



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Εκπαιδευτικές Δράσεις και Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στα Δημοτικά της
Π.Ε Δυτικής Αττικής και πολιτικές αποτίμησης της ποιότητάς τους.**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Παπαφράγκου Κατερίνα (Α.Μ. 3032201501511)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

Κόρινθος, 2017

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

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, καθηγήτρια κυρία Άννα Τσατσαρώνη, για την υποστήριξη και καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της δουλείας μου, αλλά και την αντιμετώπισή της πάντοτε με κατανόηση και ευγένεια.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αθανάσιο Τζιμογιάννη και τον κύριο Γεώργιο Μπαγάκη, που αποτέλεσαν την τριμελή επιτροπή και συνεξέτασαν με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την εν λόγω εργασία. Παρομοίως, ευχαριστώ και τους υπόλοιπους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την πολύτιμη γνώση που μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Ένα ειλικρινές ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα: τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 70 στην Περιφερειακή Διεύθυνση Δυτικής Αττικής, τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Αττικής και, φυσικά, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Δυτικής Αττικής, που χωρίς δισταγμό δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και να με βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης προσπάθειας.

Τέλος, απευθύνω με ευγνωμοσύνη και αγάπη τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, τον συντροφό μου και τους φίλους μου που με στηρίζουν ανιδιοτελώς και με υπομονή σε κάθε απόφαση και επιλογή μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	9
Α΄ Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο.....	12
Κεφάλαιο 1. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	12
1.1. Εισαγωγή.....	12
1.2. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	12
1.3. Η ευρωπαϊκή διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	13
1.4. Σύνοψη.....	17
Κεφάλαιο 2. Ενιαιοποίηση της εκπαιδευτικής γνώσης- Διαθεματικότητα.....	17
2.1. Εισαγωγή.....	17
2.2. Διαθεματικότητα: Έννοια και Ορισμός.....	17
2.3. Σχέση διεπιστημονικότητας- διαθεματικότητας.....	18
2.4. Η άλλη άποψη για τη διαθεματικότητα.....	19
2.5. Ιστορικά στοιχεία της έννοιας «διαθεματικότητα».....	20
2.5.1. Αρχές της προοδευτικής κίνησης στην ελληνική εκπαίδευση- Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία.....	21
2.6. Ψυχολογικοί και Παιδαγωγικοί λόγοι υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης.....	22
2.6.1. Δράση- ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαθεματική προσέγγιση.....	24
2.6.2. Προγράμματα που προωθούν την ενιαιοποίηση της γνώσης.....	25
2.7. Σύνοψη.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η μέθοδος Project.....	27
3.1. Εισαγωγή.....	27

3.2. Εννοιολογική οριοθέτηση της μεθόδου Project.....	27
3.3. Ιστορικά στοιχεία για το Project.....	28
3.4. Περιγραφικά στοιχεία της διδακτικής μεθόδου Project.....	29
3.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής μεθόδου Project.....	30
3.6. Τα σχέδια εργασίας στο σύγχρονο σχολείο.....	30
3.7. Σύνοψη.....	32
Κεφάλαιο 4. Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο.....	32
4.1. Εισαγωγή.....	32
4.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ.....	32
4.3. Κριτική προσέγγιση των ΔΕΠΠΣ.....	34
4.4. Ευέλικτη ζώνη- Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.....	36
4.5. Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.....	38
4.5.1. Προγράμματα Αγωγής Υγείας.....	38
4.5.2. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	39
4.5.3. Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων (Πολιτιστικά Προγράμματα).....	40
4.5.4 Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας.....	40
4.5.5. Ευρωπαϊκά Προγράμματα.....	41
4.6. Σύνοψη.....	43
Κεφάλαιο 5. Θεωρητική προσέγγιση.....	43
5.1. Εισαγωγή.....	43
5.2. Το σχολείο ως φορέας συμβολικού ελέγχου.....	43
5.3. Η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού κώδικα.....	48
5.4. Ο χαρακτήρας της σχολικής γνώσης.....	49
5.5. Το πλαίσιο.....	50

5.6. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών.....	51
5.7. Σύνοψη.....	53
B' Μέρος: Εμπειρική Έρευνα.....	54
Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
6.1. Εισαγωγή.....	54
6.2. Αφετηρία και στόχος.....	54
6.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
6.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	55
6.3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	56
6.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας.....	56
6.4.1. Οδηγοί Συνέντευξης.....	56
6.4.2. Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος.....	59
6.4.3. Διαδικασία της έρευνας.....	60
6.5. Σύνοψη κεφαλαίου.....	61
Κεφάλαιο 7. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης.....	61
7.1. Εισαγωγή.....	61
7.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών...62	
7.2.1. Νοηματοδότηση του πλαισίου της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς.....62	
7.2.2. Τρόπος διαμόρφωσης του πλαισίου της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς (θεματολογία και σχεδιασμός).....67	
7.2.3. Αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση του διαθεματικού πλαισίου από τους εκπαιδευτικούς.....72	
7.2.4. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πλαίσιο μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.....79	
7.2.5. Το είδος της σχέσης δασκάλου - μαθητή στο διαθεματικό πεδίο με βάση την περίπτωση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.....83	

