονάδες με τη χρήση, για πρώτη φορά, όσων από τα νέα βιβλία και το σχετικό διδακτικό υποστηρικτικό υλικό (διδασκαστικά πακέτα) ήταν έτοιμα (Αλαχιώτης, 2002α, σελ. 15).

Ο Κασσωτάκης (2006), όσον αφορά το ιδεολογικό πλαίσιο διαμόρφωσης της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, επισημαίνει: «*Η μεταρρύθμιση δεν μπορούσε να μη λάβει υπόψη της τις τάσεις που διαμορφώνονται στο παγκόσμιο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά την περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας. (...) Πυξίδα για τον σχεδιασμό της υπήρξαν οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, η παρούσα κατάσταση και οι προοπτικές της Ελλάδας, όπως αυτές οριοθετούνται από το επίπεδο ανάπτυξής της, το διεθνές οικονομικο-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και το ρόλο που φιλοδοξεί να διαδραματίσει στο γεωπολιτικό χώρο στον οποίο βρίσκεται.*» (σελ. 166-169).

Όσον αφορά τους στόχους αυτής της μεταρρύθμισης, ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι ο εκσυγχρονισμός, τον οποίο προωθεί η μεταρρύθμιση, δεν είναι μονοσήμαντος και ότι η μεταρρύθμιση λαμβάνοντας υπόψη της το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην

<sup>9</sup> Επιμορφωτικό υλικό: Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf).

άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην εδραίωση μιας πιο δίκαιης και ανοικτής κοινωνίας στοχεύει «...στην καλλιέργεια του ανθρώπου όχι μόνο ως συντελεστή της οικονομικής ανάπτυξης και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου, αλλά και ως ατόμου με ξεχωριστή προσωπικότητα, η ολοκλήρωση της οποίας αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σχολείου.» (Κασσωτάκης, 2006, σελ. 167).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2006), η υλοποίηση της μεταρρύθμισης από τα πρώτα βήματά της, εμφάνισε προβλήματα και δυσκολίες. Το πλήθος και ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας των αλλαγών, οι κατεστημένες νοοτροπίες εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (δικαιολογημένες σε κάποιο βαθμό), διοικητικές αδυναμίες κατά την εφαρμογή και ελλείψεις σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και προσωπικού, καθώς και η αρνητική στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και η αδιάστακτη κομματική εκμετάλλευση του χώρου της παιδείας για την εξυπηρέτηση στενών κομματικών συμφερόντων, αποτελούν συνοπτικά σημαντικό μέρος των εμποδίων εφαρμογής της μεταρρύθμισης.

Όπως επισημαίνει ο Aggelakos (2007), οι διακηρύξεις που γίνονται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ΑΠΣ του 2003, καρπός προσπαθειών που ξεκίνησαν το 2000, ουσιαστικά αναπαράγουν τα Προγράμματα Σπουδών του 1999. Αποτελούν επανάληψη των προηγούμενων προγραμμάτων χωρίς καμία ουσιαστική προσπάθεια αναίρεσης ή ανατροπής της κυρίαρχης φιλοσοφίας τους. Ορισμένες από τις ελάχιστες προσθήκες παρουσιάζονται να λειτουργούν συμπληρωματικά σε προϋπάρχουσες ελλείψεις και γενικά εντοπίζεται κάποια διαφορά στον τρόπο παρουσίασης και όχι στην ουσία του περιεχομένου των Προγραμμάτων.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, σύμφωνα με άλλες κριτικές πρεσβεύουν μία ιδεολογία και οραματίζονται μία νέα εκπαιδευτική πρακτική που απέχει παρασάγγας από το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανέτοιμο να δεχθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό τις νεοεισαχθείσες μεθόδους, τη στιγμή που ο μαθητικός πληθυσμός συναντά ανυπέβλητες δυσκολίες που σχετίζονται με την ακατανόητη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων και τη γενικότερη διαμορφωμένη πορεία του σχολείου.

Επιπλέον, η αυξανόμενη σε ποσότητα και ποιότητα γνώση που απαιτείται ήδη από την Α΄ Δημοτικού δείχνει πως ούτε και με αυτήν την αλλαγή συνεκτιμάται το ότι κάποιοι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες και ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και επομένως, εξακολουθεί να επιφορτίζεται η οικογένεια του μαθητή με την ευθύνη της πραγματοποίησης ενός τμήματος της μελέτης στο σπίτι (Aggelakos & Koustourakis, 2007).

#### 1.4.3.1 Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012), η διαθεματικότητα αναφέρεται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αναθεωρεί τις εσωτερικές τους δομές και προσπαθεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό. Η επιλογή των γνώσεων από διαφορετικές επιστήμες και η οργάνωσή τους γίνεται με βάση τις ανάγκες του θέματος και όχι με βάση τις δομές, τις αλληλουχίες και τη γενικότερη λογική των επιστημονικών κλάδων.

Αντίθετα, η διεπιστημονικότητα αναφέρεται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα και τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστηματικές σχέσεις και οι ίδιες οι διαδικασίες, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2012).

Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. τονίζεται ότι η διαθεματικότητα αποτελεί όρο ευρύτερο της διεπιστημονικότητας και οργανώνει τα θέματα σε θεματικές ολότητες και τα εξετάζει προσεγγίζοντάς τα ολιστικά από όλες τις απόψεις, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης.

Η Καρατζιά-Σταυλιώτη (2002), υποστηρίζει ότι η διαθεματικότητα ως χαρακτηριστικό οργάνωσης του περιεχομένου και των διαδικασιών της μάθησης στοχεύει στην κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης με παράλληλη έμφαση στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευρύτητά της. Η συγγραφέας κάνει αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της οποίας έχουν ληφθεί αρκετές πρωτοβουλίες για την προώθηση της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ. Επίσης, σημειώνει ότι σε έρευνα που έγινε για το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά ΑΠΣ των χωρών μελών αποκαλύφθηκε ότι έντεκα από τις 27 χώρες που συμμετείχαν είχαν κάποια μορφή εφαρμογής της διαθεματικότητας και τρεις από αυτές είχαν εκπονήσει μια γενική στρατηγική εφαρμογής. Αντίθετα, δεκαέξι χώρες δεν είχαν εκπονήσει εθνικό σχέδιο στρατηγικής εφαρμογής της διαθεματικότητας. Μάλιστα, η συγγραφέας αναφέρεται στη διοργάνωση διήμερου συνεδρίου από τη βελγική προεδρία για το θέμα, ως αποκορύφωμα της πρωτοβουλίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το συγκεκριμένο θέμα. Στη συζήτηση ο εκπρόσωπος της ΕΕ για θέματα εκπαίδευσης τόνισε τη μεγάλη σημασία της προώθησης της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ με σκοπό

τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη ΕΕ, αφού θεωρείται ότι μέσα από αυτή καλλιεργούνται και προωθούνται οι αξίες, στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από τη σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης.

Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία των νέων προγραμμάτων σπουδών που θεωρούνταν ένα σημαντικό εργαλείο διαμέσου του οποίου μπορεί να επιτευχθούν οι καινοτομίες που προωθούνται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Σύμφωνα με την Τσατσαρώνη (2006), «οι ΤΠΕ εμφανίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα του νέου σχολείου και της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, και ταυτόχρονα ως το πιο ισχυρό εργαλείο για το μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης του κάθε κράτους - μέλους της Ένωσης» (σελ. 189). Οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004), τονίζουν ότι το 1999 και το 2000 τρεις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επικεντρώνονταν στις νέες τεχνολογίες αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδει η Επιτροπή στην ανάπτυξη, χρήση και διάδοση των Νέων Τεχνολογιών και τοποθετούν αυτό το πεδίο στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μελλοντική δράση. Σύμφωνα με τις Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη (2010), «ο τομέας των τεχνολογιών φαίνεται να ενισχύεται και να καθιερώνεται ως βασικό πεδίο άντλησης εφαρμοσμένων γνωστικών πόρων για την ανάπτυξη του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης» (σελ. 198).

Ο Ματσαγούρας (2004), επισημαίνει ότι με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προωθείται μια δέσμη μέτρων με τα οποία επιχειρούνται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από επιχειρούμενες διεπιστημονικές συσχετίσεις, την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, αλλά και την καθιέρωση της *Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ)*.

Η *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων* για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως καινοτόμος δράση που ουσιαστικοποιεί, σε προχωρημένο βαθμό, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και υποστηρίζεται από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Η ΕΖ αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα ενταγμένο στην πρωινή λειτουργία του σχολείου, που εισάγει καινοτόμες δράσεις στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες οργανώνονται με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με τη μέθοδο project και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Αλαχιώτης, 2002β). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ενίσχυση της δημιουργικής και διερευνητικής μάθησης και της κριτικής σκέψης. Τα επιχειρήματα που συνόδευσαν την εισαγωγή της ΕΖ στο ελληνικό (δημοτικό) σχολείο ήταν ότι μέσα από την από την ΕΖ το σχολείο γίνεται περισσότερο ευέλικτο, αυτόνομο και συλλογικό, στηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, προετοιμάζονται οι μαθητές για την ολόπλευρη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και ενισχύονται οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, με την εφαρμογή της ΕΖ επιτυγχάνεται η παιδαγωγική αυτονομία, η ενεργοποίηση των μαθητών, η βελτίωση της συλλογικότητας και της

συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. (Αλαχιώτης, 2002α).

Οι ενδεικτικές θεματικές περιοχές που προτείνονται στην Ευέλικτη Ζώνη για το Δημοτικό είναι οι εξής<sup>10</sup>:

#### **Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο**

Θέματα Αγωγής Υγείας

Αθλοπαιδιές

Θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής

Θέματα Αγωγής του καταναλωτή

Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) – Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον

Τεχνολογία

Παιχνίδια με την αριθμητική

Χρήση των ΜΜΕ

Διαχείριση της πληροφορίας

Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση

Δραστηριότητες με τη χρήση του Ευρώ

Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας

Ισότητα των δύο φύλων - Άλλα σύγχρονα θέματα – Θεματικές ενότητες από το Πολυθεματικό βιβλίο

Εικαστικά – Συλλογική δραστηριότητα και έκφραση

Λογοτεχνία

Συμμετοχή και Παρέμβαση σε σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα – Εκδηλώσεις.

Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή.

Ωρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία).

Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων και μαθητικών συνεταιρισμών.

#### **Πίνακας 1.4.3.1.1 Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο**

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί η άποψη του Μαρσαγγούρα (2012), σύμφωνα με την οποία η διαθεματικότητα, στις απόλυτα προωθημένες μορφές της, δεν είναι πλήρως δυνατή. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός, ότι στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με βασικά προβλήματα που παραμένουν άλυτα στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή προωθημένων μορφών διαθεματικότητας.

<sup>10</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 619.

Απόρροια αυτών των δυσκολιών, είναι η υιοθέτηση συνδυαστικών σχημάτων με στοιχεία τόσο των διεπιστημονικών, όσο και των διαθεματικών προγραμμάτων. Η ανεπαρκής κατάρτιση, μάλιστα, των εκπαιδευτικών οδηγεί στην άποψη ότι η εσωτερική συνοχή του περιεχομένου των μαθημάτων διασφαλίζεται ευκολότερα με τη διατήρηση των ανεξάρτητων μαθημάτων και την πραγματοποίηση διαθεματικών προεκτάσεων.

Από τις διαπιστώσεις των Aggelakos (2007) και Koustourakis (2007), προκύπτουν συνοπτικά τα ακόλουθα σημεία που αναδεικνύουν προβλήματα σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που προωθήθηκε: α) το νέο στοιχείο της διαθεματικότητας υποτιμάται είτε λόγω των περιορισμένων παραδειγμάτων-προτάσεων είτε λόγω του λιγοστού χρόνου (10% του διδακτικού χρόνου) που αφιερώνεται σε αυτό, β) αν και με τη νέα προσέγγιση, έμφαση δίδεται στους επιδιωκόμενους στόχους, παρατηρείται αύξηση της διδασκόμενης ύλης, γ) η αυξανόμενη σε ποσότητα και ποιότητα γνώση που απαιτείται ήδη από την Α΄ Δημοτικού δείχνει πως ούτε και με αυτήν την αλλαγή συνεκτιμάται το ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες και ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και επομένως, εξακολουθεί να επιφορτίζεται η οικογένεια του μαθητή με την ευθύνη της πραγματοποίησης ενός τμήματος της μελέτης στο σπίτι, δ) παρά τις επίσημες διακηρύξεις, επισημαίνονται στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών που καταδεικνύουν την προώθηση εθνικών και θρησκευτικών προτύπων και αντιλήψεων, ε) η αλλαγή αυτή θεωρείται πως επιχειρήθηκε αποσπασματικά, ενώ αλλαγές τέτοιας εμβέλειας απαιτούν θεμελιώδεις αλλαγές στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και στο γενικό πολιτικό στοχασμό αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης, στ) την εισαγωγή της νέας προσέγγισης δεν ακολούθησε κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτε πιλοτική εφαρμογή των νέων βιβλίων.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως εκφράστηκαν έντονες επιφυλάξεις για την επιτυχή πραγμάτωση όσων αποτελούσαν προσδοκώμενα αποτελέσματα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών.

Σύμφωνα με τον Χρυσafiδης (2004), μόνο μια διαθεματικότητα απαλλαγμένη από σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσε να αποτελέσει μια πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *«Μεταρρύθμιση που στηρίζεται στην έκδοση νέων σχολικών εγχειριδίων, μόνο μεταρρύθμιση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να σημαίνει. Πρέπει να κοπεί με τολμηρά μέσα αυτή η εξάρτηση του Έλληνα εκπαιδευτικού από το σχολικό εγχειρίδιο, για να μπορέσει κι αυτός με τη σειρά του να επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις για ένα δημιουργικό σχολείο»* (Χρυσafiδης, 2004, σελ. 525).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε, ότι η διαθεματικότητα, όπως την εισήγαγε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν ήταν αυτό που ευαγγελίζονταν οι εισηγητές της και δεν αποτελούσε τη μέγιστη καινοτομία ούτε την

ανατροπή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δεν συνοδεύτηκε επίσης από την απαγκίστρωση από το σχολικό βιβλίο και από την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει όσον το δυνατόν περισσότερες γνώσεις. Αποτέλεσε απλώς μια πρόταση για να δούμε τα γεγονότα και τις καταστάσεις σφαιρικά, στο πλαίσιο προσέγγισης θεματικών ενοτήτων, να αξιοποιήσουμε την επιστημονική γνώση και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης να προσεγγίσουμε γεγονότα και καταστάσεις που συνδέονται άμεσα με την πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας (Χρυσοφίδης, 2011).

#### **1.4.4 «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής»**

Η μεταρρύθμιση του 2003, όπως προαναφέρθηκε, έφερε στο προσκήνιο την εμφάνιση και τη χρήση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του ΑΠΣ για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ένα από τα κύρια στοιχεία των προγραμμάτων αυτών ήταν η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, ως υλοποίηση του ευρωπαϊκού στόχου για ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Alahiotis & Karantzia-Stavlioti, 2006; Koustourakis, 2007). Τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα και το έντυπο και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, που δημιουργήθηκαν για να τα υλοποιήσουν, αποτέλεσαν το πρώτο βήμα για να προωθηθεί στην Ελλάδα του 21ου αιώνα ο εκσυγχρονισμός και η ανάπτυξη της οικονομίας και της παραγωγής με τη συμβολή της εκπαίδευσης.

Η ανακοίνωση από την Υπουργό Παιδείας της νεοεκλεγείσας κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, Άννας Διαμαντοπούλου, στις 4/3/2010 για τη δημιουργία ενός «Νέου Σχολείου», που παρουσιάζεται ως το σχολείο της εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών, αποτελεί το δεύτερο και ουσιαστικό βήμα, που έρχεται να συμπληρώσει και να επεκτείνει το πρώτο, σχετικά με το στόχο της απόκτησης τεχνολογικού αλφαριθμητισμού από τους μαθητές, που θα φοιτήσουν σε αυτό.

Η θέσπιση του σχολείου των ΤΠΕ εμφανίζεται ως ανάγκη προσαρμογής στα ευρωπαϊκά δεδομένα, επειδή: *«Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότατη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας..., δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010, σελ. 584).

Το σκεπτικό που συνόδευε το σχολείο των ΤΠΕ ήταν ότι με δεδομένο ότι μέχρι το 2020 το 90% των θέσεων εργασίας θα απαιτεί δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή κρίνεται σημαντική



η πλήρης ένταξη και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα Προγράμματα Σπουδών και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ψηφιακές δεξιότητες και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε ψηφιακό περιεχόμενο, για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013, δημιουργήθηκαν οι βασικές υποδομές καθώς και δίκτυα, τα οποία διασυνδέουν το σύνολο των εμπλεκόμενων (σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί, διοικητικές υπηρεσίες και λοιποί εποπτευόμενοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων) και παρέχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό.

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (<http://www.sch.gr>), η εκπαιδευτική πύλη (<http://www.e-yliko.gr>) καθώς και η δικτυακή πύλη του Ψηφιακού Σχολείου (<http://dschool.edu.gr>), η οποία περιλαμβάνει διαδραστικά σχολικά βιβλία και τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (Φωτόδενδρο), αποτελούν τα κύρια αποτελέσματα των δράσεων στο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» και συνιστούν τις βασικές δομές για τη συνέχιση της μεταρρύθμισης του «Ψηφιακού Σχολείου» στη νέα προγραμματική περίοδο 2014-2020.

Το νέο σχολείο των ΤΠΕ προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικής αποδοχής, επειδή εμφανίζεται να είναι ανοικτό στην κοινωνία καθώς σε αυτό *«θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010, σελ. 585). Η διάχυση της επίσημης (official) γνώσης στους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς επιδιώκεται μέσα από «πύλες πληροφοριών», από ψηφιακές εφαρμογές, όπως είναι το e-school, και από την αξιοποίηση της ψηφιακής τηλεόρασης, που σχεδιάζονταν να μεταδίδει μαθήματα και εργαστηριακές δραστηριότητες.

Το σχολείο των ΤΠΕ εμφανίζεται ως το σχολείο στο οποίο υλοποιούνται οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και για την καλλιέργεια θετικής στάσης για συμμετοχή στους θεσμούς της δια βίου εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010, σελ. 584). Η θέσπιση του σχολείου των ΤΠΕ προϋποθέτει την επανεκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού για να μπορέσει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη σχολική γνώση σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές συνθήκες που διαμορφώνονται.

Σε μια κριτική προσέγγιση των αλλαγών αυτών, οι Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος (2010), υποστηρίζουν ότι η διατήρηση του στόχου της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η κατάργηση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων προϋποθέτουν τη μετάβαση από έναν ατομιστικό και αυτόνομο τρόπο εργασίας, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, σε συνεργατικές διδακτικές διαδικασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για τη διαμόρφωση της γνώσης, που θα διδαχθεί, και για την αξιοποίηση των ψηφιακών πηγών στη διδασκαλία. Και αυτό διότι η μεταρρύθμιση για το Νέο Σχολείο συνδέεται με την εφαρμογή των

απόψεων για το αποτελεσματικό σχολείο και την υλοποίηση της αξιολόγησης των διαφόρων σχολικών μονάδων όσον αφορά τη δημιουργικότητα και την καινοτομία χρήσης των ΤΠΕ από αυτά (σελ. 588).

Το Νέο Σχολείο είναι Ολοήμερο και για την εσωτερική μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής κουλτούρας έχει στο κέντρο του τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ακολουθώντας τις τάσεις άλλων σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Το συνολικό σχέδιο για το Νέο Σχολείο συμπεριλαμβάνει το σύνολο των αλλαγών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Νέα Προγράμματα προβλεπόταν να αναπτυχθούν μέχρι τον Ιούνιο του 2011, να εφαρμοστούν πειραματικά την επόμενη σχολική χρονιά και να γενικευτεί η εφαρμογή τους στη σχολική χρονιά 2012-2013.

Οι σκοποί των προγραμμάτων του Νέου Σχολείου απορρέουν από την αυστηρή προσήλωση στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το «Νέο Σχολείο» ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών, καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, για μαθητές που είναι η επένδυση του μέλλοντος, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο. Πρωταγωνιστής είναι ο **μαθητής** χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες με τη συμμετοχή του μαχόμενου εκπαιδευτικού στην τάξη. Με τη λειτουργία του Νέου Σχολείου δρομολογούνται ενέργειες που βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος, θέτουν το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών και τον ετοιμάζουν για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Το Νέο Σχολείο οδηγεί σε μια εκπαίδευση δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης<sup>11</sup> (η έμφαση στο πρωτότυπο).

Το 2011 συντάχτηκαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εστίαζαν στον μαθητή και έδιναν ενεργητικό ρόλο στον εκπαιδευτικό και πρωτίστως στη μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά στόχευαν στη λειτουργία του σχολείου ως ανοιχτή, δημιουργική κοινότητα μάθησης. Με τον τρόπο αυτό έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οριστικά προβλήματα όπως η υπερβολική ύλη, η αποστήθιση, η εξαντλητική μελέτη στο σπίτι, η προετοιμασία και τα φροντιστήρια.

Η στρατηγική και οι στόχοι του Νέου Σχολείου που αποτυπώνονται στο κείμενο του Νέου Σχολείου είναι οι εξής:

- Προώθηση της δια βίου μάθησης.
- Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
- Ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.

<sup>11</sup>Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠΔΒΜΘ, [http://www.edulll.gr/?page\\_id=7](http://www.edulll.gr/?page_id=7).

- Διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών.
- Διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Μείωση του ποσοστού μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες.
- Μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από τη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και χρήσης Η/Υ.
- Δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία<sup>12</sup>.

Πρώτο βήμα εφαρμογής του Νέου Σχολείου ήταν τα 800 και στη συνέχεια 1300 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) (ΦΕΚ 804/9-6-2010). Το πρόγραμμα αυτό ενσωμάτωνε τους πρόδρομους θεσμούς της Ευέλικτης Ζώνης, του Ολοήμερου Σχολείου, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών, την εισαγωγή προγραμμάτων δραστηριοτήτων, την εισαγωγή στην διδασκαλία της Πληροφορικής και ξένης Γλώσσας καθώς και την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων βασισμένων σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Επίσης, ενσωμάτωνε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επιμήκυνε το υποχρεωτικό ωράριο μέχρι τις 14.00 λύνοντας έτσι κύριες ανάγκες της ελληνικής οικογένειας σε περίοδο μεγάλης κρίσης (Αγγλικά, Υπολογιστές, εξωσχολικές δράσεις).

Το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είχε σκοπό να ζωντανέψει το Δημοτικό Σχολείο με τις βιωματικές δράσεις, τις τέχνες, τη γυμναστική, τα εργαστήρια πληροφορικής, το βραβευμένο από την ΕΕ πρόγραμμα πρώιμης εκμάθησης της Αγγλικής, τις νέες ειδικότητες εκπαιδευτικών, τις κοινωνικές δράσεις σχετικά με θέματα αγωγής υγείας, διατροφικών συνηθειών, κυκλοφοριακής αγωγής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Η φιλοδοξία ήταν το πρόγραμμα αυτό να αποτελέσει τη βάση ώστε να ολοκληρωθεί το Νέο Σχολείο με την εισαγωγή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Κι ενώ η δημιουργία των σχολείων ΕΑΕΠ έδωσε την ευκαιρία εμπλουτισμού του ωρολογίου προγράμματος με αντικείμενα και δραστηριότητες πέρα από τα συνηθισμένα και γνωσιοκεντρικά προσανατολισμένα, την άνοιξη του 2016 ο Υπουργός Παιδείας της νέας κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ, Νίκος Φίλης, αναγγέλλει την κατάργηση του Ολοήμερου Σχολείου Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) από το νέο σχολικό έτος. Το Υπουργείο Παιδείας, μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, προχωρά σε αλλαγές στα ωράρια και τον τρόπο λειτουργίας των Δημοτικών σχολείων. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, τα Δημοτικά σχολεία όλης της χώρας υπάγονται σε έναν τύπο σχολείου, τον *Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου*

<sup>12</sup> Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠΑΔΜΘ, <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>.

Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 1324 τΒ' 11-5-2016), με ενιαίο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και λειτουργία προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος.

Συγκεκριμένα, με τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου το πρόγραμμα κάθε τάξης μειώνεται κατά 5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, αφού θα αρχίζει 8.10 και θα ολοκληρώνεται στη 13.15 και όχι στις 14.00. Σε όλες τις τάξεις «κόβεται» μία ώρα από Γυμναστική, Ευέλικτη Ζώνη και Αγγλικά. Επίσης, κατά μία ώρα μειώνονται στην Α' και Β' τάξη η διδασκαλία Ελληνικών και Μουσικής, στη Γ' και Δ' τάξη η Μελέτη Περιβάλλοντος, στην Ε' και ΣΤ' τάξη τα Θρησκευτικά και η Θεατρική Αγωγή και στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις η Πληροφορική. Επίσης, καταργείται η πρωινή ζώνη.

Σε ό,τι αφορά στη λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, στον νέο τύπο Δημοτικού σχολείου, η έναρξη θα γίνεται στις 13:15 και η λήξη του στις 16:00. Οι μαθητές θα παραμένουν εθελοντικά στο σχολείο, θα γευματίζουν (1.20 μ.μ. - 2 μ.μ.), θα μελετούν τα μαθήματά τους (2.15 μ.μ. - 3 μ.μ.) και 3.15 μ.μ. – 4.00 μ.μ. θα κάνουν μία απασχόληση. Για τη σύσταση Ολοήμερου σχολείου απαιτείται ελάχιστος αριθμός 14 μαθητών στα 6/θέσια και άνω σχολεία, των οποίων και οι δύο γονείς πρέπει να εργάζονται και θα προσκομίζουν σχετικό παραστατικό και 10 μαθητών στα 4/θέσια και 5/θέσια χωρίς την προϋπόθεση προσκόμισης βεβαίωσης εργασίας (ΦΕΚ 1324 τΒ 11-5-2016).

Όσον αφορά στα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου δημιουργήθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) επιτροπές που εργάστηκαν για τον εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης, στοχεύοντας στα εξής: α) η διδακτέα ύλη να είναι αντίστοιχη των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών κάθε ηλικίας και εφικτό να ολοκληρωθεί εντός των ωρών που διατίθενται, β) η έκταση της διδακτέας ύλης και η ποσότητα των πληροφοριών να περιορισθεί, ώστε να εξασφαλισθεί χρόνος για διερευνητική, βιωματική μάθηση, γ) η διδακτέα ύλη να επικεντρώνεται στα σημαντικά τμήματα/έννοιες και να επιδιώκεται εμβάθυνση σε αυτά, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία να προσεγγίζονται συνοπτικά.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, η δημιουργία και η λειτουργία του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, εδράζεται στη συνταγματική δέσμευση για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές της ίδιας βαθμίδας. Οι δύο πυλώνες στήριξης του Ενιαίου Τύπου είναι οι αρχές της παιδαγωγικής ποιότητας και οι αρχές της κοινωνικής ισότητας για όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> <http://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/121760/oles-oi-allages-pou-tha-isxysoun-apo-ayrio-sta-sxoleia>.

## 1.5 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η περιγραφή των αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από τη μεταπολιτευτική περίοδο μέχρι σήμερα. Αρχικά, έγινε αναφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1976, του 1985 και του 1997 και στη συνέχεια εστίασαμε στην περιγραφή της καινοτομίας, για τα ελληνικά δεδομένα, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003 κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η σύνταξη των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και η σύνταξη για πρώτη φορά του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάτω από το πρίσμα μιας νέας θεώρησης, με πολλές καινοτομίες και με αποκορύφωμα τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ακόμα, έγινε αναφορά στη μεταρρύθμιση του 2009 με τίτλο «*Το Νέο Σχολείο – Πρώτα ο μαθητής*» και παρουσιάστηκαν βασικά στοιχεία της πολιτικής του «Νέου Σχολείου», το οποίο χαρακτηρίζεται ως το σχολείο εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών και θέτει ως βασικό σκοπό του την ισότητα μεταξύ των μαθητών.

Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο περιγράφηκαν βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών του Δημοτικού, τόσο διότι πρόκειται για βασικά μαθήματα του προγράμματος αλλά και διότι ενδιαφέρουν την παρούσα διπλωματική εργασία. Τα σχολικά εγχειρίδια μαζί με το ΑΠ αποτελούν μια σημαντική παράμετρο, που ασκεί επίδραση στους μαθητές αναφορικά με τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών και γνώσεων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, για να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο. Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν συγκεκριμένους στόχους και οπτικές παρουσίασης, τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος και του μέλλοντος, που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα, υποβάλλουν ιδέες, κρίσεις και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Επίσης, ασκούν μια πολύ σημαντική κοινωνικοποιητική επίδραση στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορεί να πει κανείς ότι πρέπει κάποιος να αλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια, αν θέλει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων (Καυάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων στις αρχές της δεκαετίας του 2000, τα οποία χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα, ήταν μια άμεση ανάγκη προσαρμογής στα ευρωπαϊκά πρότυπα και στην απόκτηση θεμιτών γνώσεων καθοδηγούμενων από την ευρωπαϊκή (και παγκόσμια διακινούμενη, όπως θα υποστηριχθεί στο επόμενο κεφάλαιο) εκπαιδευτική πολιτική. Αποτελούσε κοινή απαίτηση και προσδοκία η συγγραφή νέων βελτιωμένων βιβλίων που θα αντικαθιστούσαν τα παλιά. Στόχος ήταν ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα, η θέσπιση του σχολείου των ΤΠΕ στα πλαίσια της πολιτικής «Νέο Σχολείο», εμφανίστηκε κι αυτή ως ανάγκη προσαρμογής στα ευρωπαϊκά δεδομένα, τα οποία καθιστούν

αναγκαίο τον εφοδιασμό της κοινωνίας με εγγράμματους τεχνολογικά πολίτες, που θα διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Ειδικότερα, η θέσπιση του σχολείου των ΤΠΕ στην Ελλάδα θεωρήθηκε απαραίτητη καθώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω: *«Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότερη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας..., δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010, σελ. 584).

Εν τέλει, στην ελληνική εκπαίδευση προωθούνται αλλαγές που επιδιώκονται σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής και στις οποίες φαίνεται να είναι κυρίαρχο το σύνθημα του «εκσυγχρονισμού» και της «αναβάθμισης της ποιότητας». Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε αναλυτικά στις Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές που προωθούνται για την ποιότητα και ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα συστήματα των κρατών μελών.

## **2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Οι τελευταίες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, οι οποίες περιγράφηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν σαφώς επηρεαστεί από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό ή ακόμη και σε διεθνές επίπεδο. Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της ποιότητας και της ισότητας της εκπαίδευσης έχει καταστεί ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Στο παρόν, λοιπόν, κεφάλαιο θα διερευνηθούν οι πολιτικές που προωθούνται για την ποιότητα και ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ ποιότητας και ισότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

### **2.2 Οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση από το 2000 έως σήμερα**

Όπως δείξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι αλλαγές που επιχειρούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από το 2000 έως και σήμερα φαίνεται ότι συμπορεύονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό ή ακόμη και σε διεθνές επίπεδο. Πολλοί συγγραφείς όπως ο Μπουζάκης (2003), υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές αυτές είχαν σκοπό να αντιμετωπίσουν μια σειρά από συσσωρευμένα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης αλλά και να απαντήσουν στις σύγχρονες ανάγκες των καιρών και στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, που διαμορφώνεται στην εποχή της μετανεωτερικότητας.

Μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας όπου ο οικονομικός πλούτος, η στρατιωτική δύναμη και η εμπορεύσιμη γνώση ελέγχονται από μια μειοψηφία κρατών, οργανισμών ή ατόμων, η εκπαίδευση είναι ένας τομέας προτεραιότητας της πολιτικής και ένα κεντρικό στοιχείο στην προσπάθεια να καταστήσει μια συγκεκριμένη χώρα έναν αποτελεσματικό ανταγωνιστή σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Η παγκοσμιοποίηση φέρνει στο προσκήνιο την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική με συγκεκριμένους τρόπους που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την ταχεία και ανταγωνιστική ανάπτυξη και τη μετάδοση τεχνολογιών και γνώσεων. Οι θεσμοθετούντες της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθούν την ελκυστικότητα των τοπικών προϊόντων τους στην παγκόσμια αγορά, προσπαθώντας να συνδέσουν το κινούμενο

κεφάλαιο με μακροχρόνιες σχέσεις που βασίζονται στην ικανοποίηση των αναγκών της νέας οικονομίας της γνώσης. Αυτές οι ανάγκες απαιτούν οι δημόσιοι οργανισμοί καθώς και οι επιχειρήσεις να προσαρμοσθούν στη συνεχή αλλαγή (Ozga & Jones, 2006).

Σύμφωνα με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης (2012, December), ακόμη και σε μια εποχή περιορισμένων οικονομικών πόρων και υψηλής ανεργίας των νέων, η αποδοτική και επαρκής επένδυση σε φιλικούς προς την ανάπτυξη τομείς, όπως η εκπαίδευση και η κατάρτιση, είναι ένα στοιχείο κλειδί της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, οι οποίες, με τη σειρά τους, είναι απαραίτητες για τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη μείωση του αριθμού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και να διευκολύνει τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με το κείμενο της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Commission of the European Communities, 2006, September), σε ολόκληρη την Ευρώπη, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, της δημογραφικής αλλαγής και της τεχνολογικής καινοτομίας, απαιτούνται υψηλότερες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος της ανεργίας των νέων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να παρέχουν σε όλους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ευημερία σε μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση. Γι' αυτό το λόγο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθώς και της ισότητας, γιατί πολύ συχνά τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπαράγουν ή συνθέτουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να έχουν σημαντικό θετικό αντίκτυπο στα οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης και της αειφόρου ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, αν εστιάσουν στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η αποτελεσματικότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση μπορούν να βελτιωθούν τόσο με την εστίαση στη βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και των παιδαγωγικών πρακτικών που εκείνοι χρησιμοποιούν όσο και με τις πρακτικές ένταξης που υιοθετούν τα σχολεία για τους μαθητές που ανήκουν σε μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης (2008, December), η σχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο ένα σημαντικό μέσο για την κοινωνικοποίηση των ατόμων και τη μεταβίβαση των αξιών, των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων που απαιτούνται για τη δημοκρατία, τον διαπολιτισμικό διάλογο και την προσωπική ανάπτυξη, αλλά επίσης, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην απόκτηση των βασικών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή ενσωμάτωση των ατόμων στην οικονομική ζωή και στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό και σύνθετο περιβάλλον. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση είναι απαραίτητη προκειμένου α) να μειωθεί η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, β) να καταπολεμηθεί η εκπαιδευτική ανισότητα και να προωθηθεί η κοινωνική ένταξη



των μαθητών, γ) να βελτιωθούν οι επιδόσεις των σχολείων και δ) να δοθούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες υψηλής ποιότητας σε μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες μαθητών και να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή χωριστά.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2012), επισημαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που συνδυάζουν την ισότητα με την ποιότητα και δίνουν σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για μια καλή ποιοτική εκπαίδευση, είναι αυτά που έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις. Η σχολική αποτυχία τιμωρεί ένα παιδί για όλη του τη ζωή και οι νέοι που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο έχουν λιγότερες προοπτικές απασχόλησης στη ζωή τους. Επιπλέον, η σχολική αποτυχία έχει υψηλό κόστος και για την κοινωνία καθώς περιορίζει την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία.

Η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές από την πρώιμη σχολική ηλικία μέχρι και το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί την πιο κερδοφόρα εκπαιδευτική πολιτική. Η τρέχουσα οικονομική κρίση που συνοδεύεται από μεγάλη ανεργία, αυξάνει τη ζήτηση για δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου. Οι μαθητές που αποκτούν στο σχολείο πλούσιες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στην εκπαίδευση και να εισέλθουν με επιτυχία στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα, οι μαθητές που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση από το σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να τερματίσουν επιτυχώς το σχολείο και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Πολλές φορές ο τρόπος που σχεδιάζονται και λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να επιδεινώσει τις ήδη υπάρχουσες σχολικές ανισότητες και να έχει αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα των μαθητών και την ένταξή τους, οδηγώντας τους μ' αυτό τον τρόπο σε εγκατάλειψη του σχολείου. Γι' αυτό τον λόγο απαιτούνται εκπαιδευτικές πολιτικές που θα εξαλείψουν αποτελεσματικά τις ανισότητες και θα ενισχύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (OECD, 2012).

Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012, November), η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την τόνωση της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, διότι οι δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα της Ευρώπης να αυξήσει την παραγωγικότητα. Μακροπρόθεσμα, οι δεξιότητες μπορούν να προκαλέσουν καινοτομία και ανάπτυξη, να κάνουν την Ευρώπη ανταγωνιστική στην Παγκόσμια Οικονομία, να τονώσουν τη συγκέντρωση του υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να διαμορφώσουν το μέλλον της αγοράς εργασίας.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της προσφοράς δεξιοτήτων έχει αυξηθεί σε όλο τον κόσμο και η Ευρώπη πρέπει να ανταποκριθεί. Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθούν να υπολείπονται όσον αφορά την παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα και δε λειτουργούν σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις ή τους εργοδότες για να φέρουν τη μαθησιακή εμπειρία πιο κοντά στην πραγματικότητα του εργασιακού περιβάλλοντος.

Αυτές οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων είναι μια αυξανόμενη ανησυχία για την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας.

Επομένως, για να επιτευχθούν οι στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» θα πρέπει να προετοιμαστούν οι Ευρωπαίοι πολίτες ώστε να έχουν κίνητρα, να ενεργοποιούνται και να είναι αυτάρκεις μαθητές, ικανοί να συμβάλλουν στην προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής κατά τη διάρκεια μιας μακράς περιόδου. Ταυτόχρονα, αναφέρεται πως πρέπει να δοθεί βαρύτητα και στις εκπαιδευτικές υποδομές, διότι, αν και αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του συνολικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση σε σχέση με τους ανθρώπινους πόρους, έχουν, ωστόσο, σημαντική επίπτωση στην εκπαιδευτική εμπειρία των νέων ανθρώπων. Χρειάζονται επαρκείς αριθμοί ιδρυμάτων στα σωστά μέρη και στο σωστό μέγεθος για τη διασφάλιση ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι έχουν εύκολη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι απαραίτητες καλά εξοπλισμένες περιοχές διδασκαλίας, όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών και βιβλιοθήκες, προκειμένου να παρασχεθεί υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ενώ άλλες ανέσεις, όπως καντίνες, παιδικές χαρές και αθλητικές εγκαταστάσεις είναι απαραίτητες για την υγεία και την ευημερία των μαθητών.

Η υποδομή αυτή θα πρέπει να διατηρηθεί και να προσαρμοστεί για να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, όχι μόνο όσον αφορά τις αυξήσεις και τις μειώσεις του αριθμού των μαθητών, αλλά και να συμβαδίζει με τις καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ποιότητα της μάθησης επηρεάζεται, ακόμη, από την απονομή πρόσθετων πόρων στα σχολεία μέσω ειδικών Προγραμμάτων που βασίζονται, για παράδειγμα, σε γεωγραφικά, κοινωνικά, γλωσσικά ή άλλων αναγκών κριτήρια. Αυτά τα Προγράμματα, συχνά, προορίζονται για την υποστήριξη μαθητών με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, αποτελούν περιοχές προτεραιότητας της στρατηγικής Ευρώπη 2020, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της οικονομικής και αειφόρου ανάπτυξης. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εξασφάλισης ίσης πρόσβασης όλων των ατόμων στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας κυρίως μέσω της προσέγγισης και ένταξης μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων. Η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που τους επιτρέπουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να γίνουν ενεργοί πολίτες με δημοκρατικές αξίες. Τα κράτη μέλη οφείλουν να επενδύσουν σε όλα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και με αυτό τον τρόπο να αυξήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες του εργατικού δυναμικού, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ταχέως μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και της ψηφιακής οικονομίας (Official Journal of the European Union, 2015, December).

Στην Ευρώπη τα χαμηλά επίπεδα των μαθητών σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες εμποδίζουν την οικονομική πρόοδο και την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανέλιξη των ατόμων. Για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας, της καινοτομίας και της ενεργού συμμετοχής των ατόμων στα κοινά, οι βασικές δεξιότητες πρέπει να συμβαδίζουν με άλλες βασικές ικανότητες και στάσεις όπως η δημιουργικότητα, η επιχειρηματικότητα, οι ψηφιακές δεξιότητες, η ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών και η κριτική σκέψη. Επιπλέον, η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα μπορεί να αναβαθμιστεί με την εισαγωγή καινοτόμου διδακτικού υλικού και καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών στη διδασκαλία. Επίσης, επειδή οι κοινωνίες καθίστανται όλο και πιο ψηφιακές, αυξάνεται η ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες γεγονός που οδηγεί στην αναγκαιότητα ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί σ' αυτήν την ανάγκη, η οποία απαιτεί οργανωτικές αλλαγές και επενδύσεις σε υποδομές, σε ψηφιακές συσκευές, σε ψηφιακές ικανότητες εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών, διευθυντών σχολείων και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και τη δημιουργία υψηλής ποιότητας ψηφιακού εκπαιδευτικού λογισμικού. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εισάγουν τις ΤΠΕ στο εσωτερικό τους και να υιοθετήσουν καινοτόμες και ευέλικτες παιδαγωγικές μεθόδους.

Η κοινωνικοοικονομική ανισότητα, η οποία βρίσκεται στο ανώτατο επίπεδο της στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και του ΟΟΣΑ, έχει αρνητικό αντίκτυπο και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να αναπαράγουν τα υφιστάμενα πρότυπα κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των κρατών μελών έχει λάβει μέτρα για τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, εξακολουθεί να υπάρχει σημαντικό εκπαιδευτικό κενό και η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για πολλά μέρη της ΕΕ. Για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας σε όλες τις μορφές της και για την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς αποκλεισμούς σε όλους τους μαθητές, απαιτείται αποτελεσματική δράση και κυρίως για τις μειονεκτούσες ομάδες, όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι μετανάστες και οι Ρομά. Η άφιξη ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο δημιουργεί μια πρόκληση για τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη. Για τους μετανάστες, η ένταξη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της κοινωνικής τους ένταξης, της απασχολησιμότητάς τους, της επαγγελματικής και προσωπικής τους ολοκλήρωσης και της ενεργού συμμετοχής τους στα κοινά. Η επιτυχής ένταξη των μεταναστών εξαρτάται από την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των διευθυντών των σχολείων, των άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, των εκπαιδευομένων και των γονέων, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ετοιμότητα για πολυπολιτισμική ποικιλομορφία στο μαθησιακό περιβάλλον (Official Journal of the European Union, 2015, December).

Σύμφωνα με την τρίτη ετήσια έκθεση «Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» (European Union, 2014), τα Κράτη Μέλη θα πρέπει να ενισχύσουν τις επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης κοιτάζοντας πέρα από τον αριθμό των ατόμων με προσόντα, την ένταξη, την ποιότητα και την ευελιξία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην έκθεση τονίζεται η σημασία της επικέντρωσης στην ποιότητα και ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας που πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ώστε να επωφεληθούν από την αποτελεσματική χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων και εργαλείων.

Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την οικοδόμηση της ανάπτυξης. Ωστόσο, θέματα ισότητας και ένταξης πρέπει να αντιμετωπιστούν, με σκοπό την κατανομή των ωφελειών της εκπαίδευσης πιο δίκαια σε ολόκληρη την κοινωνία. Η ισότητα και η συμπερίληψη είναι σημαντικοί στόχοι, όχι μόνο για λόγους δικαιωμάτων και δικαιοσύνης, αλλά και λόγω του οικονομικού και κοινωνικού αντίκτυπου και του κόστους από την αύξηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το αναξιοποίητο ταλέντο των νεαρών μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, αντιπροσωπεύει μία απαράδεκτη σπατάλη - όχι μόνο για τους νέους ανθρώπους μεμονωμένα, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. Και τώρα, υποστηρίζεται στην έκθεση, υπάρχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία ότι οι πιο άνισες κοινωνίες είναι οι λιγότερο υγιείς - ανεξάρτητα από το συνολικό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης. Δεν είναι μόνο οι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα ανισότητας που σχετίζονται με τα χαμηλότερα επίπεδα της κοινωνικής ευημερίας, καθώς η ίδια η ανισότητα μπορεί να παρεμποδίσει την οικονομική ανάπτυξη (European Union, 2014).

Οι ανισότητες που συζητούνται εδώ αντιπροσωπεύουν μέρος της διακύμανσης που βρέθηκε σε προσόντα και ικανότητες που απευθύνονται στο 2<sup>ο</sup> Μέρος της έκθεσης «Παρακολούθησης». Τα εμπόδια για την επίτευξη δικαιοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ότι έχουν δύο προελεύσεις - εκείνες που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες και εκείνες που προκύπτουν από τις κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες, συμπεριλαμβανομένων των διακρίσεων. Συχνά, οι κοινωνικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες επικαλύπτονται και εντείνουν η μία την άλλη στο επίπεδο συστήματος, ενώ, στο επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αυτά τα πολλαπλά μειονεκτήματα μπορούν να συσσωρευτούν, με αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τη χαμηλότερη σχολική επίδοση. Ίσως περισσότερο σημαντικό, αυτές οι κοινωνικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες πάνε πολύ πιο πέρα από το πεδίο εφαρμογής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται, υποστηρίζεται στην έκθεση, ως αναπόσπαστο μέρος των παγκόσμιων προσπαθειών για την αντιμετώπιση της φτώχειας, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά σε κάθε κοινωνία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση

έχουν, ωστόσο, ένα συγκεκριμένο και σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν σε αυτό το πλαίσιο. Ο διαχωρισμός αυτών των δύο διαστάσεων είναι σημαντικός κατά τον προσδιορισμό ειδικών λύσεων και την αξιολόγηση των διαφόρων ειδών στρατηγικών που απαιτούνται για να μειωθούν τα εμπόδια για την ισότητα και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και να βελτιωθούν οι επιδόσεις της, καθώς και εκείνες των μαθητευόμενων.

Η αποτελεσματική χρήση της διαθέσιμης χρηματοδότησης από ευρωπαϊκούς πόρους κατά την περίοδο 2014-20, θα μπορούσε να αποτελέσει μια σημαντική συμβολή στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, με μέτρα που αποσκοπούν στην προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης (π.χ., συλλογική και συμμετοχική προσέγγιση, ενεργητική μάθηση, ισχυρότερη προσήλωση στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων) και την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία στην τάξη (European Union, 2014).

Τέλος, στην έκθεση «Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και των Συστημάτων Εκπαίδευσης στην Ευρώπη» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), τονίζεται ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Επιστήμες, είναι ένα ζήτημα που δημιουργεί ανησυχία σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς σχετίζεται όχι μόνο με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και με την παροχή ενός δίκαιου συστήματος εκπαίδευσης. Επιπλέον, η πλήρης ενσωμάτωση στην κοινωνία και η ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της ανταγωνιστικής παγκόσμιας οικονομίας αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους νέους, πολλοί από τους οποίους δεν έχουν αποκτήσει ακόμα τις βασικές γνωστικές δεξιότητες. Τονίζεται, ακόμα, ότι υπάρχει σημαντική σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρογνομosύνη των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών τους και να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή είναι ζωτικής σημασίας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης από τις 20 Μαΐου 2014, τονίζει τη σημασία των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τις ευρωπαϊκές χώρες να προωθήσουν την ανάπτυξη «ολοκληρωμένων πλαισίων επαγγελματικών ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την επιτυχία των μαθητών και την πραγματοποίηση των δυνατοτήτων τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς να ανιχνεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους από τα πρώτα σχολικά χρόνια και πώς να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα και να επιλύουν τις συγκρούσεις. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

### 2.3 Κριτική επισκόπηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών

Οι αλλαγές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών συνδέονται άμεσα με τις συνέπειες που επιφέρουν οι τάσεις της παγκοσμιοποίησης και του εκσυγχρονισμού στις κοινωνίες και τους θεσμούς. Σύμφωνα με τον Koustourakis (2007), η αλλαγή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί απόρροια των ευρωπαϊκών εξελίξεων που συντελέστηκαν στη Λισαβόνα το 2000. Έτσι, στην ελληνική εκπαίδευση προωθούνται αλλαγές που επιδιώκονται σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής. Ως κυρίαρχη έννοια αναδεικνύεται η έννοια του εκσυγχρονισμού, που σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κείμενα χρειάζεται να αποτελέσει στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004), η έννοια του εκσυγχρονισμού χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης».

Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση των ΑΠΣ τίθεται ως βασικός σκοπός των κρατών μελών. Ο Young (1999, σελ. 138), αναφέρει ότι τα ΑΠΣ του 21ου αιώνα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, εύρος, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αποτελεσματικότητα στην εξοικείωση και χρήση των νέων τεχνολογιών, μεθόδους καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και παροχή γενικής παιδείας, η έννοια και τα όρια της οποίας επαναπροσδιορίζονται.

Σε ένα διεθνές πλαίσιο, που συνεχώς διευρύνεται και σηματοδοτείται από την «οικονομία της γνώσης», η σχετική επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ό,τι αφορά την παραγωγή του «ανθρώπινου κεφαλαίου» αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 2003, σελ. 39). Υπό την πίεση του διεθνούς ανταγωνισμού, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως βασικός μοχλός μέσω του οποίου η εθνική οικονομική ανταγωνιστικότητα αυξάνεται και συνοδοιπορεί με τις δυνάμεις της αγοράς και τις στοχεύσεις του κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Ball (2008, σελ. 1), «η εκπαίδευση πλέον αντιμετωπίζεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την εξασφάλιση οικονομικής παραγωγικότητας και ανταγωνισμού στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική πολιτική αυξανόμενα γίνεται αντιληπτή και υλοποιείται στο πλαίσιο των πιέσεων και των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης».

Συχνά η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας», που είναι τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιχειρήσεις. Δίνεται έμφαση στη λογοδοσία, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς (μαθηματικά και τεχνοεπιστημονική γνώση) και στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (TIMSS, PISA κ.α.).

Σύμφωνα με τους Yates & Young (2010), τα σχολικά προγράμματα έχουν διαμορφωθεί για να προετοιμάζουν τους μαθητές να συμβάλλουν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία και αντανακλούν τις προσπάθειες της εκάστοτε κυβέρνησης να αποκτήσει περισσότερο έλεγχο στη δημόσια εκπαίδευση, ώστε να βελτιώσει την ποιότητά της. Πολλές χώρες έχουν κάνει αλλαγές στο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό τομέα της πολιτικής των προγραμμάτων σπουδών για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν σε ένα ολοένα και πιο ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον. Οι Risvi και Lingard (2010), υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται στενά με τους τρόπους με τους οποίους αναπλαισιώνονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η Παιδαγωγική και η Αξιολόγηση. Στην εποχή μας, αλλαγές σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση παρουσιάζονται αυξανόμενα σε συσχέτιση με την παγκοσμιοποίηση, καθώς στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών φαίνεται πως προτάσσεται ο στόχος της προετοιμασίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, αυξάνοντας και την εθνική ανταγωνιστικότητα.

Σύμφωνα με τους Risvi και Lingard (2010), αυτή η έμφαση που δίδεται στον παγκόσμιο ανταγωνισμό των κρατών έχει οδηγήσει στην επέκταση του πεδίου των τριών συστημάτων μηνυμάτων με αυξανόμενο ενδιαφέρον σε διαδικασίες δοκιμασιών (testing) και λογοδοσίας (accountability). Φαίνεται πως τα εκπαιδευτικά συστήματα αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία σε «καθεστώτα» σταθμισμένων δοκιμασιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Έτσι, η διαδικασία δοκιμασιών αποκτά κεντρική σημασία για την εκπαιδευτική πολιτική και αναδεικνύεται σε ένα τέταρτο σύστημα μηνυμάτων μετά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Αυτό το τέταρτο σύστημα – που αποτελεί μια επιμέρους, μειωμένης αξίας εκδοχή της αξιολόγησης- εστιάζει, σύμφωνα με τους Risvi και Lingard (2010), στην υπόθεση ότι η παγκοσμιοποίηση απαιτεί νέους τύπους δεξιοτήτων, γνώσεων και διαθέσεων, καθώς και αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα συστήματα που θα επιτευχθούν μέσα από εύρωστα και συντονισμένα καθεστώτα λογοδοσίας.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, στις μέρες μας «από μια κυρίως οικονομική άποψη» (Ball 2008, 13, στο Maguire, Perryman, Ball, & Braun, 2011), θεωρείται το πολύπλοκο κουβάρι των πρωτοβουλιών και των στρατηγικών της μετα-νεοφιλελεύθερης χάραξης πολιτικής που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της εκπαίδευσης με τον γενικό προσανατολισμό για ανταγωνιστικότητα (Ball 2007, 10, στο Maguire, Perryman, Ball, & Braun, 2011). Για να γίνει αυτή η πίεση πιο ανταγωνιστική και επιτυχημένη, σημαίνει ότι όλα τα σχολεία πρέπει να δώσουν πρωταρχική σημασία στο στόχο της «αναβάθμισης της ποιότητας», σε ένα περιβάλλον που έχει γίνει όλο και περισσότερο επιβεβλημένο και κατευθυνόμενο από τις αρχές της αγοράς (Tomlinson 2005, στο Maguire et al, 2011).

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών κυριαρχεί η έννοια της διαθεματικότητας για την προώθηση της οποίας, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν ληφθεί αρκετές πρωτοβουλίες. Σε έρευνα που έγινε για το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά ΑΠΣ των χωρών μελών αλλά και της Ελλάδας, η οποία συμμετείχε με εκπρόσωπο την Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, αποκαλύφθηκε ότι έντεκα από τις 27 χώρες που συμμετείχαν είχαν κάποια μορφή εφαρμογής της διαθεματικότητας και τρεις από αυτές είχαν εκπονήσει μια γενική στρατηγική εφαρμογής. Αντίθετα δεκαέξι χώρες δεν είχαν εκπονήσει εθνικό σχέδιο στρατηγικής εφαρμογής της διαθεματικότητας. Αποκορύφωμα της πρωτοβουλίας της ΕΕ αποτέλεσε η διοργάνωση διήμερου συνεδρίου από τη βελγική προεδρία για το θέμα. Στη συζήτηση ο εκπρόσωπος της ΕΕ για θέματα εκπαίδευσης τόνισε τη μεγάλη σημασία της προώθησης της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη Ε.Ε. δεδομένου ότι μέσα από αυτή καλλιεργούνται και προωθούνται οι αξίες, στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από τη σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Η εκπαιδευτική πολιτική, λοιπόν, φαίνεται ότι διεθνώς και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προωθεί τις διαθεματικές προσεγγίσεις και πρακτικές διότι θεωρούνται προσφορότερες, στηρίζουν όλους τους μαθητές και ιδίως, τους αδύνατους και αλλοδαπούς και ευνοούν και τους εκπαιδευτικούς, αφού έρχονται πιο κοντά με τους μαθητές, διευρύνονται οι ορίζοντές τους, αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις αλλαγές και καλλιεργείται η συναδελφικότητα και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων.

Ωστόσο, όσον αφορά τον ελληνικό χώρο τουλάχιστον, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν υπάρχει επιτυχής πραγμάτωση όσων αποτελούσαν προσδοκώμενα αποτελέσματα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Αντίθετα, από τις διαπιστώσεις των Aggelakos (2007) και Koustourakis (2007), αναδείχθηκαν προβλήματα σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που προωθήθηκε καθώς πρόκειται για μια αλλαγή που θεωρείται πως επιχειρήθηκε αποσπασματικά, ενώ αλλαγές τέτοιας εμβέλειας απαιτούν θεμελιώδεις αλλαγές στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και στο γενικό πολιτικό στοχασμό αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τη νέα προσέγγιση δεν ακολούθησε κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτε πιλοτική εφαρμογή των νέων βιβλίων.

Παράλληλα με την έννοια της διαθεματικότητας, στα νέα Προγράμματα Σπουδών κυριαρχεί και η ιδέα της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004), το 1999 και το 2000 τρεις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εστιάζονταν στις Νέες Τεχνολογίες αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδει η Επιτροπή στην ανάπτυξη, χρήση και διάδοση των Νέων Τεχνολογιών και τοποθετούσαν αυτό το πεδίο στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μελλοντική δράση.



Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. συμμετοχή σχολείων σε ευρωπαϊκά προγράμματα, διαθεματικά πλαίσια σπουδών, μεγάλο πλήθος γνωστικών αντικειμένων) καθιστά αναγκαία την αποτελεσματική και συγχρόνως δημιουργική χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και για την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων. Οι γνώσεις των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητες για κάθε μαθητή που εκτός από τις ικανότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής θα πρέπει να διαθέτει και ικανότητες πληροφορικού γραμματισμού και υπολογιστικής σκέψης προς ενίσχυση της ανταγωνιστικότητάς του, με στόχο την προσωπική πνευματική και κοινωνική του ανέλιξη αλλά και την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία του περιβάλλοντος που ζει και εργάζεται<sup>14</sup>.