7.2.6. Το πλαίσιο στήριξης του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μη τυπικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.....	86
7.3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των υπεύθυνων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.....	89
7.3.1. Ο παιδαγωγικός ρόλος των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων.....	89
7.3.2. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία: Μια ματιά στο ΔΕΠΠΣ.....	91
7.3.3. Απόψεις υπευθύνων για την εφαρμογή και την αξιολόγηση σχεδίων εργασίας μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.....	95
7.3.4. Κριτική προσέγγιση του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τις υπεύθυνες προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.....	97
7.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από την συνέντευξη της σχολικής συμβούλου.....	101
7.4.1. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.....	101
7.4.2. Εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.....	102
7.4.3. Το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα προγράμματα διαθεματικού περιεχομένου.....	104
7.5. Σύνοψη.....	106
Κεφάλαιο 8. Γενικά Συμπεράσματα.....	107
8.1. Εισαγωγή.....	107
8.2. Διαθεματικότητα και σχολικές δραστηριότητες: Κύρια ζητήματα.....	107
8.3. Σύνοψη.....	112
Κεφάλαιο 9. Τελικές επισημάνσεις.....	112
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118
Παραρτήματα.....	123
Παράρτημα 1 – Φόρμα συμπλήρωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών.....	123

Παράρτημα 2 – Οδηγός Συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.....	125
Παράρτημα 3 – Κωδικοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς στο Excel.....	128

Περίληψη

Η ένταξη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο δημοτικό σχολείο έχει αποτελέσει τα τελευταία κυρίως χρόνια ένα σημαντικό κεφάλαιο στη μαθησιακή διαδικασία. Εδώ και μια περίπου δεκαετία, περίοδο κατά την οποία εισήχθη η ευέλικτη ζώνη στο αναλυτικό πρόγραμμα, εκφράστηκε έντονο ενδιαφέρον από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως μια εναλλακτική και καινοτόμα μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία οι εκπαιδευτικοί υποδέχτηκαν με ενδιαφέρον. Οι σχολικές δραστηριότητες ακολούθησαν μια σταθερή πορεία και υφίστανται έως σήμερα στο πρόγραμμα του σχολείου διατηρώντας ένα σταθερό ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς. Όμως, τα ουσιαστικά οφέλη αυτών των προγραμμάτων δεν έχουν διερευνηθεί εκτενώς, καθώς μόνο κάποιες περιπτώσεις μεταπτυχιακών φοιτητών έχουν αναφερθεί πάνω στο θέμα εκπονώντας έρευνες μικρής κλίμακας. Αυτό ήταν και ένα κίνητρο ώστε να εξεταστεί το πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων προσεγγίζοντάς το τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά. Έτσι, το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας στρέφεται στους άμεσους φορείς πραγμάτωσης της δράσης, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους θεσμικούς φορείς, δηλαδή τους υπεύθυνους σχολικών προγραμμάτων και σχολικούς συμβούλους.

Abstract

The inclusion of programs of school activities in primary school has, for the last few years, been an important issue in the learning process. For about a decade, since the introduction of the “Flexible Zone” into the curriculum, a great deal of interest has been expressed by a large number of teachers for the cross-thematic approach to knowledge as an alternative and innovative teaching and learning method. At the same time, programs of “School Activities” were introduced, which the teachers welcomed with great interest. These have followed a steady course and exist to date in the school program, maintaining a constant interest from teachers. However, the substantial benefits of these programs have not been thoroughly explored, as only some postgraduate students have referred to the subject by conducting small-scale studies. This was also an incentive to examine the context of school programs by approaching it both theoretically and through empirical inquiry. Thus, the interest of this research is directed at the immediate actors in the realization of the programs, namely teachers, as well as the institutional agents, that is those responsible for the programs of school activities and the education counselors.

Εισαγωγή

Με τον όρο «καινοτόμα διαθεματικά προγράμματα» εννοούνται στην παρούσα εργασία, οι σχολικές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στο δημοτικό σχολείο και διακρίνονται

ανάλογα με τη θεματολογία τους σε: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα, Αγωγή Σταδιοδρομίας, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα Καινοτόμα Προγράμματα εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρωτίστως σαν εστίες ανανέωσης και εμπλουτισμού του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, και δευτερευόντως ως μέσα «χωροχρονικής» διευθέτησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα που στόχευαν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και κυρίως στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ και στη χώρα μας, όπου εφαρμόστηκαν, δημιούργησαν νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, τα περισσότερα από τα καινοτόμα προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα. Επιπλέον, η επιμόρφωση και η έρευνα στον τομέα αυτό εμφανίζεται συρρικνωμένη, ενώ απουσιάζει η συστηματική και συνολική αξιολόγησή τους.