Τέλος, στα νέα Προγράμματα Σπουδών, μαζί με τη διαθεματική και την ψηφιακή προσέγγιση της γνώσης, προωθούνται κι άλλες νέες μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθοδολογίες οι οποίες εδράζονται στα «υψηλά επίπεδα κοινωνικής διαπραγμάτευσης του τρόπου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ διδασκόντων και μαθητών» («ασθενής περιχάραξη ως προς τους ρυθμιστικούς κανόνες», βλ. Κεφ. 3: Θεωρητικό Πλαίσιο) (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 92). Όλες αυτές οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σχεδόν επιβάλλονται ως οι μόνοι ορθοί τρόποι για τη διαδικασία μετάδοσης και κυρίως κατάκτησης της γνώσης, χωρίς, ωστόσο, να υφίστανται για την υλοποίησή τους οι κατάλληλες συνθήκες, οι κατάλληλες υποδομές καθώς και η συστηματική και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

## 2.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Οι αλλαγές που επιχειρούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κινούνται στο πλαίσιο αλλαγών που προωθούνται σε υπερεθνικό επίπεδο και στις οποίες κυρίαρχο είναι το σύνθημα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της αναβάθμισης της ποιότητάς της καθώς και της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση, αν η Ευρώπη θέλει να ξεπεράσει την πιο σοβαρή οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση των τελευταίων χρόνων. Επιπλέον, θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί στις δυνατότητές της για την εξασφάλιση ισότιμων όρων ανταγωνισμού, για την αποφυγή προληπτικά οποιασδήποτε μορφής διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού και την παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

---

<sup>14</sup>[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn\\_porisma.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porisma.pdf)

Η εκπαιδευτική πολιτική προωθεί ένα είδος γνώσης που να προσανατολίζεται στην παγκόσμια οικονομία. Γι' αυτόν τον λόγο δημιουργήθηκε η ανάγκη μεταρρυθμίσεων στα Προγράμματα Σπουδών ενσωματώνοντας σε αυτά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τις Νέες Τεχνολογίες και νέες μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθοδολογίες, οι οποίες θεωρείται ότι αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και αποτελούν τη βάση ανάπτυξης και εξέλιξης των χωρών. Τα σχολικά προγράμματα, λοιπόν, έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο που να προετοιμάζουν τους μαθητές να συμβάλλουν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία. Μένει τώρα να διερευνήσουμε αν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς και οι αλλαγές που έγιναν στα ΑΠΣ και τα βιβλία δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την πρόσβαση στην εκπαιδευτική γνώση μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και αν συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

## 3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 3.1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει ως κεντρικό ζήτημα τις πρακτικές διδασκαλίας που προωθούνται στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης στο δημοτικό σχολείο και τη σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Η μελέτη ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Επίσης, ασχολείται με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην καθημερινή τους εργασία στην τάξη προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών τους και να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική γνώση.

Επειδή στο επίκεντρο αυτής της μελέτης τίθενται ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης που αναδεικνύονται με τις αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα βιβλία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και ζητήματα ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική γνώση μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, ζητήματα που κατεξοχήν εμπίπτουν στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, επιχειρείται μια κοινωνιολογική προσέγγιση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Η θεωρία του Basil Bernstein, αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη θεωρία, καθώς η μελέτη εστιάζει στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων με έμφαση να αποδίδεται σε γνωρίσματα αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση που προωθούνται, τα οποία συνιστούν τα τρία συστήματα μηνυμάτων κατά τον Bernstein (1991).

Η ανάδειξη των πρακτικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με διάφορους ρόλους στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν οι μαθητές και συνακόλουθα συνδέεται με μορφές συνείδησης και ταυτότητας που συγκροτούν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η θεωρία του Basil Bernstein, ενδείκνυται για τη μελέτη αυτού του θέματος που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση και εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

### 3.2 Εκπαιδευτική γνώση και εκπαιδευτικές πρακτικές

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, σελ. 63), η κατανομή εξουσίας και οι αρχές κοινωνικού ελέγχου αντικατοπτρίζονται στον τρόπο «με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, που θεωρεί δημόσια». Επίσης, «η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας και η επίσημη μορφή της πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η Παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η Αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου. Ο *κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης* αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές που διαμορφώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση» (Bernstein, 1991, σελ. 63-64).

Με την αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται η γνώση μέσα στα σχολικά βιβλία που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική γνώση, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των βασικών μορφών πρακτικής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και οι συνέπειες που έχουν αυτές για τους μαθητές.

Κατ' αρχάς η γνώση στα σχολικά βιβλία δεν είναι αυτή καθαυτή επιστημονική γνώση, αλλά πρόκειται για έναν μετασηματισμό της γνώσης από επιστημονική σε σχολική που επηρεάζεται από τις επιστημολογικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, από τις παιδαγωγικές θέσεις που είναι κυρίαρχες και από τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Αυτός ο βαθύς μετασηματισμός της επιστημονικής γνώσης στη σχολική της εκδοχή περιγράφεται με τον όρο *Αναπλαισίωση*.

Ειδικότερα, η επιστημονική γνώση που παράγεται σε ένα «πρωτογενές πλαίσιο» αναπαράγεται στο σχολικό περιβάλλον (Κουλαϊδής, 1994, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 53) μέσω ενός «επιλεκτικού μηχανισμού» (Bernstein, 1991, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 52), προκειμένου να προσαρμοστεί στα δεδομένα και τις ανάγκες του σχολείου, ανταποκρινόμενη στις αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση, στις επικρατούσες παιδαγωγικές απόψεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές (Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής, 2001, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Το Κράτος, μέσω των θεσμών και των φορέων του (Υπουργείο Παιδείας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), που εξειδικεύονται στην παραγωγή και επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαιδευτική διαδικασία, στις διαδικασίες της αξιολόγησης, στον έλεγχο της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και της έρευνας, στις συμβουλευτικές λειτουργίες, κλπ. και

«των ειδικών τεχνοκρατών της εκπαίδευσης που εργάζονται για λογαριασμό του στο πλαίσιο των φορέων αυτών» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 100), δημιουργεί το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο της αναπλαισίωσης (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Ο Bernstein (2000), συνδέει την έννοια της αναπλαισίωσης με τον *παιδαγωγικό μηχανισμό* (*pedagogic device*), ο οποίος συγκροτεί την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών, καθώς δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους.

Σύμφωνα με τη Singh (2002), ο παιδαγωγικός μηχανισμός, όπως περιγράφεται στη θεωρία του Bernstein, είναι ένα σύνολο κανόνων ή διαδικασιών μέσω των οποίων η γνώση παίρνει μορφή μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών και μετατρέπεται σε επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Όπως αναφέρουν οι Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη (2010, σελ. 26), ο παιδαγωγικός μηχανισμός «παράγει τον συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του και καθιστά διαθέσιμες τις αρχές μέσω των οποίων διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται οι συνειδήσεις.[...] προκαλεί διαμάχες στην εξουσία πάνω στις πραγματώσεις του συμβολικού ελέγχου».

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός συνιστά τους «κανόνες γραμματικής» του παιδαγωγικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών και αποτελείται από τριών ειδών κανόνες: 1. Κανόνες *Κατανομής*, 2. Κανόνες *Αναπλαισίωσης* και 3. Κανόνες *Αξιολόγησης*. Αντίστοιχα, διαμορφώνονται τρία πεδία λόγου και συναφών πρακτικών: *Παραγωγής*, *Αναπλαισίωσης* και *Αναπαραγωγής* (Bernstein, 1990, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Οι *κανόνες κατανομής*, ως ιεραρχικά ανώτεροι, εξειδικεύουν την παραγωγή του διανοητικού λόγου σε ένα εξειδικευμένο πεδίο, με τους δικούς του φορείς, θέσεις, πρακτικές και αξιολογικά κριτήρια και οδηγούν στη διαμόρφωση ενός δεύτερου πεδίου το οποίο ρυθμίζεται από τους κανόνες αναπλαισίωσης. Οι κανόνες αυτοί κατανέμουν άνισα τη γνώση σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Δηλαδή, άλλη γνώση θα παρέχεται σε αυτούς που επιτελούν διανοητική εργασία και άλλη σε αυτούς που θα κάνουν κάποια χειρωνακτική εργασία. Ακόμα, οι *κανόνες κατανομής* κατανέμουν την γνώση άνισα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, για παράδειγμα άλλη γνώση θα δοθεί σε αυτούς που φοιτούν σε Τεχνικά Λύκεια και άλλη σε αυτούς που πηγαίνουν στο Ενιαίο Λύκειο. Γενικότερα, οι *κανόνες κατανομής* ρυθμίζουν το ποιος μπορεί να μεταδίδει τι, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες. Οι *κανόνες αναπλαισίωσης* ρυθμίζουν τον μετασχηματισμό του λόγου κατά τη μεταφορά του από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής. Οι *κανόνες αξιολόγησης* των παιδαγωγικών πρακτικών ρυθμίζουν τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσκτησης της εκπαιδευτικής γνώσης (Bernstein, 1990, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Σύμφωνα με τους Chen & Derewianka (2009), οι *κανόνες κατανομής* διέπουν την παραγωγή διαφόρων μορφών της πνευματικής γνώσης και την κατανομή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι *κανόνες αναπλαισίωσης* συγκροτούν επιλεκτικά τα παιδαγωγικά υποκείμενα και οι *κανόνες*

αξιολόγησης αποτελούν τις ειδικές παιδαγωγικές πρακτικές και παρέχουν τα κριτήρια για την νομιμοποίηση των μορφών της γνώσης.

Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή & Τσατσαρώνη (2010), η μετακίνηση των κειμένων από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής έχει διαμορφώσει το πεδίο της αναπλαισίωσης. Το πεδίο αυτό δομείται σε δυο υπο-πεδία τα οποία έχουν τους δικούς τους φορείς, παράγοντες, θέσεις και πρακτικές. Συγκεκριμένα, ο Bernstein (2003), διακρίνει δύο επίπεδα αναπλαισίωσης: Α. Το *επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (official pedagogic recontextualising field) που αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς θεσμούς και φορείς σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και έχει την ευθύνη της δημιουργίας, διατήρησης και αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου και περιέχει τους κανόνες με τους οποίους ρυθμίζονται η παραγωγή, η κατανομή, η αναπαραγωγή και η αλλαγή του θεμιτού παιδαγωγικού κειμένου, οι κοινωνικές σχέσεις μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης και η διαμόρφωση των οργανωτικών πεδίων. Σύμφωνα με τη Singh (2002), το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης περιλαμβάνει τα εξειδικευμένα τμήματα και υπο-φορείς του κράτους και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές μαζί με την έρευνα και το σύστημα των επιθεωρητών.

Β. Το *παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (pedagogic recontextualising field), που αναφέρεται στους φορείς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα. Σύμφωνα με τη Singh (2002), το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης αποτελείται από τα πανεπιστημιακά τμήματα της εκπαίδευσης και από τα εξειδικευμένα μέσα της εκπαίδευσης, περιοδικά, εκδοτικούς οίκους κ.α. Η διαφορά μεταξύ των δύο πεδίων έγκειται στο ότι ο πρώτος ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος, πολιτικά μέσω της νομοθετικής λειτουργίας και διοικητικά μέσω των δημοσίων υπηρεσιών.

Η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης, όπως προειπώθηκε, είναι να συγκροτεί το «τι» και το «πώς» του παιδαγωγικού λόγου. Ο παιδαγωγικός λόγος είναι μια «αρχή αναπλαισίωσης» που «ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανοργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 33).

Κατόπιν, η παιδαγωγική πρακτική, ως έννοια, αναφέρεται σε ένα κοινωνικό πεδίο για την (ανα)παραγωγή του πολιτισμού και της κουλτούρας και στο πιο εξειδικευμένο πεδίο των κανόνων αξιολόγησης κι έχει ως κύρια λειτουργία τη μετάδοση κριτηρίων. Οι διαφορετικοί τύποι παιδαγωγικών πρακτικών, που περιγράφει το εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας του Bernstein, συμβάλλουν στην κατανόηση της εσωτερικής λογικής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου και τον εντοπισμό της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πρακτικής, σε μια δεδομένη ιστορική

στιγμή, αλλά και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 44).

Όπως προαναφέρθηκε, η επίσημη εκπαιδευτική γνώση πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Ο Bernstein (1991), διακρίνει δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Εάν τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο, τότε αποκαλεί τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος τύπο *συλλογής*. Εάν τα περιεχόμενα, όμως, βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, ο τύπος αναλυτικού προγράμματος αποκαλείται *συγχωνευμένος*. Στη βάση της διάκρισης των δύο αυτών τύπων αναλυτικών προγραμμάτων ο Bernstein εδραιώνει τις έννοιες της *Ταξινόμησης* και της *Περιχάραξης* οι οποίες αποτελούν τις πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης. «Ένας κώδικας είναι μια ρυθμιστική αρχή, σιωπηρώς προσλαμβανόμενη, η οποία επιλέγει και ενοποιεί: α) κατάλληλα νοήματα, β) μορφές πραγμάτωσής τους, γ) πλαίσια ανάδειξής τους. Η έννοια του κώδικα είναι αλληλένδετη με τις έννοιες των θεμιτών και αθέμιτων επικοινωνιών και επομένως προϋποθέτει μια ιεραρχία στις μορφές επικοινωνιών, στην οριοθέτηση και στα κριτήριά τους» (Bernstein, 1991, σελ. 163).

Ειδικότερα, «η ταξινόμηση προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως διαφορετικών περιεχομένων, δράσεων, δρώντων, λόγων, πρακτικών και των πλαισίων μετάδοσής τους», τους κανόνες αναγνώρισης, (Bernstein, 2000, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010) και τη «βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Bernstein, 1991, σελ. 68). Όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα, ενώ όταν η ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά (Bernstein, 1991, σελ. 67-68). Κάθε αλλαγή στον βαθμό μόνωσης των κατηγοριών συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου των κατηγοριών, άρα αλλαγή των ταυτοτήτων που αυτές συγκροτούν (Bernstein, 2000, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Η περιχάραξη αναφέρεται στη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου, στους κανόνες πραγμάτωσης, το «πώς» της παιδαγωγικής διαδικασίας και υπογραμμίζει την ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση. Όπου η περιχάραξη είναι ισχυρή, υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνορο, ενώ όπου είναι ασθενής υπάρχει ένα θολό σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί. Επομένως, η περιχάραξη αναφέρεται «στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1991, σελ. 68). Έτσι, η περιχάραξη προσδιορίζει το εύρος των επιλογών που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε κάθε παιδαγωγική σχέση και κατ' επέκταση σχετίζεται

έμμεσα με τον βαθμό μόνωσης που υπάρχει μεταξύ της εκπαιδευτικής και της καθημερινής γνώσης (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων διαγράφονται με σαφήνεια και αυτό προϋποθέτει ισχυρούς φύλακες συνόρων. Η ισχυρή ταξινόμηση δημιουργεί μια συγκεκριμένη ταυτότητα και μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος ως προς τη μετάδοση της γνώσης και απέναντι στους φύλακες συνόρων (Bernstein, 1991, σελ. 70) και αντιστοιχεί στον κώδικα συλλογής. Η προσπάθεια μείωσης της ισχύος της ταξινόμησης αντιστοιχεί στον συγχωνευμένο κώδικα (Bernstein, 1991).

Όσον αφορά το θέμα του ελέγχου, οι ισχυρές περιχαράξεις μειώνουν την εξουσία του μαθητή πάνω στο ποια γνώση, πότε και πώς την προσλαμβάνει και αυξάνει την εξουσία του διδάσκοντος στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991, σελ. 70). Οι κώδικες συλλογής μπορεί να παράγουν μια σειρά υπο-τύπων, των οποίων η διαφορά έγκειται στη σχετική ισχύ της ταξινόμησης και των περιχαράξεών τους και οι συγχωνευμένοι κώδικες ενδέχεται να παρουσιάζουν ποικιλία ως προς την ισχύ των περιχαράξεων, καθόσον αναφέρονται στον έλεγχο διδάσκοντος και διδασκόμενου αναφορικά με τη μεταδιδόμενη γνώση (Bernstein, 1991, σελ. 71).

Στις μέρες μας, η μετατόπιση που παρατηρείται από τους κώδικες συλλογής στους κώδικες συγχώνευσης μπορεί να επιφέρει διατάραξη «στη δομή και στην κατανομή εξουσίας, στις σχέσεις ιδιοκτησίας και στις ισχύουσες εκπαιδευτικές ταυτότητες» (Bernstein, 1991, σελ. 95), με επακόλουθα την αλλαγή στη φύση και τη δομή των συνόρων, στο τι υπολογίζεται ως κατοχή γνώσης, τι ως έγκυρη μετάδοση γνώσης και τι ως έγκυρη πραγμάτωση γνώσης, καθώς και την αλλαγή στο οργανωτικό πλαίσιο (Bernstein, 1991).

Γενικότερα, «η φύση της ταξινόμησης και περιχάραξης επηρεάζει τη δομή αυθεντίας/εξουσίας που ελέγχει τη μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης και τη μορφή της γνώσης που μεταδίδεται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου πραγματώνονται μέσω κωδίκων εκπαιδευτικής γνώσης και, μέσω των κωδίκων, εισέρχονται στη συνείδηση και τη διαμορφώνουν» (Bernstein, 1991, σελ. 77). Να επισημανθεί ότι η ισχύς της ταξινόμησης και η ισχύς των περιχαράξεων μπορούν να μεταβάλλονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη (Bernstein, 1991).

Σύμφωνα με τον Moore (2004), η ταξινόμηση προσδίδει στο πλαίσιο τα διακριτικά γνωρίσματά του. Κάποια παιδιά όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο αδυνατούν να καταλάβουν τι προσδοκείται από αυτά με αποτέλεσμα η αποτυχία αυτή στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, που προσδίδουν στοιχεία ιδιαιτερότητας στο σχολείο, να οδηγεί σε μη αποδεκτές συμπεριφορές. Κάποια άλλα παιδιά λόγω της προετοιμασίας τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας και κατανοούν τα διακριτικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε



πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας. Η βάση της αναγνώρισης των ιδιαίτερων γνωρισμάτων βρίσκεται στην ισχυρή ταξινόμηση ανάμεσα στη οικογένεια και στο σχολείο. Η ισχυρή ταξινόμηση είναι προϊόν της συμβολικής εξουσίας της οικογένειας της μεσαίας τάξης. Έτσι, όπως προείπαμε, η αρχή της ταξινόμησης συνδέεται με τους κανόνες αναγνώρισης με βάση τους οποίους το παιδί πιστοποιεί την ιδιαιτερότητα ή την ομοιότητα των παισίων. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να κατέχουν και τους κανόνες πραγμάτωσης που θα τους επιτρέπουν να πραγματώνουν τις επιτελέσεις που θα ανταποκρίνονται στα κριτήρια κάθε παισίου.

Όπως παρατηρεί ο Bernstein (1991), η επιστημονική γνώση είναι για τους λίγους που έχουν κοινωνικοποιηθεί με επιτυχία και οι υπόλοιποι πρέπει να μάθουν να πειθαρχούν «σε μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που πραγματοποιείται στην περιχάραξη» (σελ. 82-83). Επιπλέον, ο Bernstein (2000), επισημαίνει ότι η γνώση που μεταδίδει το σχολείο βασίζεται σε μια διανεμητική αρχή όπου οι διαφορετικές γνώσεις και οι δυνατότητές τους διανέμονται διαφορετικά σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Είναι σημαντικό σ' αυτό το σημείο να επισημάνουμε τα δύο είδη λόγων στα οποία αναφέρεται ο Bernstein, τον Κάθετο και τον Οριζόντιο λόγο, με τους οποίους συνδέονται διαφορετικές μορφές γνώσης (Bernstein, 1999). Με τον *Οριζόντιο Λόγο* συνδέεται η καθημερινή γνώση. Σε αυτή τη μορφή γνώσης μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι καθώς σχετίζεται με τις καθημερινές καταστάσεις και τα προβλήματα των ατόμων. Σύμφωνα με τον Bernstein (1999), τμήματα του Οριζόντιου Λόγου αναπλαισιώνονται και ενσωματώνονται στα σχολικά μαθήματα, χωρίς αυτό να προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα επιτύχουν την αναμενόμενη απόκτηση γνώσεων. Η αναπλαισίωση τμημάτων αρκείται περισσότερο σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως στους λιγότερο ικανούς. Αυτή η τάση να χρησιμοποιηθούν κομμάτια γνώσης Οριζόντιου Λόγου συνήθως σε ένα περιορισμένο διαδικασιακό επίπεδο ενός μαθήματος μπορεί να συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να διαχειρισθούν ζητήματα που ανακύπτουν στον καθημερινό κόσμο (Bernstein, 1999). Ο *Κάθετος Λόγος*, σύμφωνα με τον Bernstein (1999), παίρνει είτε τη μορφή μιας συνεπούς, σαφούς και με συστηματικές αρχές δομής, ιεραρχικά οργανωμένης όπως στις επιστήμες είτε αποκτά τη μορφή μιας σειράς εξειδικευμένων γλωσσών με εξειδικευμένους τρόπους επερώτησης και ειδικευμένα κριτήρια για την παραγωγή και κυκλοφορία κειμένων.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο νοηματικός προσανατολισμός, που αναφέρεται στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού κώδικα, ο οποίος στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης λαμβάνει τη μορφή του επεξεργασμένου κώδικα (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Ο εκπαιδευτικός κώδικας «διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας,

προσδιορίζοντας τη δράση και αλληλεπίδραση των υποκειμένων» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 37).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), η διαφορετικότητα των κωδίκων συνεπάγεται την διαφορετικότητα των νοηματικών προσανατολισμών, τοποθετώντας άνισα τους μαθητές στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, εφόσον οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες αφετηρίες και έτσι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο στις απαιτήσεις του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Bernstein (βλ. Λάμνιας, 2002), στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας υπάρχουν διαφορετικές υλικές βάσεις. Σε άλλο, για παράδειγμα, υλικό πλαίσιο πραγματοποιείται η αγροτική παραγωγή και σε άλλο εκτυλίσσεται η παραγωγική διαδικασία μιας εμπορικής επιχείρησης. Τα υλικά αυτά πλαίσια επιβάλλουν στα άτομα που κινούνται στο εσωτερικό τους διαφορετικές καθημερινές πρακτικές, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν διακριτά νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, σελ. 171), «όσο πιο απλή η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο πιο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο άμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας περιορισμένης κωδίκωσης. Όσο πιο πολύπλοκη η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο λιγότερο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο έμμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας επεξεργασμένης κωδίκωσης». Κατά τον Bernstein (βλ. Λάμνιας, 2002), τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται στις διαφορετικές αυτές υλικές βάσεις παραγωγής εξοικειώνονται με αντίστοιχα και διακριτά συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Ειδικότερα, τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, επειδή οι πρακτικές τους εκδηλώνονται στο εσωτερικό μιας τοπικής και επομένως πολύ συγκεκριμένης υλικής βάσης, εξοικειώνονται με εξαρτημένα από πλαίσια συγκεκριμένα νοήματα, ενώ τα παιδιά από τα μεσαία και άνω στρώματα, τα οποία έρχονται σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία πλαισίων και πρακτικών, εξοικειώνονται με ανεξάρτητα από πλαίσια αφηρημένα νοήματα.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000, σελ. 186), «διαφορετικές κατανομές εξουσίας και αρχών ελέγχου διαμορφώνουν διαφοροποιημένες αλληλεπιδραστικές πρακτικές σύμφωνα με τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, και έτσι προκαλούν διαφοροποιημένους νοηματικούς προσανατολισμούς, μορφές πραγμάτωσης, άρα και κείμενα».

Ο Λάμνιας (2002), αναφερόμενος στους δυο τύπους οικογενειακής οργάνωσης που διακρίνει ο Bernstein (την *οικογενειακή οργάνωση κατά πρόσωπο* που συνδέεται με τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και την *οικογενειακή οργάνωση κατά θέση* που αντιστοιχεί στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα), επισημαίνει ότι στην οικογενειακή οργάνωση κατά πρόσωπο οι ιεραρχίες είναι χαλαρές και τα άτομα επικοινωνούν ελεύθερα μεταξύ τους, οι προθέσεις του κάθε μέλους

δεν είναι αυτονόητες, τα μέλη μπορούν να κάνουν επιλογές και μπορούν να κρίνουν, να διαπραγματεύονται και να εκφράζουν υπεύθυνα την γνώμη τους. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται ο *Επεξεργασμένος Κώδικας Επικοινωνίας*. Ο Λάμνιας (2002), αναφέρει ότι «στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας 1) είναι δύσκολο να προβλέψουμε τις νοηματικές και τις συντακτικές επιλογές του ομιλητή γιατί χρησιμοποιεί σύνθετους νοηματικούς και συντακτικούς συνδυασμούς, 2) ο μαθητής μπορεί να περιγράψει με λεπτομέρειες ένα περιστατικό και να αναδεικνύει τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, 3) ο μαθητής χρησιμοποιεί αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή, μεγάλες και ολοκληρωμένες προτάσεις στις οποίες παρεμβάλλονται και δευτερεύουσες και 4) αναλύονται με λογική και γλωσσική πληρότητα τα ποικίλα γεγονότα και περιστατικά, τα οποία ο ακροατής μπορεί να κατανοήσει χωρίς να έχει προηγούμενη γνώση γι' αυτά» (σελ. 14).

Στην οικογενειακή οργάνωση κατά θέση, σύμφωνα με τον Λάμνιας (2002), κυριαρχούν οι ιεραρχίες και τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν την επιλογή τους. Οι αντιδράσεις των μελών της οικογένειας είναι μηχανιστικές και οι επιλογές γίνονται από το μέλος που έχει την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία. Τα παιδιά σε αυτή την οικογένεια μαθαίνουν περισσότερο να πειθαρχούν παρά να εκφράζουν την γνώμη τους. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται ο *Περιορισμένος Κώδικας Επικοινωνίας*. Ο Λάμνιας (2002), αναφέρει ότι «στην περίπτωση του Περιορισμένου Κώδικα Επικοινωνίας 1) είναι εύκολο να προβλέψουμε τις νοηματικές και τις συντακτικές επιλογές του ομιλητή, αφού δεν κάνει σύνθετους συνδυασμούς, 2) ο μαθητής δεν διατυπώνει με σαφήνεια και με ολοκληρωμένο τρόπο τα νοήματα, 3) ο μαθητής συνδέει τα νοήματα με συγκεκριμένα πλαίσια και η συζήτηση είναι προσκολλημένη σε αντικείμενα ή γεγονότα, με τα οποία είναι εξοικειωμένος, 4) υπονοεί ότι πολλά στοιχεία του πλαισίου είναι γνωστά στον ακροατή και έτσι τα παραλείπει, 5) ο ακροατής πρέπει να έχει προηγούμενη γνώση των περιστατικών, 6) ο περιορισμένος κώδικας έχει ανοργάνωτη σύνταξη και μικρές και ατελείς προτάσεις, 7) από τις προτάσεις απουσιάζουν τα επίθετα και τα επιρρήματα, ενώ κυριαρχούν τα ουσιαστικά καθώς και η οριστική και η προστακτική και 8) ο κώδικας αυτός δίνει έμφαση στο συναίσθημα και όχι στη λογική» (σελ 15).

Στα πλαίσια της μελέτης μας, που αφορά στις βασικές μορφές πρακτικής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μετάδοσης της γνώσης καθώς και τις μορφές πρακτικής που τα σχολικά βιβλία ενσωματώνουν, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στις βασικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής στις οποίες αναφέρεται ο Bernstein στη θεωρία του: τις πρακτικές της *Ορατής Παιδαγωγικής* και τις πρακτικές της *Αόρατης Παιδαγωγικής*.

Ο Bernstein (1991), αναφέρεται στην εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «μια παιδαγωγική πρακτική μπορεί να κατανοηθεί ως ένας

αναμεταδότης, ένας πολιτισμικός αναμεταδότης, μια ανθρώπινη επινόηση τόσο για την αναπαραγωγή όσο και για την παραγωγή πολιτισμού» (σελ 112).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), η βασική σχέση για την πολιτισμική αναπαραγωγή ή τον πολιτισμικό μετασχηματισμό είναι ουσιαστικά η παιδαγωγική σχέση που συνίσταται από προσλαμβάνοντες και δέκτες. Η ουσιαστική λογική κάθε παιδαγωγικής σχέσης συνίσταται βασικά στη σχέση μεταξύ των ακόλουθων τριών κανόνων, από τους οποίους ο πρώτος θεωρείται ο κυριότερος (σελ.113-114). Οι κανόνες είναι οι εξής:

1. *Ιεραρχικός Κανόνας*: Ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται οι κανόνες συμπεριφοράς, κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής, που έχουν γίνει προϋπόθεση για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση, κατά την οποία ο μεταδότης πρέπει να μάθει να είναι μεταδότης και ο δέκτης πρέπει να μάθει να είναι δέκτης (Bernstein, 1991).
2. *Κανόνες Διαδοχής*: Οι κανόνες διαδοχής αναφέρονται στη διάρκεια της μετάδοσης. Αν σε μια μετάδοση κάτι προηγείται και κάτι έπεται, υπάρχει δηλαδή μια πρόοδος, τότε υπάρχουν κανόνες διαδοχής. Κάθε παιδαγωγική πρακτική πρέπει να έχει κανόνες διαδοχής και αυτοί οι κανόνες διαδοχής συνεπάγονται κανόνες βηματισμού, δηλαδή «ρυθμού προσδοκώμενης πρόσληψης των κανόνων διαδοχής» (Bernstein, 1991, σελ. 115).
3. *Κανόνες Κριτηρίων*: Υπάρχουν κριτήρια, τα οποία ο δέκτης αναμένεται να κατακτήσει και να εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές και στις πρακτικές άλλων. Τα κριτήρια δίνουν στον δέκτη τη δυνατότητα να καταλάβει «τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 1991, σ. 116).

Από τα παραπάνω συνάγεται πως κατά τον Bernstein (1991), η εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής συνίσταται σε ιεραρχικούς κανόνες, κανόνες διαδοχής και βηματισμού, κανόνες κριτηρίων. Οι ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται ρυθμιστικοί κανόνες (regulative rules) και οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων αποκαλούνται διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου (instructional or discursive rules) (σελ.116).

Ο Bernstein (1991), ορίζει δυο βασικούς τύπους παιδαγωγικής πρακτικής: την *Ορατή* και την *Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική*. Στην *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί. Η έμφαση δίνεται στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, δηλαδή στο κείμενο που θα δημιουργήσει και στον βαθμό που το κείμενο αυτό θα ικανοποιεί τα κριτήρια (σελ.122). Στην *Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι άρρητοι. Η Αόρατη Παιδαγωγική εστιάζεται στις διαδικασίες/ικανότητες (competences) που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο δίνοντας έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα (σελ. 122-124).

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Bernstein (1991), οι *Ορατές* και οι *Αόρατες Παιδαγωγικές Πρακτικές* φέρουν ταξικές παραδοχές τις οποίες παιδιά συγκεκριμένης κάθε φορά προέλευσης είναι σε θέση να εκμεταλλευθούν. Στις παραδοχές μιας *Ορατής Παιδαγωγικής* μπορεί να ανταποκριθεί το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με την οικονομία και τα ελεύθερα επαγγέλματα, ενώ στις παραδοχές μιας *Αόρατης Παιδαγωγικής* ανταποκρίνεται το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με τον συμβολικό έλεγχο (σελ 126-127). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι σε κάθε περίπτωση ευνοούνται παιδιά μεσαίας τάξης, ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο για παιδιά εργατικής τάξης. Άλλωστε, η εκπαιδευτική γνώση πάντα διέπεται από μια μορφή επεξεργασμένου κώδικα, με την οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά της μεσαίας τάξης σε αντιδιαστολή με τα παιδιά της εργατικής τάξης.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), κάποιες από τις βασικές διαφορές των δυο αυτών παιδαγωγικών πρακτικών αφορούν τον χρόνο, τον χώρο και το κόστος που απαιτείται για να προσληφθεί η γνώση. Στην *Ορατή Παιδαγωγική* ο χώρος είναι τα όρια μιας σχολικής τάξης, ο χρόνος είναι καθορισμένος καθώς ο μαθητής θα πρέπει σε συγκεκριμένο χρόνο να έχει αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και τέλος, δεν απαιτείται μεγάλη οικονομική άνεση. Αντίθετα, στην *Αόρατη Παιδαγωγική* ο τόπος δεν είναι μόνο η σχολική τάξη αλλά σημαντικό ρόλο παίζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού και άρα οι δυνατότητες της οικογένειας. Η *Αόρατη Παιδαγωγική* χαρακτηρίζεται από τον χαλαρό ρυθμό της και χρειάζεται μεγαλύτερη οικονομική άνεση για να καλυφθούν οι παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Bernstein (βλ. Moore, 2004), περιγράφει δύο τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ενδέχεται να υιοθετούν ένα θετικό προσανατολισμό προς το πλαίσιο του σχολείου στην περίπτωση των *Αόρατων Παιδαγωγικών*. Το σχολείο μπορεί να αναγνωρίζεται είτε ως προσιδιάζον στο πλαίσιο του σπιτιού (ασθενής ταξινόμηση ανάμεσά τους) είτε ως προς τον εξειδικευμένο χαρακτήρα του σε αντιδιαστολή με αυτόν του σπιτιού (ισχυρή ταξινόμηση). Σημαντικός εδώ παράγοντας είναι ο κανόνας αναγνώρισης. Τα παιδιά κάποιων κοινωνικών ομάδων, σε δεδομένες στιγμές, είναι διπλά πριμοδοτημένα, καθώς κατέχουν τον συμβολικό εξοπλισμό για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τόσο στο προοδευτικό Πρωτοβάθμιο σχολείο (ομοιότητα των πλαισίων σχολείου και σπιτιού, χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη), όσο και στο Ακαδημαϊκό (εξειδικευμένο) δευτεροβάθμιο σχολείο, όπου λειτουργούν αυστηροί επιλεκτικοί μηχανισμοί και η ταξινόμηση και η περιχάραξη είναι ισχυρές. Αυτά τα παιδιά είναι, κατά κύριο λόγο, τα παιδιά της νέας μεσαίας τάξης, οι «φορείς του συμβολικού ελέγχου». Τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους πλαισίων, όπως και να *πραγματώσουν* επιτελέσεις που να ανταποκρίνονται στα κριτήρια κάθε πλαισίου (Moore, 2004).

Σύμφωνα με τον Moore (2004, σελ. 141), τα παιδιά της νέας μεσαίας τάξης αποκτούν μια πολιτισμικά μεταβιβαζόμενη ικανότητα να διακρίνουν διαμέσου των επιφαινομένων «την ιδεολογικά ή ρητορικά υπόρρητη απαίτηση που έχει από αυτούς η *Αόρατη Παιδαγωγική* για εξαιρετικά ειδικευμένες επιτελέσεις, οι οποίες απαιτούν την κατοχή εξίσου εξειδικευμένων κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης».

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη συγκρότηση της ταυτότητας και της συνείδησης των παιδαγωγικών υποκειμένων. Η συγκρότηση των ταυτοτήτων – κοινωνικών, παιδαγωγικών και επαγγελματικών – στη (μετα-)νεωτερική εποχή και στην «κοινωνία της γνώσης» είναι ιδιόζουσας σημασίας (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Όπως επισημαίνουν οι Beck και Young (2005), ένα θέμα μόνιμου ενδιαφέροντος για τον Bernstein είναι οι συνθήκες που προωθούν τη συγκρότηση ταυτοτήτων που εστιάζουν στην εσωτερικότητα και εγείρουν την εσωτερική αφοσίωση. Για τον Bernstein (βλ. Beck και Young, 2005), οι υψηλής εξειδίκευσης ταυτότητες και η αίσθηση της εσωτερικής αφοσίωσης την οποία αυτές αναπτύσσουν αποτελούν συνέπεια ειδικής δόμησης των σχέσεων γνώσης που συνίστανται στη μόνωση μεταξύ των κατηγοριών.

Ο Bernstein στο έργο του (2000), διακρίνει δύο παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία διαμορφώνουν διαφορετικές ταυτότητες υποκειμένων: το «μοντέλο της ικανότητας» (competence) και το «μοντέλο της επιτέλεσης» (performance). Καθένα από αυτά διαιρείται σε τρεις τροπές (modalities), με κριτήριο τη γνωστική βάση, την εστίαση και την κοινωνική οργάνωση.

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), το «μοντέλο της ικανότητας» εστιάζει στον μαθητή και όχι στη γνώση, ενώ δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία μίας ομάδας διδασκομένων και στις ομοιότητες ως προς τις θεμελιώδεις ικανότητές τους. Οι θεωρίες που υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητα των ατόμων, αν και οι διαφορές μεταξύ των διδασκομένων δεν οδηγούν σε φανερές διαστρωματώσεις. Όσον αφορά στην κοινωνική λογική τους, ενέχουν την παραδοχή πως όλα τα άτομα είναι εγγενώς ικανά να κατακτήσουν τη γνώση και να ακολουθούν κοινές διαδικασίες, στα πλαίσια μιας παγκόσμιας διαδικαστικής δημοκρατίας (universal democracy of acquisition). Ακόμη, σύμφωνα με τον Bernstein (2000, σελ. 43), «τα άτομα είναι δημιουργικά και ενεργητικά στη συγκρότηση ενός έγκυρου νοηματικού κόσμου».

Ο Bernstein (2000), διακρίνει τρεις τροπές στο μοντέλο ικανότητας: α) τη φιλελεύθερη/προοδευτική τροπή (liberal/progressive), β) τη λαϊκιστική τροπή (populist) και γ) τη ριζοσπαστική τροπή (radical). Και οι τρεις εκφάνσεις του μοντέλου επισημαίνουν σχέσεις ομοιότητας, υπογραμμίζουν τη διαφορά μεταξύ των διδασκομένων και όχι το έλλειμά τους, αντιτίθενται στις διαδικασίες που οδηγούν σε στρωματοποίηση, αναγγέλλουν μία μορφή δημιουργίας-χειραφέτησης, μεταχειρίζονται μορφές αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής, ενώ και

οι τρεις ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ατόμων ή των ομάδων. Επιπλέον, και οι τρεις τροπές του μοντέλου ικανότητας «έχουν χαρακτήρα θεραπευτικό και συνδέονται άμεσα με την άσκηση συμβολικού ελέγχου» (Bernstein, 2000, σελ. 54).

Όσον αφορά το «μοντέλο της επιτέλεσης», αυτό διακρίνεται: α) στις «μονάδες» (singulars) ή «πειθαρχίες» (disciplines), οι οποίες ορίζονται ως «δομές της γνώσης των οποίων οι δημιουργοί έχουν ένα μοναδικό όνομα, έναν εξειδικευμένο συγκεκριμένο λόγο με το δικό του διανοητικό πεδίο κειμένων, πρακτικών, κανόνων εισόδου, εξετάσεις, άδειες πρακτικής, διανομή ανταμοιβών και κυρώσεων» (Bernstein, 2000, σελ. 52). Διακρίνονται από ισχυρή μόνωση/διατήρηση συνόρων (ισχυρή ταξινόμηση) των εσωτερικών περιεχομένων τους και παράγουν ισχυρά αυτόνομες και ναρκισσιστικές ταυτότητες εσωστρεφούς προβολής, που βασίζονται στην προσωπική δέσμευση, την πίστη στο αντικείμενο και την αφοσίωση του ατόμου στην εσωτερική φύση της γνώσης (inwardness). Μέσα σε αυτά τα ισχυρά μονωμένα σύνορα, οι επαγγελματίες κατασκευάζουν τη δική τους ταυτότητα, φωνή και συνείδηση (Bernstein, 2000· Σαρακινιώτη και Τσατσαρώνη, 2010), β) τις «γνωστικές περιοχές» (regions), οι οποίες αποτελούν αναπλαισιωμένες εκδοχές των μονάδων που οργανώνονται σε ευρύτερα σύνολα και γ) τον «γενικισμό» (genericism) με βάση τον οποίο τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να αναπτύσσουν γενικές και ευέλικτες ικανότητες στα άτομα για να διευκολύνονται στο μέλλον στην εργασία και την κοινωνική τους ζωή. Βασική έννοια που συνδέεται με τον γενικισμό είναι η ικανότητα του να εκπαιδεύεται κανείς – *εκπαιδευσιμότητα* (trainability), ενώ εστιάζει στην απόκτηση γενικών ικανοτήτων που οδηγούν στη δημιουργία ενός ευέλικτου και μεταφερόμενου αποθέματος παρά σε συγκεκριμένες επιτελέσεις (Bernstein, 2000). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως η έννοια της εκπαιδευσιμότητας που κυριαρχεί στα πλαίσια του γενικισμού παραπέμπει στην έννοια της δια βίου εκπαίδευσης που κυριαρχεί στον σημερινό παιδαγωγικό λόγο.

Η ενασχόληση με τις παραπάνω τροπές συμβάλλει αφενός στην κατανόηση των τάσεων που προωθούνται στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως χαρακτηριστικά η τάση μετάβασης από τις μονάδες προς τις γνωστικές περιοχές που συνδέεται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που προωθείται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση· αφετέρου προβάλλει στοιχεία αυτών των τροπών που αναμένεται να βρίσκονται ενσωματωμένα στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούνται μέσα από τα σχολικά βιβλία.

Για τη συγκρότηση της συνείδησης και της «ρευστής», «συγκυριακής», «υβριδικής», «σύνθετης», «κατασκευασμένης» και ευμετάβλητης φύσης της ταυτότητας των παιδαγωγικών υποκειμένων (Gewirtz, Cribb, 2011), κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή των «σχέσεων προς» και των «σχέσεων εντός» του προνομιοδοτικού κειμένου, τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μεσο-επίπεδο και το μικρο-επίπεδο ανάλυσης, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων (Κουλαϊδής

& Τσατσαρώνη, 2010). Ο μαθητής «τοποθετείται» ως προς το προνομιοδοτικό κείμενο τόσο στο μακρο-επίπεδο (εργασία, κράτος) όσο και στο μικρο-επίπεδο (κοινωνική τάξη, κοινωνικό φύλο, εθνοτικές σχέσεις κ.ά.) και εντός του προνομιοδοτικού κειμένου και στο μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη, σχολείο) και στο μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Με άλλα λόγια, το προνομιοδοτικό κείμενο, είτε είναι διδακτικό βιβλίο είτε είναι οδηγίες και κατευθύνσεις από το Υπουργείο Παιδείας και τους συναρμόδιους φορείς προς τις σχολικές μονάδες, «κατασκευάζει «θέσεις» τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό δια των παιδαγωγικών πρακτικών που ενσωματώνει, διαμορφώνοντας τελικά συνειδήσεις» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 109) και «μοτίβα κοινωνικής ανισότητας» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 116). Η κοινωνική αναπαραγωγή ερείδεται «στις ερμηνείες για τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 123) και εξαρτάται από το «πλαίσιο» (Gewirtz, Cribb, 2011). Οι μαθητές φέρουν διαφορετικές ταυτότητες συναρτήσει των πολιτισμικών, κοινωνικών, φυλετικών, σωματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών τους (Gewirtz, Cribb, 2011).

Τα διδακτικά βιβλία, τα θεσμικά κείμενα και το εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας προς τα σχολεία διαμορφώνουν «επιστημικές ταυτότητες αλλά και κοινωνικούς ρόλους για όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό θεσμό» (Κουλαϊδής & Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94), τα οποία δημιουργούν μια «διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο γενικό επίπεδο των σχεδιασμών της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο ειδικό επίπεδο της πραγμάτωσής της» (Κουλαϊδής και Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94) στην καθημερινή σχολική ζωή.

Το Κράτος μέσω των φορέων του (Υπουργείο Παιδείας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και των ειδικών τεχνοκρατών της εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακοί, Σύμβουλοι κτλ.) ασκεί τον απόλυτο έλεγχο στην παραγωγή, την επιλογή, την αξιολόγηση και τον τρόπο ένταξης των βιβλίων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 100). Μάλιστα, για τη συγγραφή και την αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων αναφέρεται ρητά ότι θα πρέπει οι υποψήφιοι να διαθέτουν επιστημονική και εκπαιδευτική εμπειρία κι ενώ τυπικά οι εκπαιδευτικοί της πράξης δεν αποκλείονται από τη διαδικασία, στην ουσία δίνεται προβάδισμα στους ειδικούς τεχνοκράτες από τον νομοθέτη (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 98).

Το θεσμικό πλαίσιο αντιμετωπίζει το βιβλίο ως «δημόσιο αγαθό» που παρέχεται από το Κράτος δωρεάν και πρέπει να προστατεύεται από τον ανταγωνισμό άλλων βιβλίων που παράγονται από φορείς της ελεύθερης αγοράς, γι' αυτό και η Πολιτεία προβαίνει στην αυστηρή οριοθέτηση μεταξύ σχολικού και εξωσχολικού βιβλίου. Ωστόσο, η προσπάθεια ισχυρής μόνωσης του κράτους και της αγοράς ως φορέων παραγωγής διδακτικών βιβλίων όχι μόνο δεν έχει



αποτρέψει την αύξηση της αγοράς εξωσχολικών βιβλίων, βοηθημάτων και σχολικών ειδών, αλλά μάλιστα έχει αυξήσει κατά πολύ τις ιδιωτικές δαπάνες για την αγορά αυτών (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 96).

Παράλληλα, ο τρόπος που τα διδακτικά βιβλία εντάσσονται στο σχολείο δημιουργεί ισχυρή διάκριση ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και του μαθητή, η οποία υλοποιείται καταρχήν από την έκδοση ξεχωριστών βιβλίων για τον δάσκαλο και τον μαθητή αντίστοιχα και κατά δεύτερον από την ξεχωριστή αναφορά που κάνουν οι πρόλογοι των βιβλίων στον εκπαιδευτικό και το μαθητή οδηγώντας έτσι σε ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Γενικότερα, ο τρόπος παραγωγής και χρήσης των διδακτικών βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα προκαλεί ισχυρές διακρίσεις κυρίως μεταξύ του κράτους και της αγοράς, των ειδικών τεχνοκρατών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της πράξης, καθώς και των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 99).

Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται τελείως αποδυναμωμένοι από το κρατικό σύστημα που παίρνει όλες τις αποφάσεις για τα διδακτικά βιβλία ως τελικά προϊόντα που φτάνουν για χρήση στα σχολεία. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι έχει τον ρόλο του ενδιάμεσου καθώς υλοποιεί προειλημμένες αποφάσεις. Επιπλέον, υπόκειται σε «τεχνοκρατικό έλεγχο» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 106), με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία του «μέσα σε συστήματα περιορισμών και συμβάσεων, τα οποία περιχαρακώνουν τη δράση και ταυτόχρονα την καθιστούν εφικτή» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 193). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εφαρμόζουν τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος και χρησιμοποιούν τα διδακτικά βιβλία στην πράξη καθημερινά, βιώνοντας τις όποιες αδυναμίες τους, δεν έχουν ουσιαστικά κανέναν λόγο πάνω σ' αυτά. Ωστόσο, όσα μέτρα κι αν λαμβάνει η επίσημη Πολιτεία, τον τελευταίο λόγο στην εκπαιδευτική διαδικασία τον έχει πάντα ο εκπαιδευτικός, από την άποψη ότι αυτός καθορίζει με τις γνώσεις, τις πρακτικές και τη συμπεριφορά του την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σ' αυτό προστίθεται και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού που όσο παραμένει ελλιπής τόσο το πρόβλημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να υπάρχει, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς (Παπαναούμ, 2003).

Ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι λογικό να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Έτσι, φαίνεται πως η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή έχει μεγάλη σημασία, καθώς όσο πιο ομαλές είναι τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να παρουσιάσει υψηλές σχολικές επιδόσεις. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία όχι μόνο η κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και η διαρκής επιμόρφωσή τους κάθε φορά που προκύπτουν νέες ανάγκες. Σύμφωνα με τον

Χατζηδήμου (2003), ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής οδηγούν μεταξύ άλλων σε σοβαρά προβλήματα που αφορούν την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζονται τελείως αποδυναμωμένοι και οι μαθητές, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες των πρακτικών των βιβλίων, αλλά και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που γίνεται προσπάθεια μέσω μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων να αντιμετωπίζονται οι μαθητές με πιο ισότιμο κοινωνικά τρόπο και να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο δεν έχουν κανένα περιθώριο ελέγχου του σκληρού πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συγκροτείται από τη ρύθμιση των διδακτικών κανόνων (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 109).

Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει και να σέβεται τις διαφορετικές ταυτότητες που φέρουν οι μαθητές με βάση τα πολιτισμικά, κοινωνικά, φυλετικά, σωματικά και πνευματικά χαρακτηριστικά τους (Gewirtz, Cribb, 2011), αλλά και να διαπλάθει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να τις αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση, σε περίπτωση που κριθούν επιζήμιες. Ακόμη, μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να προβούν σε συν-κατασκευή των ταυτοτήτων των τελευταίων (Gewirtz, Cribb, 2011). Επιπλέον, το σχολείο οφείλει να προωθεί σχέσεις που βασίζονται στον σεβασμό και την κατανόηση διαφορετικών ανθρώπων και απόψεων. Τέλος, θα πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία που κυριαρχεί σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αντί το σχολείο να προσαρμόζεται στις δικές τους ανάγκες. Ο ουσιαστικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να εμφυσήσει αξίες και να μεταδώσει γνώσεις, προκαλώντας και όχι απαιτώντας το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών.

### **3.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Κλείνοντας, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που διανύουμε, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως με ταχύτατους ρυθμούς και η εκπαίδευση τείνει να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις επιταγές της παγκόσμιας αγοράς, της κοινωνίας της οικονομίας και της οικονομίας της γνώσης ενδεδυμένη με το μανδύα του «γενικισμού» (Bernstein, 1991; 2000· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Οι Risvi και Lingard (2010) διαπιστώνουν πως στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών φαίνεται πως προτάσσεται ο στόχος της προετοιμασίας των μαθητών να

συμμετάσχουν σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία αυξάνοντας και την εθνική ανταγωνιστικότητα.

Η ελληνική εκπαίδευση είναι κοινώς παραδεκτό πως λειτουργεί μέσα σε ένα ευρωπαϊκό -αν όχι παγκόσμιο- πλαίσιο, στο οποίο η εκπαίδευση ωθείται να συνδεθεί στενά με την οικονομία, την εργασία και τις αγορές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται η λογική ότι η διαμόρφωση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα παράγει καλούς μαθητές και μελλοντικά καταρτισμένους και αποτελεσματικούς εργαζόμενους για την παγκόσμια αγορά, αποτελεί τη βάση για τη λειτουργία ενός αποδοτικού οικονομικού συστήματος.

Στα πλαίσια, λοιπόν, του παρόντος κεφαλαίου επιχειρήθηκε η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η γνώση μέσα στα σχολικά βιβλία καθώς και η προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και οι συνέπειες που αυτές έχουν για τους μαθητές. Για τη μελέτη αυτών των θεμάτων στηριχθήκαμε στις βασικές έννοιες του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein, που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών και δημιουργούν «επιστημικές ταυτότητες αλλά και κοινωνικούς ρόλους για όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό θεσμό» (Κουλαϊδής & Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94).

Ως βασικές έννοιες αναδείχθηκαν οι έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης, ενώ κυρίαρχη αναδεικνύεται και η έννοια της Αναπλαισίωσης. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν και οι έννοιες της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής Πρακτικής. Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση: Περιεχόμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα), Παιδαγωγική και Αξιολόγηση (Bernstein, 1991).

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστεί το κεφάλαιο που αφορά στη Μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

## 4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην Ελλάδα, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που θεσμοθετήθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 βασίζεται σε επιρροές που ασκούν οι παγκόσμιοι οργανισμοί, σύμφωνα με τους οποίους προωθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Το σχολικό βιβλίο είναι το σημαντικότερο εργαλείο του μαθητή για τη μάθηση και του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία. Μέσω αυτού υλοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Από την κοινωνιολογική οπτική, είναι «ένας πολιτισμικός αναμεταδότης» (Bernstein, 1991), που παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αναπαραγωγή και αλλαγή.

Τα διδακτικά βιβλία και τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Το θέμα αυτό καθίσταται ιδιαίτερα ενδιαφέρον προς περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη, μιας και ο εκσυγχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων δε φαίνεται να έχει περιορίσει το πρόβλημα των διαφορετικών σχολικών επιδόσεων μεταξύ των μαθητών.

Στο εν λόγω, λοιπόν, κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση του τρόπου εργασίας μας στη συγκεκριμένη μελέτη, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα που αφορούν στις πρακτικές διδασκαλίας στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο και τη σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Επίσης, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί πώς οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων συμβάλλουν στην άμβλυνση ή την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης για τους ερευνητικούς σκοπούς αυτής της εργασίας είναι εύλογη καθώς α) η Γλώσσα και τα Μαθηματικά αποτελούν τα δύο βασικά μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία οι μαθητές διδάσκονται τις περισσότερες ώρες και β) η Ε' τάξη θεωρείται από τις πολύ σημαντικές για τις γνώσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές και, επίσης, είναι η τάξη που μαζί με τη ΣΤ' τάξη προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδό τους στο Γυμνάσιο.

Αρχικά, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Έπειτα, γίνεται αναφορά στη μέθοδο που επιλέχθηκε για την άντληση του κατάλληλου υλικού προς απάντηση αυτών των

ερωτημάτων, στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων μας καθώς και στην επιλογή του πεδίου έρευνας και του δείγματός μας. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της έρευνάς μας.

## 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία βασίζεται, πρωτίστως, στα θεωρητικά εργαλεία και έννοιες του Bernstein, όπως αναπτύχθηκαν στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο. Κατ' επέκταση, τα ερευνητικά μας ερωτήματα προέκυψαν και αναδείχθηκαν από τα παραπάνω. Συγκεκριμένα, αυτά ορίζονται ως ακολούθως:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις αρχές ανάπτυξης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και τα αντίστοιχα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών και σε ποιο βαθμό συνδέουν την εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές;
2. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο σχεδιασμός των βιβλίων ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών;
4. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να ανταποκρίνονται θετικά τόσο ως προς την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και στις απαιτήσεις τους, όσο και γνωστικά στο επίπεδο των επιδόσεων;
5. Με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία και τις αρχές του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα;
6. Ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικό δάσκαλο στη διαχείριση των διαφορετικών ειδών ανισότητας που εμφανίζονται στο σχολείο;

### 4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Αρχικά, για τη συλλογή των δεδομένων μας, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, επιχειρείται η περιγραφή και η ανάλυση τριών ενοτήτων που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, ως προς το Περιεχόμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα), την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση, που συνιστούν σύμφωνα με τον Bernstein (1991) τα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Η ανάλυση αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προβάλλονται μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, ως προς το περιεχόμενο που επιλέγουν, τις παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνουν και την αξιολόγηση που καθιερώνουν. Επιπλέον, σε σχέση με αυτές τις ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών, συζητείται και το υλικό (φυλλάδια εργασίας) που συγκεντρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς για τρεις συγκεκριμένες ενότητες, προκειμένου να διαπιστωθεί ο σκοπός και τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έφτιαξαν το υλικό. Επίσης, μελετάται και το Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας και Μαθηματικών. Κατόπιν, ακολουθεί η συλλογή στοιχείων με ποιοτικό χαρακτήρα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος στην έρευνα.

Αυτό που καθορίζει την επιλογή μιας ποιοτικής ή μιας ποσοτικής έρευνας είναι η ίδια η φύση του αντικειμένου. Υπάρχουν αντικείμενα μελέτης που είναι ποσοτικά μετρήσιμα, άλλα πάλι είναι δύσκολο να υπολογιστούν και άλλα εντελώς αδύνατο να καταμετρηθούν (Βαμβούκας, 1993). Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, έρευνα, επιλέξαμε τον ποιοτικό προσανατολισμό, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και ποιες πρακτικές εφαρμόζουν, καθώς και το πώς πραγματώνουν και υλοποιούν τις πρακτικές που τους υποδεικνύονται από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία. Επιπλέον, μέσω της ποιοτικής έρευνας, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν και πώς το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά βιβλία μπορούν να αμβλύνουν ή αντίθετα να παίζουν κάποιο ρόλο στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τέλος, ένας ακόμη λόγος που επιλέξαμε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση είναι η ευελιξία που προσφέρει στη διαδικασία της έρευνας.

Η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις αρχές ανάπτυξης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και τα αντίστοιχα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ακόμη, στόχος μας είναι να εστιάσουμε στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπλέον, μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε πώς οι πρακτικές διδασκαλίας σε δυο βασικά μαθήματα του

Δημοτικού σχολείου (Γλώσσα και Μαθηματικά) σχετίζονται με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά εμφανίζει ευελιξία αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων αναλόγως των περιστάσεων και του ερωτώμενου και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις (Cohen & Manion, 1994).

#### **4.4 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας της έρευνας**

##### **4.4.1 Οδηγοί συνέντευξης**

Προκειμένου να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επιχειρείται αρχικά συστηματική περιγραφή τριών ενδεικτικών ενοτήτων, που επιλέχτηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, η οποία οργανώνεται με βάση τα τρία συστήματα μηνυμάτων που περιγράφει ο Bernstein (1991)· το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Κατόπιν, επιλέγεται και η συνέντευξη ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος τις (υποκειμενικές) απόψεις και αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας στα δυο βασικά μαθήματα του Δημοτικού σχολείου (Γλώσσα και Μαθηματικά) και τη σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Η συνέντευξη αποτελεί κατά τον Ιωσηφίδη (2003), ίσως την πιο διαδεδομένη τεχνική άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να έχει τις απαντήσεις στα ερωτήματά του και ταυτόχρονα να καταγράφει τις στάσεις, τις πιθανές αντιδράσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των συνεντευξιαζόμενων. Οι στάσεις ως αποτέλεσμα σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων εκφράζονται με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους και η αποτύπωσή τους απαιτεί την ταυτόχρονη παρουσία του ερευνητή. Γενικά, η συνέντευξη είναι μια διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας, ένα έργο στο οποίο συμβάλλουν και τα δύο μέλη, δηλαδή, ο υπεύθυνος της συνέντευξης και ο συνεντευξιαζόμενος (Κυριαζή, 2005).

Η Bell υποστηρίζει πως «ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, που δεν θα μπορούσε ποτέ να κάνει με τα ερωτηματολόγια» (Bell, 1997, σελ. 143).

Εντούτοις, η συνέντευξη εμφανίζει και ορισμένα προβλήματα. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα όχι μόνο ως προς την υλοποίησή της, αλλά και ως προς το σχεδιασμό της και την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, πάντοτε ενέχει τον κίνδυνο της προκατάληψης λόγω της υποκειμενικότητάς της (Bell, 1997). Δηλαδή, ενδέχεται ο συνεντευκτής, άθελά του, να προκαταλάβει τον ερωτώμενο και αυτός να μην διατυπώσει την απάντησή του, όπως πραγματικά επιθυμούσε, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τέλος, μεγάλη δυσκολία παρουσιάζει και η ομαδοποίηση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών και, κατ' επέκταση, η διατύπωση των συμπερασμάτων.

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2003, σελ. 44), ο οδηγός συνέντευξης είναι απαραίτητος στον σχεδιασμό της συνέντευξης και «περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που θα πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης». Στην έρευνά μας κατασκευάσαμε έναν οδηγό συνέντευξης. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκε ένα ατομικό δελτίο για τη συλλογή στοιχείων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάσταση των συνεντευξιζόμενων (βλ. Παράρτημα 1), προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους και να αξιοποιηθεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων οργανώθηκαν κατά άξονες, βάσει των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται, σε μεγάλο βαθμό, η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του συλλεχθέντος υλικού (βλ. Παράρτημα 3 – δύο δείγματα απομαγνητοφώνησης συνεντεύξεων). Παρακάτω, παρατίθεται αναλυτικά ο οδηγός συνέντευξης με τους αντίστοιχους άξονές του (βλ. Παράρτημα 2):

- Οδηγός συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς:

**1ος άξονας ερωτήσεων:** Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στο αν έχουν παρακολουθήσει τις αλλαγές που οδήγησαν στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου και στο πώς ενημερώνονται σχετικά με τις αλλαγές. Επίσης, τους ζητείται να αναφερθούν στους λόγους που θεωρούν ότι συνέβαλαν στην αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στην ακόλουθη αλλαγή της δομής του περιεχομένου των βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, ερωτώνται αν θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία είναι σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει προωθήσει την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία και τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία, ωφελεί τη διδακτική πράξη, αν ο τρόπος που είναι σχεδιασμένα τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών καλύπτουν επαρκώς όλα τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα και υποστηρίζουν επαρκώς τις



ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού και αν ο τρόπος αυτός διευκολύνει τους μαθητές τους και τη διδασκαλία τους. Τέλος, ερωτώνται σχετικά με το αν θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία έχουν συμβάλει στην αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

**2ος άξονας ερωτήσεων:** Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και της ανταπόκρισης του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών.

Σε αυτόν τον άξονα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποια σύμφωνα με την εμπειρία τους και τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς, είναι τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των βιβλίων, στο αν και πώς βλέπουν να σχετίζεται η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης καθώς και στο αν έχουν τη δυνατότητα στην καθημερινή τους πρακτική να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, απαντούν στο αν θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προηγούμενα βιβλία. Ακόμα, διατυπώνουν την άποψή τους σχετικά με το αν και πώς με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγησή τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέλος, διατυπώνουν την άποψή τους σχετικά με το αν θεωρούν ότι μπορούν ή όχι να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους και να συμβάλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

**3ος άξονας ερωτήσεων:** Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Στον εν λόγω άξονα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στο αν, το πώς και σε ποιον βαθμό εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση, που προωθήθηκε από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, στο αν ακολουθούν πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν και στο αν χρησιμοποιούν επιπρόσθετο

υλικό και αν αυτό το υλικό το προετοιμάζουν μόνοι τους ή το αντλούν από συγκεκριμένες πηγές. Ακόμα, εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποσότητα των διαθεματικών δραστηριοτήτων στα βιβλία και αναφέρονται στον λόγο που ανέπτυξαν το πρόσθετο υλικό (φυλλάδια εργασίας), που μας διέθεσαν, για συγκεκριμένες ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Επίσης, ερωτώνται για το ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους, για τις μεθόδους και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την επίδοση των μαθητών τους καθώς και για το αν έχουν εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους και ειδικά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Τέλος, καλούνται να απαντήσουν στο αν και πώς θεωρούν ότι ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα.

**4ος άξονας ερωτήσεων:** Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για την διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.

Στον τελευταίο άξονα, διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών για την πολιτική του «*Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής*», για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία αυτής της μεταρρύθμισης, για το αν η μεταρρύθμιση έχει εισαγάγει σημαντικές καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για το ποια θεωρούν ως τη μεγαλύτερη αλλαγή που έχει προωθήσει στα σχολεία. Επιπλέον, διερευνάται η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς τη συσχέτιση των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα συστήματα των κρατών μελών. Ακόμα, καλούνται να απαντήσουν στο αν θεωρούν ότι η κρίση στην Ελλάδα (οικονομική και προσφυγική) έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών, αν θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και τι αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στην καθημερινότητα του σχολείου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψή τους ως προς τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις σημερινές συνθήκες και αναφέρονται στο τι θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σήμερα, ειδικά όσον αφορά το έργο τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

#### **4.4.2 Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος**

Αρχικά, ως ερευνητικό πεδίο επιλέγεται η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από έξι εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Ε' τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνά μας επιλέχθηκαν από τέσσερα δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας. Η επιλογή του νομού Κορινθίας για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων έγινε, διότι η ερευνήτρια έχει υπηρετήσει ως δασκάλα σε Δημοτικά Σχολεία του εν λόγω νομού, όπως και το τρέχον σχολικό έτος, και θα ήταν ευκολότερο να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα επιλέγοντας ένα βολικό δείγμα.

Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν μόνο Δημοτικά, καθώς η έρευνά μας επικεντρώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού και στις πρακτικές διδασκαλίας δυο βασικών μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου, της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης. Τα σχολεία που προτιμήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν «συνήθη» σχολεία, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.

#### 4.4.3 Η διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, στην έρευνά μας, ζητήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Ε' τάξης, φυλλάδια εργασίας που είχαν φτιάξει οι ίδιοι για τις τρεις ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών, που επιλέχθηκαν. Συγκεκριμένα, στη Γλώσσα επιλέχθηκαν από το β' και γ' τεύχος η **Ενότητα 9: Βιβλία-Βιβλιοθήκες (β' τεύχος)**, η **Ενότητα 11: Παιχνίδια (β' τεύχος)** και η **Ενότητα 13: Κατασκευές (γ' τεύχος)**. Στα Μαθηματικά επιλέχθηκε η **Ενότητα 2**, η **Ενότητα 3** και η **Ενότητα 6** (βλ. Παράρτημα 4). Η συγκέντρωση του υλικού έγινε προκειμένου να διαπιστωθεί ο σκοπός και τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έφτιαξαν το υλικό για τις συγκεκριμένες ενότητες.

Στο μάθημα της Γλώσσας η επιλογή των τριών ενοτήτων έγινε με κριτήριο τη βαρύτητα και τη σημαντικότητα των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της κάθε ενότητας, καθώς και τον βαθμό δυσκολίας της κάθε ενότητας. Οι συγκεκριμένες ενότητες περιείχαν σημαντικά γλωσσικά φαινόμενα και μας ενδιέφερε να μελετήσουμε πώς αυτά οργανώνονται στα γλωσσικά βιβλία και ταυτόχρονα να δούμε ποια μορφή πρακτικής συγκροτείται στα βιβλία της Γλώσσας. Επιπλέον, οι ενότητες αυτές επιλέχθηκαν επειδή διδάσκονται από τα μέσα της σχολικής χρονιάς, οπότε οι μαθητές έχουν μπει στο πνεύμα της διδασκαλίας του μαθήματος και έχουν ήδη μνηθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες και θέλουμε να διερευνήσουμε.

Αντίστοιχα στο μάθημα των Μαθηματικών η επιλογή των τριών ενοτήτων έγινε και πάλι με κριτήριο τη σημαντικότητα, τη βαρύτητα και τη δυσκολία των μαθηματικών φαινομένων και εννοιών των ενοτήτων. Οι συγκεκριμένες ενότητες περιέχουν πολύ βασικές μαθηματικές έννοιες που επιδιώκεται να κατακτηθούν από τους μαθητές της Ε' δημοτικού. Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των ενοτήτων, της παιδαγωγικής σχέσης που διαμορφώνουν μεταξύ εκπαιδευτικού

και μαθητή και της αξιολόγησης που καθιερώνουν, επιδιώκεται να διερευνηθεί η μορφή πρακτικής που συγκροτείται στα βιβλία των Μαθηματικών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι ενότητες που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, περιγράφονται και αναλύονται ως προς το περιεχόμενό τους, τις παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνουν και την αξιολόγηση που καθιερώνουν.

Αρχικά, επικοινωνήσαμε με τους εκπαιδευτικούς από τους οποίους σκοπεύαμε να πάρουμε συνέντευξη για να τους ενημερώσουμε λεπτομερώς για τον σκοπό της έρευνάς μας, να τους διαβεβαιώσουμε για την ανωνυμία και την κωδικοποίηση των ονομάτων τους, σεβόμενοι την ηθική δεοντολογία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της έρευνάς μας καθώς και να τους ζητήσουμε φυλλάδια εργασίας για τις ενότητες που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης. Το δείγμα που επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα δέχθηκε με μεγάλη ευχαρίστηση, καθώς επρόκειτο για συναδέλφους μας εκπαιδευτικούς.

Έτσι, αφού οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της, έπειτα, ορίστηκε η μέρα, η ώρα και ο τόπος συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη φυσική παρουσία των συνεντευξιαζόμενων και δεν υπήρξε καμία δυσκολία ως προς τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

#### **4.5 Σύνοψη Κεφαλαίου**

Το εν λόγω κεφάλαιο με την αναλυτική παρουσίαση του τρόπου εργασίας μας στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο α) για τη συστηματική περιγραφή και ανάλυση των ενδεικτικών τριών ενοτήτων, που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, με βάση το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση, που ακολουθεί στο αμέσως παρακάτω κεφάλαιο και β) για τη συστηματική παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που ακολουθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

## **5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ανάλυση και περιγραφή ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση**

### **5.1 Εισαγωγή**

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή τριών ενδεικτικών ενοτήτων που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, ως προς το Περιεχόμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα), την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση, που συνιστούν σύμφωνα με τον Bernstein (1991), τα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου (Bernstein, 1991).

Ειδικότερα, οι ενότητες που μελετώνται από το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών της Γλώσσας είναι οι ενότητες 9, 11, 13 και από το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών των Μαθηματικών οι ενότητες 2, 3 και 6. Επίσης, μελετάται και το Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας και Μαθηματικών. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επιλογή των τριών ενοτήτων στο μάθημα της Γλώσσας έγινε με κριτήριο τη βαρύτητα και τη σημαντικότητα των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της κάθε ενότητας, καθώς και τον βαθμό δυσκολίας της κάθε ενότητας. Οι συγκεκριμένες ενότητες περιείχαν σημαντικά γλωσσικά φαινόμενα και μας ενδιέφερε να μελετήσουμε πώς οργανώνονται στα γλωσσικά βιβλία και ποιες πρακτικές προβάλλουν. Επιπλέον, οι ενότητες αυτές επιλέχθηκαν επειδή αρχίζουν να διδάσκονται από τα μέσα της σχολικής χρονιάς, οπότε οι μαθητές έχουν μπει στο πνεύμα διδασκαλίας του μαθήματος και έχουν ήδη μυηθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες και θέλουμε να διερευνήσουμε.

Αντίστοιχα, στο μάθημα των Μαθηματικών η επιλογή των τριών ενοτήτων έγινε και πάλι με κριτήριο τη σημαντικότητα, τη βαρύτητα και τη δυσκολία των μαθηματικών φαινομένων και εννοιών των ενοτήτων. Οι συγκεκριμένες ενότητες εισάγουν τους μαθητές σε πολύ βασικές μαθηματικές έννοιες που επιδιώκεται να κατακτηθούν από τους μαθητές της Ε΄ δημοτικού. Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των ενοτήτων, της παιδαγωγικής σχέσης που διαμορφώνουν μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και της αξιολόγησης που καθιερώνουν, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που προβάλλονται και πώς αυτές επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, σε σχέση με αυτές τις ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών συζητείται και το υλικό (φυλλάδια εργασίας) που συγκεντρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας για τις συγκεκριμένες τρεις ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η συγκέντρωση του υλικού έγινε προκειμένου να διαπιστωθεί ο σκοπός και τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έφτιαξαν το υλικό για τις συγκεκριμένες ενότητες.

## 5.2 Το εκπαιδευτικό υλικό της Γλώσσας

### 5.2.1 Σύντομη περιγραφή του υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι* περιλαμβάνει α) το Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ)<sup>15</sup>, που είναι ένας σύντομος οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Περιέχει συνοπτικό πίνακα περιεχομένων του Βιβλίου του Μαθητή και εστιάζει σε ζητήματα Διδακτικής Προσέγγισης, β) το Βιβλίο του Μαθητή (3 τεύχη) (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ)<sup>16</sup>, που περιέχει κείμενα και κατάλληλες δραστηριότητες για την επεξεργασία αυτών των κειμένων, οι οποίες αφορούν τους βασικούς άξονες καθώς και τις κατηγορίες των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας για την Ε΄ Δημοτικού, γ) το Τετράδιο Εργασιών (2 τεύχη) (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ)<sup>17</sup>, που περιέχει κείμενα και δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωση όσων διδάχθηκαν στο ΒΜΓ και στην ανακεφαλαίωσή τους. Ακόμη, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος για την Ε΄ τάξη προβλέπεται να χρησιμοποιούνται το Λεξικό για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη, η Γραμματική για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη, που έχει στόχο «να οδηγήσει με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη τους μικρούς μαθητές στη συνειδητοποίηση του συστηματικού χαρακτήρα της γλώσσας» (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου, Λουκά, χχ, σελ. 5), μέσα από ένα ευσύνοπτο, εύχρηστο και μεθοδικό διδακτικό εργαλείο, το Ανθολόγιο για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, Πυλαρινός, χχ) και παρέχεται, επίσης, Συνοδευτικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό που αφορά την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη.

Από τη μελέτη του ΒΔΓ, του ΒΜΓ και του ΤΕΓ, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση και παράλληλα επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

<sup>15</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΔΓ

<sup>16</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΜΓ

<sup>17</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΤΕΓ

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνεται έμφαση από τη μελέτη της πρότασης στη μελέτη του κειμένου. Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα, δηλαδή χρησιμοποιούνται ολοκληρωμένα κείμενα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, όπου ο μαθητής παράγει κείμενα που υπηρετούν συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Ειδικότερα ο σκοπός της διδασκαλίας κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση, είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς: α) να κατανοούν και να ερμηνεύουν το νοητικό περιεχόμενο των κειμένων και την κοινωνική τους πρακτική, β) να εντάσσουν τα κείμενα στο κειμενικό είδος και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται και λειτουργούν, γ) να αναλύουν κριτικά τις σχέσεις των λεξικο-γραμματικών μέσων με τις επιδιωκόμενες λειτουργίες των επιμέρους κειμενικών ειδών, δ) να παράγουν κείμενα για τις σχολικές και αργότερα για τις κοινωνικές τους ανάγκες (Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά στο ζήτημα της Γραμματικής, στο ΒΔΓ αναφέρεται ότι υιοθετείται η Λειτουργική-Κειμενική Προσέγγιση, δηλαδή «τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν» (ΒΔΓ, σελ. 11) και οι στόχοι «δεν αφορούν απλώς γνώσεις αλλά ικανότητα τέλεσης λεκτικών πράξεων» (ΒΔΓ, σελ. 11), ενώ συνιστάται η καθημερινή χρήση του Εγχειριδίου Γραμματικής για τη συστηματοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Ακόμη, προτείνεται η συστηματική χρήση του Λεξικού.

Επίσης, στο ΒΔΜ δίνεται έμφαση στα είδη κειμένων που διδάσκονται και ειδικότερα στον Αναφορικό Λόγο, δηλαδή σε αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα και τον Κατευθυντικό Λόγο, δηλαδή σε επιχειρηματολογικά κείμενα και οδηγίες (ΒΔΓ, σελ. 26).

Στο γλωσσικό μάθημα οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται από τους συγγραφείς σε 1. Κατανόησης Κειμένου, 2. Παραγωγής Προφορικού Λόγου, 3. Παραγωγής Γραπτού Λόγου, 4. Γραμματικής, 5. Λεξιλογίου και Ορθογραφίας και 6. Διαθεματικές. Οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται με τα εξής ειδικά σύμβολα:



Εικόνα 5.2.1.1 Σύμβολα για τον χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων

Πηγή: ΒΔΓ (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ , σελ. 18)

Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω, οι ενότητες που επιλέχθηκαν είναι οι εξής: Ενότητα 9: *Βιβλία-Βιβλιοθήκες (β' τεύχος)*, η Ενότητα 11: *Παιχνίδια (β' τεύχος)* και η Ενότητα 13: *Κατασκευές (γ' τεύχος)*.

## **5.2.2 Ανάλυση ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση**

### **5.2.2.1 Ανάλυση ως προς το Περιεχόμενο**

Οι τρεις ενότητες που επιλέχθηκαν εστιάζουν σε θέματα που είναι οικεία στους μαθητές και έχουν επιλεγεί με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους. Συγκεκριμένα, η ενότητα 9 με τίτλο «*βιβλία-βιβλιοθήκες*», εστιάζει στον κόσμο του βιβλίου μέσω περιγραφικών κειμένων που προέρχονται από το χώρο της Λογοτεχνίας και μέσω κειμένων με τη μορφή βιογραφικών σημειωμάτων, ενημερωτικών φυλλαδίων βιβλιοθήκης και βιβλιοπαρουσίασης. Η ενότητα 11 με τίτλο «*παιχνίδια*» εστιάζει στα είδη των παιχνιδιών και τα κείμενα που περιλαμβάνει αφορούν περιγραφές παιχνιδιών και κανόνες επιτραπέζιων παιχνιδιών. Η ενότητα 13 με τίτλο «*κατασκευές*» εστιάζει σε κατασκευές των ανθρώπων, της φύσης καθώς και σε μαθηματικές κατασκευές. Περιλαμβάνει περιγραφικά κείμενα για κατασκευές και κείμενα με οδηγίες κατασκευών. Έτσι, καθίσταται σαφές πως στις τρεις αυτές ενότητες αξιοποιούνται κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη και προέρχονται από το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών. Επίσης, τα θέματα των ενοτήτων άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών και προσελκύουν την προσοχή τους.

Ακόμη, από τη μελέτη των δραστηριοτήτων των τριών ενοτήτων προκύπτει πως αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και σε λεξιλογικές-ορθογραφικές δραστηριότητες καθώς και στην παραγωγή λόγου που επιδιώκεται να διδαχθούν στα πλαίσια κάθε ενότητας. Ενδεικτικά, τα κύρια γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα της ενότητας 11 είναι ο συλλαβισμός, η επανάληψη των εγκλίσεων, η απρόσωπη σύνταξη, η κλίση των επιθέτων σε –ος και –ο και σε –ων, –ούσα, –ον και τα σχήματα λόγου (παρομοίωση και μεταφορά) και γύρω από αυτό περιστρέφονται οι δραστηριότητες της ενότητας. Επίσης, στα φυλλάδια εργασίας που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, κυριαρχούν οι λεξιλογικές-ορθογραφικές δραστηριότητες καθώς και οι γραμματικοσυντακτικές δραστηριότητες, γεγονός που φανερώνει την ιδιαίτερη βαρύτητα που τους δίνουν και οι εκπαιδευτικοί. Τα γλωσσικά φαινόμενα της ενότητας προβλέπεται στο ΒΔΓ (ΒΔΓ, σελ. 7) να ολοκληρωθούν σε 8-12 ώρες διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες δύο ενότητες.



Ως προς τη Δομή των τριών ενότητων επισημαίνεται πως σε κάθε ενότητα δίνεται η Αφόρμηση με μια εικόνα για να εισαχθούν οι μαθητές με ευχάριστο τρόπο στο θέμα. Συγκεκριμένα, η ενότητα 9 για εισαγωγή στο θέμα έχει στην εισαγωγική της σελίδα μια αφίσα του Νικόλα Ανδρικόπουλου για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου 2004 που απεικονίζει παιδιά στο μαγικό κόσμο των βιβλίων, η ενότητα 11 έχει στην εισαγωγική της σελίδα σκίτσο που απεικονίζει παιδιά που παίζουν μακριά γαϊδούρα και η ενότητα 13 έχει στο εξώφυλλό της εικόνα σχετική με το θέμα των κατασκευών. Σε κάθε ενότητα υπάρχουν και Προοργανωτές<sup>18</sup>, που εισάγουν τον δάσκαλο και το μαθητή στα αντικείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν σε κάθε ενότητα, π.χ. στην ενότητα 13 υπάρχει ο παρακάτω προοργανωτής:

## Ενότητα 13

- Περιγράφουμε κατασκευές
- Δίνουμε οδηγίες πώς φτιάχνουμε κατασκευές
- Ξεχωρίζουμε την ενεργητική από την παθητική σύνταξη και μετασχηματίζουμε τη μία στην άλλη

Εικόνα 5.2.2.1.1 Προοργανωτής στο ΒΜΓ

Πηγή: ΒΜΓ, γ' τεύχος (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ, σελ. 18)

Σε καθεμιά από τις τρεις ενότητες υπάρχουν ασκήσεις νοηματικής επεξεργασίας του περιεχομένου του κειμένου και ασκήσεις επεξεργασία τη δομής του συγκεκριμένου είδους κειμένου. Υπάρχουν ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, παραγωγής γραπτού λόγου, γραμματικής και λεξιλογίου και ορθογραφίας. Τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και στις τρεις ενότητες εξετάζονται στα πλαίσια των κειμένων της κάθε ενότητας (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση). Ως προς την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, μετά από μελέτη των τριών ενότητων, είδαμε ότι στην ενότητα 9 υπάρχουν τρεις διαθεματικές δραστηριότητες (δύο στο ΒΜΓ και μία στο ΤΕΓ), ενώ στην ενότητα 11 και στην ενότητα 13 δεν υπάρχει καμία παρόλο που στο ΒΔΓ (ΒΔΓ σελ. 40, 41) αναφέρεται ότι και στις δυο αυτές ενότητες προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες.

<sup>18</sup> Προοργανωτής είναι η δραστηριότητα που βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους για να προετοιμαστούν να διδαχθούν κάτι. Για παράδειγμα, η συζήτηση στην τάξη πριν από την παραγωγή λόγου και οι στόχοι που τίθενται για να υλοποιηθούν σε μια ενότητα γλωσσικού μαθήματος (ΒΔΓ, σελ. 48).

Τέλος, στο Τετράδιο Εργασιών περιλαμβάνονται ασκήσεις και εργασίες προς εμπέδωση και ανακεφαλαίωση όσων διδάχθηκαν στο βιβλίο του μαθητή.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο προσδιορισμός των στόχων κάθε ενότητας γίνεται ορατός στο ΒΜΓ και από τον δάσκαλο και από τον μαθητή –και την οικογένειά του- ενώ διαπιστώνεται πως οι στόχοι που προβάλλονται ως Προοργανωτές στο ΒΜΓ βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους βασικούς στόχους, όπως προσδιορίζονται στο ΒΔΓ. Επίσης, στο ΒΔΓ δίνεται συνοπτικός πίνακας του περιεχομένου των ενοτήτων, γεγονός που δείχνει πως καθίστανται σαφή στον δάσκαλο τα προεπιλεγμένα προς διδασκαλία περιεχόμενα, ενώ μέσα από το διάγραμμα με τον προσδιορισμένο χρόνο και την υπόδειξη των προς διδασκαλία φαινομένων –κυρίως αυτών που συνδέονται με τα κειμενικά είδη αλλά και τα γραμματικά φαινόμενα- γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται σαφής καθοδήγηση στο δάσκαλο για τις αναμενόμενες από αυτόν ενέργειες.

Επιπλέον, στο τέλος και των τριών ενοτήτων στο ΒΜΓ, παρατίθεται ενδεικτική βιβλιογραφία, μέσω της οποίας επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν περισσότερα για το υπό μελέτη θέμα. Πρόκειται κυρίως για προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία. Ακόμη, στην ενότητα 9 προτείνονται και σχετικές ιστοσελίδες. Τέλος, και στις τρεις ενότητες γίνεται αναφορά και στα σχετικά με την ενότητα κείμενα του Ανθολογίου που προτείνεται να αξιοποιηθούν. Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί πως από αυτήν την πρακτική καθίστανται σαφή τα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας που παραχωρούνται και στον δάσκαλο και στον μαθητή και γίνεται αντιληπτός ο άνωθεν έλεγχος – πάνω από τον δάσκαλο- που ασκείται σε ο,τιδήποτε αφορά τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η διαθεματικότητα, που σημαίνει χαλαρές ταξινομήσεις, είναι περιορισμένη στις ενότητες που μελετήθηκαν. Επίσης, παρατηρείται ότι οι περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες (γραμματικής και συντακτικού) έχουν ως πεδίο αναφοράς, για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, τον καθημερινό κόσμο. Ωστόσο, στις δραστηριότητες των ενοτήτων εμφανίζονται πολλά επιστημονικά στοιχεία, έννοιες και σύμβολα που έχουν να κάνουν με την ύπαρξη πολλών γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Τέλος, οι δραστηριότητες έχουν έναν υψηλό βαθμό εξειδικευμένου περιεχομένου.

Το μαθητικό έργο οριοθετείται με σαφήνεια, τα περιεχόμενα και οι στόχοι κάθε ενότητας ορίζονται και οριοθετούνται μέσω του προσδιορισμού των στόχων και των προοργανωτών, ενώ συγχρόνως οι μαθητές καθοδηγούνται στην επίλυση των γλωσσικών δραστηριοτήτων μέσα από τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων και τα δοσμένα, σε κάποιες δραστηριότητες, παραδείγματα. Η οριοθέτηση των στόχων κάθε ενότητας γίνεται εμφανής και στα φυλλάδια εργασίας που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές στα φυλλάδια εργασίας καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό στην επίλυση γραμματικοσυντακτικών κυρίως δραστηριοτήτων μέσα από τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων και τα δοσμένα, σε κάποιες δραστηριότητες, παραδείγματα.

Ακόμη, καθίσταται σαφής στους μαθητές ο τρόπος αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων που περιέχονται στα βιβλία της Γλώσσας, αλλά και στα φυλλάδια εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ είναι σαφές πως κυρίαρχος είναι ο ρόλος του δασκάλου και πως δεν αφήνονται στο μαθητή περιθώρια αυξημένης πρωτοβουλίας. Στην πραγματικότητα, όμως, περιορισμένα είναι και τα περιθώρια πρωτοβουλίας του δασκάλου, καθώς παρέχονται εκ των προτέρων στον εκπαιδευτικό στοιχεία, στόχοι, οδηγίες, προτεινόμενος χρόνος που περιορίζουν τη διακηρυγμένη πρωτοβουλία του και φανερώνουν τις δεσμεύσεις που του δημιουργούνται από έναν έλεγχο που προέρχεται από υψηλότερο επίπεδο και ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Όλα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στις ενότητες της Γλώσσας που μελετήθηκαν και στα φυλλάδια εργασίας των εκπαιδευτικών η ταξινόμηση τείνει να είναι ισχυρή.

### **5.2.2.2 Ανάλυση ως προς την Παιδαγωγική**

Ως προς την Παιδαγωγική, το σύστημα μηνύματος που κατά τον Bernstein (1991) ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης, μέσα από τη μελέτη των τριών ενοτήτων της Γλώσσας Ε' Δημοτικού συνάγεται πως επιδιώκεται ο μαθητής να βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ενασχολήσεις του κατά την επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων, που στις ενότητες που μελετούμε αφορούν αντίστοιχα τα βιβλία, τα παιχνίδια και τις κατασκευές. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να μαθαίνουν μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτούς και να αξιοποιείται κάθε τέτοια ευκαιρία προκειμένου να παράγουν λόγο. Έτσι, προβάλλεται η προσπάθεια για οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές με βιωματικό τρόπο. Ως προς την αξιοποίηση, όμως, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρήθηκε ότι εκτός από την ενότητα 9 όπου μέσα από τις ομαδικές θεματικές δραστηριότητες οι μαθητές επιδιώκεται με ενεργητικό τρόπο να προσεγγίσουν τη νέα γνώση, στις άλλες δύο ενότητες δεν υπάρχουν ομαδικές εργασίες. Όσον αφορά τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθορίζει, εκτός από τα στάδια σχεδιασμού και παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου, περαιτέρω επεξεργασία του από τον ίδιο το μαθητή με τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης (ΒΔΓ, σελ. 19).

Τέλος, ο ρόλος του μαθητή είναι κυρίαρχος στη διόρθωση του δικού του παραγόμενου κειμένου (αυτοαξιολόγηση) αλλά και αυτού του διπλανού του (ετεροαξιολόγηση) μέσα από την αξιοποίηση κριτηρίων που ρητά του έχουν δοθεί. Συγκεκριμένα, για την αυτοαξιολόγηση, στο τέλος της πρώτης ενότητας κάθε τεύχους του ΒΜΓ δίνεται πίνακας τον οποίο οι μαθητές καλούνται να συμβουλευθούν κάθε φορά που ολοκληρώνουν το κείμενό τους. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να

ξαναδιαβάσουν το κείμενο που παρήγαγαν και να εστιάσουν στο εάν πέτυχαν το σκοπό που είχε ζητηθεί.

Ωστόσο, παρόλο που διακηρύσσεται πως η μαθησιακή διαδικασία έχει οργανωθεί σε μια μαθητοκεντρική βάση, διαπιστώνεται πως εκ των προτέρων έχουν προσδιορισθεί στοιχεία, όπως τα ρητά προσδιορισμένα κριτήρια που αξιοποιεί ο μαθητής στην αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, αλλά και ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος που φανερώνουν τελικά τον περιορισμό της μαθητικής πρωτοβουλίας και την κυριαρχία του δασκάλου, στα χέρια του οποίου βρίσκεται ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας. Διαπιστώνεται πως δίνονται περιθώρια πρωτοβουλίας στον δάσκαλο, αφού μέσα από το συνοπτικό μεθοδολογικό οδηγό δεν εμφανίζεται πρόθεση για αυστηρή καθοδήγησή του, αλλά προσπάθεια μύησής του στο νέο παράδειγμα διδασκαλίας της Γλώσσας. Ωστόσο, παρέχονται εκ των προτέρων στον εκπαιδευτικό στοιχεία, όπως στόχοι, οδηγίες, προτεινόμενος χρόνος που περιορίζουν τη διακηρυγμένη πρωτοβουλία του και φανερώνουν τις δεσμεύσεις που του δημιουργούνται από έναν έλεγχο που προέρχεται από υψηλότερο επίπεδο και ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

### 5.2.2.3 Ανάλυση ως προς την Αξιολόγηση

Η Αξιολόγηση όπως προκύπτει και από τον Bernstein (2000), αφενός συνδέεται με την έγκυρη μετάδοση γνώσης και άρα με την Παιδαγωγική, αφετέρου συνιστά η ίδια το τρίτο σύστημα μηνύματος που αφορά στην έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου.

Στο ΒΔΓ επισημαίνεται ότι «η αξιολόγηση υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει πληροφορίες για την ατομική πορεία των μαθητών και καθοδηγεί τη διδασκαλία» (ΒΔΓ, σελ. 11). Ακόμη, τονίζεται ότι βασικός στόχος που επιδιώκεται είναι η βελτίωση των παραγόμενων κειμένων και όχι ο έλεγχος. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αποτελεσματικότητα του Λόγου ανάλογα με τον σκοπό που επιδιώκεται, καθώς και στην αποδεκτότητά του ως συνόλου -καταλληλότητα περιεχομένου, διατύπωσης, λεξιλογίου και ύφους, ορθότητα σύνταξης και μορφολογίας, ορθογραφία, γενική εικόνα κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί πως επιδιώκεται ο δάσκαλος να αντιμετωπίζει τα λάθη ως ενδείξεις προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή και να τα αξιοποιεί δημιουργικά.

Επίσης, όπως επισημαίνεται στο ΒΔΓ, δίνεται έμφαση κυρίως στη διαγνωστική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση ο δάσκαλος επιχειρεί στην αρχή της χρονιάς ή μιας ενότητας να διαπιστώσει: α) τον βαθμό επίτευξης των στόχων μιας περιόδου/ενότητας, β) το επίπεδο των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων που έως εκείνη τη στιγμή έχουν κατακτήσει οι μαθητές, τα «λάθη» και τα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας και

δ) τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που ο δάσκαλος πραγματοποιεί διαρκώς, ο δάσκαλος πληροφορείται για την πρόοδο του μαθητή και αναλόγως αποφασίζει και σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων (ΒΔΓ, σελ. 12).

Ως ενδεικτικές μορφές και μέσα αξιολόγησης προτείνονται οι γραπτές δοκιμασίες, οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης διαφόρων τύπων, η ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου με τη βοήθεια ερωτήσεων, οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης, τα θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, οι ερωτήσεις κρίσεως και οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Στο ΒΔΓ σημειώνεται πως η αξιολόγηση «δεν περιορίζεται στον έλεγχο της επίδοσης, αλλά προκύπτει από τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών ή συμμαθητών μεταξύ τους και εμπλέκει κάθε μαθητή ατομικά» (ΒΔΓ, σελ. 13).

Μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού των τριών ενοτήτων της Γλώσσας, φαίνεται πως η διαδικασία αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική, γεγονός που φανερώνει την επιθυμία της συγγραφικής ομάδας να καταστούν οι μαθητές ικανοί να παράγουν κείμενα αποτελεσματικά για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Όσον αφορά στην παραγωγή και αξιολόγηση γραπτού λόγου, στο ΒΔΓ αποσαφηνίζεται πως προηγείται διδασκαλία παραγωγής λόγου με επεξεργασία αρχικού κειμένου και διδασκαλία δομής είδους στο οποίο ανήκει (ΒΔΓ, σελ. 23). Ακολουθεί η παραγωγή λόγου από τον μαθητή και έπεται καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση, καθώς δίνεται πίνακας διόρθωσης, όπου τα κριτήρια αξιολόγησης είναι γνωστά και σαφή στους μαθητές. Οι μαθητές προτρέπονται να συμβουλευτούν τους πίνακες που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής των συγκεκριμένων ειδών κειμένου που διδάχθηκαν σε κάθε ενότητα. Οι πίνακες αυτοί πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΒΔΓ, σελ. 21). Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφώς προσδιορισμένα.

Ενδεικτικά, για την αυτοαξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο τέλος της πρώτης ενότητας κάθε τεύχους του ΒΜΓ δίνεται πίνακας τον οποίο οι μαθητές καλούνται να συμβουλευονται κάθε φορά που ολοκληρώνουν το κείμενό τους. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να ξαναδιαβάσουν το κείμενο που παρήγαγαν και να εστιάσουν στο εάν πέτυχαν τον σκοπό που είχε ζητηθεί, να προσθέσουν στοιχεία που παρέλειψαν ή να βελτιώσουν στοιχεία που έχουν ήδη αναφερθεί, να ελέγξουν το κείμενό τους ως προς το εάν είναι κατανοητό και οργανωμένο σε παραγράφους, εάν είναι προσεγμένο ως προς την ορθογραφία, τη στίξη, το λεξιλόγιο και τη συνολική εμφάνιση που δίνει. Ενδεικτικά παραθέτουμε τον πίνακα που βρίσκεται στο τέλος της ενότητας 13:

## Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζεται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου.)
2. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
3. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
4. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα;
5. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
6. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
7. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
8. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
9. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
10. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή χρησιμοποίησα πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

### Πίνακας 5.2.2.3.1 Προοργανωτής στο ΒΜΓ

Πηγή: ΒΜΓ, γ' τεύχος (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ, σελ. 26)

Όπως προαναφέρθηκε, στο ΒΔΓ επισημαίνεται πως οι μαθητές προτρέπονται να συμβουλευτούν τους πίνακες που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής των συγκεκριμένων ειδών κειμένου που διδάχθηκαν σε κάθε ενότητα. Οι πίνακες αυτοί πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΒΔΓ, σελ. 21). Ενδεικτικά, ακολουθεί πίνακας με τα βασικά σημεία καταγραφής βιογραφικού σημειώματος, όπως δίνονται σε δραστηριότητα της 9ης Ενότητας (ΒΜΓ, σελ. 37):

**Βιογραφικό σημείωμα**  
είναι ένα κείμενο στο οποίο γράφονται όλα τα ατομικά στοιχεία κάποιου (όνομα, επώνυμο, τόπος και ημερομηνία γέννησης κ.ά.), οι σπουδές, τα πτυχία και σημαντικές δραστηριότητές του. Αν το βιογραφικό είναι κάποιου συγγραφέα, υπάρχει και ο κατάλογος των έργων που έχει γράψει.



1. Διαλέξτε ένα συγγραφέα που σας αρέσει. Βρείτε στοιχεία για τη ζωή και το έργο του και γράψτε τη βιογραφία του. Τα συννεφάκια θα σας βοηθήσουν.

Τόπος και χρονολογία γέννησης, στοιχεία για την οικογένειά του, για την παιδική του ηλικία κτλ.

Σπουδές, πρώτη επαφή με το γράψιμο, τα έργα του

Χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητάς του ως ανθρώπου, αλλά και ως συγγραφέα

Κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον που να αφορά τον συγγραφέα

### Πίνακας 5.2.2.3.2 Βασικά σημεία καταγραφής βιογραφικού σημειώματος

Πηγή: ΒΜΓ, β' τεύχος (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, χχ, σελ. 37)

Από τη μελέτη των παραπάνω, συνάγονται γνωρίσματα του ρόλου που επιδιώκεται για τον μαθητή και τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, για τον μαθητή επιδιώκεται ένας νέος ρόλος, που εστιάζει στην ενεργητική του συμμετοχή, αλλά υπό την έντονη και διαρκή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και του βιβλίου. Ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει βιωματικά τον κόσμο και να οικοδομήσει τη γνώση σε συνεργασία με τους συμμαθητές του και με τη συμβολή του δασκάλου, να αυτοαξιολογηθεί, να έχει πρόσβαση σε ποικίλα κείμενα σχετικά με τη διδασκόμενη ενότητα, όπως δίνονται στη σχετική βιβλιογραφία που προτείνεται στο τέλος κάθε ενότητας. Ωστόσο, παρά τις αναφορές για σεβασμό στους ρυθμούς μάθησης του κάθε μαθητή, υπάρχουν ρητά διατυπωμένα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και σαφή στοιχεία που παραπέμπουν σε μια μαθησιακή διαδικασία όπου ο βασικός έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται στα χέρια του εκπαιδευτικού και ευρύτερα των βιβλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε και από την περιγραφή που προηγήθηκε, στο ΒΜΓ διατυπώνονται στην αρχή κάθε ενότητας με σαφή

τρόπο, οι στόχοι που πρέπει να κατακτηθούν, υπάρχει πίνακας με σαφείς οδηγίες διόρθωσης της παραγωγής λόγου από τον ίδιο τον μαθητή, πίνακες με σαφείς οδηγίες παραγωγής λόγου για όλα τα κειμενικά είδη, υπάρχουν σύμβολα που κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες ανάλογα με το είδος τους. Επίσης, στο ΒΔΓ παρατίθεται ο χρόνος διδασκαλίας που προβλέπεται να αφιερωθεί σε κάθε ενότητα.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, νοείται ως μια διαδικασία συνεχής που αποκτά έναν χαρακτήρα σύνθετο, μικτό και εν μέρει ασαφή, καθώς εξακολουθεί κατά κύριο λόγο να βρίσκεται στα χέρια του διδάσκοντα, αλλά μεταφέρεται ένα μέρος της στα χέρια του μαθητή ο οποίος αξιολογεί τον εαυτό του-Αυτοαξιολόγηση αλλά και το συμμαθητή του-Ετεροαξιολόγηση, από τον οποίο και αξιολογείται, συμμετέχοντας έτσι σε μια διαδικασία που τον καθιστά ενήμερο για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκεται να κατακτήσει. Αξίζει, όμως, να τονιστεί πως, όπως επισημάνθηκε στην περιγραφή που προηγήθηκε, δίνονται στον εκπαιδευτικό εκ των προτέρων στοιχεία, όπως στόχοι, οδηγίες, προτεινόμενος χρόνος που καταδεικνύουν όχι μόνο τον κυρίαρχο ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με το μαθητή, αλλά και τις δεσμεύσεις που του δημιουργούνται και τα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας που αφήνονται στον εκπαιδευτικό, αφού ακόμη και λεπτομέρειες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία ρυθμίζονται σε ανώτερο από αυτόν επίπεδο.

Ειδικότερα, ως προς τους διδακτικούς κανόνες που αφορούν στη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρούμε ότι στις γλωσσικές δραστηριότητες των τριών ενοτήτων το μαθητικό έργο οριοθετείται, το οποίο σημαίνει ότι αφενός γίνεται σαφές στον διδασκόμενο το έργο που πρέπει να επιτελεστεί, αλλά από την άλλη δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Επίσης, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου. Ως προς τους ιεραρχικούς κανόνες, που αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών, φαίνεται ότι αυτοί δε χαλαρώνουν σημαντικά, γιατί ενώ δίνεται κάποιο περιθώριο στον μαθητή να λειτουργήσει με ενεργητικό τρόπο στα πλαίσια μιας δραστηριότητας, στην ουσία ο βασικός έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται στα χέρια του εκπαιδευτικού και ευρύτερα των βιβλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος. Το ίδιο ισχύει και στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στα φυλλάδια εργασίας που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία καθοδήγησης όπως και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφή στις δραστηριότητες των φυλλαδίων και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βρίσκεται στα χέρια του εκπαιδευτικού. Επομένως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στα βιβλία της Γλώσσας και στα φυλλάδια εργασίας των εκπαιδευτικών η περιχάραξη τείνει να είναι υψηλή.



## 5.3 Το εκπαιδευτικό υλικό των Μαθηματικών

### 5.3.1 Σύντομη περιγραφή του υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης περιλαμβάνει α) το Βιβλίο Δασκάλου (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης, Χρονοπούλου, χχ)<sup>19</sup>, που είναι ένας αναλυτικός οδηγός που στόχο έχει να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Ασχολείται εκτενώς με τις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία του νέου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ προτείνει τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος διεξοδικά για κάθε κεφάλαιο, β) το Βιβλίο Μαθητή (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης, Χρονοπούλου, χχ)<sup>20</sup>, που είναι 1 τεύχος και περιλαμβάνει 55 Κεφάλαια που περιέχουν Δραστηριότητες, Εργασίες και Συμπεράσματα για το διδασκόμενο μαθηματικό φαινόμενο, γ) το Τετράδιο Εργασιών (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης, Χρονοπούλου, χχ)<sup>21</sup>, που αποτελείται από 4 τεύχη και περιέχει εργασίες, προβλήματα και παιχνίδια μέσω των οποίων υλοποιείται η εφαρμογή, εμπέδωση και επέκταση της νέας γνώσης. Επίσης, παρέχεται Συνοδευτικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό για τα Μαθηματικά που αφορά την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη.

Σημαντικό τμήμα του Βιβλίου Δασκάλου αφιερώνεται στη φιλοσοφία διδασκαλίας σύμφωνα με το νέο εκπαιδευτικό υλικό και στις σύγχρονες αντιλήψεις για τα μαθησιακά περιβάλλοντα που αντιδιαστέλλονται από παραδοσιακές προσεγγίσεις διδακτικής των Μαθηματικών. Όπως δηλώνεται στο ΒΔΜ, σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ και Δ.Ε.Π.Π.Σ., γίνεται αντιληπτή η σημασία που αποδίδεται στο να αποκτήσουν οι μαθητές μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες, θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, καθώς και στο να αντιμετωπίζουν τα Μαθηματικά τόσο στα πλαίσια μιας διάστασης επιστημονικής όσο και στα πλαίσια μιας διάστασης εφαρμογής και πρακτικής αξιοποίησής τους. Επιπλέον, τονίζεται πως η προσέγγιση της διδασκαλίας των Μαθηματικών αλλάζει καθώς οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης μετατοπίζονται από την εκμάθηση των αλγορίθμων των τεσσάρων πράξεων και των τύπων προς την εκμάθηση επίλυσης προβλημάτων. Γι' αυτό η γνωστική περιοχή επίλυσης προβλήματος θεωρείται ως η πρωταρχική γνωστική περιοχή, γεγονός που φαίνεται από το ότι απαιτεί το 1/6 περίπου των συνολικών διδακτικών ωρών στο αναλυτικό πρόγραμμα των Μαθηματικών κάθε τάξης. Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, η αλλαγή στην επίλυση προβλημάτων δεν εντοπίζεται μόνο στα είδη των προβλημάτων και στο χρόνο που αφιερώνεται σ' αυτά, αλλά έγκειται στο ότι τα προβλήματα αντλούνται μέσα από την καθημερινή ζωή και έχουν νόημα για τα παιδιά. Επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν πώς να λύνουν προβλήματα συνηθισμένα ή πιο πρωτότυπα στηριζόμενα στη λογική τους και στην ικανότητά τους να σκέφτονται (ΒΔΜ, σελ. 9).

<sup>19</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΔΜ

<sup>20</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΜΜ

<sup>21</sup> Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΤΕΜ

Σύμφωνα με το ΒΔΜ, βασικές αρχές της μάθησης στις οποίες στηρίζεται το νέο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν η πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή, η σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα και η αντιμετώπιση των λαθών ως αναπόσπαστου μέρους στη μαθησιακή διαδικασία, η αυξημένη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διαδικασία μάθησης καθώς και η χρήση στρατηγικών στη λύση προβλημάτων. Ακόμα, τονίζεται η αξία της μάθησης που στηρίζεται στην κατανόηση, γεγονός που οδηγεί στην αξιοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η μάθηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές, όταν τα μαθήματα έχουν εφαρμογή σε καταστάσεις πραγματικής ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να βοηθήσουν τους μαθητές να εφαρμόζουν τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές προβληματικές καταστάσεις. Τέλος, ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση στη μαθησιακή διαδικασία που συντελούν στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται, οι μαθητές που μπορούν να παρακολουθούν τον τρόπο που σκέφτηκαν να λύσουν ένα πρόβλημα, τις διαδικασίες που ακολούθησαν και την αναγνώριση και διαχείριση των λαθών που έκαναν στην όλη διαδικασία, μπορούν να αξιολογούν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την κατανόησή τους και να αναπτύσσουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους. (ΒΔΜ, σελ. 10-12).

Σύμφωνα, επίσης, με το ΒΔΜ, επιδιώκεται οι μαθητές να περάσουν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, κάτι που επιχειρείται μέσα από την ομαδοποίηση εννοιών με κοινές ιδιότητες και τη δημιουργία μέσα από τη διαδικασία της αφαιρετικής σκέψης εννοιών ανώτερης τάξης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού χρησιμοποιούνται κατάλληλα εργαλεία-αναπαραστάσεις, όπως εποπτικό υλικό για το σχηματισμό των εννοιών, σχήματα, σχεδιαγράμματα, μοντέλα, σύμβολα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Ακόμη, σύμφωνα με τους συγγραφείς, η εξοικείωση των μαθητών με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία μοντέλων αναπαράστασης πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο της μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν τα δικά τους μοντέλα με τα οποία προσεγγίζουν τη γνώση κάθε φορά (ΒΔΜ, σελ. 12).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κυρίως διδακτικό υλικό των Μαθηματικών στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες οικοδόμησης της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες «οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατακτώνται από κάθε μαθητή σταδιακά και σε προσωπικούς ρυθμούς, ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας και ωρίμανσής του» (ΒΔΜ, σελ. 16) και αξιοποιεί στοιχεία της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης. Έτσι, προωθείται η μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός δε δεσμεύεται να χρησιμοποιήσει το διαθέσιμο υλικό ακολουθώντας μια λογική διεκπεραίωσης, αλλά μπορεί να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες που προτείνει το νέο υλικό, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του και μπορεί κάποιες εργασίες να μην τις κάνει καθόλου και άλλες να τις τροποποιήσει.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αποσαφηνισθούν οι έννοιες της οικοδόμησης της γνώσης και της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης.

Ο εποικοδομισμός, σύμφωνα με τον Van de Walle (2005), είναι βαθιά ριζωμένος στη γνωστική σχολή της ψυχολογίας και στη θεωρία του Piaget και αποτελεί θεωρία που απορρίπτει την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι άγραφοι χάρτες και ότι αφομοιώνουν τις ιδέες όπως τις παρουσιάζουν οι δάσκαλοί τους και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως δημιουργούς της ίδιας τους της γνώσης. Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, λοιπόν, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασισμένη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Από τη θεώρηση του εποικοδομισμού δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές. Αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης του μαθητή πάνω στην οποία με βάση την εμπειρία και τον αναστοχασμό οικοδομεί τη νέα γνώση. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου ο μαθητής μαθαίνει.

Σύμφωνα με τον Streefland (2000), με την έκφραση «Ρεαλιστική Μαθηματική Εκπαίδευση» υποδηλώνεται αφενός η σύνδεση των Μαθηματικών με την πραγματικότητα, αφετέρου το γεγονός ότι οι στόχοι που αυτή θέτει δεν υπερβαίνουν τις δυνατότητες πραγματοποίησής τους από δασκάλους και μαθητές. Η «πραγματικότητα», όπως υφίσταται στα Ρεαλιστικά Μαθηματικά, ξεπερνάει τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου και επεκτείνεται και σε καταστάσεις από τον κόσμο της φαντασίας των παιδιών. Το βασικό σημείο ως προς το οποίο, κατά τον Streefland (2000), η ρεαλιστική προσέγγιση διαφοροποιείται από τον κονστрукτιβισμό είναι ότι στη ρεαλιστική διδασκαλία γίνεται προσπάθεια καθοδήγησης του χτισίματος των θεωριών των παιδιών. Μέσα από κατάλληλες οδηγίες ή «προβλήματα πλαισίου» προκαλούνται επιθυμητές διεργασίες και μέσα από αλληλεπίδραση και συζητήσεις επιτυγχάνονται «διορθώσεις πορείας». Επιγραμματικά, σύμφωνα με τον Gravewijker (Streefland, 2000, σελ. xx), «η ρεαλιστική διδασκαλία των Μαθηματικών εστιάζει την προσοχή στον προσεκτικό μακρόχρονο σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών, αποδίδοντας συγχρόνως την πρέπουσα αξία και σημασία στις ιδέες των ίδιων των μαθητών».

Επανερχόμενοι στο ΒΔΜ, αξίζει να αναφερθεί ότι στο τέλος του προτείνεται στον εκπαιδευτικό βιβλιογραφία, στην οποία δίνεται έμφαση κυρίως σε βιβλία Διδακτικής Μαθηματικών, ενώ επίσης προτείνονται βιβλία Μαθηματικών, κείμενα σχετικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-ΑΠΣ, κείμενα σχετικά με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, σειρές εγχειριδίων Μαθηματικών Δημοτικού στην Κύπρο, τη Γαλλία και σε αγγλόφωνες χώρες, καθώς και χρήσιμες διευθύνσεις στο Διαδίκτυο.

Επομένως, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, η διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες στις οποίες καλείται κάθε φορά ο μαθητής να ανταποκριθεί. Μέσα από το κυρίως εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται η προώθηση ενός νέου

παραδείγματος διδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών, στο οποίο αξιοποιούνται αρχές της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας επιχειρείται ο μαθητής να επιλύσει προβλήματα που έχουν νόημα και κατά κύριο λόγο συνδέονται με την καθημερινή εμπειρία και γνώση. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη του ΒΔΜ, διαπιστώνεται ότι αυτό λειτουργεί ως ένας οδηγός που επιχειρεί να ρυθμίσει λεπτομερώς ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ συγχρόνως επιδιώκει τη μύηση του εκπαιδευτικού σε ένα νέο παράδειγμα σχετικά με το τι είναι τα Μαθηματικά και σε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας ο οποίος εμπλέκει άμεσα τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά τις ενότητες που επιλέχθηκαν από το ΒΜΜ και το ΤΕΜ για περιγραφή και ανάλυση ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση αυτές είναι η Ενότητα 2, η Ενότητα 3 και η Ενότητα 6.

### **5.3.2 Ανάλυση ενδεικτικών ενοτήτων των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση**

#### **5.3.2.1 Ανάλυση ως προς το Περιεχόμενο**

Από τη μελέτη των τίτλων των κεφαλαίων και των θεμάτων των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται και στις τρεις ενότητες που επιλέχθηκαν, γίνεται κατανοητό πως αυτά έχουν επιλεγεί με στόχο να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αντλούνται κατά κύριο λόγο από καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Κάθε κεφάλαιο-διδασκτική ενότητα χαρακτηρίζεται από το αντίστοιχο χρώμα, ανάλογα με τη γνωστική περιοχή στην οποία εντάσσεται. Οι γνωστικές περιοχές στις οποίες εντάσσονται οι ενότητες που μελετούμε είναι οι εξής: Αριθμοί, Αριθμοί και Πράξεις, Στατιστική, Προβλήματα. Επίσης, στο τέλος κάθε ενότητας περιλαμβάνονται επαναληπτικά κεφάλαια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σύντομα στη δομή του ΒΜΜ. Φαίνεται, λοιπόν, πως στο ΒΜΜ υπάρχουν προκαταβολικοί οργανωτές που συμβολίζουν τον αριθμό κάθε κεφαλαίου, τον τίτλο του κεφαλαίου της διδασκτικής ενότητας, τον μαθηματικό τίτλο του κεφαλαίου της διδασκτικής ενότητας, τον αριθμό της διδασκτικής ενότητας στην οποία εντάσσεται το κεφάλαιο, την ερώτηση αφόρμησης, την επιχειρούμενη βιωματική προσέγγιση με χρήση εποπτικού υλικού (κόκκινο πλαίσιο), τον προτεινόμενο διδακτικό χρόνο, τους διδακτικούς στόχους, τις βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές αναφορές που αξιοποιούνται, ενώ με έντονα γράμματα δίνονται σημαντικές έννοιες και όροι που σχετίζονται με την ερώτηση αφόρμησης. Ακόμη, χρησιμοποιούνται σύμβολα –

κλειδιά για το είδος της εργασίας που ακολουθεί. Τα σύμβολα δείχνουν εργασία με τον διπλανό, εργασία με την ομάδα, συζήτηση στην τάξη, χρήση εποπτικού υλικού, χρήση χάρακα, φάκελο μαθητή, χρήση υπολογιστή τσέπης, χρήση διαβήτη, χρήση μοιρογνωμονίου. Τα ίδια σύμβολα χρησιμοποιούνται και σε κάποιες από τις δραστηριότητες στο TEM.



**Εικόνα 5.3.2.1.1 Σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε BMM και TEM Ε΄ τάξης για τον χαρακτηρισμό δραστηριοτήτων**

**Πηγή: BMM (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης, Χρονοπούλου, χχ, σελ. 4)**

Επιπλέον, δηλώνεται ότι στα επαναληπτικά μαθήματα υπάρχει σύντομος έλεγχος των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάχθηκαν στην ενότητα, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και πρόβλεψη για επίλυση προβλήματος. Τέλος, στα επαναληπτικά κεφάλαια δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα και ο αντίστοιχος χώρος για να καταγράψει προσωπικές σκέψεις και εντυπώσεις για τα κεφάλαια που προηγήθηκαν.

Στις τρεις ενότητες, όπως και στις υπόλοιπες του βιβλίου, η μαθηματική γνώση παρουσιάζεται μέσα από δραστηριότητες. Παρατηρώντας τις δραστηριότητες στο BMM, αλλά και στο TEM, διαπιστώνεται πως υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες επιχειρείται σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με την πρακτικο-βιοματική γνώση των μαθητών που προέρχεται από τη ζωή τους. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που εστιάζουν σε μαθηματικούς υπολογισμούς και αξιοποιούν τους μαθηματικούς αλγόριθμους ανεξάρτητα από κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ακόμη, αξιοποιούνται μαθηματικοί όροι, οι οποίοι δίνονται κυρίως στο Συμπέρασμα κάθε διδακτικής ενότητας. Επίσης, δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες-προβλήματα που συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως ενδεικτικά με την καταναλωτική συμπεριφορά.

Από όλες τις δραστηριότητες, ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι εισαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψης. Η Δραστηριότητα-Ανακάλυψη είναι δραστηριότητα βιοματικού χαρακτήρα και ομαδοσυνεργατικού τύπου. Είναι η βασική δραστηριότητα μέσω της οποίας οι μαθητές ενεργοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά μελετούν τις οδηγίες ή το σενάριο και πράττουν, καθώς καλούνται να παρατηρήσουν, σχολιάσουν, κρίνουν, συγκρίνουν, μετρήσουν, υποθέσουν, υπολογίσουν, κατασκευάσουν, αναλύσουν και συνθέσουν, λύσουν, επαληθεύσουν, συμπεράνουν, παρουσιάσουν, συνεργαστούν και εν τέλει οικοδομήσουν με ενεργό τρόπο τη νέα

γνώση (ΒΔΜ, σελ. 31). Αξίζει να σημειωθεί πως αυτή η εισαγωγική δραστηριότητα - ανακάλυψη περιβάλλεται από γαλάζιο πλαίσιο που τη διακρίνει από τις υπόλοιπες, γεγονός που προβάλλει τη σημασία της και τη διαφορετικότητά της από τις υπόλοιπες δραστηριότητες. Επίσης, οι εισαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψης έχουν σεναριακή δομή, η οποία επιτυγχάνεται με την εμφάνιση κεντρικών ηρώων που πρωταγωνιστούν σε αυτές. Οι κεντρικοί ήρωες είναι δέκα παιδιά, έξι αγόρια (ο Μίλτος, ο Κωνσταντίνος, ο Οδυσσέας, ο Γιώργος, ο Γιάννης, ο Παύλος), εκ των οποίων ένας είναι άτομο με κινητικά προβλήματα, τέσσερα κορίτσια (η Νεφέλη, η Θεοδώρα, η Νάνση, η Ζωή) και ο Σαΐτας, ήρωας - φατσούλα με μορφή σαΐτας που στις δραστηριότητες παρεμβαίνει για να διευκολύνει ή να δώσει μαθηματικές συμβουλές και μαθηματικούς κανόνες.

Η στενή σύνδεση που επιχειρείται ανάμεσα στη μαθηματική γνώση και την καθημερινή γνώση στα πλαίσια κάθε εισαγωγικής δραστηριότητας ανακάλυψης γίνεται αντιληπτή ακόμη και με μια πρώτη ματιά στον τίτλο του κάθε κεφαλαίου-διδακτικής ενότητας, όπου υπάρχει με πεζά γράμματα ένας τίτλος που δείχνει το «μαθηματικό φαινόμενο» το οποίο πραγματεύεται η διδακτική ενότητα και με κεφαλαία γράμματα μεγαλύτερης γραμματοσειράς ένας τίτλος αντλημένος από την καθημερινή ζωή σχετικός με το υπό μελέτη «μαθηματικό φαινόμενο» ο οποίος σχετίζεται με τη Δραστηριότητα - Ανακάλυψη κάθε κεφαλαίου. Στο ΒΔΜ αναφέρεται πως σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει «ένας τίτλος (παιδικός) σχετικός με τη Δραστηριότητα - Ανακάλυψη που έχει ως στόχο να εισάγει ομαλά τα παιδιά στο νέο κεφάλαιο - δραστηριότητα και να τους δώσει την ευκαιρία να συνδυάσουν μαθηματικές έννοιες με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αφού οι περισσότερες από τις δραστηριότητες - ανακαλύψεις είναι ρεαλιστικές» (ΒΔΜ, σελ 31). Εκτός από τις δραστηριότητες, μεγάλη βαρύτητα αποδίδεται και στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την πραγματικότητα. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η διδασκαλία των Μαθηματικών στηρίζεται σε αρχές της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν τη μαθηματική γνώση μέσα από καταστάσεις που έχουν γι' αυτούς νόημα.