Από την άλλη, η Ευέλικτη Ζώνη, λειτουργώντας ως προπομπός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των αντίστοιχων ΑΠΣ (Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2003) στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε εμπνευστή της μαθησιακής διαδικασίας και να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή μέσω της ενεργούς συμμετοχής του. Έτσι, οι συμμετέχοντες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος της ευέλικτης ζώνης αναγνωρίζουν την συμβολή της στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενισχύοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών με την συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία. Είναι, επίσης, σημαντική και η εμπειρία που απέκτησαν και οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Όμως, τόσο με το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης όσο και με τα καινοτόμα προγράμματα, έχουν αναφερθεί προβλήματα που σχετίζονται με την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φιλοσοφία τους αλλά και με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας όπως η μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας, κυρίως, όπως συχνά υποστηρίζεται, λόγω της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να καλύψουν τη διδακτέα ύλη καθώς και της έλλειψης επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες (Έκθεση του Προγράμματος της Ε.Ζ., Παραδοτέο Τ.Δ.).

Από τα παραπάνω αλλά και τις - έστω λιγοστές - ερευνητικές μελέτες προκύπτει ότι τα καινοτόμα προγράμματα, όπου εφαρμόστηκαν, ενίσχυσαν την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα. Από την άλλη, διαπιστώθηκε η έλλειψη μιας συστηματικής και συνολικής αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης. Κατά συνέπεια, θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή μιας ενδελεχούς μελέτης από την οποία να διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων των καινοτόμων προγραμμάτων καθώς και ο βαθμός διάχυσης των διαθεματικών προσεγγίσεων στο βασικό σχολικό πρόγραμμα. Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε τους τρόπους

νοηματοδότησης των καινοτόμων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και της ευέλικτης ζώνης από τους διάφορους φορείς της δράσης και τους τρόπους πραγμάτωσής τους από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις αλλαγές που ενδέχεται να επιφέρουν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα, στη σχολική, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο πεδίο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, η οποία πλαισιώνεται από μια ευρύτερη αναφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυριότεροι ορισμοί για την διαθεματικότητα και γίνεται μια εκτενής συζήτηση γύρω από το διαθεματικό πλαίσιο γνώσης με βάση την σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης μελετάται η διδακτική μέθοδος project, δηλαδή το σχέδιο εργασίας όπως αποδίδεται στα ελληνικά. Η συγκεκριμένη αναφορά έγινε καθώς τα Σχέδια Εργασίας αποτελούν την πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο αυτή τη στιγμή για την εφαρμογή της διαθεματικότητας στο σχολικό πλαίσιο και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.

Στο ακόλουθο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, με κυρίαρχη αναφορά στο έργο του Basil Bernstein, ενώ γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη θεωρητική σύλληψη του Bernstein.

Κατόπιν, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το διαθεματικό πλαίσιο γνώσης όπως πραγματώνεται αυτή τη στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ με το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της μελέτης και ακολουθεί το ερευνητικό μέρος.

Έτσι, στο έκτο κεφάλαιο εστιάζουμε σε ζητήματα μεθοδολογίας και, διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, των παραμέτρων που συνετέλεσαν στην επιλογή των σχολείων της έρευνάς μας και περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας, καθώς και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της..

Στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους δρώντες, ενώ στο όγδοο γίνεται προσπάθεια συζήτησης και ερμηνείας των συλλεχθέντων δεδομένων .

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

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

1.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας, με σκοπό να φωτιστούν συγκεκριμένες πλευρές του. Ειδικότερα, συζητιούνται οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής και διεθνούς πραγματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχουν διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Επιπλέον, διαφωτίζονται κάποιες πτυχές του φαινομένου της ευρωπαϊκοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών με στόχο μια παγκόσμια λογική που πρωτίστως συνδέεται με την οικονομία και την αγορά. Έτσι, οι αλλαγές που παρουσιάζονται και στην ελληνική πραγματικότητα είναι συνδεδεμένες με αυτή την προοπτική, όπως με την περίπτωση της διαθεματικότητας που είναι και το πεδίο της ερευνάς μας.

Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διάφορες πτυχές της διαθεματικότητας ως μια καινοτομία μέσω της οποίας πραγματώνεται η ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ προβάλλονται απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση και διδασκαλία μέσω της πρακτικής εφαρμογής της.

1.2. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Με το ξεκίνημα του 21ου αι., τα έθνη- κράτη της Ευρώπης είχαν να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις σχετικά με τον ρόλο τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία αν και ήταν φορέας οικονομικού σχεδιασμού, δεν είχε προχωρήσει στο επίπεδο των σχέσεων των κοινωνικών τάξεων ή άλλων ομάδων, όπως τα εργασιακά ή το κράτος πρόνοιας. Ωστόσο, κατά την άποψη του Michael Mann (Μπαγάκης, 2003) η επιρροή της παρέμενε ενεργή στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή στο σημείο όπου συναντώνται το κράτος πρόνοιας και η αγορά εργασίας.