Ως προς τη σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, παρατηρείται πως στο τέλος του ΒΜΜ, προτείνονται σχέδια εργασίας που συνδέονται με συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες των Μαθηματικών και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας παρατίθενται σε διακριτό τμήμα του βιβλίου στο τέλος του και όχι ενσωματωμένα στις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες. Και σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώνεται πως στα επιλεγόμενα θέματα κυριαρχεί το μάθημα των Μαθηματικών, γεγονός που θα μπορούσε να δημιουργήσει ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο πραγματώνεται η έννοια της διαθεματικότητας στα πλαίσια των Μαθηματικών. Στα πλαίσια κάθε κεφαλαίου της κάθε διδακτικής ενότητας προτείνονται στο ΒΔΜ διαθεματικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τους στόχους του μαθήματος διαθεματικά. Επιπλέον, σε κάποια κεφάλαια προτείνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες –που δείχνουν να συνδέονται

κυρίως με τη Δραστηριότητα - Ανακάλυψη κάθε Κεφαλαίου, στις οποίες παραπέμπεται ο μαθητής για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών. Η πρόταση διαδικτυακών τόπων αναμφίβολα σηματοδοτεί ένα «άνοιγμα» του μαθήματος των Μαθηματικών προς άλλες πηγές της καθημερινής ζωής και συγχρόνως συμβάλλει στην προώθηση της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία. Ενδεικτική προτεινόμενη ιστοσελίδα από την ενότητα 6 είναι η ακόλουθη:

- Κεφάλαιο 36 (ενότητα 6) : [www.bbc.co.uk/music/children](http://www.bbc.co.uk/music/children): σχετικά με μουσικά όργανα

Στο TEM υπάρχουν εργασίες, προβλήματα και παιχνίδια. Οι εργασίες είναι διαβαθμισμένες δυσκολίας. Στόχος τους είναι η εφαρμογή, εμπέδωση και επέκταση της νέας γνώσης (BΔM, σελ. 32). Στο BΔM τονίζεται, επίσης, ότι δεν πρέπει να δίνονται εργασίες από το TEM στο σπίτι για εξάσκηση, ενώ διευκρινίζεται ότι ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός κρίνει ποιες από αυτές θα αναθέσει και σε ποιους μαθητές, ποιες θα τροποποιήσει και ποιες θα επεκτείνει ή δε θα ζητήσει καθόλου να γίνουν (BΔM, σελ. 32).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επιλέξει τμήμα από το διαθέσιμο υλικό. Αυτή η ελευθερία που παραχωρείται στον εκπαιδευτικό ενισχύεται και από την επισήμανση της συγγραφικής ομάδας, σύμφωνα με την οποία, το νέο εκπαιδευτικό υλικό αναμένεται να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για πολλούς δασκάλους και επισημαίνει πως όσα προτείνει είναι ενδεικτικά. Κάθε δάσκαλος επιλέγει από το BMM και το TEM εργασίες που ταιριάζουν στην τάξη του και στις ανάγκες των μαθητών του κάθε φορά και μπορεί να τροποποιήσει τον χρόνο διδασκαλίας κάθε κεφαλαίου, ενώ το BMM αναμένεται να λειτουργεί ως ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τον δάσκαλο, χωρίς όμως να επιβάλλεται να ακολουθείται απαρέγκλιτα (BΔM, σελ. 6). Αυτή η ελευθερία που παραχωρείται στον εκπαιδευτικό είναι εμφανής και στα φυλλάδια εργασίας που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως φάνηκε στα φυλλάδια εργασίας οι εκπαιδευτικοί έχουν σχεδιάσει με τον δικό τους τρόπο τις μαθηματικές δραστηριότητες, παρεκκλίνοντας από τον τρόπο που προβάλλεται στα βιβλία των Μαθηματικών. Μένει, λοιπόν, στο επόμενο κεφάλαιο να διερευνήσουμε τον λόγο που οι εκπαιδευτικοί, κατά τον σχεδιασμό μαθηματικών δραστηριοτήτων, παρεκκλίνουν από τον τρόπο που προβάλλεται και οργανώνεται η γνώση στα βιβλία.

Από τη μελέτη των δραστηριοτήτων των τριών ενοτήτων συμπεραίνουμε ότι αν και σε πολλές δραστηριότητες το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο κόσμος της καθημερινής ζωής, στην πλειονότητά τους οι μαθηματικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο, τάση που εντείνεται στις Επαναληπτικές δραστηριότητες των ενοτήτων. Ακόμη, παρατηρούμε ότι είναι λίγες οι δραστηριότητες που επιχειρούν σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα. Επομένως, βλέπουμε ότι η διαθεματικότητα, που σημαίνει χαλαρές ταξινομήσεις, είναι περιορισμένη στα βιβλία των Μαθηματικών. Επίσης, οι περισσότερες μαθηματικές δραστηριότητες εμφανίζονται κατά κύριο λόγο πλαισιωμένες, γεγονός που

συνεπάγεται χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης του περιεχομένου. Ωστόσο, περιλαμβάνουν επιστημονικές και εξειδικευμένες έννοιες, στοιχεία και σύμβολα, που δύσκολα μπορούν να κατανοηθούν από τους μικρούς μαθητές. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υφίσταται σχετικά υψηλή ταξινόμηση και στα βιβλία των Μαθηματικών.

### 5.3.2.2 Ανάλυση ως προς την Παιδαγωγική

Ως προς την *Παιδαγωγική*, από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης καθίσταται σαφές πως επιχειρείται να αξιοποιηθούν σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση. Προτείνεται μια μαθησιακή διαδικασία που στο κέντρο της θέτει τον μαθητή, επιχειρώντας να λάβει υπόψη τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του και τους προσωπικούς του ρυθμούς μάθησης και η οποία έχει ως βασικό στόχο τη μετακίνηση του μαθητή από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Σε αυτήν την προσέγγιση, ο μαθητής με βιωματικό τρόπο προσπαθεί να κατακτήσει τη μαθηματική γνώση. Σε αυτήν την πορεία προς τη γνώση επιδιώκεται η συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητές του, καθώς επιχειρείται έντονα ο μαθητής να οικοδομήσει τη γνώση μέσα από ομαδοσυνεργατική μάθηση. Από τη συγγραφική ομάδα τονίζεται η αξία της ουσιαστικής συμμετοχής και ευθύνης δασκάλου και μαθητών στα σχολικά δρώμενα, ενώ επισημαίνεται πως ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και η γνώση βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και η σχέση τους οφείλει να βρίσκεται σε ισορροπία (ΒΔΜ, σελ 14).

Από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού προκύπτει μια νέα εικόνα για το μαθητή, ο οποίος καλείται να ακολουθεί μια πορεία προς την κατάκτηση της μαθηματικής γνώσης, στην οποία έχει ως σύμβουλο και βοηθό τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, ο μαθητής σε αυτήν την πορεία ενθαρρύνεται να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του μέσα σε μαθησιακά πλαίσια που έχουν για τους μαθητές νόημα. Ακόμη, παρέχεται στο μαθητή μια μικρή ελευθερία μέσα από τη δυνατότητα που του δίνεται να προβεί σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μελών της ομάδας του, αλλά και μέσα από τη δυνατότητα που του δίνεται να περιηγηθεί σε προτεινόμενες ιστοσελίδες και να αναζητήσει τη γνώση σε διαφορετικές πηγές.

Ένας νέος τύπος επιχειρείται να διαμορφωθεί και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να συμβάλει στο να οδηγηθούν οι μαθητές στη μαθηματική γνώση και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες, δίνοντάς τους ευκαιρίες όπου καλούνται να σχεδιάζουν πώς να λύνουν προβλήματα, να αξιολογούν τις προτάσεις και τις λύσεις που ακολούθησαν οι ίδιοι και οι συμμαθητές τους στη λύση προβλημάτων, να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές είναι πιο αποτελεσματικές σε κάθε περίπτωση και να αναπτύσσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους (ΒΔΜ, σελ. 12).



Προβάλλεται μια νέα εικόνα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιδιώκεται να διαθέτει αυτενέργεια, ευχέρεια στη διαδικασία ανάδειξης των προσωπικών αντιλήψεων – προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, ευελιξία στη διδασκαλία, ευρύτητα πνεύματος, δημοκρατικές αντιλήψεις και οργανωτικές ικανότητες, κριτική αξιολόγηση, αναγνώριση των δικών του γνωστικών ορίων, κριτική στάση σε παγιωμένες εκπαιδευτικές- παιδαγωγικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις (ΒΔΜ, σελ. 14-15). Όπως φάνηκε και παραπάνω, στον εκπαιδευτικό δίνεται η ελευθερία επιλογής, τροποποίησης, επέκτασης ή και παράλειψης δραστηριοτήτων από το διαθέσιμο υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, καθώς και τροποποίησης του χρόνου διδασκαλίας, ενώ διευκρινίζεται πως το ΒΔΜ προβλέπεται να λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό με τη μορφή συμβουλευτικού οδηγού και όχι υποχρεωτικών οδηγιών. Αυτή η ελευθερία επιλογής, τροποποίησης, επέκτασης, παράλειψης δραστηριοτήτων από το διαθέσιμο υλικό ή και παρέκκλισης απ' αυτό είναι εμφανής στα φυλλάδια εργασίας των εκπαιδευτικών, τα οποία ο καθένας τα έχει δομήσει με τον δικό του τρόπο.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνεται πως η πρακτική που προβάλλεται έχει στοιχεία ορατής παιδαγωγικής, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει έναν έλεγχο πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο δεν ορίζει αυτός τους στόχους αλλά οι φορείς του επίσημου πεδίου της αναπλαισίωσης (που εκπροσωπούνται εδώ από τους συγγραφείς των βιβλίων). Στοιχεία που αναδεικνύουν την παραπάνω διαπίστωση αποτελούν το ότι παρατίθενται οι επιδιωκόμενοι στόχοι σε καθεμιά ενότητα του ΒΜΜ, με αποτέλεσμα αυτοί να είναι ορατοί τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους μαθητές και τους γονείς τους, το ότι υπάρχουν προκαταβολικοί οργανωτές και σύμβολα που κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, ενώ τα περιεχόμενα των εννοιών διακρίνονται (χρώμα - σύμβολο) ανάλογα με τις γνωστικές περιοχές Μαθηματικών με τις οποίες σχετίζονται. Ακόμη, είναι σαφής ο βηματισμός της διδασκαλίας καθώς προβλέπεται συγκεκριμένος χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε ενότητα που μάλιστα είναι ορατός στο ΒΜΜ.

Ωστόσο, φαίνεται πως η πρακτική που προβάλλεται έχει και κάποια στοιχεία αόρατης παιδαγωγικής, καθώς δίνεται στον εκπαιδευτικό η ελευθερία επιλογής, τροποποίησης, επέκτασης ή και παράλειψης δραστηριοτήτων από το διαθέσιμο υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, καθώς και τροποποίησης του χρόνου διδασκαλίας. Επίσης, διευκρινίζεται πως το ΒΔΜ προβλέπεται να λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό με τη μορφή συμβουλευτικού οδηγού και όχι υποχρεωτικών οδηγιών. Όσον αφορά στα φυλλάδια εργασίας των εκπαιδευτικών η πρακτική που προβάλλεται έχει στοιχεία καθαρά ορατής παιδαγωγικής, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τον απόλυτο έλεγχο στον σχεδιασμό των μαθηματικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στα φυλλάδια.

Επίσης, η μελέτη του ΒΔΜ δείχνει πως, παρόλο που ο χαρακτήρας του δεν προβάλλεται ως υποχρεωτικός, περιλαμβάνει εξαντλητικές λεπτομέρειες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ακόμη και στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων ή των σχολείων όπου υπάρχει έντονη

διαφοροποίηση μεταξύ του επιπέδου των μαθητών, επισημαίνεται με σαφήνεια στο ΒΔΜ ποιες δραστηριότητες μπορούν να παραλειφθούν και πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, διαφαίνεται πως υπάρχει ένας έλεγχος πάνω στον εκπαιδευτικό που προέρχεται από υψηλότερο επίπεδο και ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως, αναφέρεται στο ΒΔΜ, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η συμβολή της οικογένειας στην πορεία μάθησης του μαθητή. Γι' αυτό τον λόγο είναι ορατά στο ΒΜΜ, όπως προαναφέρθηκε, τόσο ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος όσο και οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν σε κάθε ενότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι προβλέπεται να δοθούν στους γονείς τρεις επιστολές (βλ. ΒΔΜ, σελ. 195-197), στην αρχή καθενός από τα τρία τμήματα του βιβλίου (3 Περίοδους). Χαρακτηριστικά, στο ΒΔΜ, τονίζεται πως είναι απαραίτητη η ενημέρωση των γονέων για τη διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διασφαλισθεί η κατάλληλη χρήση του νέου υλικού (ΒΔΜ, σελ. 14). Έτσι, με τις τρεις επιστολές προτρέπονται οι γονείς να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ασχολούνται με δραστηριότητες σχετικές με αριθμούς, μαθηματικές πράξεις, γεωμετρία και επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή ζωή. Ενδεικτικά, οι γονείς προτρέπονται να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ανακαλύπτουν τη χρησιμότητα των αριθμών στις καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. σύγκριση τιμών προϊόντων, ρολόι, ημερολόγιο, μέτρο, μεζούρα, υπολογισμός χρημάτων), να διαβάζουν βιβλία που αναφέρονται σε πολύ μεγάλους και πολύ μικρούς αριθμούς (Εποχή Παγετώνων, Εποχή Δεινοσαύρων, μικρόβια), να υπολογίσουν ποια προσφορά είναι η πιο συμφέρουσα, να παίζουν παιχνίδια, σπαζοκεφαλίες, τάγκραμ και χαρτοδιπλωτική, να ανακαλύψουν τη Γεωμετρία μέσα από την επίσκεψη σε μουσεία και την κατασκευή αντικειμένων, να ανακαλύψουν τη σημασία της επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή ζωή μέσα από παιχνίδια, δραστηριότητες, συμμετοχή σε προγράμματα στο Ευγενίδειο Ίδρυμα και το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού.

Ωστόσο, όλες αυτές οι δραστηριότητες που προτείνονται στους γονείς, φαίνεται ξεκάθαρα πως για να πραγματοποιηθούν προϋποθέτουν γονείς με υψηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Φυσικά, ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στη μαθησιακή ζωή του παιδιού δεν αμφισβητείται και σαφώς εντοπίζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Εντούτοις, το περιεχόμενο των επιστολών δίνει διαφορετικό νόημα στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ συγχρόνως εγείρει ερωτήματα για τη δυνατότητα όλων των οικογενειών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που τους προβάλλονται και θέτει σαφείς διαχωρισμούς στις οικογένειες ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους. Ακόμη και αν θεωρηθεί ότι με τις επιστολές γνωστοποιούνται τρόποι συμβολής στη μάθηση των μαθητών και στους γονείς που από μόνοι τους δε γνωρίζουν αυτούς τους τρόπους για να συμβάλουν στη μάθηση των παιδιών τους, είναι αμφίβολο το εάν αυτοί οι γονείς καταφέρνουν να υλοποιήσουν τέτοιες δραστηριότητες.

Τέλος, το γεγονός ότι η ίδια η συγγραφική ομάδα καθορίζει το περιεχόμενο των επιστολών και επιλέγει να στείλει τις επιστολές στους γονείς σε έντυπη μορφή -και όχι για παράδειγμα να προτρέψει τον εκπαιδευτικό να μιλήσει για τρόπους συμβολής της οικογένειας στη μάθηση των μαθητών σε κάποια από τις καθιερωμένες συναντήσεις γονέων ή να αφήσει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει αυτός τον τρόπο που θα μιλήσει και θα συμβουλέψει τους γονείς- αφενός οδηγεί στην παράβλεψη γονέων που δεν μπορούν καν να διαβάσουν τις επιστολές (όπως οι αλλοδαποί ή οι μη μορφωμένοι), αφετέρου υποβαθμίζει τον ρόλο του δασκάλου στην επαφή με τους γονείς των μαθητών και συνειρμικά συνεπάγεται την ενισχυμένη αξία των συμβουλών των επιστολών επειδή αυτές προτείνονται από τους συγγραφείς που λειτουργούν ως ειδικοί -και όχι από τον εκπαιδευτικό- δείχνοντας την πρόθεση για άνωθεν έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε λεπτομέρειά της ακόμη και εκτός σχολείου. Παράλληλα, εγείρονται σοβαρά ζητήματα σχετικά με την ανισότητα πρόσβασης στη γνώση μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το μαθητικό έργο οριοθετείται, τα περιεχόμενα και οι στόχοι κάθε ενότητας ορίζονται και οριοθετούνται μέσω του προσδιορισμού των στόχων και των προοργανωτών και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή στο μαθητή, αφού προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στα βιβλία των Μαθηματικών. Επίσης, οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ισχυροί. Ωστόσο, στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων φαίνεται πως εξασθενεί η καθοδήγηση του μαθητή και δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το γεγονός ότι στις επιστολές προς τους γονείς δε λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο μπορεί να οδηγήσει σε διαχωρισμούς και ανισότητες καθώς όπως παρατηρεί ο Bernstein (1991), φαίνεται ότι η επιστημονική γνώση είναι για τους λίγους που έχουν κοινωνικοποιηθεί με επιτυχία και οι υπόλοιποι πρέπει να μάθουν να πειθαρχούν «σε μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που πραγματοποιείται στην περιχάραξη» (σελ. 82-83).

### **5.3.2.3 Ανάλυση ως προς την Αξιολόγηση**

Όσον αφορά την Αξιολόγηση, στο ΒΔΜ επισημαίνεται πως αυτή αποτελεί μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας στην τάξη (ΒΔΜ, σελ. 17). Στη νέα προσέγγιση, ο δάσκαλος δεν προχωράει σε επόμενο μάθημα, αν τα παιδιά δεν κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Η αξιολόγηση θεωρείται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας που αποτελεί διαδικασία ανατροφοδοτική για τους μαθητές, τον δάσκαλο και τους γονείς ενώ προβλέπεται να γίνεται

καθημερινά και να έχει διαμορφωτικό ρόλο δίνοντας στο δάσκαλο την ευκαιρία επανορθωτικής διδασκαλίας (ΒΔΜ, σελ. 17). Για το λόγο αυτό υπάρχουν επαναληπτικά μαθήματα στο τέλος κάθε ενότητας που έχουν σκοπό, σύμφωνα με το ΒΔΜ, αφενός να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να οργανώσουν την ύλη που διδάχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, καταγράφοντας σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, με την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση να αποκτούν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό, αφετέρου να δοθεί στο δάσκαλο η ευκαιρία να αξιολογήσει όλα όσα έμαθαν τα παιδιά (ΒΔΜ, σελ. 17). Αξίζει να σημειωθεί πως τα επαναληπτικά κεφάλαια εμφανίζονται διακριτά από τα υπόλοιπα ακόμη και στον τρόπο αρίθμησης, ενώ σε αυτά φαίνεται πως δίνεται έμφαση στη μαθηματική γνώση καθαυτή και όχι τόσο στα σύγχρονα «προοδευτικά» στοιχεία που αξιοποιούνται στα υπόλοιπα κεφάλαια.

Επειδή στο επίκεντρο της νέας προσέγγισης των μαθηματικών βρίσκεται η επίλυση προβλήματος, τα επαναληπτικά κεφάλαια και η αξιολόγηση δε νοούνται έξω από το πλαίσιο επίλυσης προβλήματος για την οποία απαιτούνται ικανότητες υψηλού επιπέδου, όπως Κατανόηση, Σχεδιασμός, Επίλυση και Διαδικασίες ελέγχου της λύσης. Επίσης, στόχος της διδακτικής επίλυσης προβλήματος είναι ο μαθητής να μπορεί να κατασκευάσει πρόβλημα με προϋποθέσεις, να διορθώσει, να συμπληρώσει πρόβλημα που έχει δοθεί με ελλιπείς πληροφορίες, προκειμένου να μπορεί να το λύσει τηρώντας κριτική στάση απέναντι στο πρόβλημα (ΒΔΜ, σελ. 18).

Επομένως, ο δάσκαλος καλείται να εστιάσει την προσοχή του στην προσπάθεια να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες συνεργασίας και μαθηματική σκέψη. Επίσης, ο δάσκαλος επιχειρείται να βοηθά τους μαθητές να εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, να μπορούν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά είδη προβλημάτων, να προσπαθούν να τα λύσουν έχοντας επιμονή, υπομονή, ισχυρό αυτοσυναίσθημα που στηρίζεται στην ικανότητα σκέψης και στην αποενοχοποίηση του λάθους (ΒΔΜ, σελ. 18).

Επιπλέον, σε κάθε επαναληπτικό κεφάλαιο των ενοτήτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο μαθητής καταγράφει την προσωπική του άποψη (βλ. ΒΜΜ, σελ. 41), όπου σημειώνει τι τον εντυπωσίασε, τι τον δυσκόλεψε και τι έμαθε πολύ καλά στα κεφάλαια που προηγήθηκαν. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προωθούνται στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που γίνονται σε ομαδικές εργασίες. Ειδικότερα, δίνονται Πίνακες Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης (βλ. ΒΜΜ, σελ. 6 και ΒΔΜ, σελ. 21) όπου αξιολογούνται με τους χαρακτηρισμούς Καθόλου, Λίγο και Πολύ οι άξονες σχετικά με 1. τη γρήγορη και χωρίς θόρυβο οργάνωση σε ομάδα, 2. τη συνεργασία χωρίς φωνές και τσακωμούς, 3. την κατανόηση από τους συμμαθητές όσων ο συμμαθητής εξήγησε, 4. την πραγματοποίηση διορθώσεων και συμπλήρωσης ιδεών των άλλων, 5. την άσκηση κριτικής με ευγενικό τρόπο, 6. την εύρεση πολλών διαφορετικών λύσεων, 7. την ανάγκη για να δεχθεί βοήθεια ο μαθητής από τους συμμαθητές του στην ομάδα του και 8. το να δώσει ο μαθητής βοήθεια στα άλλα μέλη της ομάδας του.

Από την προσεκτική ανάγνωση των αξόνων που προηγήθηκαν συνάγεται πως ως προς τις ιδιότητες που θεωρούνται σημαντικές για το μαθητή που δουλεύει συνεργατικά ξεχωρίζει η αξία που δίνεται στην πειθαρχία των μαθητών, την ήρεμη από κοινού εργασία, την επικοινωνία και αλληλοσυμπλήρωση ιδεών, την αλληλοβοήθεια και την εύρεση πολλών λύσεων. Έτσι, κατά την αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση ζητείται από το μαθητή να εστιάσει σε ζητήματα ρύθμισης συμπεριφοράς (άξονες: 1, 2, 5), ζητήματα γνωστικού επιπέδου (άξονες: 3, 4, 6) και ζητήματα που συνδέονται και με ρύθμιση συμπεριφοράς και με γνωστικό επίπεδο (άξονες: 7, 8), δηλαδή αξιολογείται από τον μαθητή στο σύνολό της η προσπάθειά του (και του συμμαθητή του) ως προς πολλές πτυχές.

Ωστόσο, παρόλο που αποδίδεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση του μαθητή, στο ΒΔΜ δίνονται Φύλλα Ατομικής Αξιολόγησης (βλ. ΒΔΜ, σελ. 22-30) που προβλέπεται να συμπληρωθούν από τον εκπαιδευτικό για κάθε μαθητή μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας, καθώς και Ανάλυση της κλίμακας αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές της Ε΄ τάξης (βλ. Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 20-21), που παραπέμπουν σε μια παραδοσιακή αποτίμηση της ατομικής επίδοσης, στην ιεραρχική διαβάθμιση των μαθητών, αλλά και σε μια περισσότερο εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως υπάρχει ένα τμήμα ελέγχου της αξιολόγησης που δίνεται στο μαθητή, μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης και της Ετεροαξιολόγησης, αν και ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση τα κριτήρια είναι δοσμένα εκ των προτέρων στους μαθητές. Ωστόσο, εξακολουθεί να ανατίθεται στον εκπαιδευτικό ο παραδοσιακός ρόλος της αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών, που όμως δεν είναι ορατός στους μαθητές καθώς σε αυτούς δίνεται η εικόνα της αξιολόγησης μέσα από τις μορφές της αυτοαξιολόγησης – ετεροαξιολόγησης.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως δίνεται προτεραιότητα στην αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος και η οποία αφορά στην επίτευξη γνωστικών στόχων, μορφή αξιολόγησης που παραπέμπει σε παραδοσιακές πρακτικές και συνεπάγεται τη διαβάθμιση των μαθητών. Η παραδοσιακή αυτή μορφή αξιολόγησης ακολουθείται, όπως είδαμε, και στα φυλλάδια που συγκεντρώσαμε από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθηματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα φυλλάδια, στοχεύουν αποκλειστικά στην επίτευξη γνωστικών στόχων από τη μεριά των μαθητών.

#### **5.4 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η περιγραφή των ενδεικτικών ενοτήτων που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, ως προς το Περιεχόμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα), την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη που

επιχειρήθηκε για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης κατέστη σαφές ότι στο γλωσσικό μάθημα, προτεραιότητα αποτελεί η απόκτηση της ικανότητας από τον μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαφορετικές περιστάσεις και η απόκτηση γνώσεων γραμματικής και λεξιλογίου – ορθογραφίας, ενώ για τα Μαθηματικά κυρίαρχος στόχος είναι η απόκτηση από το μαθητή της ικανότητας να επιλύει προβλήματα.

Στις ενότητες της Γλώσσας οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, ενώ στα Μαθηματικά τον επιστημονικό. Ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου στη Γλώσσα είναι υψηλός, ενώ στα Μαθηματικά χαμηλός, όμως και στα δυο μαθήματα και κυρίως στα Μαθηματικά η παρουσία επιστημονικών στοιχείων είναι συχνή. Μολονότι στις δραστηριότητες και των δύο μαθημάτων οριοθετείται το μαθητικό έργο και οι ιεραρχικοί κανόνες παραμένουν ισχυροί, στη Γλώσσα, αντίθετα απ' ότι στα Μαθηματικά, εμφανίζεται συχνά η τάση καθοδήγησης των μαθητών, ενώ δεν είναι λίγες και οι γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσής τους, σε αντίθεση με τις μαθηματικές δραστηριότητες, όπου κυριαρχεί η απουσία ρητών κριτηρίων αξιολόγησης.

Σε επίπεδο παιδαγωγικό, διαπιστώνεται η ενσωμάτωση κάποιων στοιχείων διαθεματικότητας, που στη Γλώσσα υλοποιείται με τη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, ενώ στα Μαθηματικά περιορίζεται σαφώς, λαμβάνοντας κυρίως τη μορφή προεκτάσεων στην καθημερινή ζωή. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως το στοιχείο της διαθεματικότητας, που αποτελεί το βασικό καινοτόμο στοιχείο του νέου Προγράμματος Σπουδών, εμφανίζεται και στα δύο μαθήματα, αλλά σε περιορισμένο βαθμό, γεγονός που επιβεβαιώνει το χαρακτηρισμό του Προγράμματος Σπουδών από τον Ματσαγγούρα (2004), ως Πρόγραμμα Σπουδών ήπιας διαθεματικότητας.

Επιπλέον, και στα δύο μαθήματα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση που διακηρύσσεται πως στοχεύει στη βελτίωση του μαθητή, η λογική και η πρακτική της οποίας καθίσταται ορατή σε κάθε ευκαιρία. Σε αυτήν ενσωματώνονται «προοδευτικά» στοιχεία πρακτικής, καθώς ενθαρρύνεται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, ειδικά μέσα από το μάθημα των Μαθηματικών, προβάλλεται η λογική της ατομικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, παραπέμποντας στον παραδοσιακό ρόλο της αξιολόγησης σχετικά με την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών και την ιεραρχική διαβάθμισή τους.

Ακόμη, η γνώση και στα δύο μαθήματα, οργανώνεται με τη μορφή δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές και επιδιώκεται να τους ενεργοποιήσουν μέσα από μια διαδικασία μάθησης μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Προβάλλεται το πρότυπο του μαθητή, ο οποίος ενεργοποιείται και οικοδομεί τη γνώση μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που αντλεί από τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του. Ωστόσο, καθίσταται σαφές πως ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας όμως στην πραγματικότητα περιορισμένα περιθώρια

πρωτοβουλίας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της ρυθμίζεται άνωθεν. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στο μάθημα των Μαθηματικών δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συμβολή της οικογένειας του μαθητή στη διαδικασία μάθησής του και προτείνονται τρόποι ενθάρρυνσής της, οι οποίοι, όμως, δεν καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό, αλλά από τη συγγραφική ομάδα του ΒΔΜ.

Αναφορικά με τις μορφές πρακτικής που προβάλλονται στις ενότητες των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, συνάγεται η εικόνα μιας μικτής παιδαγωγικής που προωθείται, η οποία αξιοποιώντας στοιχεία εκσυγχρονιστικά σε κάθε επίπεδο –Περιεχόμενο - Παιδαγωγική - Αξιολόγηση, ενσωματώνει πολλά στοιχεία «προοδευτικής» παιδαγωγικής αλλά και διατηρεί πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής.

## **6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς**

### **6.1 Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Κορινθίας, σχετικά: α) με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης και β) με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην καθημερινή εργασία τους στην τάξη προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών τους. Η παρουσίαση των δεδομένων θα γίνει συστηματικά ανά άξονα και ανά ερώτηση του κάθε άξονα. Να σημειωθεί ότι θα προηγηθεί η περιγραφή του προφίλ των συνεντευξιζόμενων, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση της «θέσης» από την οποία μιλούν στις συνεντεύξεις.

### **6.2 Σκιαγράφηση του προφίλ των συνεντευξιζόμενων**

Σκιαγραφώντας το προφίλ των συνεντευξιζόμενων από το δελτίο των ατομικών τους στοιχείων, από το οποίο αντλούμε πληροφορίες για την ιδιότητα και τα χαρακτηριστικά τους, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους και τις λοιπές γνώσεις τους, τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις κλπ., μας δίνεται η δυνατότητα κατανόησης της «θέσης» από την οποία μιλούν στις συνεντεύξεις.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος στην έρευνά μας είναι γυναίκες. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξη παίρνουν μέρος δύο άντρες και τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικοί. Οι τρεις απ' τους εκπαιδευτικούς δουλεύουν σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή, οι δύο σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή και ένας σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι μόνο δυο απ' αυτούς έχουν, πέρα από το βασικό τους Πτυχίο, και Μεταπτυχιακό δίπλωμα και άλλος ένας έχει Εξομοίωση. Επίσης, έχει ενδιαφέρον για την εργασία μας, το ότι οι δυο εκπαιδευτικοί (που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα) έχουν κάνει Μεταπτυχιακό πάνω στη «Διδακτική των Μαθηματικών» και στη «Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας». Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των



εκπαιδευτικών, ο αριθμός τους κυμαίνεται από δέκα έως είκοσι έξι και ως προς τα χρόνια που έχουν διδάξει στην Ε' τάξη αυτά κυμαίνονται από τέσσερα έως δέκα. Μελετώντας τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παρατηρούμε, ακόμα, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, πλην ενός, έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο γνώσεων στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Τέλος, όλοι έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως Περιβαλλοντικά και Πολιτιστικά Προγράμματα, Προγράμματα Αγωγής Υγείας και εκπαιδευτικές ημερίδες.

### **6.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ανά άξονα**

#### **6.3.1 Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.**

Στο πρώτο ερώτημα του συγκεκριμένου άξονα σχετικά με το αν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει τις αλλαγές που οδήγησαν στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου καθώς και τις διάφορες συμπληρωματικές οδηγίες και με ποιους τρόπους ενημερώνονται για αυτές τις αλλαγές, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει τις αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κυρίως μέσω των εγκυκλίων που έρχονται στα σχολεία, μέσω διαδικτύου με δική τους πρωτοβουλία ή με παρότρυνση του διευθυντή τους και μέσω ενημέρωσης από τη Σχολική Σύμβουλο.

*Ε.Π.Ε (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 3: «Ναι, παρακολουθώ και ενημερώνομαι όσο πιο τακτικά μπορώ για τις αλλαγές που γίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εεε, αρχικά, ενημερωνόμαστε στο σχολείο μέσα από τις εγκυκλίους, έπειτα από διαδικτυακές πηγές αλλά και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι άμεσα και αξιόπιστα τις πιο πολλές φορές.»*

Στο δεύτερο ερώτημα για τους λόγους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνέβαλαν στην αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στην ακόλουθη αλλαγή της δομής και του περιεχομένου των βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπήρξε ταύτιση απόψεων. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία έπρεπε να αλλάξουν για λόγους «κοινωνικούς και παιδαγωγικούς» (Ε.Π.Ε 6). Ειδικότερα, υποστήριξαν ότι τα προηγούμενα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν ανταποκρίνονταν στις σημερινές ανάγκες των μαθητών γι' αυτό και έπρεπε να εκσυγχρονιστούν και να συμβαδίσουν με τις κοινωνικές αλλαγές. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η αλλαγή ήταν απαραίτητη

λόγω της διαφοροποίησης στον σημερινό μαθητικό πληθυσμό, καθώς πλέον στα σχολεία υπάρχουν πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, κάτι που παλαιότερα δε συνέβαινε ή συνέβαινε σε μικρότερο βαθμό. Τονίστηκε, ακόμη, ότι τα προηγούμενα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν πιο συντηρητικά, πιο κλειστά, είχαν τον εκπαιδευτικό ως απόλυτη αυθεντία στη διδασκαλία και «έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στους γνωστικούς στόχους και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας έτσι, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών» (Ε.Π.Ε 2). Τέλος, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι αλλαγές αυτές έγιναν για να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας και να δοθεί περισσότερη αυτονομία στον δάσκαλο και τον μαθητή, με βάση τις οδηγίες που λαμβάνουμε από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ως μέλη της.

Ε.Π.Ε 6: *«Νομίζω ότι οι λόγοι είναι κυρίως κοινωνικοί και παιδαγωγικοί. Η κοινωνία και ο τρόπος ζωής μας έχει αλλάξει και είναι πλέον άλλες οι απαιτήσεις και οι ανάγκες της ζωής και επομένως και της εκπαίδευσης. Δε γινόταν να μη γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση, ενώ όλα γύρω αλλάζουν. Η εκπαίδευση έπρεπε να συμβαδίσει με τις αλλαγές της κοινωνίας μας. Τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα έπρεπε να εκσυγχρονιστούν για να βοηθήσουν περισσότερο τον μαθητή, γιατί το είχε περισσότερη ανάγκη σε σχέση με παλιά.»*

Ε.Π.Ε 4: *«[...] Έπρεπε να αλλάξει και ο τρόπος διδασκαλίας και να δοθεί περισσότερη αυτονομία στον δάσκαλο αλλά και στον μαθητή σύμφωνα πάντα με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές. Εννοώ δηλαδή ότι αυτές οι αλλαγές προωθήθηκαν και από την ΕΕ, εφόσον ανήκουμε σ' αυτήν και υπηρετούμε τις εντολές της σε όλους τους τομείς.»*

Ε.Π.Ε 2: *«[...] τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που ίσχυαν μέχρι και πριν λίγα χρόνια ήταν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα, [...] χαρακτηρίζονταν από αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων, ουσιαστικά εννοώ παπαγαλία, αυστηρό προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, ανελαστικό προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιόριζαν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες.»*

Στο τρίτο ερώτημα του άξονα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία αποτελούν σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι αποτελούν καινοτομία σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, γιατί «έχουν το χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων. Ο δάσκαλος έχει ευελιξία και αυτονομία που παλιά δεν την είχε και ο μαθητής το ίδιο. [...] προωθούν τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση και υπάρχει και η διαθεματική προσέγγιση που αλλάζει τελείως τη διδασκαλία. Επίσης, η ύλη είναι πιο καλά οργανωμένη ή καλύτερα θα έλεγα ότι δεν υπάρχουν επικαλύψεις της» (Ε.Π.Ε 2). Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επεσήμανε την ανάγκη αλλαγής τους, καθώς ήδη έχει περάσει μια δεκαετία που χρησιμοποιούνται τα ισχύοντα βιβλία και δεν ανταποκρίνονται πλέον ούτε αυτά ούτε και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις σημερινές αλλαγές που έχει επιφέρει η κρίση στη χώρα μας. Επίσης, αναφέρθηκε ότι και τα ισχύοντα βιβλία περιέχουν πολλές αδυναμίες και ελλείψεις. Καταληκτικά, κάποιοι εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν και στην αδυναμία υλοποίησης όλων αυτών που αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, λόγω έλλειψης των κατάλληλων υποδομών και υλικών μέσων.

Ε.Π.Ε 5: «Σίγουρα είναι μια σημαντική αλλαγή, αλλά όχι ολοκληρωμένη γιατί λείπουν οι κατάλληλες υποδομές και τα απαραίτητα εργαλεία από πολλά σχολεία. Εγώ έχω δουλέψει πολλά χρόνια και με τα παλιά βιβλία και δεν μπορώ να πω ότι δεν ήμουν ικανοποιημένη. Σίγουρα αυτά τα καινούρια βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, πιο εμπλουτισμένα, αλλά μην ξεχνάμε ότι ήδη τα έχουμε 10 χρόνια και αυτά τα 10 χρόνια έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές. Άρα το καλύτερο θα ήταν να αλλάξουν πάλι γιατί έχουν πολλές αδυναμίες και δεν ανταποκρίνονται σε μια χώρα που βρίσκεται σε κρίση.»

Ε.Π.Ε 3: «Ναι, είναι πράγματι μια καινοτομία, αν συγκριθούν με τα προηγούμενα βιβλία τα οποία παρέμειναν για πάρα πολλά χρόνια. Τα βιβλία είναι πιο ανθρώπινα και πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οπότε, σίγουρα παιδαγωγικά προσεγγίζονται με άλλο ενδιαφέρον. Πιστεύω ότι τα παιδιά το εισπράττουν αυτό και είναι πιο δεκτικά. Μαθαίνουν μέσα από αληθινές καταστάσεις, όταν τα βιβλία περιλαμβάνουν άρθρα εφημερίδων και πραγματικές έρευνες. Στην πραγματικότητα, όμως, και αυτά τα βιβλία που έχουμε είναι πλέον ξεπερασμένα, αφού η δεκαετία έχει περάσει και δεν έχουν αντικατασταθεί.»

Στο επόμενο ερώτημα αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ωφελεί τη διδακτική πράξη το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει προωθήσει στη διδασκαλία την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία και τις Νέες Τεχνολογίες και τους τρόπους με τους οποίους την ωφελεί, υπήρξε ταύτιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι Νέες Τεχνολογίες και η εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία ωφελεί σημαντικά τη διδασκαλία, τη διευκολύνει και την κάνει πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους μαθητές. Όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, επισημάνθηκε ότι προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες, να ξεφύγουν από το σχολικό βιβλίο και να εργαστούν καλύτερα και αποδοτικότερα, καθώς οι μαθητές είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή στην καθημερινή τους ζωή. Για τη διαθεματικότητα οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι βοηθάει τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν και να μνηθούν στην έρευνα μέσω των ομαδικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, ότι συνδέει τη μάθηση με την πραγματική ζωή και ότι βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν πολυπλευρική γνώση καθώς «έχει καταφέρει να καταλύσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων και να ενώσει τη σχολική γνώση γύρω από θέματα που αγαπούν οι μαθητές» (Ε.Π.Ε 2). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι για να μπορούν όλα αυτά να γίνουν πράξη και να υπάρχει η κατάλληλη ωφέλεια στη διδακτική πράξη, θα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος ψηφιακός και υλικός εξοπλισμός στα σχολεία.

Ε.Π.Ε 1: «Κατ' αρχήν δεν στεκόμαστε πια σε ένα βιβλίο, τα παιδιά μπορούν να έχουν οπτικοακουστικό υλικό και έτσι γίνεται η μάθηση πιο ελκυστική, γιατί έχουν εικόνα, έχουν ήχο, μπορούν τα ίδια να συμμετέχουν, δεν έχουν μόνο ένα βιβλίο να κοιτάνε μόνο μια εικόνα και να υποθέτουν πώς γίνεται κάτι. [...] Χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα που τις ξέρουν ήδη από το σπίτι τους γιατί έχουν όλα τα παιδιά υπολογιστές και πιστεύω ότι οι Νέες Τεχνολογίες και η διαθεματικότητα τα βοηθάει πάρα πολύ σε σχέση με ένα απλό διδακτικό εγχειρίδιο που είχαμε το '80 ή το '90. [...] η διαθεματική προσέγγιση των βιβλίων βοηθάει τους μαθητές να αγαπήσουν και να προσέξουν περισσότερο τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά) στα οποία προηγουμένως, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζαν, αποτελούσαν εμπόδιο στο να συμμετάσχουν το μάθημα και να ασχοληθούν περισσότερο.»

*Ε.Π.Ε 4: «Πιστεύω ότι η διαθεματικότητα και οι Νέες Τεχνολογίες ωφελούν τη διδασκαλία πάρα πολύ, την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα, πιο ζωντανή και πιο ευχάριστη για τους μικρούς μαθητές. Οι Νέες Τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεφύγει από το ένα και μοναδικό βιβλίο και να ασχοληθεί με άλλα εργαλεία, όπως είναι τα εκπαιδευτικά βίντεο, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα παιχνίδια. Με τη διαθεματικότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ερευνήσει μαζί με τους μαθητές ένα ενδιαφέρον θέμα που σχετίζεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα. Οπότε ο μαθητής αποκτά μια πολύπλευρη γνώση που θα του φανεί χρήσιμη και στην καθημερινή του ζωή.»*

Μετάπειτα, στην ερώτηση για το αν τα «νέα» βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, είναι σχεδιασμένα με τρόπο ώστε να καλύπτουν επαρκώς όλα τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα και να υποστηρίζουν επαρκώς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού, όλοι οι εκπαιδευτικοί κατ' αρχάς συμφώνησαν ως προς τον σχεδιασμό των βιβλίων των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, όλοι εξέφρασαν την απογοήτευσή τους από τα συγκεκριμένα βιβλία και ισχυρίστηκαν ότι δεν είναι κατανοητά στους μαθητές, περιέχουν πολύ δύσκολες ασκήσεις, δεν είναι σωστά οργανωμένα, τα κεφάλαιά τους δεν ακολουθούν μια λογική σειρά και *«είναι όλα τα μαθηματικά φαινόμενα ανακατεμένα και δυσνόητα»*. *Αν δεν επέμβει ο δάσκαλος να τα προσαρμόσει στο επίπεδο των μαθητών, τα παιδιά δεν μπορούν να τα καταλάβουν. [...] αν και καλύπτουν την ύλη, δεν μπορούν να υποστηρίξουν τις ικανότητες των μαθητών έτσι όπως παρουσιάζονται»* (Ε.Π.Ε 1). Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν τα χρησιμοποιεί καν στη διδασκαλία της. Όσον αφορά, τα βιβλία της Γλώσσας, ένας απ' τους εκπαιδευτικούς, υποστήριξε ότι τα βιβλία της Γλώσσας είναι πολύ καλά οργανωμένα, καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό όλα τα γλωσσικά φαινόμενα και υποστηρίζουν τις ικανότητες των μαθητών της Ε' δημοτικού. Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε το αντίθετο, ότι δηλαδή τα βιβλία της Γλώσσας δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού, λόγω της υπερβολικά μεγάλης ύλης των βιβλίων. Υποστήριξε ότι την δυσκόλεψαν πολύ τα βιβλία καθώς υπήρχαν *«πολλές ασκήσεις αυξημένης δυσκολίας, πολλά γραμματικά φαινόμενα σε ένα μόνο μάθημα»* (Ε.Π.Ε. 3) και ότι *«τα παιδιά δυσκολεύονται και δεν ανταποκρίνονται σε τόσα πολλά μαζεμένα πράγματα»* (Ε.Π.Ε. 3). Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα βιβλία της Γλώσσας σε σχέση με τα βιβλία των Μαθηματικών είναι καλύτερα οργανωμένα, ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ικανότητες των μαθητών, *«έχουν ποικιλία κειμένων, περιέχουν πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και καλύπτουν επαρκώς αυτά που πρέπει να μάθουν οι μαθητές της Ε' τάξης»* (Ε.Π.Ε 5). Ωστόσο, επεσήμαναν κάποια αρνητικά στοιχεία που βλέπουν στα βιβλία της Γλώσσας και αυτά είναι: α) η τεράστια ύλη των βιβλίων της Γλώσσας, η οποία κουράζει εκπαιδευτικούς και μαθητές και την οποία αδυνατούν οι εκπαιδευτικοί να βγάλουν ολοκληρωμένα και σωστά λόγω έλλειψης χρόνου και β) ο μεγάλος όγκος γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που δυσκολεύει πολλούς μαθητές και κυρίως τους πιο αδύνατους στο να τα κατανοήσουν και να τα απομνημονεύσουν.

*Ε.Π.Ε 4: «Λοιπόν, το βιβλίο των Μαθηματικών της Ε' δημοτικού είναι πολύ φορτωμένο και μπερδεμένο για να διδαχτεί στους μαθητές όπως είναι. Δεν είναι τυχαίο ότι πολύ εκπαιδευτικοί δεν το χρησιμοποιούν καν. Εγώ συγκεκριμένα δεν το χρησιμοποιώ. Δεν έχει σαφή και εύκολα παραδείγματα για τα παιδιά και κάποιες από τις ασκήσεις του είναι πολύ δύσκολες. Τα παιδιά δεν τις καταλαβαίνουν και δεν μπορούν να δουλέψουν αποτελεσματικά. Είναι μεν επαρκές ως προς τα μαθηματικά φαινόμενα, αλλά αυτά είναι μπερδεμένα και για τους περισσότερους μαθητές ακαταλαβίστικα. Τώρα το βιβλίο της Γλώσσας θεωρώ ότι είναι καλύτερα οργανωμένο, πιο κατανοητό για τα παιδιά και καλύπτει αρκετά από τα γλωσσικά φαινόμενα. Ωστόσο, θα πρέπει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών να είναι πολύ καλό για να μπορούν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο βιβλίο. Οι μαθητές που έχουν κενά ή δυσκολεύονται με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα θα δυσκολευτούν στην κατανόηση και απομνημόνευση της Γραμματικής και του Συντακτικού καθώς το βιβλίο είναι πολύ φορτωμένο γραμματικά και συντακτικά. Είναι τεράστια η ύλη που έχει πάρα πολλά πράγματα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά.»*

*Ε.Π.Ε 5: «Λοιπόν, τα βιβλία της Γλώσσας έχουν ποικιλία κειμένων, περιέχουν πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και καλύπτουν επαρκώς αυτά που πρέπει να μάθουν οι μαθητές της Ε' τάξης. Είναι καλά οργανωμένα και σε γενικές γραμμές ανταποκρίνονται στις ικανότητες των μαθητών. Ωστόσο η τεράστια ύλη και τα πολλά γλωσσικά φαινόμενα κάποιες φορές κουράζουν και δυσκολεύουν τους μαθητές και κυρίως τους πιο αδύνατους. Στα βιβλία των Μαθηματικών θεωρώ ότι η διάρθρωση της ύλης και οι ανάλογες ασκήσεις (αν όχι όλες) δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες των μαθητών. Πολλές ασκήσεις είναι δυσνόητες για τους μαθητές, πολύπλοκες και αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από τον γνωστικό στόχο. Τα μαθηματικά φαινόμενα είναι πολλά, παρουσιάζονται ανακατεμένα και με τρόπο δυσνόητο και δεν ακολουθούν μια λογική σειρά, από τα κλάσματα πάνε στα ποσοστά μετά στους δεκαδικούς και μετά πάλι στα κλάσματα.»*

Στο προτελευταίο ερώτημα του άξονα που αφορούσε στο αν ο σχεδιασμός των βιβλίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα διευκολύνει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τους μαθητές τους, η απάντηση πάλι όλων ήταν κοινή για το σχεδιασμό των βιβλίων των Μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο σχεδιασμός των βιβλίων των Μαθηματικών δε διευκολύνει τη διδασκαλία τους και τους μαθητές τους. Αναφέρθηκαν στην αχανή και μπερδεμένη κατανομή της μαθηματικής ύλης και των μαθηματικών φαινομένων, στην έλλειψη σαφούς θεωρίας, στη μεγάλη δυσκολία των ασκήσεων και στη δυσκολία κατανόησης των μαθηματικών φαινομένων από τους μαθητές. Υποστήριξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ «να ανταποκριθούν στα μαθηματικά φαινόμενα έτσι όπως παρουσιάζονται» (Ε.Π.Ε 4), γιατί το βιβλίο «δεν έχει εύκολα παραδείγματα ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τις νέες μαθηματικές έννοιες και πολλές από τις ασκήσεις του είναι δύσκολες» (Ε.Π.Ε 4). Επίσης, επεσήμαναν τη σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου, ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες. Πρέπει ο ίδιος ο δάσκαλος να επεμβαίνει και να φτιάχνει δικό του υλικό, «να αλλάξει τη σειρά των δραστηριοτήτων αλλά και να συμπληρώσει με δικές του ασκήσεις, ακόμη και δική του θεωρία.» (Ε.Π.Ε 2). Όσον αφορά τον σχεδιασμό των βιβλίων της Γλώσσας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν. Δύο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι τα γλωσσικά βιβλία είναι καλά σχεδιασμένα και τα γλωσσικά φαινόμενα καλά οργανωμένα, διευκολύνοντας έτσι τη διδασκαλία τους και τους μαθητές τους. Αντίθετα με την άποψη των δυο αυτών εκπαιδευτικών, δυο άλλες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο σχεδιασμός των βιβλίων της Γλώσσας δεν διευκολύνει τη διδασκαλία και τους μαθητές, καθώς η

ύλη είναι τεράστια και τα γλωσσικά φαινόμενα πάρα πολλά, επιφανειακά παρουσιασμένα και μπερδεύουν και κουράζουν τους μαθητές. Επεσήμαναν, επίσης, ότι το βιβλίο της Γλώσσας «περιέχει πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και για κάποιους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραμματική και το συντακτικό θα είναι δύσκολο να κατανοήσουν και να απομνημονεύσουν την τόση ύλη.» (Ε.Π.Ε 4). Τέλος, οι άλλες δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν ότι σε σχέση με τα Μαθηματικά ο σχεδιασμός των βιβλίων της Γλώσσας είναι καλύτερος, αλλά κι αυτές υποστήριξαν ότι η μεγάλη ποσότητα της ύλης και των γλωσσικών φαινομένων δε διευκολύνει πάντα τη διδασκαλία τους και τους μαθητές τους γιατί ο χρόνος είναι ελάχιστος και έτσι υφίστανται μεγάλη πίεση και οι ίδιοι, που προσπαθούν να υλοποιήσουν σε λίγο χρόνο πάρα πολλά πράγματα «σε μια τάξη που δεν είναι ομοιόμορφη» (Ε.Π.Ε 4), και οι μαθητές, οι οποίοι μέσα σε τόσο λίγο χρόνο πρέπει να απομνημονεύσουν έναν τεράστιο όγκο γλωσσικών φαινομένων.

Ε.Π.Ε 6: «Στη Γλώσσα τα πράγματα είναι λίγο καλύτερα, γιατί τα γλωσσικά φαινόμενα έχουν μια λογική σειρά, έχουν ασκήσεις που μπορούν να κάνουν όλοι οι μαθητές και αρκετά κείμενα από την καθημερινότητα των παιδιών. Όμως, όπως είπα και πριν η τεράστια ύλη και τα πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα δυσκολεύουν και πιέζουν κάποιους μαθητές και κυρίως τους πιο αδύνατους. Κι εγώ όμως πιέζομαι γιατί τρέχω να βγάλω όλα αυτά τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να κάνω και όλα τα άλλα που απαιτούνται στη Γλώσσα, εκθέσεις, περιλήψεις, ανάλυση κειμένων. Ο χρόνος δε φτάνει και κάποια πράγματα γίνονται βιαστικά και κάποιες φορές οι μαθητές φορτώνονται με πολλά πράγματα που δεν καταφέρνουν να τα κάνουν.»

Ε.Π.Ε 3: «Εμένα σίγουρα δεν με βοήθησαν. Απέραντη ύλη, δύσκολη, ανακατεμένη. Πολλά γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα, χωρίς μια σειρά, χωρίς καλή επεξήγηση. Έπρεπε κάθε φορά να σπαταλάω πολύ χρόνο στον πίνακα για να εξηγήω κάτι που το βιβλίο προσεγγίζει πολύ επιδερμικά. [...] Έτσι χάναμε πολύ χρόνο που θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε αλλιώς. Πιστεύω ότι πρέπει να αντικατασταθούν όλα τα εγχειρίδια Γλώσσας και Μαθηματικών με πιο απλά βιβλία, ουσιαστικά μεν, απλά δε. Σε αυτά, ο μαθητής χάνεται. Ειλικρινά, δεν μπορεί να δουλέψει μόνος του.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] με βολεύει ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γλωσσικά φαινόμενα και τον ακολουθώ προσθέτοντας πάντα και επιπρόσθετο δικό μου υλικό για περισσότερη εξάσκηση των μαθητών. Μια δυσκολία που αντιμετωπίζω είναι όσον αφορά την ύλη που είναι τεράστια. Τα παιδιά έχουν να μάθουν τόσα πολλά πράγματα και πολλές φορές οι μαθητές που έχουν κενά από προηγούμενες τάξεις δυσκολεύονται. Οπότε κι εγώ τρώω αρκετό χρόνο στην εξήγηση όλων αυτών των γλωσσικών φαινομένων και δεν έχω χρόνο π.χ. να κάνω ένα project.»

Ολοκληρώνοντας, στην τελευταία ερώτηση του άξονα για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία έχουν συμβάλει στην αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και με ποιον τρόπο, υπήρξε ταύτιση απόψεων μεταξύ των έξι ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι πλέον κατά τη διδακτική πράξη αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μια συνεργατική και φιλική σχέση. Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι η αυθεντία του μαθήματος, προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών του και γίνεται συνεργάτης και βοηθός τους, παρακινώντας τους να δουλέψουν ομαδικά, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να υλοποιήσουν το δικό τους έργο και να το αξιολογήσουν οι ίδιοι,

ώστε να μάθουν μέσα από τα λάθη τους. Υποστήριξαν, επίσης, ότι μέσω των νέων τρόπων διδασκαλίας που προωθούνται από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα «και τις δραστηριότητες των βιβλίων ειδικά τις διαθεματικές και τις εργασίες που γίνονται στην Ευέλικτη Ζώνη» (Ε.Π.Ε 6), αναπτύσσεται μια καλύτερη σχέση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ε.Π.Ε 1: «[...] τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν πώς θα μάθουν κάτι, δουλεύουν σε ομάδες, τους αναθέτεις πράγματα τα οποία τα διαχειρίζονται τα ίδια και μετά σου λένε τα αποτελέσματά τους και δεν περιμένουν να τα ακούσουν από εσένα. Οπότε συμμετέχουν ενεργά τα ίδια στη μάθηση και αναπτύσσεται μια σχέση συνεργασίας δασκάλου και μαθητή γιατί σταματάει να υπάρχει η σχέση του μαθητή και της αυθεντίας και υπάρχει μια πιο φιλική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους, μια πιο διαπροσωπική σχέση.»

Ε.Π.Ε 2: «[...] Οι διαθεματικές δραστηριότητες στα βιβλία και η Ευέλικτη Ζώνη χαλαρώνουν τον μαθητή και τον δάσκαλο. Δημιουργούμε ωραία project με τα παιδιά και δενόμαστε μαζί τους περισσότερο. Υπάρχει μια καλύτερη επικοινωνία, πιστεύω, με τους μαθητές μας. Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία δίνεται στα παιδιά πολύς χώρος να ενεργήσουν τα ίδια, να δουλέψουν και να ευχαριστηθούν.»

Ε.Π.Ε 3: «[...] Τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα προωθούν μια πιο συνεργατική διδασκαλία και μια σχέση πιο φιλική, πιο συνεργατική μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Δίνουν στον μαθητή περισσότερες πρωτοβουλίες. Ο μαθητής αναλαμβάνει να ολοκληρώσει με την ομάδα του εργασίες χωρίς τις εντολές του δασκάλου, αλλά μόνο με τη βοήθειά του.»

### **6.3.2 Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και την ανταπόκριση του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών.**

Στο πρώτο ερώτημα του δεύτερου άξονα σχετικά με το ποια είναι τα θετικά στοιχεία και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των βιβλίων σύμφωνα με την εμπειρία τους και την επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν έχουν να κάνουν με τη μεγάλη ποσότητα της ύλης των βιβλίων, την οποία αδυνατούν να την ολοκληρώσουν, καθώς και με τις υπερβολικές απαιτήσεις των βιβλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος. Επισήμαναν το μεγάλο εμπόδιο που τους βάζει ο χρόνος στο να διδάξουν όλα αυτά που θέλουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους με τον τρόπο που θέλουν και υποστήριξαν ότι λόγω της μεγάλης ποσότητας της ύλης, κάποια κεφάλαια των μαθημάτων τα βγάζουν βιαστικά και ανολοκλήρωτα, επιβαρύνοντας έτσι τους μαθητές, οι οποίοι «δεν αφομοιώνουν σωστά όλη αυτή την ύλη και πηγαίνουν στις επόμενες τάξεις χωρίς να έχουν κατανοήσει όλα αυτά που πρέπει» (Ε.Π.Ε 4). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι μια ακόμη σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού στα

σχολεία, που τους εμποδίζει να πραγματοποιήσουν όλα αυτά που προωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά, ένας απ' τους εκπαιδευτικούς αναφέρει:

Ε.Π.Ε 1: «[...] τα βιβλία είναι σχεδιασμένα για ένα σχολείο το οποίο είναι εξοπλισμένο με όλα τα υλικά και τα μέσα. Όμως τα σχολεία στην πραγματικότητα δεν είναι εξοπλισμένα με όλα τα υλικά και καμιά φορά κάνουμε έναν αγώνα δρόμου να ψάξουμε να βρούμε το λάπτοπ που δεν το χρειάζεται ο συνάδελφος, γιατί δεν έχουμε εμείς μόνιμα εγκατεστημένο κάτι στην τάξη μας μέσα.»

Όσον αφορά στα θετικά στοιχεία της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος και των βιβλίων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και της διαθεματικότητας στη διδασκαλία, που κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, πιο κατανοητό και πιο ευχάριστο στους μαθητές. Επίσης, επικεντρώθηκαν στα βιβλία, υποστηρίζοντας ότι «έχουν μια ποικιλία στην ύλη τους και είναι συνδεδεμένα άμεσα με την καθημερινότητα» (Ε.Π.Ε 3) κι έτσι οι μαθητές «καταλαβαίνουν ότι δεν παίρνουν από το σχολείο «άχρηστες» γνώσεις, αλλά πραγματικά εφόδια» (Ε.Π.Ε 3). Τόνισαν ότι τα βιβλία είναι εκσυγχρονισμένα, περιέχουν μαθήματα πιο ενδιαφέροντα που συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών καθώς και πιο ενδιαφέροντα κείμενα και πιο ευχάριστες δραστηριότητες.

Ε.Π.Ε 2: «Ένα θετικό είναι ότι εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές ευκαιρίες μάθησης και μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αγαπούν περισσότερο το μάθημα και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Επίσης, εισάγουν τις Νέες Τεχνολογίες σε όλες τις δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας και όπως προείπα τα παιδιά τις λατρεύουν. Εεε, σημαντική είναι και η διαθεματικότητα που έχουν εισαγάγει, γιατί ενοποιεί τη γνώση και οι μαθητές μπορούν να εξετάζουν ένα θέμα από πολλές οπτικές γωνίες και να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] δυσκολευόμαστε με τον μεγάλο αριθμό της ύλης. Δεν προλαβαίνουμε να τη βγάλουμε. Είναι τόσα πολλά αυτά που πρέπει να κάνουμε και ο χρόνος στην τάξη πολύ λίγος. Εεε, και επειδή τα βιβλία είναι σχεδιασμένα για μαθητές με υψηλό υπόβαθρο και αρκετοί μαθητές κυρίως αλλοδαποί και χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων δυσκολεύονται, χρειαζόμαστε πολύ χρόνο για να ετοιμάζουμε δικό μας υλικό και να προετοιμάζουμε διαφορετικά τη διδασκαλία. Ο εξορθολογισμός που έγινε φέτος δεν άλλαξε ουσιαστικά τίποτα, κάποιες ασκήσεις έβγαλε.»

Ε.Π.Ε 3: «[...] θεωρώ πολύ δύσκολο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ζητά πολλά από τον σημερινό δάσκαλο, είναι δηλαδή κάπως ουτοπικό. Είναι πολύ απαιτητικό άρα και δύσκολο να εφαρμοστεί. Δεν έχω ακούσει δάσκαλο να λέει ότι τα κατάφερε και μπόρεσε να το ακολουθήσει. Η ύλη είναι τεράστια, τα βιβλία πολύ απαιτητικά, ο χρόνος πολύ λίγος και μην ξεχνάμε ότι πολλοί δουλεύουμε και σε σχολεία χωρίς καν υπολογιστή στην τάξη.»

Ε.Π.Ε 6: «[...] Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μας ζητάει πολλά και ο χρόνος και η υποστήριξη που μας παρέχεται είναι ελάχιστη. Μας λέει αυτά πρέπει να γίνουν, αυτά πρέπει να πετύχετε, αλλά πώς να γίνουν όλα αυτά σε τόσο λίγο χρόνο, σε τάξεις με διαφορετικά επίπεδα μαθητών, σε σχολεία χωρίς εξοπλισμό και με βιβλία τόσο απαιτητικά και δυσνόητα που δεν μας βοηθούν όσο θα έπρεπε;»

Ε.Π.Ε 1: «[...] τα μαθήματα είναι πιο ενδιαφέροντα, ότι τα κείμενα είναι πιο σύγχρονα, ότι τα μαθηματικά προβλήματα είναι προβλήματα που οι μαθητές θα συναντήσουν στην καθημερινότητά τους, παντού στο σούπερ μάρκετ, στις συναλλαγές τους...»

Στη δεύτερη ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν να σχετίζεται η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών με τα διαφορετικά κοινωνικά



χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης καθώς και με ποιον τρόπο σχετίζεται, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι σχετίζεται σημαντικά. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές καθώς και οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και οικογενειακά περιβάλλοντα με χαμηλό οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, έρχονται στο σχολείο χωρίς τα απαραίτητα μορφωτικά και πολιτισμικά εφόδια, με αποτέλεσμα να μειονεκτούν γνωστικά σε σχέση με τους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και έτσι να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Επεσήμαναν, ωστόσο, ότι υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, που μπορεί να έχουν πολύ καλή πρόοδο. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευτικός είπε: «*Βέβαια δεν είναι λίγες οι φορές που και παιδιά που δε μεγαλώνουν στο ιδανικότερο οικογενειακό περιβάλλον έχουν πολύ υψηλές επιδόσεις, αλλά πιστεύω ότι πάντα αυτά τα παιδιά θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις λόγω της έλλειψης βασικών εφοδίων από το σπίτι*». (Ε.Π.Ε 4). Κάποιοι απ' τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στην αδυναμία τους να βοηθήσουν αποτελεσματικά αυτούς τους μαθητές λόγω έλλειψης χρόνου, υλικής και επιμορφωτικής υποστήριξης τους από το κράτος και λόγω αδυναμίας των διδακτικών βιβλίων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι θα πρέπει και οι ίδιοι να διαφοροποιούν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, όσο μπορούν, στις ανάγκες των μαθητών για να τους βοηθήσουν, αλλά και το κράτος πρέπει να ενδιαφερθεί για όλους τους μαθητές και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες, έτσι ώστε να επιτευχθούν επιτυχώς οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος. Συγκεκριμένα μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

*Ε.Π.Ε 6: «[...] Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μιλάει για ισότητα μεταξύ των μαθητών, αλλά μ' αυτά τα βιβλία δε νομίζω ότι μπορεί να υπάρξει. Πρέπει να γίνουν άμεσα αλλαγές στα βιβλία και να δοθεί και σε εμάς τους δασκάλους ο χρόνος, το περιθώριο και η κατάλληλη υποστήριξη από το κράτος (εξοπλισμός, επιμόρφωση) να βοηθάμε ξεχωριστά κάθε μαθητή και να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες της τάξης μας. Αυτό τώρα με τόσο μεγάλη ποσότητα ύλης στα βιβλία και τόσο δυσνόητες ασκήσεις δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικά.»*

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών δε σχετίζεται με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι όπως έχει δει ο ίδιος στην πράξη, καθώς δουλεύει σε σχολείο που φοιτούν και μαθητές Ρομά, ένας μαθητής άσχετα με το κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον μπορεί να αριστεύσει στο σχολείο και να έχει πολύ καλές επιδόσεις. Επίσης, υποστήριξε ότι ενισχυτική διδασκαλία και εξατομικευμένη μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε μαθητή υστερεί γνωστικά και όχι απαραίτητα μόνο στους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

*Ε.Π.Ε 2: «[...] Όταν ένα παιδί, έρχεται από ένα σπίτι φτωχό και γονείς που δεν μπορούν να του προσφέρουν τη γνωστική βοήθεια που χρειάζεται και άλλα απαραίτητα εφόδια για τη μόρφωση του π.χ. βιβλία εξωσχολικά, αυτό το παιδί σαφώς και δε θα έχει τις ίδιες δυνατότητες να τα καταφέρει στο σχολείο και να έχει καλές επιδόσεις σε σχέση με ένα παιδί που έχει όλα τα απαραίτητα εφόδια από το σπίτι.»*

Ε.Π.Ε 5: «[...] Αυτά τα παιδιά στα σπίτια τους δεν έχουν την κατάλληλη βοήθεια, τα ερεθίσματα, τις γνώσεις και έτσι όταν έρχονται στο σχολείο δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των βιβλίων και τις δικές μας. [...] Εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθάμε αυτά τα παιδιά, να διαφοροποιούμαστε, να απλουστεύουμε κάποιες διαδικασίες και προσαρμοζόμαστε στο επίπεδο και τις ανάγκες όλων των μαθητών, εεε, και το Υπουργείο πρέπει να φροντίσει για την έκδοση πιο απλών και κατανοητών βιβλίων. Έτσι μόνο θα εφαρμοστεί επιτυχώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα που μιλάει για ισότητα στην εκπαίδευση.»

Ε.Π.Ε 3: «[...] μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, από φτωχές οικογένειες όσο καλοί κι αν είναι, πάντα αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Μην ξεχνάμε ότι πολλά παιδιά σταματούν το σχολείο, μετά το Γυμνάσιο, για να δουλέψουν λόγω οικονομικών προβλημάτων. Και πολλοί απ' αυτούς έχουν ένα θαυμάσιο μυαλό που αν τους δινόταν η δυνατότητα θα έπιαναν πολύ καλές σχολές και θα γίνονταν πολύ καλοί επιστήμονες. Και ο δάσκαλος στη σημερινή εποχή έχει φορτωθεί με τόσα πράγματα που δεν μπορεί να λύσει όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά. Κάνουμε προσπάθειες, δε λέω, αλλά όχι ότι καταφέρνουμε πάντα κάτι.»

Έπειτα στο ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα στην καθημερινή τους πρακτική να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προσπαθούν με διάφορους τρόπους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά επεσήμαναν ότι αυτό απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, πολύ χρόνο και πολλή δουλειά, με αποτέλεσμα να μην το καταφέρνουν σε καθημερινή βάση. Υποστήριξαν ότι πλέον είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας καθώς στις τάξεις υπάρχουν μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων και ικανοτήτων, με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές απαιτήσεις. Γι' αυτό, τόνισαν ότι καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και πολλή δουλειά στο σπίτι για να οργανωθούν και να προετοιμαστούν κατάλληλα, καθώς στο σχολείο ο χρόνος δεν αρκεί. Συγκεκριμένα, είπαν ότι ετοιμάζουν το δικό τους υλικό με εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας ώστε όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν, φροντίζουν να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν όλους τους μαθητές και κυρίως τους πιο αδύνατους γιατί καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια, δεν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις απ' όλους τους μαθητές και επιλέγουν ποιες ασκήσεις από τα βιβλία θα γίνουν με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός είπε:

Ε.Π.Ε 6: «[...] Δεν κάνουμε όλες τις ασκήσεις των βιβλίων. Επιλέγω εγώ ποιες θα κάνουμε, ποιες μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Προσπαθώ πάντα να ενθαρρύνω όλους τους μαθητές και ειδικά τους πιο αδύνατους, τους σηκώνω να κάνουν ασκήσεις που μπορούν στον διαδραστικό πίνακα γιατί τους αρέσει πολύ και τα πάνε πολύ καλά και χαίρονται, τους βάζω σαν συντονιστές μιας ομάδας και όπου δω ότι τα καταφέρνουν καλά τους βάζω να δουλεύουν πάνω σ' αυτό και τους επιβραβεύω πάντα.»

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν υπόψη τους στην καθημερινή τους πρακτική τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς ο χρόνος στην τάξη είναι ελάχιστος, ο αριθμός των μαθητών μεγάλος, η ύλη πολύ μεγάλη και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος πολλές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια απ' τις εκπαιδευτικούς: «ο χρόνος και ο αριθμός των μαθητών με εμποδίζει να εφαρμόσω σε συχνή βάση διαφοροποιημένη διδασκαλία. [...] δεν μου φτάνει ο χρόνος

να ασχοληθώ όσο θα ήθελα ή όσο θα έπρεπε. Ο χρόνος στην τάξη είναι πολύ λίγος για να κάνουμε αυτά που θέλουμε και αυτά που μας ζητά το Αναλυτικό Πρόγραμμα. (Ε.Π.Ε 4). Απ' την άλλη, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι εφαρμόζει καθημερινά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη του, καθώς δουλεύει σε σχολείο όπου φοιτούν και μαθητές Ρομά. Επομένως, επειδή στην τάξη του έχει μετανάστες μαθητές, μαθητές Ρομά, αλλά και μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, προσπαθεί να εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί δεν μπορεί να δουλεύει μόνο με τους λίγους μαθητές και οι υπόλοιποι να μένουν πίσω. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «στην τάξη υπάρχουν πολλές ταχύτητες και παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς, οπότε αναγκαστικά πρέπει να εφαρμόσω διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δε γίνεται να προχωρήσω μόνο με τα πέντε παιδιά.» (Ε.Π.Ε 1).

Ε.Π.Ε 3: «Εεε, για να πω την αλήθεια, είναι κάτι που θα έπρεπε να κάνω, αλλά σε καθημερινή βάση δεν το έκανα. Δεν φτάνει ο χρόνος, ούτε για ένα τεστ αξιολόγησης μπορείς να ετοιμάσεις 10 παραλλαγές που θα καλύπτουν το φάσμα όλων των μαθητών. Προσπαθώ κάθε χρόνο να βοηθώ τα πιο αδύναμα παιδιά και στα τεστ να βάζω ασκήσεις όλων των δυσκολιών για να μπορούν όλοι να γράψουν και να πάρουν μια επιβράβευση για την προσπάθειά τους και να μην εγκαταλείψουν. Σίγουρα, όμως, με τα πιο αδύναμα παιδιά είμαι πιο ελαστική και εκτιμώ πολύ ακόμα και το ελάχιστο που θα κάνουν, γιατί ξέρω ότι θα το έχουν κάνει με μεγάλο κόπο.»

Ε.Π.Ε 6: «[...]Καθημερινά ετοιμάζω δικό μου υλικό από το σπίτι, φτιάχνω ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, στην τάξη 1 φορά στις 2 βδομάδες βάζω τα παιδιά σε μικτές ομάδες για να κάνουν ομαδικές εργασίες και έτσι να συμμετέχουν όλοι και να συνεργάζονται όλοι με όλους.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] Δουλεύω αρκετά στο σπίτι και προετοιμάζομαι, αλλά και πάλι δεν μπορώ να εφαρμόζω καθημερινά διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί έχω μια ύλη που με βιάζει και χρόνο ελάχιστο.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] ετοιμάζω διαφορετικό υλικό γι' αυτά τα παιδιά, τους δίνω βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, βιβλία δικά μου και γενικά όποτε βρω έστω και λίγο χρόνο κάθομαι να τα βοηθήσω σε ό, τι δεν έχουν κατανοήσει.»

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προηγούμενα βιβλία, το σύνολο των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι πράγματι σε σχέση με τα προηγούμενα, τα σημερινά βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανταποκρίνονται καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και εξασφαλίζουν ως έναν βαθμό ίσες ευκαιρίες. Αναφέρθηκαν στα προηγούμενα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα και επεσήμαναν ότι αυτά απευθύνονταν κυρίως σε μαθητές πάνω από τον μέσο όρο, δε λαμβάνανε υπόψη τους τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, διαχώριζαν τους μαθητές σε καλούς και κακούς, προωθούσαν την παπαγαλία, δεν έδιναν αυτονομία στον δάσκαλο και τον μαθητή, η ύλη τους ήταν αυστηρά καθορισμένη, ήταν «ξεκάθαρα δασκαλοκεντρικά και έδιναν βάρος μόνο στους γνωστικούς στόχους και όχι στη μαθησιακή διαδικασία» (Ε.Π.Ε 2), «οι ασκήσεις ήταν ενός επιπέδου κι έτσι δεν μπορούσαν να τις λύσουν όλοι» (Ε.Π.Ε 4), «ήταν πιο

κλειστά, πιο συντηρητικά και δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών» (Ε.Π.Ε 6). Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα οι πιο αδύνατοι μαθητές να μην μπορούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να μένουν πίσω από τους άλλους. Αναφερόμενοι στα σημερινά βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επεσήμαναν ότι αυτά είναι πιο ευέλικτα, εκσυγχρονισμένα, παιδαγωγικά προσανατολισμένα, ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, περιλαμβάνουν ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, είναι «καταλληλότερα σε σχέση με τα προηγούμενα για να προσαρμοστούν σε μια τάξη που υπάρχει ανομοιογένεια σε μαθησιακό επίπεδο» (Ε.Π.Ε 3), προωθούν πιο δημιουργικούς και ευχάριστους τρόπους διδασκαλίας, «περιέχουν διαθεματικές δραστηριότητες, ποικιλία ασκήσεων, κειμένων, εικόνων από την καθημερινή ζωή» (Ε.Π.Ε 6) και δίνουν αυτονομία στον δάσκαλο και στον μαθητή. Παρά ταύτα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα σημερινά βιβλία έχουν κι αυτά αδυναμίες και ελλείψεις και θα πρέπει να τους γίνουν βελτιώσεις και παράλληλα «να εφοδιαστούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος» (Ε.Π.Ε 6). Όπως επισημαίνει μια εκπαιδευτικός: «ούτε και τα σημερινά βιβλία δεν είναι τα καταλληλότερα για να υποστηρίξουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, γιατί είναι πολύ δυσνόητα, φορτωμένα με πολλά πράγματα και αρκετά από αυτά κακογραμμένα. Οπότε και πάλι δημιουργούνται ανισότητες στην τάξη.» (Ε.Π.Ε 3). Επίσης, μια άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι τα σημερινά βιβλία δεν εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών και δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή καθώς είναι «δυσνόητα και παραφορτωμένα» (Ε.Π.Ε 5) και ευνοούν μόνο τους καλούς μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν στις υπερβολικές τους απαιτήσεις με αποτέλεσμα έτσι να «μεγαλώνουν οι ανισότητες μεταξύ δυνατών και αδύνατων μαθητών» (Ε.Π.Ε 5). Επεσήμανε, ακόμη, ότι τα προηγούμενα βιβλία, με τα οποία έχει δουλέψει πολλά χρόνια, ήταν καλύτερα, «πιο απλά και κατανοητά και όλα τα παιδιά μπορούσαν να τα πάνε καλά» (Ε.Π.Ε 5). Αναφερόμενη στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, υποστηρίζει ότι είναι σίγουρα καλύτερο από το προηγούμενο, «πιο δίκαιο και στοχεύει σε μια καλύτερη μάθηση, αλλά όλα αυτά που λέει δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν αν δεν αλλάξουν τα βιβλία και αν δεν εξοπλιστούν τα σχολεία με τα κατάλληλα υλικά και μέσα.» (Ε.Π.Ε 5).

Ε.Π.Ε 4: «[...] Βέβαια και τα σημερινά βιβλία έχουν πολλές αδυναμίες, μεγάλο όγκο ύλης και είναι πολύ απαιτητικά, αλλά θεωρώ ότι τώρα οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα και αποκτούν πιο ουσιαστικές γνώσεις και οι πιο αδύνατοι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να τα πάνε καλά και να εξελιχθούν.»

Ε.Π.Ε 2: «[...] Τα βιβλία που έχουμε τώρα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πιο ευέλικτα, πιο προσαρμοσμένα στην εποχή μας, εισάγουν νέους τρόπους διδασκαλίας και λαμβάνουν ως ένα σημείο υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Χρειάζονται βέβαια και αυτά βελτιώσεις, γιατί έχουν αρκετές αδυναμίες και ειδικά τα βιβλία των Μαθηματικών.»

Ε.Π.Ε 1: «[...] Τα προηγούμενα βιβλία θεωρώ ότι απευθύνονταν σε μαθητές οι οποίοι είχαν μία πολύ καλή επίδοση. [...] Οι υπόλοιποι έμεναν πίσω, αυτοί που είχαν μια πιο χαμηλή ταχύτητα. [...] Θεωρώ ότι

*τα παλιά βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα απευθύνονταν σε μαθητές που θα είχαν μια βοήθεια άλλου είδους από το σπίτι τους, θα είχαν ερεθίσματα διαφορετικά και διαφορετικές εικόνες.»*

Στο προτελευταίο ερώτημα του δεύτερου άξονα για το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγησή τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πώς, υπήρχε ταύτιση απόψεων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ανεξάρτητα με το κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί με τον τρόπο διδασκαλίας του, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και τον τρόπο που συμπεριφέρεται στους μαθητές του να επηρεάσει τη σχολική τους επίδοση θετικά ή αρνητικά. Πιο ειδικά, σημείωσαν ότι ο δάσκαλος που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες των μαθητών του, που δεν αξιολογεί όλους τους μαθητές με τα ίδια κριτήρια, που τους ενθαρρύνει και τους βοηθάει πάντα, που δεν επαναπαύεται στα βιβλία, αλλά φτιάχνει και το δικό του υλικό, που χρησιμοποιεί «*μεθόδους διδασκαλίας ευχάριστες για τα παιδιά όπως η ομαδοσυνεργατική ή η ψηφιακή*» (Ε.Π.Ε 6), που εισάγει «*το παιχνίδι στη μάθηση*» (Ε.Π.Ε 2), που προσπαθεί με κάθε τρόπο «*να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους ενθαρρύνει να δουλέψουν ομαδικά και ατομικά, να τους κάνει να αγαπήσουν το μάθημα και να τους μάθει να αξιολογούν και οι ίδιοι τον εαυτό τους*» (Ε.Π.Ε 3), που τους δίνει πρωτοβουλίες, σίγουρα αυτός ο εκπαιδευτικός θα επηρεάσει θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών του. Επιπλέον, τόνισαν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει τους μαθητές του ξέρει με ποιον τρόπο θα το κάνει. Όπως, σημειώνει χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός: «*Όταν ένας δάσκαλος ενδιαφέρεται μόνο να βγει η ύλη και προχωράει μόνο με τους καλούς μαθητές σίγουρα επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των πιο αδύνατων μαθητών. [...] δεν γίνεται να αξιολογούνται όλοι οι μαθητές με τα ίδια κριτήρια γιατί δε θα έχουμε δίκαια αποτελέσματα και θα επιβαρύνονται οι πιο αδύνατοι μαθητές.*» (Ε.Π.Ε 5).

Ε.Π.Ε 1: «*[...] Αυτό έχει να κάνει με τον ρόλο του δασκάλου. Θεωρώ ότι αυτός είναι ο ρόλος του σε οποιοδήποτε πλαίσιο και να βρεθεί με οποιοδήποτε Αναλυτικό Πρόγραμμα και οποιουδήποτε μαθητές, ο ρόλος του είναι αυτός. Δεν είναι ο ρόλος του να μπει στην τάξη και να πει: -Πάρε παιδάκι μου μια ορθογραφία! Ο ρόλος του είναι να βελτιώνει τις συνθήκες μάθησης. Το να μπει και να πεις πέντε πράγματα από το βιβλίο αυτό το κάνει και ο γονέας στο σπίτι, δεν χρειάζεται να το στείλει στο σχολείο. Το θέμα είναι ο δάσκαλος να βοηθήσει το παιδί με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας π.χ. χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες ή μπορεί να φτιάξει ένα ημερολόγιο τάξης ή μέσα από την πειραματική διδασκαλία καθώς και με την αξιολόγηση που κάνει στους μαθητές.*»

Ε.Π.Ε 4: «*[...] πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και τις βασικές έννοιες. Με τον τρόπο που δουλεύουμε, που συμπεριφερόμαστε και που αξιολογούμε τους μαθητές μας σίγουρα συμβάλουμε στην καλή ή κακή επίδοσή τους. Δηλαδή, εννοώ ότι αν έναν μαθητή τον αποθαρρύνουμε συνεχώς, τον αξιολογούμε πάντα αρνητικά, δεν τον βοηθάμε στις δυσκολίες που έχει και αδιαφορούμε, σίγουρα αυτός θα έχει μια χαμηλή επίδοση.*»

Ε.Π.Ε 5: «*[...] Εγώ φτιάχνω διαφορετικά τεστ με βάση το επίπεδο των μαθητών μου και τους αξιολογώ καθημερινά με διαφορετικά κριτήρια. Ο κάθε δάσκαλος μπορεί με τον τρόπο που διδάσκει να καταφέρει να υπάρχει ισότητα στην τάξη του και όλοι να αμείβονται μαθησιακά εξίσου.*»

Ολοκληρώνοντας, στην τελευταία ερώτηση αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ή αν θεωρούν ότι τα όριά τους είναι περιορισμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι όσον αφορά την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων τα όριά τους είναι περιορισμένα καθώς αυτές έχουν παγιωθεί από την κοινωνία και την οικογένεια και είναι δύσκολο να περιοριστούν αποτελεσματικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας εκπαιδευτικού:

Ε.Π.Ε 6: *«[...] Δεν ξέρω αν μπορούμε να αμβλύνουμε τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις. Εεε, όλα ξεκινούν από την κοινωνία και την οικογένεια. Είναι σαν κατεστημένα και δύσκολα αλλάζουν. Στο σχολείο συχνά βλέπουμε ότι οι καλοί μαθητές παραμερίζουν τους πιο αδύνατους ή τους μαθητές άλλων χωρών και τους υποτιμούν, παρόλο που συνέχεια εμείς οι δάσκαλοι προσπαθούμε να το αποτρέψουμε αυτό. Και τι δε λέμε μέσα στην τάξη για το ρατσισμό και τις διακρίσεις, αλλά ουσιαστικό αποτέλεσμα δεν υπάρχει, γιατί όλα ξεκινούν από το σπίτι. Οι ίδιοι οι γονείς έχουν αυτές τις προκαταλήψεις και τις μεταφέρουν και στα παιδιά. Κάθομαι συζητώ με τα παιδιά, τους εξηγώ, τους βάζω να δουλέψουν σε μικτές ομάδες, αλλά δύσκολα αλλάζουν τις ιδέες τους και τις προκαταλήψεις τους.»*

Όσον αφορά τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν ως έναν βαθμό εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή, *«βάζοντας ομαδικές εργασίες όπου θα δουλεύουν μαζί παιδιά διαφορετικών ταχυτήτων»* (Ε.Π.Ε 4) και *«εφαρμόζοντας μεθόδους διδασκαλίας πιο σύγχρονες και πιο ευχάριστες»* (Ε.Π.Ε 6). Ωστόσο, και πάλι τόνισαν τα όρια που τους βάζει ο σχολικός χρόνος, η ύλη των βιβλίων και τα διάφορα σχολικά προγράμματα. Ακόμη, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στα όρια που βάζει στους εκπαιδευτικούς η έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών.

Ε.Π.Ε 6: *«[...] τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση μπορούμε ως έναν βαθμό να την αποτρέψουμε, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία μας στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζοντας μεθόδους διδασκαλίας πιο σύγχρονες και πιο ευχάριστες, αξιολογώντας με διαφορετικά κριτήρια κάθε μαθητή και εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όμως, και πάλι εδώ τα όριά μας είναι περιορισμένα από τον χρόνο, την ύλη, την έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών. Κάποιοι γονείς, κυρίως των πιο αδύνατων μαθητών, αδιαφορούν για την πορεία των παιδιών τους και ούτε καν στις συναντήσεις μας δεν έρχονται.»*

Ε.Π.Ε 3: *«Θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει, θα βρει τον τρόπο. Απλά λόγω των συνθηκών μπορεί να μην είναι απόλυτα επιτυχημένος. Καταρχήν, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, τρέχουμε να βγάλουμε την ύλη και να πραγματοποιήσουμε έναν σωρό προγράμματα. Επιπλέον, οι κοινωνικές ανισότητες κυρίως ξεκινούν από την οικογένεια. Μου έχει τύχει πολλές φορές να ακούσω παράπονα από γονιό γιατί το παιδί του κάθεται στο ίδιο θρανίο με τσιγγανάκι ή αλλοδαπό ή αδύνατο μαθητή. Μίλησα, εξήγησα αλλά τίποτα δεν άλλαξε. Άρα και να θέλουμε να κάνουμε κάτι παραπάνω, δυστυχώς δεν μπορούμε. Τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, μπορεί με τον τρόπο διδασκαλίας μας να τη διαχειριστούμε ως ένα σημείο, βέβαια, όπως είπα και παραπάνω, την κοινωνική ανισότητα πολύ δύσκολα. Έχει παγιωθεί στα μαλά γονιών και παιδιών.»*

Ε.Π.Ε 5: «[...] Τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, όμως, όσο και να θέλουμε δεν μπορούμε πάντα να τις σταματήσουμε αποτελεσματικά στο σχολείο π.χ. πολλές φορές ακούω παιδιά να λένε ότι δε θέλουν να παίζουν ή να κάτσουν στο ίδιο θρανίο με έναν αλλοδαπό ή αδύνατο μαθητή. Και όταν επεμβαίνω και προσπαθώ να συζητήσω με τα παιδιά και να τους αλλάξω μυαλά, δέχομαι τηλεφωνήματα των γονιών ότι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να κάθονται μ' αυτά τα παιδιά γιατί τους αποσπούν την προσοχή, τους παίρνουν πράγματα κλπ. Επομένως, λύση ουσιαστική δε βρίσκεται. Τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, όμως, ο δάσκαλος μπορεί να την αντιμετωπίσει ως έναν βαθμό διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του και προσαρμόζοντάς τη στο επίπεδο του κάθε μαθητή και αξιολογώντας τον με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο κι αυτό ακόμα όπως είπα πριν, είναι δύσκολο γιατί ο χρόνος και η ύλη μας βάζουν όρια.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε καθημερινή βάση, όπως προείπα, θα ήταν το ιδανικό, αλλά για να το πετύχουμε αυτό χρειαζόμαστε χρόνο που συνήθως στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα δεν υπάρχει, γιατί μην ξεχνάμε ότι πρέπει να βγει και η ύλη αλλά και κάποια προγράμματα που μας υποχρεώνουν οι Σύμβουλοι να κάνουμε. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπήρχε μια διδακτική ώρα που να ήταν αφιερωμένη σε project διαπολιτισμικά και κοινωνικού περιεχομένου.»

### **6.3.3 Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών.**

Στο πρώτο ερώτημα του παρόντος άξονα ως προς τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών τη διαθεματική προσέγγιση, που προωθήθηκε από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και ως προς τους τρόπους που την εφαρμόζουν, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν ότι εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση, αλλά σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας. Συγκεκριμένα, δυο απ' τους εκπαιδευτικούς είπαν ότι την εφαρμόζουν σε σημαντικό βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δεν την εφαρμόζουν συχνά, γιατί δεν μπορούν λόγω της πίεσης του διδακτικού χρόνου και της μεγάλης οργάνωσης που απαιτεί μια σωστή και ολοκληρωμένη διαθεματική δραστηριότητα. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευτικός αναφέρει: «την εφαρμόζω όταν είναι εφικτό κι όταν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος, αλλά όχι καθημερινά. Δεν προλαβαίνω. Θέλει αρκετό χρόνο για να γίνει κάτι ολοκληρωμένα και σωστά» (Ε.Π.Ε 4). Επίσης, μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει: «Θυμάμαι την ενότητα της Γλώσσας που αφορούσε τα βιβλία, είχαμε οργανώσει ολόκληρο project. Είχαμε επισκεφτεί τη Δημοτική Βιβλιοθήκη, είχαμε επικοινωνήσει με εκδοτικούς οίκους και μας είχαν δώσει στοιχεία για το κόστος που χρειάζεται για να τυπωθεί κάθε ένα από τα βιβλία, είχαμε μελετήσει από το διαδίκτυο τον τρόπο που κατασκευάζονται, τα στατιστικά για το ποιοι λαοί διαβάζουν περισσότερο, σε ποιες περιοχές υπάρχουν εργοστάσια ζυλείας και πολλά άλλα. Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια πιστεύω. Αλλά σκέψου όλη τη χρονιά κάναμε μόνο αυτό. Δεν βρήκαμε χρόνο για κάτι άλλο» (Ε.Π.Ε 3). Ως προς τους τρόπους που την εφαρμόζουν ανέφεραν τα διαθεματικά σχέδια

εργασίας (project) που καλύπτουν πολλές γνωστικές περιοχές και πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Συγκεκριμένα κάποιοι απ' τους εκπαιδευτικούς επεσήμαναν:

Ε.Π.Ε 2: «[...] Στη Γλώσσα π.χ. όταν κάνω ένα μάθημα που έχει σχέση με την παράδοση ενός λαού, το συνδυάζω και με τη Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία και βάζω τους μαθητές να δουλέψουν ομαδικά, να βρουν πληροφορίες, να λύσουν συνδυαστικές ασκήσεις ή όταν κάνω ένα μάθημα στη Γλώσσα που περιγράφεται μια κατασκευή (και λέει κόψε σε τόσα μέτρα) συνδυάζω και από τα Μαθηματικά τις μετατροπές του μήκους κλπ.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] Φέτος, π.χ. κάναμε ένα project για την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και το συνδυάσαμε παράλληλα με τη Γλώσσα, την Ιστορία (Άλωση της Κωνσταντινούπολης) και τη Γεωγραφία. Ήταν πολύ ενδιαφέρον και όλοι οι μαθητές συμμετείχαν πάρα πολύ. Κάποιες φορές και στα Μαθηματικά με βάση ένα πρόβλημα μπορεί να μεταφερθούμε στη Γεωγραφία, π.χ. όταν κάναμε το κεφάλαιο με την κλίμακα ή μέσω άγνωστων λέξεων να μεταφερθούμε στη Γλώσσα και να μου κάνουν τα παιδιά οικογένειες λέξεων ή να κλίνουν λέξεις ή ρήματα.»

Ε.Π.Ε 1: «[...] Για παράδειγμα μπορώ μελετώντας τη μεγέθυνση και τη σμίκρυνση στα Μαθηματικά, να εξετάσω παράλληλα κάτι αντίστοιχο στη Γεωγραφία, διδάσκοντας τις εγκλίσεις των ρημάτων στη Γλώσσα, όταν θα χρησιμοποιήσω συνταγές για παράδειγμα, ταυτόχρονα μπορώ να διδάξω Μαθηματικά, μιας και στα υλικά των συνταγών βρίσκω κλάσματα, συμμιγείς αριθμούς, δεκαδικούς κ.τ.λ.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] Πολλές φορές στα Μαθηματικά, όταν υπάρχει ένα σύντομο ιστορικό κειμενάκι για έναν μαθηματικό ή για μια μαθηματική έννοια, βάζω στα παιδιά ομαδικές εργασίες πάνω σ' αυτό, να ψάξουν, να συγκεντρώσουν πληροφορίες από ιστορικά κείμενα και να δημιουργήσουν ένα project.»

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας εκπαιδευτικού για το πώς δούλεψε διαθεματικά μια ενότητα της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

Ε.Π.Ε 6: «[...]Εμείς φέτος δουλέψαμε διαθεματικά την ενότητα της Γλώσσας '**Κατασκευές**' και βγήκε μια καταπληκτική δουλειά. Συνδυάσαμε παράλληλα με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά στα οποία ασχοληθήκαμε με το κεφάλαιο της Γεωμετρίας, τα Θρησκευτικά στα οποία ασχοληθήκαμε με την αρχιτεκτονική των μοναστηριών και των εκκλησιών και με σημαντικά μοναστήρια και εκκλησίες του τόπου μας, την Ιστορία όπου ανατρέξαμε στη βυζαντινή περίοδο, στην αρχιτεκτονική της Αγίας Σοφίας και άλλων βυζαντινών εκκλησιών και παράλληλα εστίασαμε στα γεγονότα αυτής της περιόδου και τέλος στη Γεωγραφία κάναμε ένα ταξίδι στις περιοχές όπου βρίσκονται σημαντικές κατασκευές στην Ελλάδα. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία για τα παιδιά. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά, έγιναν μικροί ερευνητές, συμμετείχαν και οι πιο αδύνατοι μαθητές, συγκεντρώσαν πληροφορίες, δούλεψαν ψηφιακά και βιωματικά καθώς μια μέρα οργανώσαμε επίσκεψη σ' ένα μοναστήρι κοντά στο σχολείο μας και κάναμε εκεί το μάθημα. Αυτή η εργασία μας πήρε όλη τη χρονιά, δεν γινόταν να κάνουμε κι άλλες γιατί δεν υπήρχε ο χρόνος.»

Στο ερώτημα που ακολουθεί σχετικά με το αν υπάρχουν ικανοποιητικές διαθεματικές δραστηριότητες στα βιβλία για να τους υποστηρίξουν στη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχουν, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Όπως τόνισαν, θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες για να τους στηρίζουν στο έργο τους. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός είπε:

Ε.Π.Ε 2: «[...] Υπάρχουν αρκετές, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Χρειάζεται να υπάρξουν και περισσότερες. Δε νομίζω ότι αρκούν αυτές. Αφού μιλάμε για διαθεματικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γιατί να μην υπάρχουν σε όλα τα μαθήματα επαρκείς διαθεματικές δραστηριότητες; Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη αυτή η αλλαγή στα βιβλία.»



Ωστόσο, δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις διαθεματικές δραστηριότητες που υπάρχουν στα βιβλία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν, ότι ανεξάρτητα από την ποσότητα των διαθεματικών δραστηριοτήτων των βιβλίων, κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να δουλέψει διαθεματικά μπορεί να ορίσει με τους μαθητές ένα θέμα και να το δουλέψουν διαθεματικά, καθώς *«με λίγη φαντασία ακόμα και το πιο «αδιάφορο» θέμα μπορεί να γίνει διαθεματικό σε όλα τα μαθήματα.»* (Ε.Π.Ε 3).

Ε.Π.Ε 5: *«Ναι, υπάρχουν, αλλά τις χρησιμοποιώ επιλεκτικά. Κάποιες φορές ορίζω εγώ μαζί με τα παιδιά ένα θέμα που μας φαίνεται πιο ενδιαφέρον και το μελετούμε διαθεματικά.»*

Ε.Π.Ε 6: *«Ναι, υπάρχουν, αλλά θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες. Θα μας διευκόλυνε πιο πολύ αν υπήρχαν σε όλα τα μαθήματα περισσότερες. Όμως, και χωρίς να υπάρχουν πολλές όλοι οι δάσκαλοι με λίγη φαντασία και προετοιμασία μπορούμε να φτιάξουμε διαθεματικές εργασίες πολύ καλύτερες από τα βιβλία. Μπορούμε και από κοινού με τα παιδιά να επιλέξουμε ένα θέμα και να το μελετήσουμε διαθεματικά. Είναι πολύ απλό.»*

Ε.Π.Ε 1: *«Ναι, υπάρχουν. Νομίζω στα Μαθηματικά περισσότερο. Σε παραπέμπουν στη Γεωγραφία, στη Γλώσσα... Και στη Γλώσσα υπάρχουν διαθεματικές δραστηριότητες, αλλά κυρίως στα Μαθηματικά. Εκεί εφαρμόζω κι εγώ περισσότερο τη διαθεματική προσέγγιση. Νομίζω ότι στη Γλώσσα δεν προλαβαίνω λόγω του μεγάλου όγκου της ύλης, ενώ στα Μαθηματικά έχω μια άλλη ευχέρεια. Θα προτιμούσα να υπάρχουν βέβαια και κατευθυντήριες γραμμές από τα ίδια τα βιβλία, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο βιβλίο των μαθηματικών της ΣΤ' τάξης, όπου στο τέλος κάθε μαθήματος υπάρχει και ενδεικτική δραστηριότητα με συγκεκριμένες οδηγίες που σκοπό έχουν να προωθήσουν τη διαθεματικότητα των γνωστικών αντικειμένων.»*

Στο επόμενο ερώτημα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν και αν χρησιμοποιούν και δικό τους επιπρόσθετο υλικό, υπήρξε ταύτιση απόψεων μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι δεν ακολουθούν πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν και πάντα χρησιμοποιούν δικό τους υλικό ανάλογο με τις ανάγκες των μαθητών τους, γιατί διαφορετικά δε θα μπορούσαν όλοι οι μαθητές να τα καταφέρουν. Επεσήμαναν ότι στα Μαθηματικά χρησιμοποιούν κυρίως το δικό τους υλικό, παραβλέποντας συχνά το βιβλίο, γιατί είναι *«πολύ κακογραμμένο, με ατελείωτες ασκήσεις και θεωρία ανακατεμένη»* (Ε.Π.Ε 3) και τα παιδιά *«δυσκολεύονται και χάνονται εκεί μέσα.»* (Ε.Π.Ε 3). Κάποιοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μόνο το Τετράδιο Εργασιών των Μαθηματικών και μόνο κάποιες ασκήσεις επιλεκτικά απ' αυτό. Υποστήριξαν, επίσης, ότι το βιβλίο των Μαθηματικών δεν ακολουθεί μια λογική σειρά στην παρουσίαση των κεφαλαίων, είναι αρκετά δυσνόητο για τους μαθητές και τους μπερδεύει, γι' αυτό φροντίζουν να διδάξουν τις μαθηματικές έννοιες με τον δικό τους τρόπο και τη δική τους σειρά καθώς και με το δικό τους υλικό. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευτικός σημειώνει:

Ε.Π.Ε 4: *«[...] Στα Μαθηματικά δεν ακολουθώ καθόλου τη σειρά του βιβλίου. Βάζω μια σειρά στα κεφάλαια και ετοιμάζω δικό μου υλικό, δικές μου εργασίες γιατί τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν αυτό το βιβλίο. Χάνονται και μπερδεύονται γι' αυτό και το αποφεύγω. Κάποιες φορές κάνουμε μόνο κάποιες*

*εργασίες από το Τετράδιο Εργασιών που είναι πιο κατανοητές, αλλά καθημερινά δουλεύουμε εκτός βιβλίου πάνω στο υλικό που ετοιμάζω εγώ.»*

Αναφερόμενοι στη Γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ακολουθούν μεν τη σειρά του βιβλίου, αλλά προσθέτουν πάντα και το δικό τους υλικό, ώστε να κάνουν πιο κατανοητά στους μαθητές τα γλωσσικά φαινόμενα και να τους επεξηγήσουν καλύτερα τα πολλά συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα που περιέχονται στο βιβλίο. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κείμενα από λογοτεχνικά βιβλία, από το διαδίκτυο και από εφημερίδες, ποιήματα, εξωσχολικά βιβλία, παραμύθια, αγγελίες και με βάση αυτά διαμορφώνουν εργασίες για τους μαθητές.

*Ε.Π.Ε 6: «Πάντα χρησιμοποιώ το δικό μου υλικό και τον δικό μου τρόπο στη διδασκαλία. Και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Πάντα! Στη Γλώσσα ακολουθώ τη σειρά των βιβλίων και παράλληλα προσθέτω το δικό μου υλικό. Στα Μαθηματικά τα κεφάλαια δεν έχουν λογική σειρά κι έτσι εκεί προετοιμάζω εγώ τη σειρά των κεφαλαίων. Αν μείνω μόνο στα βιβλία, σίγουρα οι μαθητές δε θα μπορέσουν να καταλάβουν πολλά πράγματα. Τα βιβλία δεν είναι καλά σχεδιασμένα, ειδικά το βιβλίο των Μαθηματικών. Είναι βιβλία απαιτητικά, δυσνόητα και περιέχουν πολλές πληροφορίες που τις προσεγγίζουν πολύ επιφανειακά. Το θέμα είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές και όχι να τους μπερδέψουμε. Εγώ φροντίζω να φτιάχνω υλικό ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Δε γίνεται όλοι να ανταποκριθούν το ίδιο σε μια άσκηση οπότε φτιάχνω ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Τα βιβλία έχουν ανεβασμένο τον πήχη για τόσο μικρά παιδιά και περιέχουν εργασίες που δεν μπορούν να τις κάνουν όλοι γι' αυτό φροντίζω να φτιάχνω υλικό και ασκήσεις που είναι κατανοητές από όλα τα παιδιά.»*

*Ε.Π.Ε 1: «[...] χρησιμοποιώ και επιπρόσθετο υλικό, χρησιμοποιώ και ένα κείμενο που βρήκα από το internet και είναι ενδιαφέρον, χρησιμοποιώ και αγγελίες που βρήκα εγώ και δεν τις έχει το βιβλίο, εεε, χρησιμοποιώ κι ένα παραμύθι κι ένα ηχογραφημένο παραμύθι για να ακούσουν τα παιδιά π.χ. τη φωνή ενός ηθοποιού που έχει διαφορετική άρθρωση από τη δική μου και ίσως τους αρέσει πιο πολύ η αφήγησή του.»*

*Ε.Π.Ε 3: «[...] στη διδασκαλία μου ακολουθώ τη ροή του βιβλίου, αλλά όχι απαραίτητα το ίδιο το βιβλίο και εφαρμόζω τις δικές μου τακτικές. Ειδικά, στα Μαθηματικά χρησιμοποιώ ένα τετράδιο Μαθηματικών που λέω εγώ στα παιδιά να αγοράσουν στην αρχή της χρονιάς και είναι αυτό που γράφουμε θεωρία και ασκήσεις, χρησιμοποιώ αρκετά και το Τετράδιο Εργασιών αλλά όχι τόσο το βιβλίο. [...] Επίσης, αυτό που κάνω συνήθως στα Μαθηματικά πάλι, είναι να μην αφήνω για το τέλος το κεφάλαιο της Γεωμετρίας, γιατί ενδέχεται και να μην το προλάβουμε όλο και είναι βασικά μαθήματα που δεν πρέπει να χαθούν. Στη Γλώσσα, κάνουμε περισσότερα κείμενα εκτός βιβλίου, από επιστημονικά περιοδικά ή από το διαδίκτυο, ακόμα και ειδήσεις που βρήκαν τα παιδιά και τους τράβηξαν το ενδιαφέρον. Οπότε αναγκαστικά, κάποια ύλη του βιβλίου την αφήνουμε πίσω. Στη Γραμματική και το Συντακτικό προσπαθώ να είμαι πιο τυπική».*

*Ε.Π.Ε 2: «Φυσικά και πάντα χρησιμοποιώ επιπρόσθετο υλικό και τον δικό μου τρόπο διδασκαλίας. Δεν αρκούν μόνο τα βιβλία, όσο και καλά οργανωμένα να είναι. Χρησιμοποιώ στη Γλώσσα και κείμενα από άλλα βιβλία και ποιήματα, βιβλία από τη βιβλιοθήκη, εξωσχολικά βιβλία και πάνω σ' αυτά βάζω δικές μου εργασίες. Στα Μαθηματικά δεν το συζητώ, ακολουθώ τον δικό μου τρόπο και τη δική μου σειρά στη διδασκαλία τους και χρησιμοποιώ κυρίως δικό μου υλικό γιατί όπως είπα τόσες φορές είναι πολύ μπερδεμένα και δυσνόητα τα μαθηματικά φαινόμενα στο βιβλίο της Ε' τάξης.»*

Στο ερώτημα που ακολουθεί σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν το επιπρόσθετο υλικό μόνοι τους ή αν χρησιμοποιούν έτοιμο υλικό και ποιες είναι οι πηγές από όπου το αντλούν, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το επιπρόσθετο υλικό το προετοιμάζουν κυρίως μόνοι τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών τους. Όπως, ανέφεραν,

αντλούν υλικό από το διαδίκτυο, από λογοτεχνικά και εκπαιδευτικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά καθώς και από σχολικά βοηθήματα κάποιες φορές, φροντίζοντας πάντα να το προσαρμόζουν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους.

Ε.Π.Ε 1: *«Ναι, το υλικό το προετοιμάζω μόνος μου, αλλά αντλώ υλικό και από άλλες πηγές, κυρίως από το internet. Βέβαια, συνήθως τις φτιάχνω εγώ τις εργασίες γιατί οι εργασίες από το internet δεν ανταποκρίνονται πάντα στις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα των μαθητών μου. Κάθε χρονιά είναι διαφορετική. Δεν μπορώ να εφαρμόσω κάτι που έκανα φέτος στα παιδιά που θα πάρω του χρόνου, γιατί είναι διαφορετικά παιδιά κι έχουν διαφορετικές ανάγκες. Οπότε κάθε φορά φτιάχνω το υλικό που χρειάζομαι ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών μου.»*

Ε.Π.Ε 3: *«Το υλικό κατά βάση είναι δικό μου, το οποίο είτε το φτιάχνω για την τάξη μου είτε το έχω πάρει από το αρχείο μου και το έχω προσαρμόσει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης που έχω κάθε φορά. Σε λίγες μόνο περιπτώσεις χρησιμοποιώ υλικό που θα βρω σε κάποια ιστοσελίδα ή σε κάποιο σχολικό βοήθημα και καταφεύγω σε αυτά, μόνο όταν προκύψει ανάγκη να δώσω κάτι εκείνη την στιγμή και δεν το έχω έτοιμο από το σπίτι.»*

Ε.Π.Ε 4: *«Εεε, τις περισσότερες φορές το ετοιμάζω μόνη μου ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών μου. Φτιάχνω σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, φύλλα εργασιών. Κάποιες άλλες φορές χρησιμοποιώ και έτοιμο υλικό από το internet, από λογοτεχνικά βιβλία, από περιοδικά και εφημερίδες και κάποιες φορές και από σχολικά βοηθήματα.»*

Ε.Π.Ε 6: *«[...] Αντλώ υλικό από το internet, από λογοτεχνικά και άλλα εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά. Κάποιες φορές χρησιμοποιώ υλικό και από σχολικά βοηθήματα, αλλά προσπαθώ να αλλάζω τις ασκήσεις ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή.»*

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με τον λόγο για τον οποίο ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί το πρόσθετο υλικό (φυλλάδιο εργασίας), που μου διέθεσαν για συγκεκριμένες ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών και αν είχαν στο μυαλό τους πρωτίστως τις ανάγκες του γνωστικού αντικειμένου ή τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το έφτιαξαν λαμβάνοντας υπόψη τους πρωτίστως τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους και κατόπιν για καλύτερη εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου. Όπως αναφέρουν, το πρόσθετο υλικό περιέχει ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούσαν να δουλέψουν, και αποτελεί μια καλή επανάληψη όσων πραγμάτων είχαν κάνει μαζί στην τάξη, ώστε να φανεί σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάζονταν ανατροφοδότηση.

Ε.Π.Ε 2: *«Και για τα δύο. Πρώτα απ' όλα, όμως, και για το υλικό της Γλώσσας και για το υλικό των Μαθηματικών που σας έδωσα, έλαβα υπόψη τις ανάγκες των μαθητών της τάξης μου και το προσάρμοσα ανάλογα. Είναι ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας για να μπορούν όλοι οι μαθητές να δουλέψουν. Στη Γλώσσα είναι μια επανάληψη όσων έχουμε κάνει. Στα Μαθηματικά είναι επαναληπτικές ασκήσεις των κεφαλαίων με βάση όσα έχουμε κάνει στην τάξη, με τον τρόπο τον δικό μου και όχι με βάση τη σειρά του βιβλίου. Έτσι μπόρεσαν όλοι οι μαθητές και απέδωσαν και είδα ότι τα είχαν καταλάβει αυτά που είχαμε κάνει.»*

Ε.Π.Ε 6: *«Λοιπόν, το συγκεκριμένο υλικό που σας έδωσα είναι φτιαγμένο με βάση τις ανάγκες των μαθητών μου αλλά και του γνωστικού αντικειμένου. Οι ασκήσεις στα φύλλα εργασίας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας ώστε να μπορούν να δουλέψουν όλοι οι μαθητές. Ήταν βασικές ενότητες οι συγκεκριμένες οπότε θεώρησα απαραίτητο να κάνουμε μια επανάληψη για εμπέδωση και για να δω αν οι μαθητές*

αντιμετωπίζουν ακόμη δυσκολία σε κάτι για να γίνει η κατάλληλη ανατροφοδότηση. Όλα τα φύλλα αυτά έγιναν στην τάξη από τους μαθητές και μετά τα διορθώσαμε μαζί με τα παιδιά στην τάξη. Έτσι λύσαμε απορίες και δυσκολίες που είχαν τα παιδιά, αλλά και κάναμε μια καλή επανάληψη των κεφαλαίων.»

Ε.Π.Ε 5: «Λοιπόν, το υλικό που σας έδωσα το έχω φτιάξει λαμβάνοντας πρωτίστως υπόψη μου τις ανάγκες των μαθητών μου γι' αυτό και οι ασκήσεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας για να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Πάνω σ' αυτά που είχαμε κάνει στην τάξη σε άλλα φύλλα εργασίας, σ' αυτά στηρίχτηκα και έφτιαξα το υλικό που σας έδωσα. Ήταν μια επανάληψη όσων είχαμε κάνει σ' αυτές τις ενότητες και ήθελα να δω αν όλοι οι μαθητές κατάφερναν να δουλέψουν και πού δυσκολεύονταν, για να μπορέσω να τους βοηθήσω.»

Στην ακόλουθη ερώτηση αυτού του άξονα αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, υπήρξε ποικιλία απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους ανάλογα με την περίπτωση. Αναφέρθηκε η κλασική μετωπική/δασκαλοκεντρική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική, τα σχέδια εργασίας (project), η ψηφιακή, η ανακαλυπτική-διερευνητική μέθοδος, ο διάλογος, ο πειραματισμός, η βιωματική μέθοδος και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ε.Π.Ε 4: «Χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους ανάλογα την περίπτωση. Χρησιμοποιώ σε όλα τα μαθήματα πρώτα απ' όλα την κλασική, τη δασκαλοκεντρική μέθοδο κυρίως, όμως, στα Μαθηματικά που πρέπει να διδάξω κάποιες βασικές έννοιες. Στη Γλώσσα, στην Ιστορία, τα Θρησκευτικά και τη Γεωγραφία δουλεύω πολύ και την ομαδική εργασία και κάποιες φορές οργανώνουμε με τα παιδιά διαθεματικά project. Στη Φυσική χρησιμοποιώ κυρίως τον πειραματισμό. Επίσης, χρησιμοποιώ σε όλα τα μαθήματα, τις Νέες Τεχνολογίες καθώς η τάξη μου είναι ψηφιακή.»

Ε.Π.Ε 3: «Η διδασκαλία μου είναι θα έλεγα μαθητοκεντρική και πιστεύω ανακαλυπτική-διερευνητική. Δεν δίνω έτοιμη γνώση και δεν θέλω οι μαθητές μου να αποστηθίζουν. Προσπαθώ να τους πείσω ότι έχουν πολλές παραπάνω γνώσεις από αυτές που νομίζουν. Για παράδειγμα, καθημερινά κάνουν πράξεις με δεκαδικούς αριθμούς, αλλά ίσως δεν το καταλαβαίνουν! Το ίδιο και με τα κλάσματα. Οπότε μαζί προσπαθούμε να βρούμε πόσα ξέρει ο καθένας από περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής και να τα μοιραστούμε για να τα μάθουμε όλοι. Αυτή νομίζω ότι είναι η βάση της διδασκαλίας μου.»

Ε.Π.Ε 6: «Όποια θεωρώ ότι είναι η κατάλληλη κάθε φορά. Επειδή η τάξη μου είναι ψηφιακή και κάθε μαθητής έχει το δικό του λάπτοπ που το φέρνει κάθε μέρα στο σχολείο, κάθε μέρα ένα δίωρο δουλεύουμε ψηφιακά. Σε πολλές εργασίες βάζω τα παιδιά και δουλεύουν σε ομάδες και εγώ είμαι η συντονίστρια. Κάποιες λίγες φορές βγαίνουμε από την τάξη και δουλεύουμε βιωματικά, όπως πριν που σας είπα ότι κάναμε το μάθημα στο μοναστήρι κοντά στο σχολείο μας. Φυσικά σχεδόν κάθε μέρα χρησιμοποιώ και την κλασική μετωπική μέθοδο, όταν πρέπει να παραδώσω το παρακάτω μάθημα ή να πω έναν κανόνα ή να εξετάσω προφορικά τους μαθητές. Γενικότερα τη θεωρώ απαραίτητη μέθοδο που φυσικά μπορεί να συνδυαστεί και με τις άλλες που ανέφερα.»

Ε.Π.Ε 2: «Χμ, λοιπόν χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους. Ό, τι βλέπω ότι βολεύει κάθε φορά. Χρησιμοποιώ τη συζήτηση, το διάλογο με τους μαθητές μου ή τη συζήτηση σε ομάδες, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τα σχέδια εργασίας (project), τις Νέες Τεχνολογίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν χρειάζεται.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] Τις περισσότερες φορές παρουσιάζω εγώ το μάθημα και προσπαθώ να εκμαιεύσω από τους μαθητές πράγματα που γνωρίζουν αφήνοντάς τους να καταλήξουν μόνοι τους στον στόχο. Άλλες φορές τους βάζω να δουλέψουν ομαδικά κυρίως όταν κάνουμε ένα project και κάποιες φορές δίνω την ευκαιρία σε κάποιον μαθητή να παρουσιάσει το μάθημα, με τη βοήθειά μου φυσικά.»