Τα κυριότερα ευρωπαϊκά κείμενα εκείνης της περιόδου, όπως η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2003), περιελάμβαναν συγκεκριμένα στοιχεία εκπαιδευτικού χαρακτήρα για τα κράτη- μέλη της Ε.Ε., τα οποία επικεντρώνονταν στην υψηλότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών φορέων στην πληροφορική και την τεχνολογία, με στόχο τον εξοπλισμό των

εκπαιδευομένων για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της επερχόμενης μετανεωτερικής κοινωνίας (Μπαγάκης, 2003, σελ. 6). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει και η Τσατσαρώνη «μέσα από τη μελέτη ευρωπαϊκών κειμένων, οι ΤΠΕ εμφανίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα του νέου σχολείου και της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, καθώς και το εργαλείο εκσυγχρονισμού ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης για το κάθε κράτος - μέλος της Ένωσης» (2006). Επιτακτική ανάγκη λοιπόν, αυτής της κατάστασης ήταν η καλλιέργεια νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα αναδιαμόρφωναν τον εκπαιδευτικό χάρτη των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπουζάκης (2001) «το σημαντικότερο κείμενο που αφορά στην εκπαίδευση είναι η Πράσινη Βίβλος, το οποίο διαμορφώνει το πλαίσιο της κοινοτικής δράσης στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης» (σελ. 291). Έτσι, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών- μελών, γεγονός που προσδίδει μεγάλη έμφαση στους εκπαιδευτικούς, αφού στο ίδιο κείμενο τονίζεται ιδιαίτερα η διεθνική συνεργασία ανάμεσα στα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της προώθησης δικτύων που προσφέρουν τη δυνατότητα ανταλλαγών (Μπουζάκης, 2001).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης για την εκπαίδευση καλλιεργήθηκε και η ιδέα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση

(Μπαγάκης, 2003), στόχος της οποίας ήταν η ενσωμάτωση της «ευρωπαϊκής ιδέας» στα ευρωπαϊκά συστήματα των κρατών - μελών, κάτι που εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα. Όπως αναφέρεται και στην Πράσινη Βίβλο για την δια Βίου Μάθηση «το κοινοτικό πρόγραμμα έχει ως στόχο την προώθηση μιας ευρωπαϊκής διάστασης στα συστήματα και τις πρακτικές του τομέα». Ωστόσο, η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική από τη Συνθήκη της Ρώμης μέχρι τη δημοσίευση της «Πράσινης Βίβλου» για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, θα εστιαστεί κυρίως στο χώρο της μετα-υποχρεωτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο οποίος διαπερνάται από την κυρίαρχη αντίληψη της ενιαίας αγοράς.

Για τον Τσαούση, λοιπόν, (όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2001) η Ευρώπη του πολιτισμού δεν αποτελεί σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής, ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις ενός συστήματος αναπαραγωγής των κυρίαρχων διεθνών οικονομικών σχέσεων. Σε αυτή τη λογική καλείται και η γενική υποχρεωτική εκπαίδευση να υπηρετήσει τις ανάγκες της αγοράς.

Επίσης, αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές που επιχειρούνται σε κάθε χώρα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και η Εκπαιδευτική Πολιτική που αρχικά σχεδιάζεται και τελικώς εφαρμόζεται, υφίστανται μια διπλή μετατόπιση, από τη μία σε εθνικό και από την άλλη σε υπερεθνικό επίπεδο (Τσατσαρώνη, 2006 □ Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015). Έτσι, «ένα κουβάρι τριών εννοιών σε σχέση με το Κράτος μοιάζει να αποτελεί τον πυρήνα που συγκροτεί το πλαίσιο αναφοράς που είναι η εκπαίδευση: διεθνοποίηση, παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση.» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015, σελ. 26).

1.3. Η ευρωπαϊκή διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Ο Δαραράς (Μπαγάκης, 2003) αναφέρει ότι στη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, με την οποία ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), δεν γίνεται καμιά αναφορά στην εκπαίδευση, η οποία μέχρι τότε αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών - μελών. Μοναδική αναφορά για κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης γίνεται μόνο στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης (Μπαγάκης, 2003), στο οποίο τονίζεται η επίτευξη της αρμονικής ανάπτυξης των οικονομιών και της κοινής αγοράς μέσω της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ιδρύθηκε για να δώσει ώθηση στην οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης. Όμως, όπως επίσης αναφέρει ο Δαραράς (Μπαγάκης, 2003), το ευρωπαϊκό δικαστήριο συμπεριέλαβε και την εκπαίδευση στην έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης διευρύνοντας τις αρμοδιότητες της Κοινότητας σε θέματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κυρίως κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, διάφορες δραστηριότητες έλαβαν χώρα με κεντρικό όργανο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 1988). Στο ψήφισμα του Συμβουλίου αναφέρεται η ανάγκη να ενισχυθεί στους νέους η αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και να τους γίνει σαφής η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού, πάνω στον οποίο οι λαοί της Ευρώπης προτίθενται να θεμελιώσουν την ανάπτυξή τους (Μπαγάκης, 2003). Επομένως, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση συνδέθηκε εξ αρχής με τις έννοιες του πολιτισμού και της ταυτότητας.

Το ζήτημα όμως ήταν το είδος της ταυτότητας που προωθήθηκε και προωθείται μέσω της εκπαίδευσης. Η Τσατσαρώνη (2006) σχετικά με τον τρόπο που προωθείται ο ευρωπαϊκός λόγος στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι, παρεμβαίνοντας έμμεσα, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί ένα συγκεκριμένο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση, συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη, καθώς και μια ορισμένη αντίληψη για το διαδίκτυο και ανοικτό στην κοινωνία σχολείο του μέλλοντος. Επίσης, ο Νονοα (2000) υποστηρίζει ότι «η Ευρωπαϊκή Κοινότητα παρεμβαίνει σε εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από μια έμμεση εκπαιδευτική στρατηγική. Αυτή η παρέμβαση συνίσταται αφενός στη συγκρότηση κατηγοριών σκέψης, την οργάνωση της γλώσσας και την πρόταση λύσεων, που γίνονται τα κυρίαρχα σχήματα για την προσέγγιση εκπαιδευτικών προβλημάτων, αφετέρου μέσω της δράσης της σε άλλες περιοχές (όπως εργασία, επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματικά προσόντα) που προϋποθέτουν ανασχηματισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος» (σελ. 33).

Ωστόσο, αν και η Ευρωπαϊκή Ένωση παίζει ένα συνεχώς αυξανόμενο ρόλο στην εκπαίδευση των κρατών-μελών, ο έλεγχος των αναλυτικών προγραμμάτων υπάγεται στην αρμοδιότητα των επιμέρους μελών. Σύμφωνα με τη Συνθήκη του Maastricht (άρθρο 149 της Συνθήκης του Amsterdam), όπως αναφέρει ο Δαραράς (Μπαγάκης, 2003): «Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου [...] σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του

εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και την γλωσσική τους πολυμορφία» (σελ. 70). Αυτό που επιδιώκεται, σύμφωνα και με τις απόψεις αναλυτών ευρωπαϊκών κειμένων, είναι η «εναρμόνιση» των προγραμμάτων σπουδών στα κράτη-μέλη της Ένωσης, στα πλαίσια ενός κοινού Προγράμματος προσαρμοσμένου στις τοπικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε κράτους-μέλους. Σύμφωνα με το Νονοα (2000, σελ. 38) το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα αναπτύσσεται σε συγκεκριμένους πυλώνες για την εκπαίδευση που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε συνάρτηση με το «ζην» και το «ευ ζην», αλλά και ζητήματα που επικεντρώνονται στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και τη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, συνάγεται ότι πλέον στόχος των εθνικών ηγεσιών γίνεται το Πρόγραμμα Σπουδών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ συζήτηση έχει ανοίξει για τις παιδαγωγικές πρακτικές, ως η «οδός» που μπορεί να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Εξάλλου διαφαίνεται ξεκάθαρα το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επίδοση των μαθητών μέσα από μετρήσιμα δεδομένα και ποσοτικά στοιχεία.

Το διεθνές πρόγραμμα PISA για την αξιολόγηση των μαθητών ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα, έχει ως κύριο στόχο την αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Έτσι, από ένα κοινά καθορισμένο διεθνές πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ επιστημονικών εμπειρογνομώνων κάθε χώρας μέλους (OECD, 2006, σελ. 3), το PISA συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών και, ταυτόχρονα, αντλεί πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση.

Οι Kanes, Morgan, Tsatsaroni (2010) αμφισβητούν την εγκυρότητα των δοκιμασιών του PISA, μελετώντας τις αρχές στις οποίες βασίζονται. Σύμφωνα με τους Kanes, Morgan, Tsatsaroni (2010) το PISA δεν συμπεριλαμβάνει στη λογική του το καίριο ζήτημα της πρόσβασης των μαθητών σε διάφορους τύπους γνώσης ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Ειδικότερα, η ασάφεια των συνόρων ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες γνώσης όπως τα Μαθηματικά και ο καθημερινός πλαισιωμένος λόγος, θα οδηγήσει στην διαφοροποιημένη επιτυχία γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο, και αυτό ενισχύει την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των δοκιμασιών του PISA. Πάνω σε αυτή τη λογική της σύνδεσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των μαθηματικών δεξιοτήτων τους στηρίζεται και η άποψη της Jorgensen (2016) σύμφωνα με την οποία οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά του σχολείου εξαρτώνται από τον βαθμό που το συγκεκριμένο πεδίο είναι μέρος των πρακτικών στο σπίτι. Συνεπώς, η επιτυχία ή η αποτυχία στην επίλυση των σχολικών προβλημάτων στα μαθηματικά έχει σχέση με το γενικότερο σύστημα γνώσεων, αξιών και νοημάτων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές ανάλογα με το πολιτισμικό του κεφάλαιο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα στηρίζονται και από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Hatzinikita, Dimopouls και Christidou (2008). Ο σκοπός της έρευνας ήταν να

διερευνηθούν οι παράγοντες που ερμηνεύουν την χαμηλή επίδοση των 15χρονων μαθητών στις δοκιμασίες του PISA. Ως βασικός παράγοντας από τα ευρήματα της έρευνας, αναδείχθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι έλληνες μαθητές προσεγγίζουν την επιστημονική γνώση μέσα από τα σχολικά βιβλία σε σχέση με αυτό που ζητείται στα πλαίσια του PISA. Σύμφωνα, με τους Hatzinikita, Dimorouls και Christidou (2008), η επιστημονική γνώση στα πλαίσια του PISA έχει λειτουργικό χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή, σε αντίθεση με τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου, όπου η γνώση, κυρίως σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, έχει αμιγώς ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Αυτή η ιδιοτυπία που παρατηρείται στον τρόπο αναπλαισίωσης της γνώσης από τα σχολικά βιβλία από τη μία, και από τα κείμενα που χρησιμοποιούνται από το PISA από την άλλη, θα μπορούσαν να αποτελούν παράγοντα που εξηγεί τις πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στις αξιολογήσεις του PISA.