Μετέπειτα, στην ερώτηση σχετικά α) με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους και ειδικά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών και β) με το ποια μέσα είναι διαθέσιμα στην τάξη τους και με ποιους τρόπους τα αξιοποιούν και τι αποτελέσματα έχουν δει από τη μεριά των μαθητών τους, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε, σχετικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης, ότι έχει εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία του σε σημαντικό βαθμό. Ως προς το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σχολείο τους είναι ψηφιακό και η τάξη είναι πλήρως ψηφιακά εξοπλισμένη. Κάθε μαθητής έχει τον δικό του προσωπικό υπολογιστή, στην τάξη υπάρχει διαδραστικός πίνακας, ηχεία, σύνδεση στο διαδίκτυο και ένας υπολογιστής για τον δάσκαλο. Δύο απ' τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται σε ψηφιακό σχολείο, είπαν ότι προσπαθούν να δουλέψουν εν μέρει ψηφιακά χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή τους και τον βιντεοπροβολέα του σχολείου, όταν αυτός είναι διαθέσιμος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ψηφιακή μέθοδος διευκολύνει πολύ τη διδασκαλία, την κάνει πιο ευχάριστη, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνει τις επιδόσεις τους καθώς όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, όταν γίνεται με αυτό τον τρόπο. Το σημαντικότερο, όμως, όπως τόνισαν, είναι η ενεργή συμμετοχή των πιο αδύνατων μαθητών και η βελτίωση που βλέπουν στις επιδόσεις τους, όταν δουλεύουν ψηφιακά. Χαρακτηριστικά κάποιιοι ανέφεραν:

*Ε.Π.Ε 5: «Οι μαθητές ενθουσιάζονται μ' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και το παρατηρώ αυτό και τα 7 χρόνια που χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα. Προσέχουν περισσότερο, συμμετέχουν πολύ στο μάθημα και δημιουργείται μια πολύ ωραία μαθησιακή ατμόσφαιρα. Α, και το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές που έχουν κάποιες μαθησιακές αδυναμίες συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και βελτιώνουν την επίδοσή τους στα μαθήματα.»*

*Ε.Π.Ε 4: «Έχω δει μεγάλες αλλαγές στην επίδοση των μαθητών με αυτόν τον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας. Ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές συμμετέχουν πολύ στο μάθημα, συγκεντρώνονται και δουλεύουν πολύ καλά. Δε δουλεύουμε όλες τις ώρες στον Η/Υ, αλλά τις ώρες που δουλεύουμε τα παιδιά χαίρονται πολύ και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σ' αυτά που τους διδάσκω.»*

*Ε.Π.Ε 6: «Και οι πιο αδύνατοι μαθητές τρελαίνονται να σηκωθούν να γράψουν στον διαδραστικό πίνακα και σπάνια κάνουν λάθη. Γενικά οι ώρες που δουλεύουμε ψηφιακά είναι οι αγαπημένες των παιδιών. Συμμετέχουν όλοι, είναι συγκεντρωμένοι, τα λάθη τους είναι ελάχιστα και έχουν μάθει να χρησιμοποιούν πολύ καλά τον υπολογιστή.»*

Ως προς τον τρόπο που αξιοποιούν τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα οι εκπαιδευτικοί είπαν χαρακτηριστικά:

*Ε.Π.Ε 2: «Όλοι οι μαθητές μου μπορούν να χρησιμοποιούν τον διαδραστικό πίνακα και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθημερινά. Επίσης, κάθε μαθητής έχει τον δικό του υπολογιστή κι εκεί δουλεύει σε φύλλα εργασίας που ετοιμάζω εγώ και σε εκπαιδευτικό λογισμικό. Σε κάθε υπολογιστή υπάρχει ο προσωπικός φάκελος (portfolio) κάθε μαθητή κι εκεί βρίσκονται όλες οι εργασίες του.»*

*Ε.Π.Ε 4: «Μέσω του διαδραστικού πίνακα προβάλλω στους μαθητές ενδιαφέροντα θέματα από το internet που σχετίζονται με την ενότητα που διδάσκουμε. Οι μαθητές καλούνται μέσω των Η/Υ τους να συμπληρώσουν φυλλάδια εργασίας, να παίξουν εκπαιδευτικά παιχνίδια και να συνεργαστούν διαδικτυακά ή μη για μία ομαδική εργασία.»*

Ε.Π.Ε 6: «Καθημερινά ένα δίωρο δουλεύουμε ψηφιακά, μία ώρα στη Γλώσσα, μία ώρα στα Μαθηματικά. Κάποιες φορές μπορεί και περισσότερο, αν κάνουμε π.χ. ένα project. Σε όλα τα μαθήματα χρησιμοποιούμε τον διαδραστικό πίνακα. Είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο, μας έχει λύσει τα χέρια σε όλα τα μαθήματα. Μπορούμε να μπαίνουμε στο internet και να βλέπουμε πράγματα που μελετάμε για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Φυσική, τη Γεωγραφία. Μπαίνουμε στο Google earth και επισκεπτόμαστε αυτά που μελετάμε στη Γεωγραφία. Τα παιδιά ενθουσιάζονται και προσέχουν πολύ στο μάθημα. Βλέπουμε επίσης, ταινίες και ντοκιμαντέρ. Τα παιδιά δουλεύουν στους υπολογιστές τους εργασίες που έχω ετοιμάσει εγώ και σε έτοιμο εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο διαθέτει το σχολείο μας. Τις ασκήσεις τις λύνουμε στην τάξη και κάθε παιδί σηκώνεται και γράφει στον διαδραστικό πίνακα.»

Ε.Π.Ε 3: «Σχεδόν καθημερινά θα επισκεφτούμε το Ψηφιακό Σχολείο (Φωτόδεντρο) ειδικά στην Γλώσσα, ενώ στα Μαθηματικά πέρα από αυτό, έχουμε ασχοληθεί και με διαδραστικές εφαρμογές (Geogebra, Scratch).»

Ε.Π.Ε 1: «Λοιπόν, στη Γλώσσα βάζω τον βιντεοπροβολέα και σε μια άσκηση σηκώνω τα παιδιά στον πίνακα για να την κάνουν μόνα τους. Μπορώ να προβάλλω ένα βίντεο από το internet για ένα γραμματικό φαινόμενο, μπορώ να τους βάλω ένα τραγούδι ή ένα ποίημα μελοποιημένο. Στα Μαθηματικά, ωστόσο, δεν έχω χρησιμοποιήσει τον βιντεοπροβολέα γιατί εκεί δεν μου έχει χρειαστεί, είναι πιο κωδικοποιημένα τα πράγματα στα Μαθηματικά.»

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι μια εκπαιδευτικός είπε ότι δε χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία της καθώς το σχολείο της δε διαθέτει ψηφιακά μέσα, παρά μόνο έναν υπολογιστή κι έναν προτζέκτορα, που δεν μπορεί να τα χρησιμοποιεί καθημερινά διότι τα μοιράζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Είπε χαρακτηριστικά:

Ε.Π.Ε 5: «[...] Στην τάξη μου δεν υπάρχουν διαθέσιμα μέσα τεχνολογίας και στο σχολείο έχουμε μόνο έναν υπολογιστή κι έναν προτζέκτορα. Εγώ υπολογιστή φορητό δικό μου δεν έχω, οπότε δε δουλεύω καθόλου ψηφιακά. Δυο τρεις φορές έχω πάρει τον υπολογιστή και τον προτζέκτορα του σχολείου για να δούμε με τα παιδιά κάποια εκπαιδευτική ταινία ή ντοκιμαντέρ.»

Στην προτελευταία ερώτηση του τρίτου άξονα αναφορικά με τις μεθόδους και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών τους, υπήρξε ποικιλία απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ανέφεραν διάφορους τρόπους αξιολόγησης, όπως τη γραπτή εξέταση με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, την προφορική εξέταση, την αξιολόγηση της προσπάθειας κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του, τα επαναληπτικά φύλλα εργασίας, την αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές, την αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών στις ψηφιακές εργασίες, τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή. Επεσήμαναν, επίσης, ότι αυτό που τους ενδιαφέρει δεν είναι να βαθμολογήσουν τους μαθητές και να τους κρίνουν για την επίδοσή τους, αλλά αυτό που θέλουν είναι α) οι μαθητές να συμμετάσχουν και να προσπαθήσουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους και β) να βοηθήσουν τους μαθητές σε ό,τι δεν έχουν καταλάβει και να τους προσφέρουν ανατροφοδότηση και ενίσχυση.

Ε.Π.Ε 6: «[...] Αξιολογώ κυρίως την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους. Επίσης, χρησιμοποιώ γραπτά τεστ αλλά όχι τα ίδια για όλους τους μαθητές. Βάζω διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με τη δυνατότητα κάθε μαθητή, για να μην αδικηθεί κανείς. Και προφορικά τους εξετάζω καθημερινά, και πάλι όμως φροντίζω

στους πιο αδύνατους μαθητές να κάνω ερωτήσεις στις οποίες μπορούν να απαντήσουν για να μη νιώσουν άσχημα και αγχωθούν. Γενικά δε με νοιάζει να βαθμολογήσω τους μαθητές, αλλά να δω τι έχουν καταλάβει για να δω πώς και σε τι θα τους βοηθήσω.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] Τους πιο αδύνατους μαθητές τους αξιολογώ με βάση την προσπάθεια που κάνουν και τους βάζω τεστ στα οποία μπορούν να ανταποκριθούν. Και επειδή δουλεύουν καλύτερα στον Η/Υ, συχνά τους βάζω να κάνουν εργασίες στον Η/Υ και αξιολογώ αυτές τις εργασίες.»

Ε.Π.Ε 2: «[...] Χρησιμοποιώ κατ' αρχήν γραπτά τεστ με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, αξιολογώ μαζί με τα παιδιά τα σχέδια εργασίας τους και κάποιες φορές τα αφήνω να αξιολογήσουν μόνο τους τη δουλειά τους (αυτοαξιολόγηση) ή να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους. Είναι πολύ ευχάριστο αυτό και βλέπω ότι τα παιδιά δίνουν πολλή σημασία σ' αυτό που θα πουν οι συμμαθητές τους. Επίσης, ελέγχω το φάκελο εργασίας των μαθητών μου το portfolio και κάνουμε διάλογο ώστε να διορθώσουμε τα λάθη τους. Χρησιμοποιώ και την προφορική εξέταση, αλλά με μορφή συζήτησης, δε στέκομαι στην παπαγαλία, αφήνω τα παιδιά να εκφραστούν όπως μπορούν.»

Ε.Π.Ε 3: «[...] Σε ένα τετράδιο που το ονομάζουμε «Ελέγχου Γνώσεων» οι μαθητές λύνουν μικρές ασκήσεις μέσα στην τάξη, γιατί από το σπίτι μου τα φέρνουν όλα έτοιμα και σωστά. Τα διορθώνω επί τόπου και αν δω κάτι ανησυχητικό προσαρμόζω επί τόπου την διδασκαλία μου και επιμένω εκεί που φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα. [...] Επίσης, βασικό μου κριτήριο είναι να μην βλέπω τους μαθητές μου σαν σύνολο. Ο καθένας μέσα στην τάξη παλεύει να ξεπεράσει τον εαυτό του, όχι τον διπλανό του ή τον καλύτερο μαθητή. Εγώ προσωπικά δίνω τεράστια σημασία στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα.»

Ολοκληρώνοντας, στην τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα και με ποιους τρόπους, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι η πιστή εφαρμογή των βιβλίων μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκαν ότι ο τρόπος που παρουσιάζεται η γνώση στα βιβλία, είναι δύσκολος και μη κατανοητός σε όλους τους μαθητές. Επικεντρώθηκαν στα βιβλία των Μαθηματικών, για τα οποία εξέφρασαν την απογοήτευσή τους, λέγοντας ότι είναι πολύ δυσνόητα, ασαφή και απαιτητικά, τα κεφάλαιά τους «παρουσιάζονται ανακατεμένα και μπερδεμένα» και «ο τρόπος που παρουσιάζονται οι μαθηματικές έννοιες είναι δυσνόητος και υπερβολικά δύσκολος για τους μαθητές» (Ε.Π.Ε 6). Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός είπε: «Στα Μαθηματικά δεν το συζητώ. Υπάρχει μία αναρχία στα κεφάλαια και στις ασκήσεις. Είναι τόσο ανακατεμένα και δυσνόητα που και οι πιο καλοί μαθητές δυσκολεύονται. Φαντάσου τι γίνεται με τους πιο αδύνατους.» (Ε.Π.Ε 4). Για τα βιβλία της Γλώσσας, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι καλύτερα σχεδιασμένα από τα βιβλία των Μαθηματικών και ότι περιέχουν ασκήσεις για όλα τα επίπεδα μαθητών. Κάποιοι άλλοι, όμως, υποστήριξαν ότι και τα βιβλία της Γλώσσας με τη μεγάλη και απαιτητική ύλη και τα πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, δημιουργούν διαχωρισμούς μεταξύ των μαθητών καθώς δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν σ' αυτά. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο δάσκαλος με τον τρόπο που δουλεύει είναι αυτός που μπορεί κυρίως να αμβλύνει τις

διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις που δημιουργούν τα βιβλία. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

Ε.Π.Ε 1: «[...] Όλα εξαρτώνται από εμάς. Από εμάς εξαρτάται να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας, όταν κρίνουμε ότι ένα παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί σ' αυτά που παρουσιάζονται στα βιβλία. Τα βιβλία καλώς ή κακώς έτσι είναι σχεδιασμένα. [...] Εμείς πρέπει να φροντίσουμε να μην δημιουργηθούν ανισότητες στην τάξη.»

Ε.Π.Ε 5: «[...] Η πιστή εφαρμογή μόνο των βιβλίων πιστεύω ότι συντελεί στη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, γιατί όπως ξαναείπα τα βιβλία απευθύνονται κυρίως στους καλούς μαθητές αφήνοντας πίσω τους άλλους. Ιδιαίτερα στα Μαθηματικά η κατάσταση είναι τραγική. Δυο τρία παιδιά καταφέρνουν να κατανοήσουν τη λογική του βιβλίου και πάλι επεμβαίνω κι εγώ να βοηθήσω. Τα βιβλία της Γλώσσας είναι πιο κατανοητά και υπάρχουν ασκήσεις που μπορούν όλοι να τις λύσουν. Και πάλι όμως η υπερβολική ύλη στη Γλώσσα δυσκολεύει τους πιο αδύνατους μαθητές. Γι' αυτό κι εμείς σαν σωστοί δάσκαλοι πρέπει να φροντίζουμε να κατανοούν όλοι οι μαθητές τη νέα γνώση, να φτιάχνουμε το δικό μας υλικό, να προωθούμε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα και να μη μένει πίσω κανένας μαθητής.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] Ναι, τα βιβλία όπως είναι σχεδιασμένα με την απέραντη ύλη στη Γλώσσα και την ανακατεμένη σειρά των κεφαλαίων στα Μαθηματικά, τα τόσα πολλά γραμματικά, συντακτικά και μαθηματικά φαινόμενα, τις αρκετά δυσνόητες και απαιτητικές ασκήσεις πολλές φορές μπορούν να διαχωρίσουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς γιατί λίγοι μπορούν να ανταποκριθούν σε όλα αυτά. Ο δάσκαλος, όμως, πιστεύω, πως μπορεί να βρει τον τρόπο να ξεπερδέψει τα σημεία στα οποία δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν τα παιδιά ή δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Για μένα, λοιπόν, δε φταίνε μόνο τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις διαφορετικές επιδόσεις, αλλά και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (ο δάσκαλος) κάθε μαθητή.»

Ε.Π.Ε 6: «Δυστυχώς, ναι. Παρόλο που τα βιβλία είναι καινούρια, πιο καλά οργανωμένα σε σχέση με τα παλιά και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, θεωρώ ότι ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση σ' αυτά είναι λανθασμένος και μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις. Στη Γλώσσα η ύλη είναι τεράστια και πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα παρουσιάζονται επιφανειακά. Στα Μαθηματικά επικρατεί ένα χάος. Τα κεφάλαια παρουσιάζονται ανακατεμένα και μπερδεμένα. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι μαθηματικές έννοιες είναι δυσνόητος και υπερβολικά δύσκολος για τους μαθητές. Επομένως, αν σταθούμε μόνο στα βιβλία σίγουρα θα αφήσουμε πολλούς μαθητές πίσω. Θα τα καταφέρουν μόνο οι λίγοι, οι πιο καλοί. Γιατί ακόμα κι ένας μέσος μαθητής δεν μπορεί να τα καταφέρει, κυρίως στα Μαθηματικά. Οπότε εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να φροντίσουμε να απλοποιήσουμε τα βιβλία και να κάνουμε τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα κατανοητά σε όλους τους μαθητές με κάθε τρόπο. Με δικό μας επιπρόσθετο υλικό, με δικές μας εργασίες, με διάφορες μεθόδους, με προσαρμογή της διδασκαλίας μας στις ανάγκες κάθε μαθητή.»

#### **6.3.4 Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για τη διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.**

Στο πρώτο ερώτημα του παρόντος άξονα ως προς το ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την πολιτική του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής» και ποια θεωρούν ότι είναι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία αυτής της μεταρρύθμισης, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι μια καινοτόμα πολιτική με αρκετά θετικά στοιχεία. Ανάμεσα στα θετικά που ανέφεραν για το Νέο Σχολείο είναι ότι βάζει στο κέντρο της διδασκαλίας τον μαθητή, καταργεί την αυθεντία του



δασκάλου, εισάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία, προωθεί «ανοικτά και ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει στο περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας, [...] λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους (καταγωγή, οικογένεια κλπ.)» (Ε.Π.Ε 2), «είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και θέτει πάνω απ' όλα το μαθητή και το μέλλον του» (Ε.Π.Ε 4), «δίνει βασικό ρόλο στον μαθητή, τον βοηθάει περισσότερο, όπως και τον δάσκαλο, μιλάει για ένα σχολείο ισότητας και καινοτομίας, αειφόρο, ανοικτό στην κοινωνία και δημιουργικό» (Ε.Π.Ε 6). Ως προς τα αρνητικά στοιχεία αυτής της πολιτικής, μόνο ένας απ' τους εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορα αρνητικά στοιχεία αυτής της πολιτικής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτά που προωθεί η πολιτική του Νέου Σχολείου, παρόλο που είναι πολύ θετικά, είναι κάπως ουτοπικά και δύσκολο να πραγματοποιηθούν, καθώς ζούμε σε μια εποχή οικονομικής κρίσης που σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει καν ο απαραίτητος υλικός και ψηφιακός εξοπλισμός. Επίσης, δεν πραγματοποιείται ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς πάνω στα νέα δεδομένα και το κράτος δεν παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν πραγματικότητα οι στόχοι του Νέου Σχολείου. Ακόμη, δυο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι μέσω αυτής της πολιτικής μειώνεται εν μέρει η αξία του δασκάλου και υποβαθμίζεται ο ρόλος του. Όπως είπε χαρακτηριστικά η μία εκπαιδευτικός: «ο δάσκαλος θα έπρεπε να έχει περισσότερη εξουσία, με την καλή έννοια της λέξης. Δηλαδή, ο μαθητής μπροστά αλλά όχι ο δάσκαλος στο τέλος πίσω από γονείς, διευθυντές και Συμβούλους. Να είναι ισχυρή η θέση του και η άποψή του. Ίσως καλύτερα θα ήταν ένα σχολείο όπου δε θα είναι κανείς πρώτος αλλά θα πορευόμαστε πλάι πλάι» (Ε.Π.Ε 3). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να παραθέσουμε τις πολύ ενδιαφέρουσες και περιεκτικές απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών:

Ε.Π.Ε 5: «Λοιπόν τα θετικά εν μέρει είναι ότι ο μαθητής τώρα απολαμβάνει περισσότερο τη διαδικασία της μάθησης και δεν είναι πια ο δάσκαλος η μοναδική πηγή γνώσης και ο πανεπιστήμονας. Επίσης, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών πραγματικά αλλάζει τελείως τη διδασκαλία. Αλλά πάλι θα πω ότι αυτά είναι σχετικά. Στο δικό μας σχολείο που είναι και σχολείο της πόλης δεν έχουμε τα τεχνολογικά μέσα για να κάνουμε ψηφιακή διδασκαλία. Επίσης, δεν μας έχει γίνει καμία σχετική επιμόρφωση. Ακόμα και στα σχολεία που οι δάσκαλοι δουλεύουν ψηφιακά κάνουν ό,τι μπορούν μόνοι τους, δεν τους έχει γίνει κάποια επιμόρφωση. Επίσης, με όλες αυτές τις πολιτικές που βάζουν στο κέντρο τον μαθητή, και δε λέω θετικό είναι αυτό, αλλά από την άλλη έχει χαθεί ο σχετικός σεβασμός και εν μέρει η αξία του δασκάλου. Και το κυριότερο έχει δοθεί μεγάλη δύναμη στους γονείς που θεωρούν ότι μπορούν να επεμβαίνουν στη διδασκαλία και να αντιμετωπίζουν το δάσκαλο ανταγωνιστικά.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] το Νέο Σχολείο είναι μια πολιτική ελπιδοφόρα, καινοτόμα και προωθεί σημαντικές αλλαγές στα σχολεία, που δεν ξέρω, όμως, αν τελικά πραγματοποιηθούν όλες. Δε νομίζω ότι η ελληνική κοινωνία στην κατάσταση που βρίσκεται μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτά που επιδιώκει αυτή η πολιτική. Το Νέο Σχολείο που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και θέτει πάνω απ' όλα το μαθητή και το μέλλον του, πρέπει να απαρτίζεται και από ανάλογο έμπυχο και άμπυχο υλικό. Πώς μπορούμε να ζητάμε σχολεία και τάξεις ψηφιακές όταν σε κάποια σχολεία δεν υπάρχει καν θέρμανση τον χειμώνα; Πώς μπορούμε να ζητάμε σχολεία ψηφιακά όταν η οικονομική κατάσταση του μέσου Έλληνα είναι κάτω

από τον μέσο όρο; Πώς μπορούμε να ζητάμε έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς όταν η επιμόρφωσή τους περιορίζεται στα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων ή αν θέλουν κάτι παραπάνω πρέπει να δαπανήσουν από τον πενιχρό μισθό τους για να διευρύνουν τις γνώσεις τους μέσω μεταπτυχιακών; Ωραία όλα αυτά που λέει το Νέο Σχολείο, αλλά δύσκολο να γίνουν πράξη.»

Ε.Π.Ε 6: «[...] είναι μια πολιτική ελπιδοφόρα με πάρα πολλά θετικά, που αν πραγματοποιούνταν όλα, τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για το ιδανικό σχολείο. Εισάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη μάθηση, δίνει βασικό ρόλο στον μαθητή, τον βοηθάει περισσότερο, όπως και τον δάσκαλο, μιλάει για ένα σχολείο ισότητας και καινοτομίας, αειφόρο, ανοικτό στην κοινωνία και δημιουργικό, για επιμορφώσεις, αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών. Όμως, όλα αυτά είναι κάπως ουτοπικά. Δε νομίζω ότι θα πραγματοποιηθούν ποτέ όλα όπως πρέπει. Το σχολείο μου είναι ψηφιακό, αλλά με καθαρά δική μας προσπάθεια και των παιδιών. Το Υπουργείο μας έδωσε μόνο έναν διαδραστικό πίνακα και ένα λάπτοπ. Τον υπόλοιπο εξοπλισμό τον αποκτήσαμε από λαχειοφόρους αγορές που οργανώσαμε με τα παιδιά. Τα χρήματα μαζεύτηκαν από τις λαχειοφόρους αγορές, από τους γονείς των παιδιών και τους κατοίκους του χωριού και των διπλανών χωριών. Πώς βοηθάει λοιπόν το κράτος; Και τα λογισμικά και το εκπαιδευτικό υλικό πάλι εμείς τα αγοράζουμε. Επίσης, κάποια ειδική επιμόρφωση δε μας έχει γίνει, μόνο κάποια επιμόρφωση στις ΤΠΕ μας έχει γίνει, η οποία όμως δεν αρκεί και δεν μας καλύπτει στη δουλειά μας. Μόνοι μας ασχολούμαστε και εκπαιδευόμαστε μόνοι μας. Πολλά σχολεία, όμως, δεν διαθέτουν καθόλου εξοπλισμό. Πώς λοιπόν να γίνουν όλα αυτά που υπόσχεται το Νέο Σχολείο, όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, η κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη από το κράτος; Νομίζω ότι όλα έχουν μείνει πίσω και μ' αυτή την κρίση που βιώνουμε δύσκολα θα δοθεί στην εκπαίδευση η σημασία και η υπευθυνότητα που της χρειάζεται. Το Νέο Σχολείο δεν προχωράει, έχει μείνει στάσιμο, είναι μια ουτοπική πολιτική.»

Στο ερώτημα που ακολουθεί σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής» εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ποια κατά τη γνώμη τους είναι η μεγαλύτερη αλλαγή που έχει προωθήσει στα σχολεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες που, όμως, οι περισσότερες είναι μη πραγματοποιήσιμες και όσες έχουν υλοποιηθεί δεν έχουν υλοποιηθεί ολοκληρωμένα και σωστά. Ως προς το ποια θεωρούν την πιο σημαντική καινοτομία που έχει προωθήσει αυτή η πολιτική, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ομόφωνα ότι είναι η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, καθώς κάνει πιο ευχάριστο το μάθημα, πιο δημιουργικό, πιο εύκολο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ψηφιακές δεξιότητες, μαθαίνει στους μαθητές να αξιοποιούν εποικοδομητικά το διαδίκτυο και να χρησιμοποιούν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα στον υπολογιστή, τους εισάγει στην έρευνα και τους προσφέρει τη δυνατότητα να δουλέψουν πέρα από το τετράδιο και το μολύβι με ψηφιακά διδακτικά εργαλεία, δηλαδή με τον υπολογιστή και τον διαδραστικό πίνακα. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

Ε.Π.Ε 3: «[...] Κατά τη γνώμη μου η πιο μεγάλη μεταρρύθμιση του Νέου Σχολείου πιστεύω ότι ήταν η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μας. Ήταν κάτι που μας έλυσε τα χέρια, που μας έδωσε χρόνο να πραγματοποιήσουμε δράσεις με τα παιδιά, να λειτουργήσουμε σαν ερευνητές και επιστήμονες και να χρησιμοποιήσουμε τον παγκόσμιο ιστό με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Επιπλέον, έδωσε και σε εμάς τη δυνατότητα να επιμορφωθούμε και να εκσυγχρονίσουμε όχι μόνο τη διδασκαλία μας, αλλά και τον τρόπο σκέψης μας.»

Ένας άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ως σημαντική αλλαγή που προωθεί το Νέο Σχολείο, πέρα από την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, το γεγονός ότι βάζει στο επίκεντρο της

διδασκαλίας τον μαθητή και ότι «προωθεί τη συνύπαρξη και τη συνεργασία μαθητών με διαφορετική καταγωγή, διαφορετική θρησκεία, διαφορετικό πολιτισμό, διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο γονέων. Προωθεί ένα πιο ανοιχτό σχολείο όπου οι μαθητές έχουν όλοι την ίδια αξία, άσχετα με τις ρίζες και την καταγωγή τους. (Ε.Π.Ε 1). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί αυτό που είπαν κάποιοι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, τόνισαν ότι και αυτή η αλλαγή που έχει προωθηθεί από το Νέο Σχολείο δεν έχει πραγματοποιηθεί σε όλα τα σχολεία, καθώς πολλά σχολεία δεν είναι ψηφιακά εξοπλισμένα. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός είπε:

Ε.Π.Ε 5: «[...] Οι Νέες Τεχνολογίες, π.χ. που τις θεωρώ την πιο σημαντική αλλαγή, δεν έχουν μπει σε όλα τα σχολεία. Εμάς το σχολείο μας δεν έχει ούτε έναν διαδραστικό πίνακα. Πώς να δουλέψουμε με έναν υπολογιστή κι έναν προτζέκτορα; Δε γίνεται. Και πιστεύω ότι πραγματικά θα βοηθάνε πολύ και τον δάσκαλο και το μαθητή και αλλάζουν τελείως τη βαρετή μορφή της διδασκαλίας. Μήπως, λοιπόν, πριν μιλήσουμε για καινοτομίες αυτής της πολιτικής θα πρέπει να κοιτάζουμε τι έχει γίνει πραγματικά στα σχολεία;»

Ε.Π.Ε 4: «[...] απ' αυτά που έχουν πραγματοποιηθεί πιο σημαντική αλλαγή θεωρώ την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία. Φυσικά δεν έχουν προχωρήσει όλα τα σχολεία σ' αυτή την αλλαγή, αλλά τα περισσότερα ναι. Τη θεωρώ πολύ σημαντική γιατί βοηθάει πολύ κι εμάς και τους μαθητές και κάνει πιο ευχάριστο και δημιουργικό το μάθημα. Ξεφεύγουμε από το βιβλίο, αξιοποιούμε το διαδίκτυο για τους σκοπούς των μαθημάτων και οι μαθητές αποκτούν ψηφιακές δεξιότητες.»

Ε.Π.Ε 6: «Τώρα, η πιο σημαντική αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί σε αρκετά σχολεία, θεωρώ ότι είναι το ψηφιακό σχολείο. Επειδή το βλέπω και στην πράξη γιατί δουλεύω ψηφιακά με τα παιδιά, θεωρώ ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο μάθημα. Το μάθημα αποκτά άλλο ενδιαφέρον, γίνεται πιο δημιουργικό. Στα παιδιά αρέσει πολύ και δουλεύουν πολύ καλά όλοι. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το διαδίκτυο με τον σωστό τρόπο. Ψάχνουν, ερευνούν, χρησιμοποιούν πολλά προγράμματα στον υπολογιστή, γράφουν, σχεδιάζουν. Κι εμάς τους δασκάλους μας λύνει τα χέρια και μας βοηθάει πολύ να αποκτήσουμε περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες και ανοίξουμε το μυαλό μας για πιο σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας.»

Ακόλουθα στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν σκεφτεί ότι οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα συστήματα των κρατών μελών, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση πως σχετίζονται άμεσα οι αλλαγές με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι επειδή ανήκουμε στην Ευρώπη ακολουθούμε τις εντολές της σε όλους τους τομείς, άρα και στην εκπαίδευση και επειδή ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και όλα κινούνται σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, η Ευρώπη και οι πολιτικές που προωθεί υπηρετούν την παγκοσμιοποίηση. Μέσα σ' αυτό το παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο η Ευρώπη με τις εκπαιδευτικές της πολιτικές προσπαθεί, όπως εικάζουν οι εκπαιδευτικοί, να δημιουργήσει μελλοντικούς πολίτες που θα μπορούν να υπηρετήσουν την παγκόσμια ανταγωνιστική αγορά και αυτοί δεν μπορεί να είναι όλοι, αλλά οι λίγοι, αυτοί που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια τέτοια ανταγωνιστική

κοινωνία. Προωθεί, επίσης, «ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν θα παράγει άτομα με σημαντικές και αξιόλογες γνώσεις και δεξιότητες αλλά άτομα ικανά να αφομοιωθούν από την ευρωπαϊκή και παγκόσμια αγορά εργασίας όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα» (Ε.Π.Ε 4). Υποστήριξαν, λοιπόν, ότι τελικά δε φαίνεται ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί με τις εκπαιδευτικές πολιτικές της την ισότητα και την αποτελεσματικότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά αντίθετα την ανισότητα και τη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών και τη διάκριση λίγων μαθητών των «καλών» που προορίζει για τις υπηρεσίες της παγκόσμιας αγοράς και οικονομίας. Κι αυτό προωθείται στην ελληνική εκπαίδευση μέσω των σημερινών βιβλίων που με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένα προωθούν την «απόκτηση επιφανειακών γνώσεων, την ημιμάθεια και τη δημιουργία διαφορετικών επιπέδων μαθητών» (Ε.Π.Ε 6) και που «ίσως να είναι το προοίμιο για την εκπαίδευση άλλου τύπου πολιτών. Πολιτών που ετοιμάζονται να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά και αυτοί φαίνεται ότι θα είναι οι λίγοι, οι καλοί της τάξης» (Ε.Π.Ε 3). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν οι απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών.

Ε.Π.Ε 2: «[...] τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και πιθανόν στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να δημιουργήσει για όλα τα κράτη μέλη της ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προετοιμάζει μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν στην παγκόσμια αγορά. Δεν ξέρω αν τελικά προωθείται η αποτελεσματικότητα και η ισότητα μ' αυτόν τον τρόπο. Μάλλον όχι. Εγώ, τουλάχιστον, στη δική μας χώρα, δε βλέπω ότι όλες αυτές οι αλλαγές στη εκπαίδευση έχουν δημιουργήσει ένα τέλειο σχολείο και μαθητές που είναι όλοι ίσοι. Οι σχολική ανισότητα υπάρχει ακόμη, ίσως σε μικρότερο βαθμό, αλλά υπάρχει.»

Ε.Π.Ε 4: «[...] Η Ευρωπαϊκή Ένωση καθορίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και παρά το γεγονός ότι μιλάει για ισότητα, δε νομίζω ότι αυτό επιδιώκει με τις πολιτικές της. Μάλλον το αντίθετο. Προετοιμάζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι, αλλά οι λίγοι.»

Ε.Π.Ε 5: «Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσαρμοσμένη σ' αυτό. Προετοιμάζει πολίτες, λίγους όμως, που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ακολουθούμε τα πρότυπα της Ευρώπης σε όλους τους τομείς. Η παγκόσμια αγορά θέλει λίγους με συγκεκριμένες γνώσεις για να μπορεί να τους διαχειρίζεται πιο εύκολα. Γι' αυτό νομίζω ότι δίνεται μεγάλη έμφαση σε παγκόσμια και ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά αφήνοντας πίσω τα παραδοσιακά ελληνικά μας πρότυπα και τις δικές μας αξίες. Επομένως, δε νομίζω ότι επιδιώκεται η ισότητα. Εξάλλου φαίνεται απ' την ποιότητα και τον σχεδιασμό των βιβλίων ότι μάλλον στόχος τους είναι να μην τα καταφέρουν όλοι οι μαθητές.»

Ε.Π.Ε 6: «Σίγουρα πίσω από κάθε κίνηση της κυβέρνησής μας βρίσκεται η Ευρωπαϊκή Ένωση αφού ανήκουμε σ' αυτήν. Και στην εκπαίδευση, λοιπόν, θεωρώ ότι καθοδηγούμαστε από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όποιες κι αν είναι αυτές. Το θέμα είναι τι πραγματικά επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Την ισότητα και την αποτελεσματικότητα; Δε νομίζω. Ζούμε σε μια παγκοσμιοποιημένη εποχή, σε μια εποχή που όλα και όλοι υπηρετούν την παγκόσμια αγορά και οικονομία. Αυτό έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες και νέα πρότυπα εργασίας, στα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν όλοι. Άρα και στην εκπαίδευση θεωρώ ότι προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση πολιτικές που με το πρόσχημα της ισότητας στοχεύουν στην ανάδειξη λίγων μαθητών, των πιο καλών που θα τους δοθούν τα απαραίτητα εφόδια για να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά. Αυτό νομίζω δικαιολογεί και την τόσο μεγάλη ανεργία στη χώρα μας.»

Στην επόμενη ερώτηση για το αν α) η κρίση στην Ελλάδα (οικονομική και προσφυγική) έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και αν θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και β) για το τι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα του σχολείου, υπήρξε ταύτιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι η κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα του σχολείου και έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών θέτοντας στους εκπαιδευτικούς νέες απαιτήσεις. Ειδικότερα, τόνισαν ότι οι μαθητές τη συγκεκριμένη δύσκολη περίοδο της κρίσης, έχουν περισσότερη ανάγκη από ψυχολογική στήριξη και δευτερευόντως από γνωστική, καθώς πολλές οικογένειες μαθητών βιώνουν μεγάλα οικονομικά και βιοποριστικά προβλήματα και υπάρχουν πολλοί μαθητές στα σχολεία που «υποσιτίζονται, δεν ντύνονται σωστά, δεν έχουν τη δυνατότητα να αγοράσουν τα απαραίτητα υλικά για το σχολείο, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η νοητική και η συναισθηματική τους ανάπτυξη» (Ε.Π.Ε 2). Μια εκπαιδευτικός αναφέρει: «Δεν είναι λίγα τα παιδιά στο σχολείο μου που έρχονται χωρίς φαγητό και τους αγοράζουμε εμείς οι δάσκαλοι και σε κάποια παιδιά φέρνουμε ρούχα και παπούτσια». (Ε.Π.Ε 6). Επομένως, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο ρόλος τους αυτή τη δύσκολη περίοδο, δεν είναι μόνο να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στους μαθητές, αλλά κυρίως να τους στηρίξουν ψυχολογικά και να τους εμψυχώσουν καθώς, όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός: «Πώς περιμένουμε ένα παιδί να είναι διαβασμένο, όταν στο σπίτι δεν έχει φαγητό, φως ή θέρμανση;» (Ε.Π.Ε 4) και όπως αναφέρει και μια άλλη εκπαιδευτικός: «Αυτό που χρειάζονται αυτά τα παιδιά δεν το γράφει κανένα βιβλίο ούτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα.» (Ε.Π.Ε 3). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφερθούν για όλα τα παιδιά και κυρίως γι' αυτά που πλήττονται από την οικονομική κρίση, να τα κάνουν «να γελάσουν, να ευχαριστηθούν το μάθημα, να ξεχάσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να μάθουν όσα περισσότερα πράγματα γίνεται.» (Ε.Π.Ε 2). Ακόμη μια εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι τη συγκεκριμένη περίοδο έχουν αλλάξει και οι στόχοι των μαθητών και των γονέων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

Ε.Π.Ε 5: «[...] Η μόρφωση δεν αποτελεί για τους περισσότερους βασικό στόχο για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Προτιμούν με την αξιοποίηση άλλων δεξιοτήτων να μπουν στην αγορά της εργασίας μελλοντικά, επηρεασμένοι απόλυτα από την ανεργία και τη φτώχεια των γονιών τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που ακούω γονείς να μου λένε ότι θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν μόνο τα βασικά, γιατί μετά θα ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα ή θα ασχοληθούν με τα αγροτικά της οικογένειας.»

Ε.Π.Ε 1: «[...] Η κρίση έχει επηρεάσει την ψυχολογία των μαθητών, τη διάθεση των γονέων... Εγώ βλέπω άλλα πράγματα, βλέπω πιο προβληματισμένους γονείς, βλέπω παιδιά που δεν μπορούν να έρθουν στις εκδρομές, βλέπω παιδιά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση, βλέπω δηλαδή διαφορές τέτοιου είδους. Τώρα, λοιπόν, τίθενται νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, [...] Ο εκπαιδευτικός πρέπει ταυτόχρονα να είναι και ψυχολόγος και εμψυχωτής, ώστε να προσφέρει στους μαθητές μια σιγουριά που λείπει από το σπίτι λόγω της δεδομένης κατάστασης που βιώνουμε.»

Ε.Π.Ε 6: «[...] Αρκετά παιδιά στα σχολεία αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, έχουν γονείς άνεργους, δεν έχουν χρήματα για τις εκδρομές, για την αγορά υλικών ακόμα κάποιες φορές δεν έχουν χρήματα ούτε για κολατσιό. [...] Επομένως, μ' αυτές τις καταστάσεις δεν γίνεται να ασχοληθούμε μόνο με

*το τι θα διδάξουμε στα παιδιά και τι πρέπει να μάθουν σύμφωνα με την ύλη των βιβλίων. Δεν μπορούμε να έχουμε απαιτήσεις. Πρέπει να ασχοληθούμε και με την ψυχολογία τους, να τα κάνουμε να νιώθουν ευχάριστα στο σχολείο, να ξεχνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να τους συμπαραστεκόμαστε σαν δεύτεροι γονείς και να τους στηρίζουμε και γνωστικά και ψυχολογικά.»*

*Ε.Π.Ε 3: «[...] Τα παιδιά είναι υποψιασμένα, καταλαβαίνουν ότι δεν διανύουμε μια καλή περίοδο σαν χώρα. Περιμένουν από εμάς περισσότερη κατανόηση και υποστήριξη. Εγώ αυτό εισπράττω. [...] Χρειάζονται να αισθανθούν ασφάλεια και ότι έχουν δίπλα τους κάποιον που θα τα βοηθήσει και θα τα στηρίζει όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε ψυχολογικό.»*

Στο προτελευταίο ερώτημα του άξονα για το ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις σημερινές συνθήκες, υπήρξε ποικιλία απαντήσεων. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του, που τους στηρίζει γνωστικά και ψυχολογικά, που τους δείχνει εμπιστοσύνη και τους ενθαρρύνει, που είναι συνεργάσιμος, ευέλικτος, ενθουσιώδης, καινοτόμος, προσαρμοστικός, υπομονετικός και κατανοητός στους μαθητές, είναι αυτός που επιμορφώνεται και μορφώνεται συνεχώς και δεν επαναπαύεται, που έχει καλές σχέσεις με γονείς και μαθητές και συνεργάζεται με τους γονείς για το καλό των μαθητών, που χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο, είναι αυτός που αγαπάει τη δουλειά του και τους μαθητές και προσπαθεί πάντα για το καλύτερο.

*Ε.Π.Ε 4: «Λοιπόν, για μένα ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει αγάπη για τους μαθητές, μεράκι, όρεξη για δουλειά, υπομονή, δε φοβάται να χρησιμοποιήσει καινούριους τρόπους διδασκαλίας, ενδιαφέρεται για τον κάθε μαθητή του χωριστά, συνεργάζεται με τα παιδιά και τους γονείς τους, επιμορφώνεται και μορφώνεται συνεχώς.»*

*Ε.Π.Ε 5: «Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του και να τους προσφέρει με τρόπο κατανοητό τις γνώσεις του. Να στοχεύει όχι μόνο στο να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές του, αλλά και να εξελιχτούν ψυχολογικά και συναισθηματικά. Πρέπει να τους δείχνει την αγάπη του και την εμπιστοσύνη του στις δυνάμεις τους. Πιστεύω ότι αυτά έχουν πιο πολλή ανάγκη τώρα οι μαθητές μας.»*

*Ε.Π.Ε 3: «Για μένα αποτελεσματικός δάσκαλος είναι εκείνος που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα, που προετοιμάζεται καθημερινά για τη δουλειά του, που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και που αναγνωρίζει την προσπάθεια. Δεν θα κουραστώ να το λέω: την ειλικρινή προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα! Είναι ο εκπαιδευτικός που δεν σταμάτησε ποτέ να διαβάζει, που είναι ανήσυχος πνευματικά και που φροντίζει μέσα στο σχολείο να δείχνει τον καλό του εαυτό και όχι να βγάζει τα απωθημένα του στους μαθητές.»*

Ολοκληρώνοντας, στο τελευταίο ερώτημα του άξονα για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σήμερα, ειδικά όσον αφορά το έργο τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι χρειάζονται τακτική και ουσιαστική επιμόρφωση πάνω σε όλες τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τακτικά σεμινάρια πάνω στις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν στα σχολεία, ώστε να

εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες διδασκαλίας που προωθούνται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιπλέον, ανέφεραν ότι σημαντική βοήθεια θα τους προσφερόταν αν τα σχολεία εξοπλίζονταν με όλα τα απαραίτητα για τη διδασκαλία υλικά και ψηφιακά μέσα, με υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες, ηχεία, με σύνδεση όλων των τάξεων στο διαδίκτυο, με λογοτεχνικά και εκπαιδευτικά βιβλία, με βοηθητικά βιβλία, με εκπαιδευτικά λογισμικά και οργανωμένες βιβλιοθήκες. Μια εκπαιδευτικός σημείωσε ότι θα βοηθούσε πολύ η ανάθεση ωρών ανά μάθημα λέγοντας χαρακτηριστικά:

*Ε.Π.Ε 3: «[...] «Δηλαδή, εμένα μου αρέσουν πολύ τα Μαθηματικά. Θα ήθελα μια χρονιά να διδάσκω μόνο Μαθηματικά. Σε όλες τις τάξεις. Κάποιοι άλλοι συνάδελφοι Γλώσσα, κάποιο άλλοι Φυσική και Γεωγραφία κτλ. Μην ξεχνάμε ότι πολλοί από εμάς έχουμε εξειδικευτεί σε ορισμένα μαθήματα μέσω μεταπτυχιακών, θα μπορούσαμε να προσφέρουμε κάτι παραπάνω πιστεύω και είναι κάτι που θα μας βοηθούσε κι εμάς και το σχολείο και τους μαθητές μας».*

Ένας άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι αυτό που θα τους βοηθούσε είναι η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει από νωρίς την τάξη που θα πάρει και να προετοιμάζεται. Επίσης, ο ίδιος εκπαιδευτικός πρότεινε τη συχνή συνάντηση μεταξύ εκπαιδευτικών ώστε να συζητάνε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να προτείνουν ιδέες και λύσεις. Τέλος, μια εκπαιδευτικός τονίζει ότι όλα τα σεμινάρια που γίνονται θα πρέπει να μην έχουν κάποιο κόστος ή τουλάχιστον να έχουν ένα μικρό κόστος, γιατί όπως είπε: «οργανώνονται πολύ ενδιαφέροντα σεμινάρια, αλλά με πολύ υψηλό κόστος που αδυνατούμε να τα παρακολουθήσουμε» (Ε.Π.Ε 6).

*Ε.Π.Ε 5: «Σίγουρα ειδική ουσιαστική επιμόρφωση και σεμινάρια, όμως, πάνω στην πραγματική κατάσταση που παρατηρείται στο σχολείο και όχι σε μια ιδεατή που συνήθως γίνεται. Επίσης, απαραίτητη θεωρώ και την ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, διάφορα άλλα εργαλεία, καθώς και τον εξοπλισμό μας με βοηθητικά βιβλία, έντυπα, λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία.»*

*Ε.Π.Ε 4: «Νομίζω ότι θα πρέπει να επιμορφώνονται κάθε χρόνο με ειδικά σεμινάρια που θα εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και τις πρακτικές τους. Δηλαδή θα πρέπει να έχουν ειδική επιμόρφωση που θα προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και στις νέες τεχνικές διδασκαλίας. Επίσης, σε κάθε σχολείο θα πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό όπως διαδραστικοί πίνακες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ηχεία, οργανωμένες βιβλιοθήκες, έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτικός να διευκολυνθεί στη διδασκαλία του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος.»*

*Ε.Π.Ε 6: «Πρώτα απ' όλα συχνή επιμόρφωση καλά οργανωμένη τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, ώστε να προετοιμαζόμαστε για καθετί νέο στο σχολείο και τακτικά σεμινάρια πάνω στις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουμε στα σχολεία. [...] Επίσης, θα πρέπει όλα τα σχολεία να εφοδιαστούν με ψηφιακό εξοπλισμό και με άλλα υλικά και εξοπλισμό που είναι απαραίτητα στη διδασκαλία π.χ. με βιβλία για τη σχολική βιβλιοθήκη, υλικά για τα πειράματα στη Φυσική, εκπαιδευτικά βιβλία, περιοδικά, λογισμικά, βοηθήματα με επιπρόσθετο υλικό για κάθε μάθημα. Όλα αυτά πιστεύω ότι θα μας προσφέρουν μεγάλη βοήθεια.»*

Ολοκληρώνοντας, δύο εκπαιδευτικοί που θέλησαν να προσθέσουν δυο λόγια καταληκτικά, επεσήμαναν την ανάγκη να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και η γνώμη των εκπαιδευτικών πριν από κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία, καθώς είναι αυτοί που

εφαρμόζουν στην πράξη τις αλλαγές και σηκώνουν το «βαρύ φορτίο» (Ε.Π.Ε 4). Επίσης, επεσήμαναν ότι κάθε εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις «πραγματικές συνθήκες» (Ε.Π.Ε 5) που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο.

*Ε.Π.Ε 5: «Αυτό που θα ήθελα να προσθέσω είναι ότι κάθε αλλαγή στα βιβλία και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικά στην εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες και δυνατότητες των ελληνικών σχολείων και όχι έτσι απλά να καθιερώνονται οι αλλαγές και ό,τι γίνει ας γίνει. Επίσης, για κάθε αλλαγή πρέπει πρώτα εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να δίνουμε την άποψή μας, γιατί εμείς θα εφαρμόσουμε στην τάξη αυτές τις αλλαγές. Αυτά ήθελα να πω.»*

#### **6.4 Σύνοψη Κεφαλαίου**

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία ανταποκρίνονται επαρκώς στις σημερινές ανάγκες των μαθητών και δεν συμβάλλουν στην ισότητα μεταξύ των μαθητών. Ενδέχεται μάλιστα, με τις πρακτικές που προωθούν να οξύνουν τις ανισότητες. Επιπροσθέτως, συγκρίνοντάς τα με τα προηγούμενα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα τα θεωρούν εν μέρει καινοτομία, αλλά υποστηρίζουν ότι θα πρέπει άμεσα να αλλάξουν γιατί έχουν πολλές αδυναμίες και δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία. Επιπλέον, θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα με όλα αυτά που προωθεί και στην ουσία απαιτεί καθώς και τα βιβλία με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένα, περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν πρακτικές που να οδηγούν σε άμβλυση των σχολικών ανισοτήτων και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά.

Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στην επάρκειά τους να οργανώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους, να αναπτύξουν μόνοι τους το κατάλληλο υλικό για το επίπεδο της τάξης τους, να εφαρμόσουν αποτελεσματικά μαθητοκεντρικές μεθόδους και να βοηθήσουν επιτυχώς όλους τους μαθητές τους. Είναι πολύ έντονο αυτό και προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι όταν μιλούν για τη δική τους διδασκαλία λένε ότι μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά τα διάφορα παιδαγωγικά και γνωστικά ζητήματα, αλλά όταν μιλούν γενικά είναι πιο κριτικοί και απόλυτοι και αποποιούνται το μερίδιο ευθύνης τους.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, χωρίς να απουσιάζουν και κάποιες λίγες αποκλίσεις. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει μια διεξοδικότερη συζήτηση πάνω στα συμπεράσματα αυτά σε συνάρτηση με το θεωρητικό μας μέρος και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από το προηγούμενο κεφάλαιό μας, όπου πραγματοποιήθηκε



η περιγραφή και η ανάλυση των ενοτήτων που επιλέχτηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης.

## **7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων και της ανάλυσης ενδεικτικών ενοτήτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση**

### **7.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα των συνεντεύξεων που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σε συνδυασμό με τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση και περιγραφή που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο σε τρεις ενδεικτικές ενότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να δούμε κατά πόσο ικανοποιούν τον αρχικό ερευνητικό μας σχεδιασμό, αν απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά μας ερωτήματα, κατά πόσο συσχετίζονται με στοιχεία από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, και πώς το θεωρητικό μας πλαίσιο φωτίζει πτυχές του θέματος που μελετούμε.

Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις αρχές ανάπτυξης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και των αντίστοιχων βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών καθώς και στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Επίσης, θα εστιάσουμε στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο σχεδιασμός των βιβλίων ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών. Ακόμη, θα διερευνήσουμε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να ανταποκρίνονται θετικά τόσο ως προς την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και στις απαιτήσεις τους, όσο και γνωστικά στο επίπεδο των επιδόσεων. Επιπλέον, θα εστιάσουμε στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία και τις αρχές του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και στο ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως αποτελεσματικό δάσκαλο στη διαχείριση των διαφορετικών ειδών ανισότητας που εμφανίζονται στο σχολείο.

## 7.2 Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας

### 7.2.1 Συζήτηση των κύριων θεμάτων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το ισχύον διδακτικό υλικό της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης είναι ανεπαρκές και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών ούτε και να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μεταξύ τους, εξαιτίας των υπερβολικών του απαιτήσεων και της δυσκολίας που παρουσιάζει. Ιδιαίτερη κριτική ασκείται στο βιβλίο των Μαθηματικών, το οποίο χαρακτηρίζεται ως ανοργάνωτο, δυσνόητο και υπερφορτωμένο με μαθηματικές έννοιες που δεν παρουσιάζονται με λογική σειρά και με κατανοητό τρόπο.

Σύμφωνα με την ανάλυση του διδακτικού υλικού των Μαθηματικών, που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώθηκε ότι το βιβλίο των Μαθηματικών έχει ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο, ενώ περιλαμβάνει και πολλές επιστημονικές και εξειδικευμένες έννοιες, στοιχεία και σύμβολα, που δύσκολα μπορούν να κατανοηθούν από τους μικρούς μαθητές. Έτσι, παρά τις διακηρύξεις για τη δημιουργία ενός βιβλίου που σκοπό έχει να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αναπτύξουν λογικομαθηματική σκέψη, να τα μάθει πώς να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τη γνώση προσεγγίζοντάς την βιωματικά, εν τέλει πρόκειται για ένα βιβλίο που χαρακτηρίζεται από σχετικά υψηλή ταξινόμηση και παρέχει τη νέα γνώση με τρόπο δυσνόητο και επιστημονικό που δεν μπορεί να προσεγγιστεί από όλους τους μαθητές.

Αυτό σημαίνει πως το βιβλίο των Μαθηματικών μάλλον δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένο και ίσως τείνει να μεγαλώνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών, καθώς είναι σχεδιασμένο με τρόπο που δεν αφήνει περιθώρια συμμετοχής σε όλους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών καθοδηγούνται μέσω επιστολών για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, εγείρει σοβαρά ζητήματα σχετικά με την ανισότητα πρόσβασης στη γνώση μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους.

Από την άλλη μεριά τα βιβλία της Γλώσσας, συγκεντρώνουν θετικότερα σχόλια από τους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα βιβλία της Γλώσσας είναι καλύτερα σχεδιασμένα και ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ικανότητες των μαθητών. Ωστόσο, η υπερπληθώρα της ύλης στη Γλώσσα και τα πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα υποστηρίζεται ότι καθιστούν το έργο των εκπαιδευτικών δύσκολο και μη ευέλικτο καθώς υφίσταται και η συνακόλουθη πίεση του διδακτικού χρόνου που εμποδίζει την ενασχόλησή τους με ο,τιδήποτε άλλο.

Σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε στο διδακτικό υλικό της Γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που το βιβλίο έχει ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, ωστόσο χαρακτηρίζεται από

υψηλή ταξινόμηση, καθώς περιέχει γλωσσικές δραστηριότητες με υψηλό βαθμό εξειδικευμένου περιεχομένου που περιέχουν πολλά επιστημονικά στοιχεία, έννοιες και σύμβολα, που πολύ πιθανόν να μην είναι κατανοητά σε όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι και ο σχεδιασμός του βιβλίου της Γλώσσας εγείρει ζητήματα ανισότητας στην πρόσβαση όλων των μαθητών στη σχολική γνώση, καθώς η σχετικά υψηλή ταξινόμηση που τείνει να το χαρακτηρίζει μπορεί να περιθωριοποιήσει μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και φτωχά μορφωτικά περιβάλλοντα.

*Ε.Π.Ε 3: «[...] Πιστεύω ότι πρέπει να αντικατασταθούν όλα τα εγχειρίδια Γλώσσας και Μαθηματικών με πιο απλά βιβλία, ουσιαστικά μεν, απλά δε. Σε αυτά, ο μαθητής χάνεται. Ειλικρινά, δεν μπορεί να δουλέψει μόνος του».*

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, μη όντας ικανοποιημένοι από το διδακτικό υλικό, υποστηρίζουν ότι δεν ακολουθούν πιστά τα βιβλία και μάλιστα ετοιμάζουν το δικό τους επιπρόσθετο υλικό το οποίο αντλούν από διάφορες πηγές (διαδίκτυο, λογοτεχνικά και εκπαιδευτικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, σχολικά βοηθήματα) και το προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ακολουθούν τη σειρά του βιβλίου, αλλά πάντα προσθέτουν και το δικό τους υλικό ενώ στα Μαθηματικά χρησιμοποιούν κυρίως το δικό τους υλικό παραβλέποντας συχνά το βιβλίο. Κάποιοι αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν μόνο το Τετράδιο Εργασιών των Μαθηματικών και μόνο κάποιες ασκήσεις επιλεκτικά απ' αυτό. Επίσης, φροντίζουν να διδάξουν τις μαθηματικές έννοιες με τον δικό τους τρόπο και τη δική τους σειρά καθώς και με το δικό τους υλικό.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν επιπρόσθετο υλικό κυρίως επειδή θεωρούν ακατάλληλα τα βιβλία, σε σχέση με το επίπεδο της πλειονότητας των μαθητών τους. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον έχουν παιδαγωγηθεί μέσω σεμιναρίων και επιμορφώσεων σε μια πιο χαλαρή μορφή διδακτικής πρακτικής ενώ τα Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά βιβλία φαίνεται να στηρίζονται σε μια πιο καθοδηγητική μορφή εποικοδομισμού που περιλαμβάνει στοιχεία ορατής και άορατης πρακτικής. Το πρότυπο πρακτικής με το οποίο δουλεύουν δεν είναι συμβατό με τη μορφή πρακτικής που προβάλλεται από το διδακτικό υλικό στην ολότητά του. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να απορρίπτουν αυτή τη μορφή γιατί δεν τους είναι οικεία και πολύ πιθανόν διαπιστώνουν ότι δεν ευνοεί τους μαθητές στους οποίους καλούνται να διδάξουν ή πιθανόν εκλογικεύουν την κατάσταση καθώς δεν μπορούν να διαχειριστούν τα υλικά και την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία. Γι' αυτό τον λόγο δημιουργείται και η ανάγκη να φτιάξουν δικό τους υλικό. Είναι πολύ πιθανόν να μην κατανοούν (κανόνες αναγνώρισης) τις πιο σύνθετες αρχές οργάνωσης της πρακτικής του νέου διδακτικού υλικού και να προσπαθούν με αυτό τον τρόπο να ισορροπήσουν μεταξύ μιας ισχυρά ριζωμένης παραδοσιακής διδασκαλίας και της νέας διάστασης της διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στις υλοποιούμενες πρακτικές τους συχνά αποτυπώνονται παγιωμένα στοιχεία της

γνώσης τα οποία λειτουργούν στο παιδαγωγικό πεδίο ή αντικειμενοποιημένες από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακές πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί στην ατομική θεωρία αγωγής που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998).

Ε.Π.Ε 5: «[...] Τα παλιά βιβλία ήταν πιο απλά και κατανοητά και όλα τα παιδιά μπορούσαν να τα πάνε καλά. » «[...] δε δουλεύω καθόλου ψηφιακά. Δυο τρεις φορές έχω πάρει τον υπολογιστή και τον προτζέκτορα του σχολείου για να δούμε με τα παιδιά κάποια εκπαιδευτική ταινία ή ντοκιμαντέρ.»

Μάλιστα, από τη μελέτη των φυλλαδίων εργασίας που μας διέθεσαν παρατηρείται ότι στο υλικό τους προβάλλεται μια μορφή ορατής παιδαγωγικής πρακτικής. Το υλικό αυτό και στα δυο μαθήματα χαρακτηρίζεται από υψηλή ταξινόμηση και περιχάραξη. Έχει ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο, υψηλή εξειδίκευση περιεχομένου και περιέχει επιστημονικές έννοιες, που έχουν να κάνουν με γραμματικοσυντακτική και μαθηματική ορολογία. Επίσης, παρατηρείται ότι οι διδακτικοί και ιεραρχικοί κανόνες είναι ισχυροί. Ο ρόλος του δασκάλου αναδεικνύεται κυρίαρχος, καθώς είναι αυτός που ορίζει και ετοιμάζει τις δραστηριότητες των μαθητών, καθοδηγώντας τους στο επιθυμητό γι' αυτόν μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών τους, φροντίζουν στο υλικό που ετοιμάζουν να περιλαμβάνουν ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η ιδέα, όμως, των ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας είναι αμφίβολο αν πραγματικά βοηθάει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Κι αυτό γιατί χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί τέτοιες πρακτικές ορίζουν γνωστικά τη θέση του κάθε μαθητή και στη συνέχεια αυτή η θέση αναγνωρίζεται και υιοθετείται και από τον ίδιο τον μαθητή, αλλά και από τους συμμαθητές του.

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα που αναδείχθηκε στην παρουσίαση των δεδομένων μας είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει ότι η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών που προωθείται στο ισχύον ΑΠ, δεν είναι συχνή καθώς απαιτεί μεγάλο διδακτικό χρόνο και συστηματική δουλειά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον μικρό αριθμό διαθεματικών δραστηριοτήτων που περιέχονται στο βιβλία και επισημαίνουν ότι συχνά ετοιμάζουν μόνοι τους διαθεματικές δραστηριότητες. Η ανάλυση του διδακτικού υλικού που προηγήθηκε σε παραπάνω ενότητα φαίνεται ότι επιβεβαιώνει τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Η διαθεματικότητα που σημαίνει χαλαρές ταξινομήσεις, φάνηκε ότι είναι περιορισμένη στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και δεν αξιοποιείται συστηματικά γεγονός που επιβεβαιώνει και τον χαρακτηρισμό του Προγράμματος Σπουδών από τον Ματσαγγούρα (2004), ως Πρόγραμμα Σπουδών ήπιας διαθεματικότητας.

Παράλληλα με την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών τους αξιοποιούν πέραν της δασκαλοκεντρικής μεθόδου κι άλλες καινοτόμους και μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως την ομαδοσυνεργατική, τα σχέδια εργασίας (project), την ψηφιακή, την ανακαλυπτική-διερευνητική μέθοδο, τον διάλογο, τον πειραματισμό, τη βιωματική μέθοδο και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών τους, όπως τη γραπτή εξέταση με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, την προφορική εξέταση, τα επαναληπτικά φύλλα εργασίας, την αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών στις ομαδικές και ψηφιακές εργασίες. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών τους και την ετεροαξιολόγηση. Η βαθμολογία, τονίζεται ότι δεν είναι αυτοσκοπός τους ούτε μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών τους.

*Ε.Π.Ε 6: «[...] Αξιολογώ κυρίως την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους. Επίσης, χρησιμοποιώ γραπτά τεστ αλλά όχι τα ίδια για όλους τους μαθητές. Βάζω διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με τη δυνατότητα κάθε μαθητή, για να μην αδικηθεί κανείς. Και προφορικά τους εξετάζω καθημερινά, και πάλι όμως φροντίζω στους πιο αδύνατους μαθητές να κάνω ερωτήσεις στις οποίες μπορούν να απαντήσουν για να μη νιώσουν άσχημα και αγχωθούν. Γενικά δε με νοιάζει να βαθμολογήσω τους μαθητές, αλλά να δω τι έχουν καταλάβει για να δω πώς και σε τι θα τους βοηθήσω.»*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικότητας, τη διδακτική μεθοδολογία και τις πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούν, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια μικτή παιδαγωγική πρακτική, που ενσωματώνει κάποια στοιχεία αόρατης/προοδευτικής πρακτικής, αλλά κυρίως διατηρεί πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής πρακτικής. Παράλληλα, η ανάλυση του διδακτικού υλικού που προηγήθηκε, έδειξε ότι και στα δύο μαθήματα γίνεται μια προσπάθεια μέσω δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές να ενεργοποιηθούν μέσα από μια διαδικασία μάθησης μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Προβάλλεται το πρότυπο του μαθητή, ο οποίος ενεργοποιείται και οικοδομεί τη γνώση μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που αντλεί από τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του.

Ωστόσο, και στα δυο μαθήματα οι τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης παρατηρούνται υψηλές. Ειδικότερα, καθίσταται σαφές πως ο εκπαιδευτικός – που επιχειρείται να μνηθεί στις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά- είναι αυτός που ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας όμως στην πραγματικότητα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της ρυθμίζεται λεπτομερώς άνωθεν. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μας μέρος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται τελείως αποδυναμωμένοι από το κρατικό σύστημα που παίρνει όλες τις αποφάσεις για τα διδακτικά βιβλία ως τελικά προϊόντα που φτάνουν για χρήση στα σχολεία. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι έχει τον ρόλο του ενδιάμεσου καθώς υλοποιεί προειλημμένες αποφάσεις. Επιπλέον, υπόκειται σε «τεχνοκρατικό έλεγχο» (Κουλαϊδής &

Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 106), με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία του «μέσα σε συστήματα περιορισμών και συμβάσεων, τα οποία περιχαράκωνουν τη δράση και ταυτόχρονα την καθιστούν εφικτή» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 193).

Αναφορικά με τις μορφές πρακτικής που προβάλλονται στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, συνάγεται η εικόνα μιας μικτής παιδαγωγικής που προωθείται, η οποία αξιοποιώντας στοιχεία εκσυγχρονιστικά σε κάθε επίπεδο –Περιεχόμενο-Παιδαγωγική-Αξιολόγηση, ενσωματώνει πολλά στοιχεία «προοδευτικής/αόρατης» παιδαγωγικής αλλά και διατηρεί πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής. Αυτός ο συνδυασμός διαφορετικών στοιχείων, αφενός σύγχρονων, όπως σε επίπεδο παιδαγωγικό και επιστημολογικό, αφετέρου παραδοσιακών ως προς άλλα στοιχεία –κυρίως ως προς το στοιχείο της καθοδήγησης και το στοιχείο των ρητών κριτηρίων αξιολόγησης, προκαλεί μια «αντίφαση» λόγω της οποίας δεν καθίστανται ρητές οι αρχές δόμησης της γνώσης, εγείροντας μ' αυτόν τον τρόπο προβληματισμούς για την ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στη σχολική γνώση. Η ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στη σχολική γνώση αμφισβητείται καθώς δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές τους κανόνες αναγνώρισης και τους κανόνες πραγμάτωσης για να μπορούν να αναγνωρίζουν τον εξειδικευμένο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής κατάστασης και να επιτελούν τις δραστηριότητες των διδακτικών βιβλίων. Επίσης, ενδέχεται πολλοί μαθητές να κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης, όχι όμως τους κανόνες πραγμάτωσης, με συνέπεια την αδυναμία τους να παραγάγουν θεμιτά κείμενα. Οι μαθητές αυτοί δε θα έχουν προσλάβει τον επίσημο κώδικα του σχολείου, ωστόσο θα έχουν αναληφθεί τη θέση τους στο ταξινομητικό σύστημα (Bernstein, 2000, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Επικεντρώνοντας, τώρα, την προσοχή μας στο θέμα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων, από τα δεδομένα των συνεντεύξεών μας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σχετίζουν άμεσα τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά καθώς και με τον τρόπο που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, ανατρέχοντας και στο θεωρητικό μας μέρος, ότι ο εκπαιδευτικός κώδικας του σχολείου που στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί σχεδόν πάντοτε μια εκδοχή του επεξεργασμένου κώδικα (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010), δε γίνεται κατανοητός από όλους τους μαθητές, καθώς δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές το ανάλογο μορφωτικό υπόβαθρο ώστε να αφομοιώσουν τον κώδικα του σχολείου. Οι μαθητές φέρουν διαφορετικές ταυτότητες συναρτήσει των πολιτισμικών, κοινωνικών, φυλετικών, σωματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών τους (Gewirtz, Cribb, 2011). Ο εκπαιδευτικός κώδικας «διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προσδιορίζοντας τη δράση και αλληλεπίδραση των υποκειμένων» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 37). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), η διαφορετικότητα των κωδίκων συνεπάγεται την διαφορετικότητα των

νοηματικών προσανατολισμών, τοποθετώντας άνισα τους μαθητές στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης, εφόσον οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες αφετηρίες και έτσι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο στις απαιτήσεις του σχολείου. Παράλληλα, ο τρόπος που τα διδακτικά βιβλία εντάσσονται στο σχολείο δημιουργεί ισχυρή διάκριση ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και του μαθητή, η οποία υλοποιείται καταρχήν από την έκδοση ξεχωριστών βιβλίων για τον δάσκαλο και τον μαθητή αντίστοιχα και κατά δεύτερον από την ξεχωριστή αναφορά που κάνουν οι πρόλογοι των βιβλίων στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, οδηγώντας έτσι σε ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

*Ε.Π.Ε 4: «[...]τα βιβλία όπως είναι σχεδιασμένα [...] πολλές φορές μπορούν να διαχωρίσουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς γιατί λίγοι μπορούν να ανταποκριθούν σε όλα αυτά.»*

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον ουσιαστικό τους ρόλο στη μείωση των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων, αλλά τονίζουν ότι δεν έχουν τη δύναμη να βοηθήσουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, καθώς οι απαιτήσεις των βιβλίων, ο διδακτικός χρόνος και η ελλιπής επιμόρφωσή τους βάζουν εμπόδια στο έργο τους. Παρατηρείται, λοιπόν, μια αποποίηση ευθυνών από τη μεριά των εκπαιδευτικών, που σπεύδουν να ρίξουν τις κύριες ευθύνες για τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον καθώς και στον τρόπο σχεδιασμού των βιβλίων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι προσπαθούν με πιο προοδευτικές πρακτικές (μαθητοκεντρικές μεθόδους, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφοροποιημένη αξιολόγηση κλπ.) να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση των Λάμνια & Τσατσαρώνη (1998/1999), για μετατοπίσεις των εκπαιδευτικών προς πιο 'προοδευτικές' μορφές πρακτικής. Ωστόσο, στην εποχή του διαγωνισμού PISA, που προωθεί την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι αμφίβολο το πώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να εφαρμόζουν διαφοροποιημένα κριτήρια. Φυσικά, στο ελληνικό πλαίσιο δεν υπάρχουν ακόμα οι αξιολογήσεις των σχολείων που πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν αυστηρά και αντικειμενικά κριτήρια, αλλά και εδώ τα βιβλία θέτουν σαφή κριτήρια επιτυχούς επιτέλεσης, που λόγω της ρητής διατύπωσής τους αναγνωρίζονται τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους ίδιους τους μαθητές ακόμα και από αυτούς που αδυνατούν να τα ικανοποιήσουν.

Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο που επιβεβαιώνει την αποποίηση ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς είναι ο ισχυρισμός κάποιων απ' αυτούς ότι στην άμβλυνση των σχολικών ανισοτήτων τα όριά τους περιορίζονται και από την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών.

*Ε.Π.Ε 6: «[...] Όμως, και πάλι εδώ τα όριά μας είναι περιορισμένα από τον χρόνο, την ύλη, την έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών.»*



*Κάποιοι γονείς, κυρίως των πιο αδύνατων μαθητών, αδιαφορούν για την πορεία των παιδιών τους και ούτε καν στις συναντήσεις μας δεν έρχονται.»*

Εδώ, μέσα από την απάντηση της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται το πρόβλημα της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, που είναι σίγουρα υπαρκτό και πολύ σημαντικό και δημιουργεί αμφισημίες στους εκπαιδευτικούς για το Πρόγραμμα Σπουδών, που τελικά στρέφονται πάλι στους γονείς επιρρίπτοντάς τους τις ευθύνες που έπρεπε να έχει όχι ο δάσκαλος μόνος του, αλλά το σχολείο συλλογικά και οι ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμα, από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αναδεικνύεται ότι οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρητικολογούν καθώς είναι αμφίβολο το αν ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Επίσης, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να δικαιολογήσουν κάποιες αδυναμίες τους, υποστηρίζουν ότι δεν τους παρέχεται από το κράτος η κατάλληλη υποστήριξη, υλική και πνευματική, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον πολυδιάστατο ρόλο τους.

Κλείνοντας, αξίζει να επικεντρωθούμε στον βαθύτερο λόγο που έγιναν αυτές οι εκπαιδευτικές αλλαγές από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 κι έπειτα. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεών μας φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζει όλες τις αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία με τις ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτό το αποδίδουν, κυρίως, στο γεγονός ότι η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και επομένως ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές της σε όλους τους τομείς της. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εικάζουν ότι όλα κινούνται σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και μέσα σ' αυτό το παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο η Ευρώπη με τις εκπαιδευτικές της πολιτικές προσπαθεί να δημιουργήσει λίγους μελλοντικούς πολίτες ικανούς να υπηρετήσουν την παγκόσμια ανταγωνιστική αγορά και να ανταπεξέλθουν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία.

Το Υπουργείο Παιδείας με την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των βιβλίων στόχευε στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προσφορά της γνώσης με πιο απλό και εύληπτο τρόπο για να κατακτάται από όλους τους μαθητές, αμβλύνοντας τις όποιες κοινωνικές διαφορές προκαλούν ανισότητα στις ευκαιρίες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι είχε ως γνώμονα τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί ισότητας και αποτελεσματικότητας στα συστήματα των κρατών μελών, καθώς, όπως διακηρύσσεται, βασικός στόχος των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούνται, είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία θα συνδυάζουν την ισότητα με την ποιότητα και θα δίνουν σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για μια καλή ποιοτική εκπαίδευση (OECD, 2012). Ωστόσο, οι διακηρύξεις της ΕΕ περί ισότητας και αποτελεσματικότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών αμφισβητούνται από το

σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, που υποστηρίζουν πως μέσω των πολιτικών που προωθούνται από την Ευρώπη και αποτελούν τους δείκτες οργάνωσης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και των αντίστοιχων βιβλίων, προωθείται η ανισότητα και η διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών καθώς και η διάκριση λίγων μαθητών, των «καλών» που προορίζονται για τις υπηρεσίες της παγκόσμιας αγοράς και οικονομίας. Ακολουθούν τα λόγια μιας εκπαιδευτικού:

Ε.Π.Ε 6: «[...] Το θέμα είναι τι πραγματικά επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Την ισότητα και την αποτελεσματικότητα; Δε νομίζω. Ζούμε σε μια παγκοσμιοποιημένη εποχή, σε μια εποχή που όλα και όλοι υπηρετούν την παγκόσμια αγορά και οικονομία. Αυτό έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες και νέα πρότυπα εργασίας, στα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν όλοι. Άρα και στην εκπαίδευση θεωρώ ότι προωθούνται από την ΕΕ πολιτικές που με το πρόσχημα της ισότητας στοχεύουν στην ανάδειξη λίγων μαθητών, των πιο καλών, που θα τους δοθούν τα απαραίτητα εφόδια για να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά.»

Ορισμένες από τις νέες τάσεις που επικρατούν στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών είναι ο εκσυγχρονισμός της Παιδείας ενσωματώνοντας σ' αυτά, μεταξύ άλλων, τις Νέες Τεχνολογίες. Μάλιστα, η πιο πρόσφατη πολιτική του Νέου Σχολείου είχε ως κύριο στόχο τη δημιουργία του ψηφιακού σχολείου. Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη υπηρετεί τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ για ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης των κρατών μελών, ώστε να προωθηθεί η ισότητα και η βελτίωση της ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι απ' τους έξι εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας οι τρεις δουλεύουν συστηματικά ψηφιακά, αλλά χωρίς καμία κρατική υποστήριξη (μόνοι τους με τη συνδρομή των γονέων έχουν εξοπλίσει ψηφιακά το σχολείο), οι άλλοι δύο με τον ελάχιστο ψηφιακό εξοπλισμό που διαθέτουν προσπαθούν να δουλέψουν ψηφιακά και τέλος, μια εκπαιδευτικός λόγω του ανύπαρκτου ψηφιακού εξοπλισμού στο σχολείο της δεν εργάζεται ψηφιακά.

Επομένως, αυτό που παρατηρούμε είναι οι μεγάλες διαφορές στην υποδομή και τον εξοπλισμό μεταξύ των σχολείων, γεγονός που υποδεικνύει ότι υπάρχει ένας τομέας όπου οι ανισότητες στην εκπαίδευση φαίνεται να οξύνονται αντί να αμβλύνονται. Επίσης, παρατηρούμε τις ατομικές και συλλογικές προσπάθειες μεμονωμένων σχολείων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕΕ, με την απουσία οποιασδήποτε κρατικής υποστήριξης, προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να αποφανθούμε ότι τα σχολεία θεωρούν πρόπον να επιτελέσουν ό,τι ορίζεται από τα «πάνω», από την κεντρική εξουσία, παρόλο που, φαινομενικά, έχουν αυτονομία στο να δράσουν όπως τα ίδια επιθυμούν. Στην ουσία, αυτός είναι ο τρόπος που οι πολιτικές αυτές αναπλαισιώνονται στο ελληνικό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα.

Ακόμα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι προσπάθειες που καταβάλλονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω πολιτικών όπως αυτής του Νέου Σχολείου, για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και μείωσης της εκπαιδευτικής ανισότητας, φαίνεται να έχουν περιθωριοποιηθεί από την κρίση που βιώνει η χώρα μας αυτή την περίοδο. Αυτό, άλλωστε, εκφράζεται, και στις απόψεις των ερωτώμενων στο ερώτημα του αν η κρίση στην Ελλάδα έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και αν θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Ε.Π.Ε 3: «[...] Τα παιδιά είναι υποψιασμένα, καταλαβαίνουν ότι δεν διανύουμε μια καλή περίοδο σαν χώρα. Περιμένουν από εμάς περισσότερη κατανόηση και υποστήριξη. Εγώ αυτό εισπράττω. Υπάρχουν παιδιά που γράφονται στα σχολεία και δεν ξέρουν να μιλήσουν ελληνικά, ούτε τα βασικά. Άλλα παιδιά ζουν σε σπίτια χωρίς ρεύμα, άλλα υποσιτίζονται. [...] Αυτό που χρειάζονται αυτά τα παιδιά δεν το γράφει κανένα βιβλίο ούτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χρειάζονται να αισθανθούν ασφάλεια και ότι έχουν δίπλα τους κάποιον που θα τα βοηθήσει και θα τα στηρίξει όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε ψυχολογικό.»

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να αποφανθούμε ότι οι Πολιτικές της ΕΕ που δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και την ισότητα δε φαίνεται να έχουν καταφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς δε λαμβάνουν υπόψη την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει αναδιατυπωθεί ως απάντηση στις φαντασιακές ανάγκες των παγκόσμιων οικονομικών επιταγών, στην οικονομία της γνώσης και τη διαπεραστική φωνή των υποτιθέμενων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Η αναδυόμενη ατζέντα για την εκπαιδευτική πολιτική, διεθνώς, πλαισιώνεται από την παγκοσμιοποίηση και η παγκοσμιοποίηση φέρνει στο προσκήνιο την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική με συγκεκριμένους τρόπους που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την ταχεία και ανταγωνιστική ανάπτυξη και τη μετάδοση τεχνολογιών και γνώσεων. Οι θεσμοθετούντες της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθούν την ελκυστικότητα των τοπικών προϊόντων τους στην παγκόσμια αγορά, προσπαθώντας να συνδέσουν το κινούμενο κεφάλαιο με μακροχρόνιες σχέσεις που βασίζονται στην ικανοποίηση των αναγκών της νέας οικονομίας της γνώσης. Αυτές οι ανάγκες απαιτούν οι δημόσιοι οργανισμοί, καθώς και οι επιχειρήσεις, να προσαρμοσθούν στη συνεχή αλλαγή (Ozga & Jones, 2006).

Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι προσπάθειες που έγιναν από το 2003 κι έπειτα είναι αμφίβολο αν έχουν συμβάλει τελικά στη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Όπως φάνηκε παραπάνω, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όπως και οι πρακτικές που προωθούνται από τα διδακτικά βιβλία, παρά τα προοδευτικά τους στοιχεία διατηρούν πολλά στοιχεία κυρίως ορατής παιδαγωγικής πρακτικής. Μάλιστα, οι προσπάθειες που έγιναν για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης

(Νέο Σχολείο-Ψηφιακό Σχολείο, διαθεματικότητα, αλλαγή του διδακτικού υλικού) φαίνεται ότι έχουν περιθωριοποιηθεί την περίοδο αυτή της κρίσης, γεγονός που εγείρει καίριους προβληματισμούς αναφορικά με ζητήματα ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση.

Τέλος, παρατηρείται ότι οι μορφές της πρακτικής που προάγονται μέσα από τη δράση των υπερεθνικών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εμφανίζονται ως καινοτόμες, έχουν έναν προσανατολισμό εξωστρεφή (Σαρακινιώτη, 2012), δίνοντας έμφαση στις πρακτικές ικανότητες και τις γνώσεις που είναι χρήσιμες στη ζωή και την μελλοντική εργασία των μαθητών. Ωστόσο, παρόλο που οι πολιτικές αυτές ρητορικά επικαλούνται την ανάγκη συμπερίληψης όλων των μαθητών και εφοδιασμού τους με ικανότητες που θα βοηθήσουν την κοινωνική τους ένταξη, στην πραγματικότητα παραμελούν να λάβουν υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους στη συγκρότηση, μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης και με τον τρόπο αυτό μπορεί να διευρύνουν αντί να αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

### **7.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα ευρωπαϊκό-παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο που κύριο στόχο έχει τη δημιουργία πολιτών ικανών να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά και οικονομία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, επικαλείται τις αρχές της ισότητας και της αποτελεσματικότητας στα συστήματα των κρατών-μελών, χωρίς ωστόσο να στοχεύει στην πραγματικότητα σ' αυτές τις αρχές, αλλά στην απόκτηση, από λίγους πολίτες, δεξιοτήτων και γνώσεων που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ταχέως μεταβαλλόμενες ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς εργασίας και οικονομίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζεται ανέτοιμο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και μάλιστα τη συγκεκριμένη περίοδο που η χώρα μας βιώνει μια βαθιά οικονομική κρίση και παράλληλα κρίση αξιών.

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των Ελλήνων μαθητών καθώς και να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μεταξύ τους. Ο μαθητικός πληθυσμός συναντά ανυπέβλητες δυσκολίες που σχετίζονται με την ακατανόητη γλώσσα των διδακτικών βιβλίων και τη γενικότερη διαμορφωμένη πορεία του σχολείου.

Απ' την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με προοδευτικές πρακτικές που είναι πιο παιδαγωγικά και μαθητοκεντρικά προσανατολισμένες να βελτιώσουν τις επιδόσεις και την εκπαιδευτική πορεία όλων των μαθητών καθώς και να αμβλύνουν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές τους διατηρούν πολλά στοιχεία

ορατής παιδαγωγικής πρακτικής και αποτελούν συνάρθρωση παγιωμένων στοιχείων γνώσης και αντικειμενοποιημένων από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακών πρακτικών, γεγονός που τους δυσκολεύει να κατανοήσουν τις αρχές οργάνωσης της πρακτικής του νέου διδακτικού υλικού και συχνά τους οδηγεί στην απόρριψη της μορφής πρακτικής που προβάλλεται από το διδακτικό υλικό στην ολότητά του.

Εν τέλει, φαίνεται ότι οι πρακτικές διδασκαλίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των βιβλίων επηρεάζουν ευρύτερα την εκπαιδευτική πορεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών και παρόλο που παρουσιάζονται ως καινοτόμες με πολλά προοδευτικά στοιχεία, ωστόσο στην πραγματικότητα παραμελούν να λάβουν υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους στη συγκρότηση, μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό ενδέχεται, όπως αναφέρει ο Bernstein (1991), να επιφέρουν μια επιπλέον επεξεργασμένη διαστρωμάτωση σε μια ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική, διευρύνοντας έτσι αντί να αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και διατηρώντας την άνιση τοποθέτηση των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

## 8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι πρακτικές διδασκαλίας που προωθούνται στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης στο δημοτικό σχολείο και η σχέση που έχουν αυτές με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε αυτά τα δύο βασικά μαθήματα επειδή θεωρούνται η βάση για όλα τα μαθήματα και η κατάκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που προσφέρουν είναι αναγκαία για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ζωή των νέων. Επίσης, η έρευνα που αφορά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών συνιστά μέρος μιας ερευνητικής περιοχής αιχμής με δεδομένες και τις πιο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (από το 2003 κι έπειτα) στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως η ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί μέσα σε ένα ευρωπαϊκό-παγκόσμιο πλαίσιο, στο οποίο η εκπαίδευση ωθείται να συνδεθεί στενά με την παγκόσμια οικονομία, την εργασία και τις αγορές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται μια λογική ανταγωνισμού ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, σύμφωνα με την οποία η διαπίστωση της ύπαρξης καλών μαθητών ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένδειξη ότι παράγονται καταρτισμένοι και αποτελεσματικοί εργαζόμενοι, ως βάση για τη λειτουργία αποδοτικού οικονομικού συστήματος. Οι Risvi και Lingard (2010), διαπιστώνουν πως στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών φαίνεται πως προτάσσεται ο στόχος της προετοιμασίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, αυξάνοντας και την εθνική ανταγωνιστικότητα.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, τίθενται ως βασικοί στόχοι στα επίσημα κείμενα της ΕΕ, προκειμένου να προωθηθεί η οικονομική της ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητά της. Μάλιστα, όπως τονίζεται στην έκθεση «Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και των Συστημάτων Εκπαίδευσης στην Ευρώπη» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Επιστήμες, είναι ένα ζήτημα που δημιουργεί ανησυχία σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς σχετίζεται όχι μόνο με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και με την παροχή ενός δίκαιου συστήματος εκπαίδευσης.

Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, μέσα από τη μελέτη των αλλαγών στο ΑΠΣ και στα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, που χρησιμοποιούνται στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου (από το 2003 κι έπειτα) καθώς και μέσα από τη διερεύνηση των πρακτικών που προωθούνται από τα διδακτικά βιβλία και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, μελετάται το αν αμβλύνεται το ζήτημα της άνισης πρόσβασης των μαθητών

στην εκπαιδευτική γνώση και αν τελικά βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Σύμφωνα με τη γενική εικόνα που σχηματίστηκε, οι πολιτικές για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί «υποτιθέμενης» προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας δεν έχουν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς δε λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν καθώς και τη μεγάλη κρίση (οικονομική, προσφυγική, κρίση αξιών) που βιώνει η χώρα μας. Μάλιστα, με το πρόσχημα της προώθησης της ισότητας και της αποτελεσματικότητας η ΕΕ στοχεύει στη διάκριση λίγων πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις ταχέως μεταβαλλόμενες ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς εργασίας και οικονομίας. Ακόμα, όσα λίγα μέτρα λήφθηκαν για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (όπως η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών, η διαθεματικότητα κλπ.) φαίνεται ότι έχουν περιθωριοποιηθεί την περίοδο αυτή της κρίσης.

Επιπλέον, φάνηκε ότι τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης ενσωματώνουν «προοδευτικά» στοιχεία πρακτικής αλλά κυρίως διατηρούν πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής πρακτικής. Απ' την άλλη μεριά, και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ενσωματώνουν «προοδευτικά» στοιχεία και είναι σε ένα σημαντικό βαθμό μαθητοκεντρικά προσανατολισμένες. Ωστόσο, οι πρακτικές τους συνεχίζουν να διατηρούν πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής πρακτικής και να αποτελούν συνάρθρωση παγιωμένων στοιχείων γνώσης και αντικειμενοποιημένων από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακών πρακτικών, γεγονός που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις αρχές οργάνωσης της πρακτικής του νέου διδακτικού υλικού, οδηγώντας τους συχνά στην απόρριψη της μορφής πρακτικής που προβάλλεται από το διδακτικό υλικό στην ολότητά του.

Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές διδασκαλίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των βιβλίων μπορούν να επηρεάσουν ευρύτερα την εκπαιδευτική πορεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, επειδή διατηρούν πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής πρακτικής και στην πραγματικότητα παραμελούν να λάβουν υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους στη συγκρότηση, μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης, ενδέχεται να διευρύνουν αντί να αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Επίσης, φαίνεται πως το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές περισσότερα από αυτά που τους προσφέρει, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Pierre Bourdieu, σύμφωνα με την οποία «αποφεύγοντας να δώσει ρητά σε όλους αυτά που άρρητα απαιτεί απ' όλους, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί απ' όλους εξίσου κάτι που το ίδιο δε δίνει» (βλ. Blackledge, Hunt, 2000, σ. 233).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη εγείρονται καίριοι προβληματισμοί αναφορικά με ζητήματα ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση, οι οποίοι και αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω σε μελλοντική έρευνα. Συγκεκριμένα, θα είχε ενδιαφέρον να

διεξαχθούν συνεντεύξεις με μαθητές του δημοτικού καθώς και με τους γονείς τους, προκειμένου να διαπιστώσουμε το πώς οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των ισχυόντων διδακτικών βιβλίων καθώς και τις καινοτομίες που έχει προωθήσει το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (διαθεματικότητα, Νέες Τεχνολογίες, μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας), τι επικροτούν και τι θα πρότειναν να αλλάξει.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ▪ Ξενόγλωσση

Aggelakos, C. (2007). The cross-thematic approach and the “new” curricula of Greek compulsory education review of an incompatible relationship. *Policy Futures in Education*, 5 (4), 460 - 467.

Alahiotis S., & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14 (2), 119–147.

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum* (2<sup>nd</sup> ed.). New York and London: Routledge.

Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 183 - 197.

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157 - 173.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised edition. United States of America: Rowman and Littlefield Publishers.

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse, Vol. IV*. London: Routledge.

Chen, H., & Derewianka, B. (2009). Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. Shaping Futures: Literacy Policy in the Twenty-First Century. *Research Papers in Education*, 24 (2), 223-245.

- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1&2), 131 -146.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. J., & Braun, A. (2011). The ordinary school – what is it?, *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1-16.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London & New York: Routledge.
- Moon, B., & Murphy, P. (1999). *Curriculum in Context*. London: The Open University.
- Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*. Cambridge, U.K.: Polity Press. Απόσπασμα με τίτλο: *Ταξινόμηση και Περιχάραξη, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές*, σελ. 136-142, (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη Μένη Κούρου, Επιμ. Άννα Τσατσαρώνη).
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1–17.
- Risvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. UK: Routledge.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571 - 582.
- Yates, L., & Young, M. (2010). Editorial: Globalisation, knowledge and the Curriculum, *European Journal of Education*, Vol. 45, No 1.
- Young, M. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal*, 25(4), 463-477.

- **Ελληνόγλωσση**

Αλαχιώτης, Σ. (2002α). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Αλαχιώτης, Σ. (2002β). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.

Αλαχιώτης, Σ. (2003). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2016, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Αλαχιώτης, Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική Θεώρηση της Μάθησης και της Αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βέικου, Χρ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Α. Β. Ρήγα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (1993). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή καινοτομία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 9-12.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Σολομών, Ι.), β' έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βιτσιλάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιστ. Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: *Art of Text*.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιώτη, Α. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4, 15-38.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση* (Ε. Πανάγου, Μτφρ.), (Α. Τσατσαρώνη, Επιστ. Επιμ.-Εισαγωγή). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (χχ). Βιβλίο Δασκάλου- Μεθοδολογικές οδηγίες, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (χχ). Βιβλίο Μαθητή, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (χχ). Τετράδιο Εργασιών Μαθητή, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζαμιάς, Α. (1990). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III: Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (χχ). Βιβλίο Δασκάλου, Μαθηματικά Ε' Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (χχ). Βιβλίο Μαθητή, Μαθηματικά Ε' Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (χχ). Τετράδιο Εργασιών Μαθητή, Μαθηματικά Ε' Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.

Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. Πυλαρινός, Θ. (χχ). Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού, *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο Β. Κουλαϊδής, & Α. Τσατσαρώνη, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ.). (2010). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιας, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (α΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 73-80.
- Λάμνιας, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (β΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 70-77.
- Μαρίνης, Σ. (2007). Στόχοι και προσανατολισμοί των νέων βιβλίων των Μαθηματικών. Στο Χ. Κάτσικας, & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τις προκλήσεις της εποχής μας του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2017, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Φλώρινα.

Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, πραγματικό πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μ. (2002). Η ιστορική κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης ως μεταμοντέρνος χώρος ποιοτικών ερευνών στην εκπαίδευση. *Μέντορας*, 6, 61-74.

Νούτσος, Χ. (1999). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Παπαμανώλης, Κ. (1989). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα (1941-1988)*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (Επιστ. Επιμ.). (2002). *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ρέπας, Χ. (2007). Για το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών: Μια προσπάθεια Κριτικής Αποτίμησης των Νέων Προγραμμάτων. Στο Χ. Κάτσικας, & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Ένα μοντέλο ανάλυσης. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαρακινιώτη, Α. (2012). *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (Μτφρ. Τσάπελης, Α.). Αθήνα: Σαββάλας.

Streefland, L. (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Εισ.-Επιμ. Κολέζα, Ε.). Αθήνα: Leader books.

Τσατσαρώνη, Α. (2006). Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας: ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της «πρακτικής» στο λόγο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΒ΄, 48, 173 - 213.

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής, & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Van de Walle, J. A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*. Τ. Τριανταφυλλίδης, (Επιστ. Επιμ.), Α. Αλεξανδροπούλου, & Β. Κομπορόζος, (Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Φιλιππάκη-Warburton, E., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., Λουκά, Μ. (χχ). Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος-ΙΤΥΕ.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ. (2002). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα “νέα” Προγράμματα Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum* (Μτφρ. Πυργιωτάκης, Γ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και Ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσafiδης, Κ. (2004). Σύγχρονα προβλήματα και προοπτικές του αναλυτικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσafiδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος Project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

## ΠΗΓΕΣ

- Commission of the European Communities (2006, September). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND TO THE EUROPEAN PARLIAMENT. Efficiency and equity in european education and training systems*. Retrieved from European Commission website: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>
- ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, Υπ. Απόφαση, ΦΕΚ τεύχ. Β', τόμ. Α', αρ. Φύλλου 303/13-03-03, σελ. 3774.

European Commission (2012, November). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (COM 669 final (1-17)). Retrieved from European Commission website: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EN/1-2012-669-EN-F1-1.Pdf>

European Union (2014). *Education and Training Monitor 2014*. Retrieved from European Commission website: <http://bookshop.europa.eu/en/education-and-training-monitor-2014-pbNCAJ14001/>

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2016 - Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016*. Retrieved from European Commission website: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bb/205\\_EN\\_JAF\\_2016.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bb/205_EN_JAF_2016.pdf)

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Retrieved from OECD website: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Official Journal of the European Union (2008, December). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools* (C 319 (20-22)). Retrieved from European Commission website: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG1213\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG1213(05)&from=EN)

Official Journal of the European Union (2012, December). *Council conclusions of 26 November 2012 on education and training in Europe 2020 — the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs* (C 393 (5-7)). Retrieved from European Commission website: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0005:0007:EN:PDF>

Official Journal of the European Union (2015, December). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) - New priorities for European cooperation in education and training* (C 417 (25-35)). Retrieved from European Commission website: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). *Οδεύοντας προς το νέο σχολείο των ΤΠΕ: Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 25/1/2017, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1588.pdf>.

Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής-Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία: Διαπιστώσεις, προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης. Αθήνα, 2016. Ανακτήθηκε 25/7/2017, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn\\_porisma.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porisma.pdf)

*Όλες οι αλλαγές που θα ισχύσουν από αύριο στα σχολεία*. Ανακτήθηκε 27/1/2017, από <http://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/121760/oles-oi-allages-pou-tha-isxysoun-apo-ayrio-sta-sxoleia>

*Τα Μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια*. Ανακτήθηκε 28/12/2016, από [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf).

*Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Ανακτήθηκε 25/1/2017, από [http://www.edulll.gr/?page\\_id=7](http://www.edulll.gr/?page_id=7).

*Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Ανακτήθηκε 25/1/2017, από <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1- Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιζόμενων

**Φύλο:**

Άντρας

Γυναίκα

**Ηλικία:**

25-30

30-35

35-40

40-45

45-50

άνω των 50

**Σπουδές/Κατάρτιση:** .....

.....

**Ειδικότητα:**.....

**Σχέση εργασίας:**

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

**Χρόνια υπηρεσίας:**.....

**Θέση στο σχολείο που υπηρετείτε:**

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Εκπαιδευτικός

**Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκετε:**

Αστική

Ημιαστική

αγροτική

**Χρόνια που έχετε διδάξει στην Ε' τάξη:** .....

**Άλλες γνώσεις:**

ΤΠΕ1

ΤΠΕ2

Ξένες γλώσσες

**Επίπεδο γνώσεων χειρισμού Η/Υ:**

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

**Ξένες γλώσσες / Επίπεδο:** ..... / .....  
..... / .....  
..... / .....

**Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα:**

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

**Ευχαριστώ πολύ!**

## Παράρτημα 2- Οδηγός συνέντευξης

### Εκφώνηση:

Η παρούσα έρευνα, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής μου εργασίας, αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας που προωθούνται στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης στο δημοτικό σχολείο και τη σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκτιμούν το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης καθώς και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην καθημερινή εργασία τους στην τάξη προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών τους. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιούμε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την πραγματοποίηση της μελέτης και σας ευχαριστώ πολύ για την ανταπόκρισή σας στην πρόσκλησή μου.

Θα σας παρακαλούσα να μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο, προκειμένου να καταγραφεί η συνομιλία μας και να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα για την έρευνά μου στοιχεία. Σας διαβεβαιώνω ότι θα τηρηθεί με απόλυτο σεβασμό η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

### Άξονες ερωτήσεων:

*1ος άξονας ερωτήσεων:* Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.

1. Έχετε παρακολουθήσει τις αλλαγές που οδήγησαν στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου, καθώς και τις διάφορες συμπληρωματικές οδηγίες; Αν ναι, με ποιους τρόπους ενημερώνεστε σχετικά;
2. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στην ακόλουθη αλλαγή της δομής και του περιεχομένου των βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

3. Θα συμφωνούσατε με την άποψη ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία αποτελούν σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι; Εξηγήστε τους λόγους.
4. Θεωρείτε ότι το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει προωθήσει την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία και τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία, ωφελεί τη διδακτική πράξη; Με ποιους τρόπους;
5. Επικεντρώνοντας στα «νέα» βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, θα λέγατε ότι είναι σχεδιασμένα με τρόπο ώστε να καλύπτουν επαρκώς όλα τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα και να υποστηρίζουν επαρκώς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού;
6. Ο σχεδιασμός των βιβλίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα διευκολύνει τους μαθητές σας και τη διδασκαλία σας ή όχι; Αν, ναι με ποιον τρόπο;
7. Τελικά, θα λέγατε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία έχουν συμβάλει στην αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή; Με ποιον τρόπο;

**2ος άξονας ερωτήσεων:** Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και της ανταπόκρισης του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών.

1. Από την εμπειρία σας και την επικοινωνία και συνεργασία σας με άλλους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των βιβλίων;
2. Βλέπετε να σχετίζεται η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης ή όχι; Αν ναι με ποιον τρόπο;

3. Στην καθημερινή σας πρακτική έχετε τη δυνατότητα να λαμβάνετε υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών σας και αντίστοιχα να εφαρμόζετε διαφοροποιημένη διδασκαλία;
4. Θεωρείτε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προηγούμενα βιβλία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
5. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγησή τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Με ποιον τρόπο;
6. Γενικότερα, θα λέγατε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ή τα όριά τους είναι περιορισμένα;

**3ος άξονας ερωτήσεων:** Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

1. Τη διαθεματική προσέγγιση, που προωθήθηκε από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, την εφαρμόζετε στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους;
2. Υπάρχουν ικανοποιητικές διαθεματικές δραστηριότητες στα βιβλία για να σας υποστηρίξουν;
3. Στη διδασκαλία σας, ακολουθείτε πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν ή χρησιμοποιείτε και επιπρόσθετο υλικό;



4. Το πιθανό επιπρόσθετο υλικό το προετοιμάζετε μόνοι σας ή χρησιμοποιείτε έτοιμο υλικό; Από ποιες πηγές αντλείτε υλικό;
5. Για ποιον λόγο θεωρήσατε ότι έπρεπε να αναπτύξετε το πρόσθετο υλικό (φυλλάδιο εργασίας), που μου διαθέσατε, στη συγκεκριμένη ενότητα;  
- Ήταν πρωτίστως οι ανάγκες του γνωστικού αντικειμένου ή οι ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης (ή ομάδας μαθητών) που είχατε στο νου σας όταν αναπτύσσατε αυτό το υλικό;
6. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;
7. Έχετε εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία σας και ειδικά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Αν ναι, ποια μέσα είναι διαθέσιμα στην τάξη σας (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές κτλ), με ποιους τρόπους τα αξιοποιείτε και τι αποτελέσματα έχετε δει από τη μεριά των μαθητών σας;
8. Με ποιες μεθόδους και κριτήρια αξιολογείτε την επίδοση των μαθητών σας;
9. Κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

**4ος άξονας ερωτήσεων:** Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για την διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.

1. Πώς κρίνετε την πολιτική του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής»; Ποια τα θετικά και αρνητικά στοιχεία αυτής της μεταρρύθμισης;
2. Θεωρείτε ότι η μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής» εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια είναι η μεγαλύτερη αλλαγή που έχει προωθήσει στα σχολεία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
3. Έχετε σκεφτεί αν τυχόν οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ατζέντα

των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα συστήματα των κρατών μελών;

4. Θα λέγατε ότι η κρίση στην Ελλάδα (οικονομική και προσφυγική) έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και άρα θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς; Τι αντιμετωπίζετε στην καθημερινότητα του σχολείου;
5. Ποια χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη σας συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις σημερινές συνθήκες;
6. Σε αυτό το πλαίσιο, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σήμερα, ειδικά όσον αφορά το έργο τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; (ειδική επιμόρφωση, υλικά, σεμινάρια κτλ.)

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

## Παράρτημα 3- Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

### Α) Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**1ος άξονας ερωτήσεων:** Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.

1. Έχετε παρακολουθήσει τις αλλαγές που οδήγησαν στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου, καθώς και τις διάφορες συμπληρωματικές οδηγίες; Αν ναι, με ποιους τρόπους ενημερώνεστε σχετικά;

*«Ναι, τις παρακολουθώ τις αλλαγές που γίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εεε, μέσω του internet και των εγκυκλίων που μας έρχονται στο σχολείο.»*

2. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στην ακόλουθη αλλαγή της δομής και του περιεχομένου των βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

*«Νομίζω ότι οι λόγοι είναι κυρίως κοινωνικοί και παιδαγωγικοί. Η κοινωνία και ο τρόπος ζωής μας έχει αλλάξει και είναι πλέον άλλες οι απαιτήσεις και οι ανάγκες της ζωής και επομένως και της εκπαίδευσης. Δε γινόταν να μη γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση, ενώ όλα γύρω αλλάζουν. Η εκπαίδευση έπρεπε να συμβαδίσει με τις αλλαγές της κοινωνίας μας. Τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα έπρεπε να εκσυγχρονιστούν για να βοηθήσουν περισσότερο τον μαθητή, γιατί το είχε περισσότερη ανάγκη σε σχέση με παλιά. Το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν πιο περιοριστικό θα έλεγα για τον μαθητή και για τον δάσκαλο, πιο συντηρητικό και έδινε ιδιαίτερη βάση στον γνωστικό τομέα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και τις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά.»*

3. Θα συμφωνούσατε με την άποψη ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία αποτελούν σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι; Εξηγήστε τους λόγους.

*«Ναι, σε σχέση με τα προηγούμενα είναι καινοτομία. Υπολογίζουν περισσότερο τον μαθητή, είναι πιο ευέλικτα, πιο οργανωμένα και προτείνουν πιο αποτελεσματικούς και σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας. Όμως, τα βιβλία έχουν και αρκετές αδυναμίες και ελλείψεις, γι' αυτό και θα πρέπει να βελτιωθούν. Ήδη τα έχουμε 10 χρόνια και θα έπρεπε να αλλάζουν όπως έχουν αλλάξει και πολλά πράγματα στη ζωή μας ειδικά αυτή την περίοδο της κρίσης. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται σε πράγματα που είναι δύσκολο να γίνουν στα σχολεία, γιατί δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός, το κατάλληλο υπόβαθρο και οι κατάλληλες συνθήκες π.χ. μιλάει για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία ενώ σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει ο εξοπλισμός και πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί να δουλεύουν ψηφιακά.»*

4. Θεωρείτε ότι το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει προωθήσει την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία και τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία, ωφελεί τη διδακτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

*«Εννοείται ότι την ωφελεί πάρα πολύ. Την κάνει πιο ενδιαφέρουσα, πιο πολυδιάστατη. Οι μαθητές κατανοούν καλύτερα το μάθημα και συμμετέχουν περισσότερο. Οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν πολύ κι εμάς και τους μαθητές. Επειδή το σχολείο που δουλεύω είναι ψηφιακό και χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα, βλέπω ότι τα παιδιά δουλεύουν καλύτερα και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές γιατί οι περισσότεροι είναι εξοικειωμένοι με τον υπολογιστή. Το μάθημα βγαίνει πιο εύκολα και πιο ευχάριστα. Τώρα μέσω της διαθεματικότητας οι μαθητές μαθαίνουν να διερευνούν ένα θέμα από πολλές πλευρές και μέσα από πολλά γνωστικά αντικείμενα και έτσι αποκτούν περισσότερες γνώσεις και τις εμπεδώνουν καλύτερα.»*

5. Επικεντρώνοντας στα «νέα» βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, θα λέγατε ότι είναι σχεδιασμένα με τρόπο ώστε να καλύπτουν επαρκώς όλα τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα και να υποστηρίζουν επαρκώς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού;

«Λοιπόν, τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα τα καλύπτουν επαρκώς, αλλά δεν μπορώ να πω ότι υποστηρίζουν επαρκώς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού. Ιδίως τα βιβλία των Μαθηματικών. Τα βιβλία των Μαθηματικών είναι τελείως λάθος σχεδιασμένα και δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας. Η ύλη είναι ανακατεμένη και μπερδεμένη και οι περισσότερες ασκήσεις πολύ δυσνόητες και δύσκολες για τους μαθητές. Τώρα, τα βιβλία της Γλώσσα της Ε' είναι σχετικά καλά σχεδιασμένα, έχουν μια καλή σειρά, ποικιλία ασκήσεων και κειμένων. Εν μέρει ανταποκρίνονται στις ικανότητες των μαθητών, αλλά όχι πάντα, γιατί η ύλη της Γλώσσας είναι πολύ μεγάλη, περιέχονται πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και αυτό πιέζει πολύ. Δυσκολευόμαστε σε χρόνο να τα διδάξουμε όλα αυτά. Δεν προλαβαίνουμε! Γιατί χρειάζεται και να προσθέτουμε υλικό για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να τα κατανοήσουν όλα αυτά. Αλλά οι πιο αδύνατοι μαθητές δεν μπορούν πάντα να τα καταφέρουν με αυτόν τον μεγάλο όγκο των γλωσσικών φαινομένων.»

6. Ο σχεδιασμός των βιβλίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα διευκολύνει τους μαθητές σας και τη διδασκαλία σας ή όχι; Αν, να με ποιον τρόπο;

«Ε, όχι, δεν μπορώ να πω ότι διευκολύνουν ούτε εμένα ούτε και τα παιδιά. Στη Γλώσσα τα πράγματα είναι λίγο καλύτερα, γιατί τα γλωσσικά φαινόμενα έχουν μια λογική σειρά, έχουν ασκήσεις που μπορούν να κάνουν όλοι οι μαθητές και αρκετά κείμενα από την καθημερινότητα των παιδιών. Όμως, όπως είπα και πριν η τεράστια ύλη και τα πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα δυσκολεύουν και πιέζουν κάποιους μαθητές και κυρίως τους πιο αδύνατους. Κι εγώ όμως πιέζομαι γιατί τρέχω να βγάλω όλα αυτά τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να κάνω και όλα τα άλλα που απαιτούνται στη Γλώσσα, εκθέσεις, περιλήψεις, ανάλυση κειμένων. Ο χρόνος δε φτάνει και κάποια πράγματα γίνονται βιαστικά και κάποιες φορές οι μαθητές φορτώνονται με πολλά πράγματα που δεν καταφέρνουν να τα κάνουν. Εεε, όσο για τα βιβλία των Μαθηματικών, θεωρώ ότι δε διευκολύνουν καθόλου ούτε τους μαθητές ούτε εμένα. Δεν μπορώ να καταλάβω ποιοι τα σχεδίασαν έτσι και τι στόχο είχαν. Δεν έχουν λογική σειρά τα μαθηματικά φαινόμενα. Εκεί που ξεκινούν με κλάσματα, πάνε στα ποσοστά, μετά δεκαδικούς, μετά γεωμετρία, μετά κλάσματα πάλι. Μας μπερδεύουν πολύ. Τα παιδιά δεν τα καταλαβαίνουν, ούτε καν οι καλοί μαθητές. Εγώ δεν τα χρησιμοποιώ τα βιβλία. Έχω το δικό μου υλικό και τη δική μου σειρά. Μόνο κάποιες ασκήσεις από το Τετράδιο Εργασιών επιλέγω και κάνουμε με τα παιδιά.»

7. Τελικά, θα λέγατε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία έχουν συμβάλει στην αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή; Με ποιον τρόπο;

«Ναι, έχουν συμβάλει. Προωθούν τρόπους διδασκαλίας όπως την ομαδοσυνεργατική που φέρνουν πιο κοντά τον δάσκαλο και τον μαθητή. Τα παιδιά συνεργάζονται με τον δάσκαλο, δουλεύουν μαζί και δένονται περισσότερο μαζί του. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον η αυθεντία του μαθήματος, αλλά συνεργάτης και βοηθός του μαθητή. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να δουλεύουν ομαδικά και να φτιάχνουν το δικό τους έργο, να αξιολογούν τη δουλειά τους και έτσι να μαθαίνουν να διορθώνουν τα λάθη τους. Γενικά υπάρχει καλύτερη σχέση και επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή κι αυτό προωθείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις δραστηριότητες των βιβλίων ειδικά τις διαθεματικές και τις εργασίες που γίνονται στην Ευέλικτη Ζώνη.»

**2ος άξονας ερωτήσεων:** Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και την ανταπόκριση του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών.