Ωστόσο, το παράδειγμα του PISA καταδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία που αποκτούν σήμερα τα μετρήσιμα δεδομένα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Σύμφωνα με τους Risvi και Lingard (2010), η εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης επιδιώκει την αναπλαισίωση του αναλυτικού προγράμματος, των παιδαγωγικών πρακτικών και της αξιολόγησης, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να μπορέσουν να σταθούν στο στίβο του ανταγωνισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές τείνουν να συμμορφώνονται όλο και περισσότερο στους κυρίαρχους λόγους των διάφορων διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια ένα υπερεθνικό πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής, που ξεπερνά το εθνικό πλαίσιο και το κάνει να υπόκειται σε εξωτερικές πιέσεις (Risvi και Lingard, 2010). Έτσι, χώρες με χαμηλές επιδόσεις όπως η Ελλάδα εξαναγκάζονται να υιοθετήσουν άλλους τρόπους οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές όμοιες με αυτές που προωθούνται μέσω των κυρίαρχων αντιλήψεων. Σύμφωνα με τους Risvi και Lingard (2010), «οι σημερινές παγκόσμιες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική προωθούν συγκεκριμένες αξίες όπως η αποδοτικότητα και ο ατομικισμός, εις βάρος της ισότητας και της μάθησης αλλά για την ίδια την μάθηση, με αποτέλεσμα ο κυρίαρχος στόχος να είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου με όρους οικονομικής αυτό- βελτιώσης στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (σελ. 81).

Ο Ματσαγγούρας (2003) τοποθετείται πάνω στο ζήτημα της αναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής γνώσης με βάση τις αρχές ενός συνεκτικού γνωσιακού πλαισίου κατανόησης της πραγματικότητας, όπου τόσο οι σχολικές όσο και οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών έχουν αξία και νόημα σε σχέση με το προσωπικό πλαίσιο αναφοράς τους. Έτσι, η διαθεματικότητα αναδείχθηκε ως το βασικότερο καινοτόμο στοιχείο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ μέσα από την εμπειρία των προηγούμενων ετών, προκύπτουν νέες μορφές και τύποι γνώσης που αξίζει να μελετηθούν περαιτέρω.

1.4. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια προσπάθεια ανασκόπησης σχετικής βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Στόχος του κεφαλαίου ήταν να γίνει μια συζήτηση για το πώς η πολιτική της Ε.Ε έχει ασκήσει επιρροή πάνω στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προσβλέποντας στην εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα περισσότερα κράτη- μέλη. Η Ελλάδα ως χώρα της Ε.Ε. έχει εφαρμόσει αλλαγές τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες συνδέονται κυρίως με την προσαρμογή της σε μια σειρά νέων δεδομένων που αφορούν το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Μια σημαντική διάσταση στο ζήτημα, η οποία πρόκειται να διερευνηθεί σε βάθος, είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας και εκμάθησης της γνώσης μέσω διαφοροποιημένων πρακτικών, αλλά και το είδος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε νέες μορφές διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 2. Ενιαιοποίηση της εκπαιδευτικής γνώσης- Διαθεματικότητα

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η διαθεματικότητα κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια συζήτηση γύρω από την έννοια της διαθεματικότητας, με σκοπό να αναδειχθούν οι διάφορες όψεις της όπως παρουσιάζονται μέσα από την βιβλιογραφία. Μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή διαφαίνεται η πορεία εξέλιξης της διαθεματικότητας ως φιλοσοφία σκέψης στο ζήτημα της γνώσης αλλά και ως πρόταση- αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης στον 21ο αι. Επίσης, γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων διεπιστημονικότητα- διαθεματικότητα προκειμένου να διακριθούν τα όρια ή ακόμα και τα κοινά σημεία αναφοράς των δύο εννοιών. Τέλος, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η διαθεματικότητα εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, και με επίκεντρο τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη παιδαγωγική διαδικασία.

2.2. Διαθεματικότητα: Έννοια και Ορισμός

Κατά τον Χρήστο Θεοφιλίδη (όπως αναφέρεται στο Αγγελάκος, 2003) με τον όρο διαθεματική προσέγγιση, «εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας όπου το περιεχόμενό της ενιαιοποιείται και η μορφή της είναι εργαστηριακή και διερευνητική. Σύμφωνα με τον Gusdorf (όπως αναφέρεται στο Mangnain & Dufour, 2003), «ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει ένα κοινό χώρο, ένα παράγοντα συνοχής ανάμεσα σε διαφορετικές γνώσεις». Η έννοια της

διαθεματικότητας (cross- thematic integration) σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα, η οποία προσεγγίζεται μέσα από τη «... συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον ανάλογα με τα κριτήρια των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2002α). Στο ίδιο περίπου εννοιολογικό πλαίσιο περιλαμβάνεται και ο ορισμός του Jacobs (όπως αναφέρεται στο Λουκόπουλος, 2008) κατά τον οποίο η διαθεματική διδασκαλία είναι μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, προβληματισμό ή εμπειρία.

Όπως προκύπτει από τους ορισμούς της έννοιας της διαθεματικότητας, το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμά της είναι η σύμπλεξη των γνωστικών αντικειμένων με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ένα καθορισμένο σχέδιο, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε μια ιδιαίτερη προβληματική κατάσταση, δηλαδή σε μια κατάσταση που εγείρει ένα ερώτημα (Mangnain & Dufour, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να αποκτά ενιαίες γνώσεις και δεξιότητες, με βάση τις οποίες θα μπορεί να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει ζητήματα της καθημερινότητάς του διαμορφώνοντας την προσωπική του άποψη και κοσμοαντίληψη. Στόχος λοιπόν είναι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία επιτρέπει στο άτομο να αποκτά δεξιότητες και στάσεις που το καθιστούν ικανό «να προγραμματίζει, να καθοδηγεί, να ελέγχει και να αξιολογεί τόσο την διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των διαθέσιμων δεδομένων» (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 192). Σύμφωνα με τον ίδιο, χωρίς τις παραπάνω γνωστικές δεξιότητες και στάσεις, οι μαθητές εκπαιδεύονται μονομερώς στην παραγωγική μάθηση περιχαρακωμένων και αποσπασματικών πληροφοριών, τις οποίες δεν κατανοούν σε βάθος ούτε και μπορούν να μεταφέρουν σε άλλα πλαίσια (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 193).

Στον αντίποδα αυτής της προοπτικής βρίσκεται η επεξεργασία των πληροφοριών, και γι' αυτό οι διερευνητικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας, που εμπεριέχουν ποικίλες διαδικασίες επεξεργασίας, αποτελούν τη μεθοδολογική προϋπόθεση των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 2003).

2.3. Σχέση διεπιστημονικότητας- διαθεματικότητας

Σχετικά με τις έννοιες της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας υπάρχει μια λεπτή διάκριση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η διεπιστημονικότητα αποτελεί τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, κατά τον οποίο διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα και οι γνωστικές περιοχές, παράλληλα όμως, επιχειρείται η συσχέτιση του περιεχομένου των μαθημάτων αυτών. Από την άλλη, η έννοια της διαθεματικότητας (cross- thematic integration) σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης, κατά τον οποίο καταργούνται τα διακριτά μαθήματα και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα.

Η αναγκαιότητα της ενιαιοποίησης της γνώσης προκύπτει τόσο από ψυχολογικούς/παιδαγωγικούς όσο και από επιστημολογικούς παράγοντες, με βάση τους οποίους γίνεται δεκτό πως μόνο μέσω της ενιαιοποίησης στο εσωτερικό ενός διδακτικού κλάδου εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για διεπιστημονικές διασυνδέσεις και διαθεματικές προεκτάσεις (Ματσαγγούρας, 2000α). Ωστόσο, αν και η σχετική βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, δεν έχει απαντήσει σε αρκετά ερωτήματα που να εξηγούν την αποτελεσματικότητά τους λόγω έλλειψης μεγάλης κλίμακας ερευνών. Σύμφωνα με την άποψη του Ματσαγγούρα (2002α) για την αποτελεσματικότητα της αποκλειστικής καθιέρωσης σχημάτων διευρυμένης διαθεματικότητας, «...κάτι τέτοιο δε θα ήταν πρακτικά εφαρμόσιμο στα περισσότερα σχολικά συστήματα και του δικού μας συμπεριλαμβανομένου, λόγω της έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού» (σελ. 113).

Κατά τον ίδιο τρόπο, η ένταξη και διάχυση της διαθεματικότητας στα Προγράμματα Σπουδών έχουν γίνει αντικείμενο διαμάχης μεταξύ υποστηρικτών και επικριτών, καθώς είναι ένα εγχείρημα με αντιφατικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, από τη μία ο επίσημος λόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα νέα Προγράμματα Σπουδών παρουσιάζει την ένταξη της διαθεματικότητας ως «πανάκεια» για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Αγγελάκος, 2003). Στα ίδια περίπου πλαίσια σκιαγραφείται και η άποψη ότι η διαθεματικότητα είναι το βασικό συστατικό για το νέο σύστημα που μορφοποιεί ένα ανοικτό και δημιουργικό σχολείο (Αλαχιώτης, 2006, σελ. 39).