1. Από την εμπειρία σας και την επικοινωνία και συνεργασία σας με άλλους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των βιβλίων;

«Λοιπόν, τα θετικά είναι ότι τα βιβλία είναι πιο ενδιαφέροντα γιατί συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών, περιέχουν πιο ενδιαφέροντα κείμενα, περιέχουν διαθεματικές δραστηριότητες και δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού. Επίσης, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα είναι πολύ σημαντική γιατί κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κατανοητό για τους μαθητές και για τους πιο αδύνατους. Όμως, σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν τεχνολογικά μέσα και έτσι μαθητές και δάσκαλοι δεν μπορούν να δουλέψουν ψηφιακά. Αυτό εγώ και πολλοί συνάδελφοί μου το θεωρούμε σημαντική δυσκολία, γιατί είναι κάτι που προωθείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά λόγω έλλειψης εξοπλισμού σε κάποια σχολεία δεν μπορεί να γίνει. Επίσης, η ύλη των βιβλίων είναι πολύ μεγάλη και δυσκολευόμαστε να τη βγάλουμε. Είναι πολλά αυτά που πρέπει να μάθουμε στα παιδιά και τα παιδιά δεν έχουν όλα τις ίδιες δυνατότητες. Δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος για να βοηθήσουμε όσο θέλουμε κάποιους μαθητές. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μας ζητάει

*πολλά και ο χρόνος και η υποστήριξη που μας παρέχεται είναι ελάχιστη. Μας λέει αυτά πρέπει να γίνουν, αυτά πρέπει να πετύχετε, αλλά πώς να γίνουν όλα αυτά σε τόσο λίγο χρόνο, σε τάξεις με διαφορετικά επίπεδα*

*μαθητών, σε σχολεία χωρίς εξοπλισμό και με βιβλία τόσο απαιτητικά και δυσνόητα που δεν μας βοηθούν όσο θα έπρεπε;»*

2. Βλέπετε να σχετίζεται η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης ή όχι; Αν ναι με ποιον τρόπο;

*«Εννοείται ότι σχετίζεται. Σχεδόν, πάντα οι μαθητές από άλλες χώρες και οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες πλούσιες και μορφωμένες. Παρόλο που οι μαθητές αυτοί έχουν πολλές δυνατότητες δεν μπορούν πάντα να τα καταφέρουν γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη βοήθεια από το σπίτι, οι γονείς τους μπορεί να μη μιλάνε ελληνικά ή να μην έχουν τις γνώσεις και τα χρήματα για να τους βοηθήσουν π.χ. πολλά από αυτά τα παιδιά δεν μπορούν λόγω οικονομικού να έρθουν στις εκπαιδευτικές μας εκδρομές και έτσι στερούνται κάποια μόρφωση που θα έπαιρναν από την επίσκεψη σ' ένα μουσείο ή θέατρο. Επίσης, τα βιβλία είναι τόσο απαιτητικά και δύσκολα που πολλές φορές οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Υπάρχουν και εξαιρέσεις, αλλά λίγες. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μιλάει για ισότητα μεταξύ των μαθητών, αλλά μ' αυτά τα βιβλία δε νομίζω ότι μπορεί να υπάρξει. Πρέπει να γίνουν άμεσα αλλαγές στα βιβλία και να δοθεί και σε εμάς τους δασκάλους ο χρόνος, το περιθώριο και η κατάλληλη υποστήριξη από το κράτος (εξοπλισμός, επιμόρφωση) να βοηθάμε ξεχωριστά κάθε μαθητή και να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες της τάξης μας. Αυτό τώρα με τόσο μεγάλη ποσότητα ύλης στα βιβλία και τόσο δυσνόητες ασκήσεις δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικά.»*

3. Στην καθημερινή σας πρακτική έχετε τη δυνατότητα να λαμβάνετε υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών σας και αντίστοιχα να εφαρμόζετε διαφοροποιημένη διδασκαλία;

*«Εεε, ναι προσπαθώ, αλλά δεν προλαβαίνω να το κάνω αυτό καθημερινά. Το ξέρω ότι είναι απαραίτητο να γίνεται, γιατί δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ικανότητες και τις ίδιες ανάγκες, όμως, όπως είπα είναι τόσα πολλά αυτά που μας ζητούνται να κάνουμε και τόσο μεγάλη η ύλη που δεν προλαβαίνω, δε φτάνει ο χρόνος. Καθημερινά ετοιμάζω δικό μου υλικό από το σπίτι, φτιάχνω ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, στην τάξη 1 φορά στις 2 βδομάδες βάζω τα παιδιά σε μικτές ομάδες για να κάνουν ομαδικές εργασίες και έτσι να συμμετέχουν όλοι και να συνεργάζονται όλοι με όλους. Δεν κάνουμε όλες τις ασκήσεις των βιβλίων. Επιλέγω εγώ ποιες θα κάνουμε, ποιες μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Προσπαθώ πάντα να ενθαρρύνω όλους τους μαθητές και ειδικά τους πιο αδύνατους, τους σηκώνω να κάνουν ασκήσεις που μπορούν στον διαδραστικό πίνακα γιατί τους αρέσει πολύ και τα πάνε πολύ καλά και χαίρονται, τους βάζω σαν συντονιστές μιας ομάδας και όπου δω ότι τα καταφέρνουν καλά τους βάζω να δουλεύουν πάνω σ' αυτό και τους επιβραβεύω πάντα.»*

4. Θεωρείτε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προηγούμενα βιβλία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

*«Ναι, σε σχέση με τα προηγούμενα ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Τα σημερινά βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πιο παιδαγωγικά προσανατολισμένα, πιο ευέλικτα και πιο ανοιχτά. Λαμβάνουν πιο πολύ υπόψη τους τον μαθητή και κάνουν μια καλή προσπάθεια να τον βοηθήσουν. Περιέχουν διαθεματικές δραστηριότητες, ποικιλία ασκήσεων, κειμένων, εικόνων από την καθημερινή ζωή. Είναι πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών. Τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία ήταν πιο δασκαλοκεντρικά, πιο κλειστά, πιο συντηρητικά και δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Χώριζαν τους μαθητές σε καλούς και κακούς και δημιουργούσαν χάσμα μεταξύ τους. Τα σημερινά προσπαθούν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, αν και δεν το καταφέρνουν αποτελεσματικά. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνουν κάποιες σημαντικές αλλαγές και στα σημερινά βιβλία και να εφοδιαστούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος.»*

5. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγησή τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Με ποιον τρόπο;

*«Φυσικά και μπορούν. Μπορεί όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουμε σαν μούσουλα ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά η επίδοση των μαθητών μας εξαρτάται πολύ από εμάς και τον τρόπο που δουλεύουμε. Όλοι μας ξέρουμε με ποιον τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας. Όταν φροντίζουμε να μην μένει κανείς μαθητής*

*πίσω, όταν διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν, όταν χρησιμοποιούμε μεθόδους διδασκαλίας ευχάριστες για τα παιδιά όπως η ομαδοσυνεργατική ή η ψηφιακή τότε σίγουρα επηρεάζουμε θετικά την επίδοση των μαθητών μας. Και ακόμη κι αν μας πιέζει ο χρόνος και η ύλη*

*πρέπει έστω να προσπαθούμε να προσφέρουμε με οποιονδήποτε τρόπο τη βοήθειά μας στους μαθητές μας. Εγώ, επειδή οι μαθητές μου δεν είναι στο ίδιο επίπεδο, καθημερινά στο σπίτι φτιάχνω δικό μου υλικό προσαρμοσμένο στις ικανότητες του κάθε μαθητή. Δεν στέκομαι απλά στο βιβλίο, και φυσικά δεν αξιολογώ με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές, γιατί έτσι θα αδικηθούν κάποιοι. Πρέπει να αξιολογούμε και να εκτιμούμε την προσπάθεια του καθενός. Όταν επαναπαυόμαστε, βολευόμαστε και δουλεύουμε μόνο με τους καλούς μαθητές, σίγουρα επηρεάζουμε αρνητικά τους υπόλοιπους και τους στερούμε την ευκαιρία να βελτιωθούν και να δείξουν τις ικανότητές τους.»*

6. Γενικότερα, θα λέγατε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ή τα όριά τους είναι περιορισμένα;

*«Δεν ξέρω αν μπορούμε να αμβλύνουμε τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις. Εεε, όλα ξεκινούν από την κοινωνία και την οικογένεια. Είναι σαν κατεστημένα και δύσκολα αλλάζουν. Στο σχολείο συχνά βλέπουμε ότι οι καλοί μαθητές παραμερίζουν τους πιο αδύνατους ή τους μαθητές άλλων χωρών και τους υποτιμούν, παρόλο που συνέχισα και εμείς οι δάσκαλοι προσπαθούμε να το αποτρέψουμε αυτό. Και τι δε λέμε μέσα στην τάξη για το ρατσισμό και τις διακρίσεις, αλλά ουσιαστικό αποτέλεσμα δεν υπάρχει, γιατί όλα ξεκινούν από το σπίτι. Οι ίδιοι οι γονείς έχουν αυτές τις προκαταλήψεις και τις μεταφέρουν και στα παιδιά. Κάθονται συζητώ με τα παιδιά, τους εξηγώ, τους βάζω να δουλέψουν σε μικτές ομάδες, αλλά δύσκολα αλλάζουν τις ιδέες τους και τις προκαταλήψεις τους. Τώρα τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση μπορούμε ως έναν βαθμό να την αποτρέψουμε, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία μας στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζοντας μεθόδους διδασκαλίας πιο σύγχρονες και πιο ευχάριστες, αξιολογώντας με διαφορετικά κριτήρια κάθε μαθητή και εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όμως, και πάλι εδώ τα όριά μας είναι περιορισμένα από τον χρόνο, την ύλη, την έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών. Κάποιοι γονείς, κυρίως των πιο αδύνατων μαθητών, αδιαφορούν για την πορεία των παιδιών τους και ούτε καν στις συναντήσεις μας δεν έρχονται.»*

**3ος άξονας ερωτήσεων:** Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

1. Τη διαθεματική προσέγγιση, που προωθήθηκε από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, την εφαρμόζετε στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους;

*«Ναι, την εφαρμόζω, όχι καθημερινά, γιατί δεν έχω τον χρόνο, αλλά όποτε δω ότι μπορώ δουλεύω με τα παιδιά διαθεματικά. Γιατί για να δουλευτεί κάτι διαθεματικά και να γίνει σωστή δουλειά χρειάζεται χρόνος και οργάνωση. Εμείς φέτος δουλέψαμε διαθεματικά την ενότητα της Γλώσσας 'Κατασκευές' και βγήκε μια καταπληκτική δουλειά. Συνδυάσαμε παράλληλα με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά στα οποία ασχοληθήκαμε με το κεφάλαιο της Γεωμετρίας, τα Θρησκευτικά στα οποία ασχοληθήκαμε με την αρχιτεκτονική των μοναστηριών και των εκκλησιών και με σημαντικά μοναστήρια και εκκλησίες του τόπου μας, την Ιστορία όπου ανατρέξαμε στη βυζαντινή περίοδο, στην αρχιτεκτονική της Αγίας Σοφίας και άλλων βυζαντινών εκκλησιών και παράλληλα εστίασαμε στα γεγονότα αυτής της περιόδου και τέλος στη Γεωγραφία κάναμε ένα ταξίδι στις περιοχές όπου βρίσκονται σημαντικές κατασκευές στην Ελλάδα. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία για τα παιδιά. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά, έγιναν μικροί ερευνητές, συμμετείχαν και οι πιο αδύνατοι μαθητές, συγκέντρωσαν πληροφορίες, δούλεψαν ψηφιακά και βιωματικά καθώς μια μέρα οργάνωσαμε επίσκεψη σ' ένα μοναστήρι κοντά στο σχολείο μας και κάναμε εκεί το μάθημα. Αυτή η εργασία μας πήρε όλη τη χρονιά, δεν γινόταν να κάνουμε κι άλλες γιατί δεν υπήρχε ο χρόνος.»*

2. Υπάρχουν ικανοποιητικές διαθεματικές δραστηριότητες στα βιβλία για να σας υποστηρίξουν;

*«Ναι, υπάρχουν, αλλά θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες. Θα μας διευκόλυνε πιο πολύ αν υπήρχαν σε όλα τα μαθήματα περισσότερες. Όμως, και χωρίς να υπάρχουν πολλές όλοι οι δάσκαλοι με λίγη φαντασία και προετοιμασία μπορούμε να φτιάξουμε διαθεματικές εργασίες πολύ καλύτερες από τα βιβλία. Μπορούμε και από κοινού με τα παιδιά να επιλέξουμε ένα θέμα και να το μελετήσουμε διαθεματικά. Είναι πολύ απλό.»*

3. Στη διδασκαλία σας, ακολουθείτε πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν ή χρησιμοποιείτε και επιπρόσθετο υλικό;

*«Το είπα και πριν. Πάντα χρησιμοποιώ το δικό μου υλικό και τον δικό μου τρόπο στη διδασκαλία. Και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Πάντα! Στη Γλώσσα ακολουθώ τη σειρά των βιβλίων και παράλληλα προσθέτω το*

*δικό μου υλικό. Στα Μαθηματικά τα κεφάλαια δεν έχουν λογική σειρά κι έτσι εκεί προετοιμάζω εγώ τη σειρά των κεφαλαίων. Αν μείνω μόνο στα βιβλία, σίγουρα οι μαθητές δε θα μπορέσουν να καταλάβουν πολλά πράγματα. Τα βιβλία δεν είναι καλά σχεδιασμένα, ειδικά το βιβλίο των Μαθηματικών. Είναι βιβλία απαιτητικά, δυσνόητα και περιέχουν πολλές πληροφορίες που τις προσεγγίζουν πολύ επιφανειακά. Το θέμα είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές και όχι να τους μπερδέψουμε. Εγώ φροντίζω να φτιάχνω υλικό ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Δε γίνεται όλοι να ανταποκριθούν το ίδιο σε μια άσκηση οπότε φτιάχνω ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Τα βιβλία έχουν ανεβασμένο τον πήχη για τόσο μικρά παιδιά και περιέχουν εργασίες που δεν μπορούν να τις κάνουν όλοι γι' αυτό φροντίζω να φτιάχνω υλικό και ασκήσεις που είναι κατανοητές από όλα τα παιδιά.»*

4. Το πιθανό επιπρόσθετο υλικό το προετοιμάζετε μόνοι σας ή χρησιμοποιείτε έτοιμο υλικό; Από ποιες πηγές αντλείτε υλικό;

*«Το προετοιμάζω μόνη μου τις πιο πολλές φορές γιατί θέλω να το φτιάχνω με βάση το επίπεδο της τάξης. Δε φτιάχνω τις ίδιες εργασίες για όλους. Φτιάχνω διαφορετικές ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή. Αντλώ υλικό από το internet, από λογοτεχνικά και άλλα εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά. Κάποιες φορές χρησιμοποιώ υλικό και από σχολικά βοηθήματα, αλλά προσπαθώ να αλλάζω τις ασκήσεις ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή.»*

5. Για ποιον λόγο θεωρήσατε ότι έπρεπε να αναπτύξετε το πρόσθετο υλικό (φυλλάδιο εργασίας), που μου διαθέσατε, στη συγκεκριμένη ενότητα;

- Ήταν πρωτίστως οι ανάγκες του γνωστικού αντικείμενου ή οι ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης (ή ομάδας μαθητών) που είχατε στο νου σας όταν αναπτύσσατε αυτό το υλικό;

*«Λοιπόν, το συγκεκριμένο υλικό που σας έδωσα είναι φτιαγμένο με βάση τις ανάγκες των μαθητών μου αλλά και του γνωστικού αντικείμενου. Οι ασκήσεις στα φύλλα εργασίας είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας ώστε να μπορούν να δουλέψουν όλοι οι μαθητές. Ήταν βασικές ενότητες οι συγκεκριμένες οπότε θεώρησα απαραίτητο να κάνουμε μια επανάληψη για εμπέδωση και για να δω αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν ακόμη δυσκολία σε κάτι για να γίνει η κατάλληλη ανατροφοδότηση. Όλα τα φύλλα αυτά έγιναν στην τάξη από τους μαθητές και μετά τα διορθώσαμε μαζί με τα παιδιά στην τάξη. Έτσι λύσαμε απορίες και δυσκολίες που είχαν τα παιδιά, αλλά και κάναμε μια καλή επανάληψη των κεφαλαίων.»*

6. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

*«Όποια θεωρώ ότι είναι η κατάλληλη κάθε φορά. Επειδή η τάξη μου είναι ψηφιακή και κάθε μαθητής έχει το δικό του λάπτοπ που το φέρνει κάθε μέρα στο σχολείο, κάθε μέρα ένα δίωρο δουλεύουμε ψηφιακά. Σε πολλές εργασίες βάζω τα παιδιά και δουλεύουν σε ομάδες και εγώ είμαι η συντονίστρια. Κάποιες λίγες φορές βγαίνουμε από την τάξη και δουλεύουμε βιωματικά, όπως πριν που σας είπα ότι κάναμε το μάθημα στο μοναστήρι κοντά στο σχολείο μας. Φυσικά σχεδόν κάθε μέρα χρησιμοποιώ και την κλασική μετωπική μέθοδο, όταν πρέπει να παραδώσω το παρακάτω μάθημα ή να πω έναν κανόνα ή να εξετάσω προφορικά τους μαθητές. Γενικότερα τη θεωρώ απαραίτητη μέθοδο που φυσικά μπορεί να συνδυαστεί και με τις άλλες που ανέφερα.»*

7. Έχετε εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία σας και ειδικά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Αν ναι, ποια μέσα είναι διαθέσιμα στην τάξη σας (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές κτλ), με ποιους τρόπους τα αξιοποιείτε και τι αποτελέσματα έχετε δει από τη μεριά των μαθητών σας;

*«Ναι, τις έχω εισαγάγει. Το σχολείο μας είναι ψηφιακό και όλες οι τάξεις δουλεύουν ψηφιακά. Στην τάξη μου, όπως και στις υπόλοιπες, υπάρχει ένας διαδραστικός πίνακας, ένας υπολογιστής, ενσύρματο και ασύρματο δίκτυο, ηχεία και ο κάθε μαθητής έχει το δικό του λάπτοπ που κάθε μέρα το φέρνει στο σχολείο. Καθημερινά ένα δίωρο δουλεύουμε ψηφιακά, μία ώρα στη Γλώσσα, μία ώρα στα Μαθηματικά. Κάποιες φορές μπορεί και περισσότερο, αν κάνουμε π.χ. ένα project. Σε όλα τα μαθήματα χρησιμοποιούμε τον διαδραστικό πίνακα. Είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο, μας έχει λύσει τα χέρια σε όλα τα μαθήματα. Μπορούμε να μπαίνουμε στο internet και να βλέπουμε πράγματα που μελετάμε για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Φυσική, τη Γεωγραφία. Μπαίνουμε στο Google earth και επισκεπτόμαστε αυτά που μελετάμε στη Γεωγραφία. Τα παιδιά ενθουσιάζονται και προσέχουν πολύ στο μάθημα. Βλέπουμε επίσης, ταινίες και ντοκιμαντέρ. Τα παιδιά δουλεύουν στους υπολογιστές τους εργασίες που έχω ετοιμάσει εγώ και σε έτοιμο εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο διαθέτει το*

σχολείο μας. Τις ασκήσεις τις λύνουμε στην τάξη και κάθε παιδί σηκώνεται και γράφει στον διαδραστικό πίνακα. Τους αρέσει πάρα πολύ αυτό. Και οι πιο αδύνατοι μαθητές τρελαίνονται να σηκωθούν να γράψουν στον διαδραστικό πίνακα και σπάνια κάνουν λάθη. Γενικά οι ώρες που δουλεύουμε ψηφιακά είναι οι αγαπημένες των παιδιών. Συμμετέχουν όλοι, είναι συγκεντρωμένοι, τα λάθη τους είναι ελάχιστα και έχουν μάθει να χρησιμοποιούν πολύ καλά τον υπολογιστή.»

8. Με ποιες μεθόδους και κριτήρια αξιολογείτε την επίδοση των μαθητών σας;

«Εεε, με διάφορους τρόπους. Αξιολογώ κυρίως την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους. Επίσης, χρησιμοποιώ γραπτά τεστ αλλά όχι τα ίδια για όλους τους μαθητές. Βάζω διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με τη δυνατότητα κάθε μαθητή, για να μην αδικηθεί κανείς. Και προφορικά τους εξετάζω καθημερινά, και πάλι όμως φροντίζω στους πιο αδύνατους μαθητές να κάνω ερωτήσεις στις οποίες μπορούν να απαντήσουν για να μη νιώσουν άσχημα και αγχωθούν. Γενικά δε με νοιάζει να βαθμολογήσω τους μαθητές, αλλά να δω τι έχουν καταλάβει για να δω πώς και σε τι θα τους βοηθήσω.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

«Δυστυχώς, ναι. Παρόλο που τα βιβλία είναι καινούρια, πιο καλά οργανωμένα σε σχέση με τα παλιά και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, θεωρώ ότι ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση σ' αυτά είναι λανθασμένος και μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις. Στη Γλώσσα η ύλη είναι τεράστια και πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα παρουσιάζονται επιφανειακά. Στα Μαθηματικά επικρατεί ένα χάος. Τα κεφάλαια παρουσιάζονται ανακατεμένα και μπερδεμένα. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι μαθηματικές έννοιες είναι δυσνόητος και υπερβολικά δύσκολος για τους μαθητές. Επομένως, αν σταθούμε μόνο στα βιβλία σίγουρα θα αφήσουμε πολλούς μαθητές πίσω. Θα τα καταφέρουν μόνο οι λίγοι, οι πιο καλοί. Γιατί ακόμα κι ένας μέσος μαθητής δεν μπορεί να τα καταφέρει, κυρίως στα Μαθηματικά. Οπότε εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να φροντίσουμε να απλοποιήσουμε τα βιβλία και να κάνουμε τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα κατανοητά σε όλους τους μαθητές με κάθε τρόπο. Με δικό μας επιπρόσθετο υλικό, με δικές μας εργασίες, με διάφορες μεθόδους, με προσαρμογή της διδασκαλίας μας στις ανάγκες κάθε μαθητή.»

**4ος άξονας ερωτήσεων:** Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για την διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.

1. Πώς κρίνετε την πολιτική του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής»; Ποια τα θετικά και αρνητικά στοιχεία αυτής της μεταρρύθμισης;

«Εεε, είναι μια πολιτική ελπιδοφόρα με πάρα πολλά θετικά, που αν πραγματοποιούνταν όλα, τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για το ιδανικό σχολείο. Εισάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη μάθηση, δίνει βασικό ρόλο στον μαθητή, τον βοηθάει περισσότερο, όπως και τον δάσκαλο, μιλάει για ένα σχολείο ισότητας και καινοτομίας, αειφόρο, ανοικτό στην κοινωνία και δημιουργικό, για επιμορφώσεις, αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών. Όμως, όλα αυτά είναι κάπως ουτοπικά. Δε νομίζω ότι θα πραγματοποιηθούν ποτέ όλα όπως πρέπει. Το σχολείο μου είναι ψηφιακό, αλλά με καθαρά δική μας προσπάθεια και των παιδιών. Το Υπουργείο μας έδωσε μόνο έναν διαδραστικό πίνακα και ένα λάπτοπ. Τον υπόλοιπο εξοπλισμό τον αποκτήσαμε από λαχειοφόρους αγορές που οργανώσαμε με τα παιδιά. Τα χρήματα μαζεύτηκαν από τις λαχειοφόρους αγορές, από τους γονείς των παιδιών και τους κατοίκους του χωριού και των διπλανών χωριών. Πώς βοηθάει λοιπόν το κράτος; Και τα λογισμικά και το εκπαιδευτικό υλικό πάλι εμείς τα αγοράζουμε. Επίσης, κάποια ειδική επιμόρφωση δε μας έχει γίνει, μόνο κάποια επιμόρφωση στις ΤΠΕ μας έχει γίνει, η οποία όμως δεν αρκεί και δεν μας καλύπτει στη δουλειά μας. Μόνοι μας ασχολούμαστε και εκπαιδευόμαστε μόνοι μας. Πολλά σχολεία, όμως, δεν διαθέτουν καθόλου εξοπλισμό. Πώς λοιπόν να γίνουν όλα αυτά που υπόσχεται το Νέο Σχολείο, όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, η κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη από το κράτος; Νομίζω ότι όλα έχουν μείνει πίσω και μ' αυτή την κρίση που βιώνουμε δύσκολα θα δοθεί στην εκπαίδευση η σημασία και η ευευθυνότητα που της χρειάζεται. Το Νέο Σχολείο δεν προχωράει, έχει μείνει στάσιμο, είναι μια ουτοπική πολιτική.»

2. Θεωρείτε ότι η μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής» εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια είναι η μεγαλύτερη αλλαγή που έχει προωθήσει στα σχολεία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.



*«Ναι, όπως σας είπα πριν θεωρώ ότι εισήγαγε πολλές, αλλά μη πραγματοποιήσιμες οι περισσότερες. Πραγματικά κάποιες φορές κοιτάζω στο internet όλα αυτά που είχε βάλει στόχο αυτή η πολιτική και βλέπω ότι ελάχιστα έχουν πραγματοποιηθεί. Τώρα, η πιο σημαντική αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί σε αρκετά σχολεία, θεωρώ ότι είναι το ψηφιακό σχολείο. Επειδή το βλέπω και στην πράξη γιατί δουλεύω ψηφιακά με τα παιδιά, θεωρώ ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο μάθημα. Το μάθημα αποκτά άλλο ενδιαφέρον, γίνεται πιο δημιουργικό. Στα παιδιά αρέσει πολύ και δουλεύουν πολύ καλά όλοι. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το διαδίκτυο με τον σωστό τρόπο. Φάχουν, ερευνούν, χρησιμοποιούν πολλά προγράμματα στον υπολογιστή, γράφουν, σχεδιάζουν. Κι εμάς τους δασκάλους μας λύνει τα χέρια και μας βοηθάει πολύ να*

*αποκτήσουμε περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες και ανοίξουμε το μυαλό μας για πιο σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας.»*

3. Έχετε σκεφτεί αν τυχόν οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα συστήματα των κρατών μελών;

*«Σίγουρα πίσω από κάθε κίνηση της κυβέρνησής μας βρίσκεται η Ευρωπαϊκή Ένωση αφού ανήκουμε σ' αυτήν. Και στην εκπαίδευση, λοιπόν, θεωρώ ότι καθοδηγούμαστε από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όποιες κι αν είναι αυτές. Το θέμα είναι τι πραγματικά επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Την ισότητα και την αποτελεσματικότητα; Δε νομίζω. Ζούμε σε μια παγκοσμιοποιημένη εποχή, σε μια εποχή που όλα και όλοι υπηρετούν την παγκόσμια αγορά και οικονομία. Αυτό έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες και νέα πρότυπα εργασίας, στα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν όλοι. Άρα και στην εκπαίδευση θεωρώ ότι προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση πολιτικές που με το πρόσχημα της ισότητας στοχεύουν στην ανάδειξη λίγων μαθητών, των πιο καλών που θα τους δοθούν τα απαραίτητα εφόδια για να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά. Αυτό νομίζω δικαιολογεί και την τόσο μεγάλη ανεργία στη χώρα μας. Η σημερινή εκπαίδευση με τα σημερινά βιβλία επιδιώκει την απόκτηση επιφανειακών γνώσεων, την ημιμάθεια και τη δημιουργία διαφορετικών επιπέδων μαθητών.»*

4. Θα λέγατε ότι η κρίση στην Ελλάδα (οικονομική και προσφυγική) έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και άρα θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς; Τι αντιμετωπίζετε στην καθημερινότητα του σχολείου;

*«Φυσικά και μας έχει επηρεάσει όλους η κρίση και έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών. Ο δάσκαλος έχει κι έναν άλλο ρόλο πλέον, τον ρόλο του ψυχολόγου και του εμπνευστή. Αρκετά παιδιά στα σχολεία αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, έχουν γονείς άνεργους, δεν έχουν χρήματα για τις εκδρομές, για την αγορά υλικών ακόμα κάποιες φορές δεν έχουν χρήματα ούτε για κολατσιό. Δεν είναι λίγα τα παιδιά στο σχολείο μου που έρχονται χωρίς φαγητό και τους αγοράζουμε εμείς οι δάσκαλοι και σε κάποια παιδιά φέρνουμε ρούχα και παπούτσια. Επομένως, μ' αυτές τις καταστάσεις δεν γίνεται να ασχοληθούμε μόνο με το τι θα διδάξουμε στα παιδιά και τι πρέπει να μάθουν σύμφωνα με την ύλη των βιβλίων. Δεν μπορούμε να έχουμε απαιτήσεις. Πρέπει να ασχοληθούμε και με την ψυχολογία τους, να τα κάνουμε να νιώθουν ευχάριστα στο σχολείο, να ξεχνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να τους συμπαραστέκόμαστε σαν δεύτεροι γονείς και να τους στηρίζουμε και γνωστικά και ψυχολογικά.»*

5. Ποια χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη σας συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις σημερινές συνθήκες;

*«Για μένα ο σωστός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αγαπάει τη δουλειά του και άρα τα παιδιά. Είναι αυτός που θα προσπαθήσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του, αυτός που θα τους στηρίζει και θα κάνει τα παιδιά να τον αγαπήσουν και να τον εμπιστευτούν, αυτός που τολμά να χρησιμοποιήσει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, αυτός που θα φροντίσει να κάνει το μάθημα ευχάριστο και κατανοητό σε όλους, αυτός που δεν επαναπαύεται αλλά προσπαθεί συνεχώς με διάφορους τρόπους να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται.»*

6. Σε αυτό το πλαίσιο, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σήμερα, ειδικά όσον αφορά το έργο τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; (ειδική επιμόρφωση, υλικά, σεμινάρια κτλ.)

*«Πρώτα απ' όλα συχνή επιμόρφωση καλά οργανωμένη τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, ώστε να προετοιμαζόμαστε για καθετί νέο στο σχολείο και τακτικά σεμινάρια πάνω στις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουμε στα σχολεία. Τα σεμινάρια να είναι όλα χωρίς πληρωμή ή με μικρό κόστος. Γιατί οργανώνονται πολύ*

ενδιαφέροντα σεμινάρια, αλλά με πολύ υψηλό κόστος που αδυνατούμε να τα παρακολουθήσουμε. Επίσης, θα πρέπει όλα τα σχολεία να εφοδιαστούν με ψηφιακό εξοπλισμό και με άλλα υλικά και εξοπλισμό που είναι απαραίτητα στη διδασκαλία π.χ. με βιβλία για τη σχολική βιβλιοθήκη, υλικά για τα πειράματα στη Φυσική, εκπαιδευτικά βιβλία, περιοδικά, λογισμικά, βοηθήματα με επιπρόσθετο υλικό για κάθε μάθημα. Όλα αυτά πιστεύω ότι θα μας προσφέρουν μεγάλη βοήθεια.»

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

«Όχι, δε νομίζω ότι έχω κάτι άλλο να πω. Σας ευχαριστώ.»

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

## **B) Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**1ος άξονας ερωτήσεων:** Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία και οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο.

1. Έχετε παρακολουθήσει τις αλλαγές που οδήγησαν στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου, καθώς και τις διάφορες συμπληρωματικές οδηγίες; Αν ναι, με ποιους τρόπους ενημερώνεστε σχετικά;

«Ναι, παρακολουθώ και ενημερώνομαι όσο πιο τακτικά μπορώ για τις αλλαγές που γίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εεε, αρχικά, ενημερωνόμαστε στο σχολείο μέσα από τις εγκυκλίους, έπειτα από διαδικτυακές πηγές αλλά και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι άμεσα και αξιόπιστα τις πιο πολλές φορές.»

2. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στην ακόλουθη αλλαγή της δομής και του περιεχομένου των βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

«Λοιπόν, θεωρώ ότι οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή είναι κοινωνικοί. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία πρέπει να είναι ενημερωμένα και να πραγματεύονται φαινόμενα της σύγχρονης εποχής. Η κοινωνία μεταβάλλεται, το σχολείο δεν μπορεί να παραμένει το ίδιο. Συνεπώς, οι αλλαγές ήταν και θα είναι απαραίτητες.»

3. Θα συμφωνούσατε με την άποψη ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά βιβλία αποτελούν σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι; Εξηγήστε τους λόγους.

«Ναι, είναι πράγματι μια καινοτομία, αν συγκριθούν με τα προηγούμενα βιβλία τα οποία παρέμειναν για πάρα πολλά χρόνια. Τα βιβλία είναι πιο ανθρώπινα και πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οπότε, σίγουρα παιδαγωγικά προσεγγίζονται με άλλο ενδιαφέρον. Πιστεύω ότι τα παιδιά το εισπράττουν αυτό και είναι πιο δεκτικά. Μαθαίνουν μέσα από αληθινές καταστάσεις, όταν τα βιβλία περιλαμβάνουν άρθρα εφημερίδων και πραγματικές έρευνες. Στην πραγματικότητα, όμως, και αυτά τα βιβλία που έχουμε είναι πλέον ξεπερασμένα, αφού η δεκαετία έχει περάσει και δεν έχουν αντικατασταθεί.»

4. Θεωρείτε ότι το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει προωθήσει την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα βιβλία και τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία, ωφελεί τη διδακτική πράξη; Με ποιους τρόπους;

«Ξεκάθαρα, ναι, έχει ωφελήσει. Οι Νέες Τεχνολογίες είναι στην καθημερινότητα όλων μας, ε δεν θα μπορούσαν να λείπουν από μια σχολική τάξη. Τα παιδιά λατρεύουν τη διαδραστικότητα μέσα από την τεχνολογία. Τα συναρπάζει και τα βοηθά. Η διαθεματικότητα είναι επίσης σημαντική, δίνει άλλη διάσταση στη μάθηση και τη συνδέει με την πραγματική ζωή κατά τη γνώμη μου. Ένα πρόβλημα Φυσικής μπορεί να μελετηθεί μέσα από πολλές επιστήμες, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, την Γεωγραφία. Έτσι εισάγουμε τα παιδιά στην έρευνα, τι πιο σημαντικό;»

5. Επικεντρώνοντας στα «νέα» βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, θα λέγατε ότι είναι σχεδιασμένα με τρόπο ώστε να καλύπτουν επαρκώς όλα τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα και να υποστηρίξουν επαρκώς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται για τους μαθητές της Ε' δημοτικού;

«Όχι απλά είναι επαρκή, αλλά κατά τη γνώμη μου είναι υπερβολική η ύλη και των δύο αυτών μαθημάτων, παρόλο που φέτος έγινε και εξορθολογισμός της ύλης και αφαιρέθηκε κάποιο υλικό. Ναι, είναι επαρκή ως προς τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα, αλλά δε θεωρώ ότι υποστηρίζουν επαρκώς τις ικανότητες των μαθητών. Προσωπικά, με τη Γλώσσα δυσκολεύτηκα αρκετά. Βρήκα πολλές ασκήσεις αυξημένης δυσκολίας, πολλά γραμματικά φαινόμενα σε ένα μόνο μάθημα. Δεν γίνεται σωστή δουλειά έτσι. Τα παιδιά δυσκολεύονται και δεν ανταποκρίνονται σε τόσα πολλά μαζεμένα πράγματα. Το ίδιο και στα Μαθηματικά, είναι πολλά τα κεφάλαια και δεν έχουν τη συνοχή που θα έπρεπε με αποτέλεσμα κι εμείς οι δάσκαλοι και οι μαθητές να δυσκολευόμαστε.»

6. Ο σχεδιασμός των βιβλίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα διευκολύνει τους μαθητές σας και τη διδασκαλία σας ή όχι; Αν, ναι με ποιον τρόπο;

«Είναι αυτό που είπα πριν. Όχι. Εμένα σίγουρα δεν με βοήθησαν. Απέραντη ύλη, δύσκολη, ανακατεμένη. Πολλά γλωσσικά και μαθηματικά φαινόμενα, χωρίς μια σειρά, χωρίς καλή επεξήγηση. Έπρεπε κάθε φορά να σπαταλάω πολύ χρόνο στον πίνακα για να εξηγώ κάτι που το βιβλίο προσεγγίζει πολύ επιδερμικά. Μην το αναφέρετε καθόλου. Έτσι χάναμε πολύ χρόνο που θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε αλλιώς. Πιστεύω ότι πρέπει να αντικατασταθούν όλα τα εγχειρίδια Γλώσσας και Μαθηματικών με πιο απλά βιβλία, ουσιαστικά μεν, απλά δε. Σε αυτά, ο μαθητής χάνεται. Ειλικρινά, δεν μπορεί να δουλέψει μόνος του.»

7. Τελικά, θα λέγατε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία έχουν συμβάλει στην αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή; Με ποιον τρόπο;

«Σαφώς και έχουν συμβάλει. Τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα προωθούν μια πιο συνεργατική διδασκαλία και μια σχέση πιο φιλική, πιο συνεργατική μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Δίνουν στον μαθητή περισσότερες πρωτοβουλίες. Ο μαθητής αναλαμβάνει να ολοκληρώσει με την ομάδα του εργασίες χωρίς τις εντολές του δασκάλου, αλλά μόνο με τη βοήθειά του. Και μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει μόνος του και διορθώνει μόνος τα λάθη του. Ο δάσκαλος παύει να είναι η αυθεντία και αυτός που κανονίζει τα πάντα και τώρα συνεργάζεται με τους μαθητές για να γίνει ένα έργο.»

**2ος άξονας ερωτήσεων:** Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και την ανταπόκρισης του Αναλυτικού Προγράμματος και των συνοδευτικών βιβλίων στις μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών.

1. Από την εμπειρία σας και την επικοινωνία και συνεργασία σας με άλλους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των βιβλίων;

«Εεε, το θετικό για μένα, αλλά και για πολλούς εκπαιδευτικούς είναι ότι εργαζόμαστε πάνω σε βιβλία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, έχουν μια ποικιλία στην ύλη τους και είναι συνδεδεμένα άμεσα με την καθημερινότητα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι δεν παίρνουν από το σχολείο «άχρηστες» γνώσεις, αλλά πραγματικά εφόδια. Επίσης, οι Νέες Τεχνολογίες κάνουν το μάθημα πολύ ευχάριστο για τα παιδιά. Όμως, θεωρώ πολύ δύσκολο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ζητά πολλά από τον σημερινό δάσκαλο, είναι δηλαδή κάπως ουτοπικό. Είναι πολύ απαιτητικό άρα και δύσκολο να εφαρμοστεί. Δεν έχω ακούσει δάσκαλο να λέει ότι τα κατάφερε και μπόρεσε να το ακολουθήσει. Η ύλη είναι τεράστια, τα βιβλία πολύ απαιτητικά, ο χρόνος πολύ λίγος και μην ξεχνάμε ότι πολλοί δουλεύουμε και σε σχολεία χωρίς καν υπολογιστή στην τάξη.»

2. Βλέπετε να σχετίζεται η επιτυχής εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σχολική επίδοση των μαθητών με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης ή όχι; Αν ναι με ποιον τρόπο;

«Ναι, σίγουρα, σίγουρα. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι παράγοντας που καθορίζει την πρόοδο ενός μαθητή. Η ωμή αλήθεια είναι ότι πολύ λίγες φορές συνάντησα παιδί Ρομά ή από αλλοδαπή οικογένεια το οποίο να βρισκόταν μαθησιακά πάνω από τον μέσο όρο της τάξης. Επίσης, μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, από φτωχές οικογένειες όσο καλοί κι αν είναι, πάντα αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Μην ξεχνάμε ότι πολλά παιδιά σταματούν το σχολείο, μετά το Γυμνάσιο, για να δουλέψουν λόγω οικονομικών προβλημάτων. Και πολλοί απ' αυτούς έχουν ένα θαυμάσιο μυαλό που αν τους δινόταν η

δυνατότητα θα έπιαναν πολύ καλές σχολές και θα γίνονταν πολύ καλοί επιστήμονες. Και ο δάσκαλος στη σημερινή εποχή έχει φορτωθεί με τόσα πράγματα που δεν μπορεί να λύσει όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά. Κάνουμε προσπάθειες, δε λέω, αλλά όχι ότι καταφέρνουμε πάντα κάτι. Υπάρχουν εξαιρέσεις, αλλά κατά τη γνώμη μου λίγες. Όχι πως ένα παιδί, από πλούσια οικογένεια και από ανώτερα κοινωνικά στρώματα θα διαπρέψει σίγουρα. Απλά γι' αυτό είναι πιο εύκολο, έχει πιο πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες. Θα πρέπει, λοιπόν κατά τη γνώμη μου, για να εφαρμοστεί με επιτυχία το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι δάσκαλοι, οι διευθυντές, το Υπουργείο να λαμβάνουν πάντα σοβαρά υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο των μαθητών της κάθε τάξης και να παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα για να υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα.»

3. Στην καθημερινή σας πρακτική έχετε τη δυνατότητα να λαμβάνετε υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών σας και αντίστοιχα να εφαρμόζετε διαφοροποιημένη διδασκαλία;

«Εεε, για να πω την αλήθεια, είναι κάτι που θα έπρεπε να κάνω, αλλά σε καθημερινή βάση δεν το έκανα. Δεν φτάνει ο χρόνος, ούτε για ένα τεστ αξιολόγησης μπορείς να ετοιμάσεις 10 παραλλαγές που θα καλύπτουν το φάσμα όλων των μαθητών. Προσπαθώ κάθε χρόνο να βοηθώ τα πιο αδύναμα παιδιά και στα τεστ να βάζω ασκήσεις όλων των δυσκολιών για να μπορούν όλοι να γράψουν και να πάρουν μια επιβράβευση για την προσπάθειά τους και να μην εγκαταλείψουν. Σίγουρα, όμως, με τα πιο αδύναμα παιδιά είμαι πιο ελαστική και εκτιμώ πολύ ακόμα και το ελάχιστο που θα κάνουν, γιατί ξέρω ότι θα το έχουν κάνει με μεγάλο κόπο.»

4. Θεωρείτε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προηγούμενα βιβλία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

«Ναι, πιστεύω ότι είναι πιο ευέλικτα, οπότε ναι, καταλληλότερα σε σχέση με τα προηγούμενα για να προσαρμοστούν σε μια τάξη που υπάρχει ανομοιογένεια σε μαθησιακό επίπεδο. Σε κάθε μάθημα υπάρχουν ασκήσεις εύκολες έως πολύ δύσκολες και έτσι μπορούμε να μιλάμε για ίσες ευκαιρίες. Τα προηγούμενα βιβλία όπως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα απευθύνονταν κυρίως σε καλούς μαθητές, πάνω από τον μέσο όρο. Οι ασκήσεις ήταν μίας δυσκολίας, οπότε δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν όλοι και ο δάσκαλος ήταν περιορισμένος και δεν μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα αφού η ύλη ήταν αυστηρά καθορισμένη. Ωστόσο, θεωρώ ότι ούτε και τα σημερινά βιβλία δεν είναι τα καταλληλότερα για να υποστηρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, γιατί είναι πολύ δυσνόητα, φορτωμένα με πολλά πράγματα και αρκετά από αυτά κακογραμμένα. Οπότε και πάλι δημιουργούνται ανισότητες στην τάξη.»

5. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους καθώς και την αξιολόγησή τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Με ποιον τρόπο;

«Ε, πιστεύω ότι είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος διδασκαλίας είναι άμεσα συνδεδεμένα με την επίδοση του κάθε μαθητή και ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ο δάσκαλος μπορεί με τον τρόπο που δουλεύει να βοηθήσει ή όχι έναν μαθητή. Εγώ επιλέγω να αξιολογώ συχνά τους μαθητές μου, σχεδόν σε καθημερινό επίπεδο, μέσα από 1-2 ασκήσεις που λύνουν στην τάξη, ώστε να έχω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Αυτό δεν αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι είναι αποτελεσματικό όπως έχω δει στην πράξη. Ο καθένας μας αν θέλει να βοηθήσει τους μαθητές του ξέρει με ποια μέθοδο να τους βοηθήσει. Το παν είναι να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους ενθαρρύνει να δουλέψουν ομαδικά και ατομικά, να τους κάνει να αγαπήσουν το μάθημα και να τους μάθει να αξιολογούν και οι ίδιοι τον εαυτό τους. Αν τα καταφέρει αυτά σίγουρα θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την επίδοσή τους.»

6. Γενικότερα, θα λέγατε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ή τα όριά τους είναι περιορισμένα;

«Θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει, θα βρει τον τρόπο. Απλά λόγω των συνθηκών μπορεί να μην είναι απόλυτα επιτυχημένος. Καταρχήν, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, τρέχουμε να βγάλουμε την ύλη και να πραγματοποιήσουμε έναν σωρό προγράμματα. Επιπλέον, οι κοινωνικές ανισότητες κυρίως ξεκινούν από την οικογένεια. Μου έχει τύχει πολλές φορές να ακούσω παράπονα από γονιό γιατί το παιδί του κάθεται στο ίδιο θρανίο με τσιγγανάκι ή αλλοδαπό ή αδύνατο μαθητή. Μίλησα, εξήγησα αλλά τίποτα δεν άλλαξε. Αρα και να θέλουμε να κάνουμε κάτι παραπάνω, δυστυχώς δεν μπορούμε. Τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση,

*μπορεί με τον τρόπο διδασκαλίας μας να τη διαχειριστούμε ως ένα σημείο, βέβαια, όπως είπα και παραπάνω, την κοινωνική ανισότητα πολύ δύσκολα. Έχει παγιωθεί στα μυαλά γονιών και παιδιών.»*

**3ος άξονας ερωτήσεων:** Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

1. Τη διαθεματική προσέγγιση, που προωθήθηκε από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, την εφαρμόζετε στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους;

*«Λοιπόν, προσπαθώ να την εφαρμόζω, αν και εφόσον έχω το χρονικό περιθώριο. Θυμάμαι την ενότητα της Γλώσσας που αφορούσε τα βιβλία, είχαμε οργανώσει ολόκληρο project. Είχαμε επισκεφτεί τη Δημοτική Βιβλιοθήκη, είχαμε επικοινωνήσει με εκδοτικούς οίκους και μας είχαν δώσει στοιχεία για το κόστος που*

*χρειάζεται για να τυπωθεί κάθε ένα από τα βιβλία, είχαμε μελετήσει από το διαδίκτυο τον τρόπο που κατασκευάζονται, τα στατιστικά για το ποιοι λαοί διαβάζουν περισσότερο, σε ποιες περιοχές υπάρχουν εργοστάσια ξυλείας και πολλά άλλα. Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια πιστεύω. Αλλά σκέψου όλη τη χρονιά κάναμε μόνο αυτό. Δεν βρήκαμε χρόνο για κάτι άλλο. Τώρα στα Μαθηματικά, εεε, επειδή οι ώρες είναι αρκετά περιορισμένες, δεν τα προσεγγίζω τόσο διαθεματικά, παρά μόνο στα πλαίσια του βιβλίου. Ασχολούμαι με τα Μαθηματικά μέσω των άλλων μαθημάτων και αυτό πιστεύω ότι δημιουργεί μια ισορροπία π.χ. όταν έκανα στη Γεωγραφία την κλίμακα τη σύνδεσα με το αντίστοιχο μάθημα στα Μαθηματικά ή όταν κάνω Φυσική μπορεί να συνδυάσω ένα μαθηματικό πρόβλημα.»*

2. Υπάρχουν ικανοποιητικές διαθεματικές δραστηριότητες στα βιβλία για να σας υποστηρίξουν;

*«Ναι, νομίζω ότι ως προς αυτό είμαστε καλυμμένοι και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Έχοντας και την σύγκριση με τα παλιά βιβλία, το λέω με σιγουριά. Αλλωστε με λίγη φαντασία ακόμα και το πιο «αδιάφορο» θέμα μπορεί να γίνει διαθεματικό σε όλα τα μαθήματα.»*

3. Στη διδασκαλία σας, ακολουθείτε πιστά τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά προωθούν ή χρησιμοποιείτε και επιπρόσθετο υλικό;

*«Λοιπόν, εγώ στη διδασκαλία μου ακολουθώ τη ροή του βιβλίου, αλλά όχι απαραίτητα το ίδιο το βιβλίο και εφαρμόζω τις δικές μου τακτικές. Ειδικά, στα Μαθηματικά χρησιμοποιώ ένα τετράδιο Μαθηματικών που λέω εγώ στα παιδιά να αγοράσουν στην αρχή της χρονιάς και είναι αυτό που γράφουμε θεωρία και ασκήσεις, χρησιμοποιώ αρκετά και το Τετράδιο Εργασιών αλλά όχι τόσο το βιβλίο. Είναι πολύ κακογραμμένο, με ατελείωτες ασκήσεις και θεωρία ανακατεμένη. Τα παιδιά δυσκολεύονται και χάνονται εκεί μέσα. Επίσης, αυτό που κάνω συνήθως στα Μαθηματικά πάλι, είναι να μην αφήνω για το τέλος το κεφάλαιο της Γεωμετρίας, γιατί ενδέχεται και να μην το προλάβουμε όλο και είναι βασικά μαθήματα που δεν πρέπει να χαθούν. Στη Γλώσσα, κάνουμε περισσότερα κείμενα εκτός βιβλίου, από επιστημονικά περιοδικά ή από το διαδίκτυο, ακόμα και ειδήσεις που βρήκαν τα παιδιά και τους τράβηξαν το ενδιαφέρον. Οπότε αναγκαστικά, κάποια ύλη του βιβλίου την αφήνουμε πίσω. Στη Γραμματική και το Συντακτικό προσπαθώ να είμαι πιο τυπική».*

4. Το πιθανό επιπρόσθετο υλικό το προετοιμάζετε μόνοι σας ή χρησιμοποιείτε έτοιμο υλικό; Από ποιες πηγές αντλείτε υλικό;

*«Το υλικό κατά βάση είναι δικό μου, το οποίο είτε το φτιάχνω για την τάξη μου είτε το έχω πάρει από το αρχείο μου και το έχω προσαρμόσει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης που έχω κάθε φορά. Σε λίγες μόνο περιπτώσεις χρησιμοποιώ υλικό που θα βρω σε κάποια ιστοσελίδα ή σε κάποιο σχολικό βοήθημα και καταφεύγω σε αυτά, μόνο όταν προκύψει ανάγκη να δώσω κάτι εκείνη την στιγμή και δεν το έχω έτοιμο από το σπίτι.»*

5. Για ποιον λόγο θεωρήσατε ότι έπρεπε να αναπτύξετε το πρόσθετο υλικό (φυλλάδιο εργασίας), που μου διαθέσατε, στη συγκεκριμένη ενότητα;

*-Ήταν πρωτίστως οι ανάγκες του γνωστικού αντικειμένου ή οι ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης (ή ομάδας μαθητών) που είχατε στο νου σας όταν αναπτύσσατε αυτό το υλικό;*

«Το έφτιαξα έχοντας στο μυαλό μου πρωτίστως τις ανάγκες των μαθητών μου, αλλά ήταν και ανάγκη του γνωστικού αντικείμενου. Θεώρησα ότι οι συγκεκριμένες ενότητες ήταν βασικές και δύσκολες και ήθελα να έχω άμεσα ανατροφοδότηση σχετικά με το τι έχουν εμπεδώσει οι μαθητές. Οπότε έκρινα απαραίτητο να δώσω το φυλλάδιο εργασίας που σας έδωσα για κάθε ενότητα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, το οποίο τονίζω ότι περιείχε ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και έλυσαν οι μαθητές μέσα στην τάξη και αφού είχαν αφιερωθεί 2 διδακτικές ώρες στο γνωστικό αντικείμενο».

6. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

«Η διδασκαλία μου είναι θα έλεγα μαθητοκεντρική και πιστεύω ανακαλυπτική-διερευνητική. Δεν δίνω έτοιμη γνώση και δεν θέλω οι μαθητές μου να αποστηθίζουν. Προσπαθώ να τους πείσω ότι έχουν πολλές παραπάνω γνώσεις από αυτές που νομίζουν. Για παράδειγμα, καθημερινά κάνουν πράξεις με δεκαδικούς αριθμούς, αλλά ίσως δεν το καταλαβαίνουν! Το ίδιο και με τα κλάσματα. Οπότε μαζί προσπαθούμε να βρούμε πόσα ξέρει ο καθένας από περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής και να τα μοιραστούμε για να τα μάθουμε όλοι. Αυτή νομίζω ότι είναι η βάση της διδασκαλίας μου».

7. Έχετε εισαγάγει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία σας και ειδικά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; Αν ναι, ποια μέσα είναι διαθέσιμα στην τάξη σας (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές κτλ), με ποιους τρόπους τα αξιοποιείτε και τι αποτελέσματα έχετε δει από τη μεριά των μαθητών σας;

«Τα τελευταία 4-5 χρόνια τις Νέες Τεχνολογίες τις θεωρώ αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας μου. Σχεδόν καθημερινά θα επισκεφτούμε το Ψηφιακό Σχολείο (Φωτόδεντρο) ειδικά στην Γλώσσα, ενώ στα Μαθηματικά πέρα από αυτό, έχουμε ασχοληθεί και με διαδραστικές εφαρμογές (Geogebra, Scratch). Δεν είχα ποτέ διαδραστικό πίνακα, και γι' αυτό δεν ξέρω να τον χειρίζομαι. Στην καλύτερη περίπτωση εργαζόμαστε με προτζέκτορα και στην χειρότερη με υπολογιστή και τηλεόραση. Βλέπω καθημερινά ότι με όλα αυτά το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο και έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα και συμμετέχουν αρκετά».

8. Με ποιες μεθόδους και κριτήρια αξιολογείτε την επίδοση των μαθητών σας;

«Εγώ αξιολογώ τους μαθητές μου κυρίως μέσα από την προσπάθεια που βλέπω και από την πρόοδο τους. Αρχικά, όπως προείπα, ελέγχο καθημερινά τι έχουν συγκρατήσει από το μάθημα της προηγούμενης μέρας. Σε ένα τετράδιο που το ονομάζουμε «Ελέγχου Γνώσεων» οι μαθητές λύνουν μικρές ασκήσεις μέσα στην τάξη, γιατί από το σπίτι μου τα φέρνουν όλα έτοιμα και σωστά. Τα διορθώνω επί τόπου και αν δω κάτι ανησυχητικό προσαρμόζω επί τόπου την διδασκαλία μου και επιμένω εκεί που φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα. Νομίζω ότι είναι μια αποτελεσματική μέθοδος. Εεε, και η αξιολόγηση των προφορικών είναι πολύ σημαντική και εννοείται ότι δεν λείπει από την καθημερινότητα. Επίσης, βασικό μου κριτήριο είναι να μην βλέπω τους μαθητές μου σαν σύνολο. Ο καθένας μέσα στην τάξη παλεύει να ξεπεράσει τον εαυτό του, όχι τον διπλανό του ή τον καλύτερο μαθητή. Εγώ προσωπικά δίνω τεράστια σημασία στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που προσφέρεται η γνώση στα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

«Εν μέρει πιστεύω ναι. Είναι, όμως, όπως προείπα και θέμα περιβάλλοντος, τόσο σχολικού όσο και οικογενειακού. Ναι, τα βιβλία όπως είναι σχεδιασμένα με την απέραντη ύλη στη Γλώσσα και την ανακατεμένη σειρά των κεφαλαίων στα Μαθηματικά, τα τόσα πολλά γραμματικά, συντακτικά και μαθηματικά φαινόμενα, τις αρκετά δυσνόητες και απαιτητικές ασκήσεις πολλές φορές μπορούν να διαχωρίσουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς γιατί λίγοι μπορούν να ανταποκριθούν σε όλα αυτά. Ο δάσκαλος, όμως, πιστεύω, πως μπορεί να βρει τον τρόπο να ξεμπερδέψει τα σημεία στα οποία δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν τα παιδιά ή δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Για μένα, λοιπόν, δε φταίνε μόνο τα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις διαφορετικές επιδόσεις, αλλά και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (ο δάσκαλος) κάθε μαθητή.»

**4ος άξονας ερωτήσεων:** Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για την διαθεματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.

1. Πώς κρίνετε την πολιτική του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής»; Ποια τα θετικά και αρνητικά στοιχεία αυτής της μεταρρύθμισης;

*«Χμ, σίγουρα θετικό στοιχείο πιστεύω ότι είναι το γεγονός πως ο δάσκαλος δεν είναι πλέον ο πυρήνας της τάξης, αλλά είναι οι μαθητές. Δεν προσαρμόζονται οι μαθητές στον δάσκαλο αλλά ο δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία του στους μαθητές του. 30 χρόνια πριν αυτό θα ακουγόταν ακατόρθωτο, τώρα νομίζω ότι συμβαίνει. Επίσης, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία είναι κάτι πολύ σημαντικό, όπως και το γεγονός ότι στοχεύει στην κατάρτιση των κοινωνικών και πολιτισμικών διακρίσεων στο σχολείο. Σαν αρνητικό δεν μπορώ να πω ότι έχω εντοπίσει κάτι. Ίσως μόνο ότι ο δάσκαλος θα έπρεπε να έχει περισσότερη εξουσία, με την καλή έννοια της λέξης. Δηλαδή, ο μαθητής μπροστά αλλά όχι ο δάσκαλος στο τέλος πίσω από γονείς, διευθυντές και Συμβούλους. Να είναι ισχυρή η θέση του και η άποψή του. Ίσως καλύτερα θα ήταν ένα σχολείο όπου δε θα είναι κανείς πρώτος αλλά θα πορευόμαστε πλάι πλάι».*

2. Θεωρείτε ότι η μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου - Πρώτα ο μαθητής» εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια είναι η μεγαλύτερη αλλαγή που έχει προωθήσει στα σχολεία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

*«Ναι εισήγαγε στα λόγια κυρίως, γιατί οι περισσότερες έχουν μείνει θεωρία και δεν έχουν γίνει πράξη. Ας αναφερθώ, λοιπόν, σε μία που έχει πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό και θεωρώ ότι είναι η μεγαλύτερη αλλαγή. Κατά τη γνώμη μου η πιο μεγάλη μεταρρύθμιση του Νέου Σχολείου πιστεύω ότι ήταν η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μας. Ήταν κάτι που μας έλυσε τα χέρια, που μας έδωσε χρόνο να*

*πραγματοποιήσουμε δράσεις με τα παιδιά, να λειτουργήσουμε σαν ερευνητές και επιστήμονες και να χρησιμοποιήσουμε τον παγκόσμιο ιστό με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Επιπλέον, έδωσε και σε εμάς τη δυνατότητα να επιμορφωθούμε και να εκσυγχρονίσουμε όχι μόνο τη διδασκαλία μας, αλλά και τον τρόπο σκέψης μας.»*

3. Έχετε σκεφτεί αν τυχόν οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα βιβλία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ατζέντα των Πολιτικών για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προώθησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στα συστήματα των κρατών μελών;

*«Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ, αλλά δεν φαίνεται και απίθανο. Εξάλλου πλέον στην Ελλάδα σε όλους τους τομείς δεχόμαστε τις εντολές της Ευρωπαϊκής Ένωσης η οποία όπως φαίνεται υπηρετεί την παγκοσμιοποίηση και η παγκοσμιοποίηση είναι ένα τεράστιο κεφάλαιο που βρίσκεται πίσω από πολλούς τομείς. Και ξέρουμε ότι η πολιτική με την εκπαίδευση αλληλοεπηρεάζονται. Ίσως τα βιβλία, λοιπόν, να είναι το προσοίμιο για την εκπαίδευση άλλου τύπου πολιτών. Πολιτών που ετοιμάζονται να υπηρετήσουν την παγκόσμια αγορά και αυτοί φαίνεται ότι θα είναι οι λίγοι, οι καλοί της τάξης όπως θα λέγαμε. Δεν μπορώ να το πω με σιγουριά γιατί δεν το έχω ερευνήσει για να μιλήσω με συγκεκριμένα στοιχεία. Είναι όμως ένα ενδιαφέρον σενάριο. Πάντως δε νομίζω ότι πρέπει να μιλάμε προς το παρόν για ισότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.»*

4. Θα λέγατε ότι η κρίση στην Ελλάδα (οικονομική και προσφυγική) έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και άρα θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς; Τι αντιμετωπίζετε στην καθημερινότητα του σχολείου;

*«Σίγουρα δεν μπορούμε να μιλάμε για αλλαγές στην κοινωνία και να αφήνουμε εκτός το σχολείο. Έχουμε πάρα πολλούς αλλοδαπούς μαθητές και επίσης πολλούς μαθητές που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, αλλοδαπούς και μη. Τα παιδιά είναι υποψιασμένα, καταλαβαίνουν ότι δεν διανύουμε μια καλή περίοδο σαν χώρα. Περιμένουν από εμάς περισσότερη κατανόηση και υποστήριξη. Εγώ αυτό εισπράττω. Υπάρχουν παιδιά που γράφονται στα σχολεία και δεν ξέρουν να μιλήσουν ελληνικά, ούτε τα βασικά. Άλλα παιδιά ζουν σε σπίτια χωρίς ρεύμα, άλλα υποσιτίζονται. Δεν λέω ότι το συναντάμε συχνά, αλλά δεν είναι και τόσο σπάνιο. Αυτό που χρειάζονται αυτά τα παιδιά δεν το γράφει κανένα βιβλίο ούτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χρειάζονται να αισθανθούν ασφάλεια και ότι έχουν δίπλα τους κάποιον που θα τα βοηθήσει και θα τα στηρίξει όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε ψυχολογικό.»*

5. Ποια χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη σας συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στις σημερινές συνθήκες;

*«Για μένα αποτελεσματικός δάσκαλος είναι εκείνος που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα, που προετοιμάζεται καθημερινά για τη δουλειά του, που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και που αναγνωρίζει την προσπάθεια. Δεν θα κουραστώ να το λέω: την ειλικρινή προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα! Είναι ο εκπαιδευτικός που δεν σταμάτησε ποτέ να διαβάζει, που είναι ανήσυχος πνευματικά και που φροντίζει μέσα στο σχολείο να δείχνει τον καλό του εαυτό και όχι να βγάζει τα απωθημένα του στους μαθητές.»*

6. Σε αυτό το πλαίσιο, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σήμερα, ειδικά όσον αφορά το έργο τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών; (ειδική επιμόρφωση, υλικά, σεμινάρια κτλ.)

*«Σίγουρα η επιμόρφωση είναι σημαντική, ειδικά όταν γίνεται οργανωμένα, στοχευμένα και σε πρακτικό επίπεδο. Η θεωρία καλή είναι, αλλά δεν βοηθάει τόσο. Αυτό που πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει είναι αν αρχίσει να εφαρμόζεται στα σχολεία συστηματικά η ανάθεση ωρών ανά μάθημα. Δηλαδή, εμένα μου αρέσουν πολύ τα Μαθηματικά. Θα ήθελα μια χρονιά να διδάσκω μόνο Μαθηματικά. Σε όλες τις τάξεις. Κάποιοι άλλοι συνάδελφοι Γλώσσα, κάποιο άλλοι Φυσική και Γεωγραφία κτλ. Μην ξεχνάμε ότι πολλοί από εμάς έχουμε εξειδικευτεί σε ορισμένα μαθήματα μέσω μεταπτυχιακών, θα μπορούσαμε να προσφέρουμε κάτι παραπάνω πιστεύω και είναι κάτι που θα μας βοηθούσε κι εμάς και το σχολείο και τους μαθητές μας. Συνεπώς να στη επιμόρφωση αλλά να και στην ανάθεση μαθημάτων και όχι τάξεων στους δασκάλους, όπου είναι εφικτό φυσικά. Ακόμη σημαντική βοήθεια για μας θα ήταν αν όλα τα σχολεία ήταν εφοδιασμένα με τα κατάλληλα υλικά και τεχνολογικά μέσα. Έτσι θα μπορούσαμε να δουλέψουμε καλύτερα και αποτελεσματικότερα.»*

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

*«Νομίζω πως όχι, δεν έχω κάτι άλλο να προσθέσω.»*

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!



## Παράρτημα 4 – Ενότητες που επιλέχθηκαν από το βιβλίο των Μαθηματικών

<b>Ενότητα 2</b>		
<b>7</b>	Δεκαδικά κλάσματα - δεκαδικοί αριθμοί Στο εργαστήριο πληροφορικής	26-27
<b>8</b>	Δεκαδικοί αριθμοί - δεκαδικά κλάσματα Μετράμε με ακρίβεια	28-29
<b>9</b>	Αξία θέσης ψηφίων στους δεκαδικούς αριθμούς Παιχνίδια σε ομάδες	30-31
<b>10</b>	Προβλήματα με δεκαδικούς Στο λούνα παρκ	32-33
<b>11</b>	Η έννοια της στρογγυλοποίησης Στο εστιατόριο	34-35
<b>12</b>	Πολλαπλασιασμός δεκαδικών αριθμών Στην Καλλονή της Λέσβου	36-37
<b>13</b>	Διαίρεση ακεραίου με ακέραιο με πηλίκιο δεκαδικό αριθμό Η προσφορά	38-39
<b>2<sup>ο</sup></b>	<b>ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ</b>	40-41
<b>Ενότητα 3</b>		
<b>14</b>	Γρήγοροι πολλαπλασιασμοί και διαιρέσεις με 10, 100, 1.000 Διαβάζουμε τον άτλαντα	42-43
<b>15</b>	Αναγωγή στη δεκαδική κλασματική μονάδα $\left(\frac{1}{10}, \frac{1}{100}, \frac{1}{1.000}\right)$ Φιλοτελισμός	44-45
<b>16</b>	Κλασματικές μονάδες Κατασκευές με γεωμετρικά σχήματα	46-47
<b>17</b>	Ισοδύναμα κλάσματα Εκλογές στην τάξη	48-49
<b>18</b>	Μετατροπή κλάσματος σε δεκαδικό Κλάσματα και δεκαδικοί αριθμοί	50-51
<b>19</b>	Στρατηγικές διαχείρισης αριθμών Διαλέγουμε την πιο οικονομική συσκευασία	52-53
<b>20</b>	Διαχείριση αριθμών Στην αγορά	54-55
<b>21</b>	Στατιστική - Μέσος όρος Ο δημοτικός κινηματογράφος	56-57
<b>3<sup>ο</sup></b>	<b>ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ</b>	58-59

## Ενότητα 6

<b>36</b>	Διαιρέτες και πολλαπλάσια Παιχνίδι με μουσικά όργανα	94-95
<b>37</b>	Κριτήρια διαιρετότητας του 2, του 5 και του 10 Στο πατρινό καρναβάλι	96-97
<b>38</b>	Κοινά Πολλαπλάσια, Ε.Κ.Π. Στην Εγνατία οδό	98-99
<b>39</b>	Πρόσθεση και αφαίρεση ετερόνυμων κλασμάτων Πηγές ενημέρωσης	100-101
<b>40</b>	Διαχείριση πληροφορίας - Σύνθετα προβλήματα Σχολικές δραστηριότητες	102-103
<b>6<sup>ο</sup></b>	<b>ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ</b>	104-105