2.4. Η άλλη άποψη για τη διαθεματικότητα

Από την άλλη πλευρά, κάποιιοι που εξέτασαν με σκεπτικισμό το νέο σύστημα, επισημαίνουν ότι η ένταξη της διαθεματικότητας δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Σύμφωνα με την Χρονοπούλου (Χρονοπούλου, 2003) η προτεινόμενη διαθεματικότητα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτελεί ένα μόρφωμα με στοιχεία διαθεματικότητας για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα (ευρωπαϊκή διαθεματικότητα). Και η ΟΛΜΕ όμως ήταν αντίθετη στην αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων υποστηρίζοντας την άποψη ότι ενισχύουν την ευθυγράμμιση του περιεχομένου της γνώσης στα προστάγματα της αγοράς (ΟΛΜΕ, 2006), ενώ επισημαίνεται και η αντίφαση ανάμεσα στα κλειστού τύπου προγράμματα σπουδών και την ανοικτή ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης που επιβάλλει η διαθεματικότητα. Τονίζεται ακόμη ότι «το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) δεν έχει καμιά σχέση με αυτό που διατείνεται ότι είναι. Είναι παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα που δεν προωθούν ούτε τη διεπιστημονική προσέγγιση, ούτε την ερευνητική δραστηριότητα και μάθηση, ούτε ανοίγουν την πόρτα του σχολείου στην κοινωνία.

Μια άλλη αδυναμία που έχει απασχολήσει τους ειδικούς είναι η ασυνέχεια και σε κάποιες περιπτώσεις η έλλειψη ορισμού των εννοιών «Διαθεματικότητα» και

«Διεπιστημονικότητα», με αποτέλεσμα την σύγχυση των άμεσων εμπλεκόμενων υποκειμένων, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Επίσης, αγνοείται η ιστορικότητα και η διεπιστημονικότητα της γνώσης ως διαδικασίες ενοποίησης των αντικειμένων (Τουλιάτος Σ., 2006). Τέλος, επισημαίνεται ότι « παρατηρείται αδυναμία κατανόησης για τον αναγνώστη εκπαιδευτικό με ποιον τρόπο θα πραγματοποιηθεί η διάχυση των εννοιών αυτών στα προγράμματα σπουδών και στο διδακτικό υλικό» (Αγγελάκος, 2003, σελ. 47). Συμπερασματικά, λοιπόν, ένα μέρος του σώματος των πανεπιστημιακών αμφισβητεί την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτική της εφαρμογή.

Γι' αυτούς τους λόγους, θεωρητικούς και πρακτικούς, προτείνεται ένα συνδυαστικό μοντέλο με βάση το οποίο δεν καταργείται η αυτονομία των γνωστικών αντικειμένων, αλλά παράλληλα αναδεικνύονται οι δεσμοί και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των επιστημονικών κλάδων, καθώς και οι προεκτάσεις που έχει το περιεχόμενό τους σε άλλους τομείς και καταστάσεις ζωής (Ματσαγγούρας, 2002α). Συνεπώς, η διαθεματικότητα εξ ορισμού αφορά την οργάνωση της διδακτέας ύλης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζει την πολύπλευρη αντιμετώπιση και επεξεργασία θεμάτων, αναδεικνύοντας παράλληλα τη σχέση τους με την πραγματικότητα. Έτσι, μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), οι προεκτάσεις των θεμάτων των μονωμένων μαθημάτων δεν περιορίζονται μόνο στο επίπεδο των τεχνών, των επιστημών και της τεχνολογίας, αλλά επεκτείνονται και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών (Λουκόπουλος, 2008). Συμπερασματικά, ο όρος «διαθεματικότητα» υπερκαλύπτει τον όρο «διεπιστημονικότητα».

2.5. Ιστορικά στοιχεία της έννοιας «διαθεματικότητα»

Ήδη από την πρώτη δεκαετία του 20ου αι. ο Dewey αναφέρεται σε μια εκπαίδευση στην οποία «ο μαθητής μετέχει ενεργά στην ανακατασκευή της εμπειρίας του μέσα στο οικείο περιβάλλον, οικογενειακό και φιλικό» (Γκολφινόπουλου, 2006). Σύμφωνα με τις βασικές θέσεις του, η ενότητα του προσωπικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος ενός ατόμου δημιουργεί μια ολοκληρωμένη ζωή, κάτι που για τον ίδιο αντανακλά την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης. Συνεπώς και το curriculum, σύμφωνα με τον Dewey, πρέπει να αναδεικνύει καταστάσεις που συνδέονται με τα προβλήματα της κοινοτικής ζωής, γιατί μόνο έτσι ο μαθητής θα μάθει να μετέχει στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σελ. 43).

Η διαθεματικότητα λοιπόν, κάνει την επανεμφάνισή της τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να προσεγγιστούν πολύπλοκα ζητήματα και να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις που δεν μπόρεσαν να απαντηθούν λόγω της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των επιστημών. Σύμφωνα με την αντίληψη που επικρατεί τα τελευταία χρόνια για την συμπληρωματικότητα των επιστημών και την διεπιστημονική συνεργασία, η τάση αυτή αναμενόμενα εισήλθε και στους κλάδους των επιστημών κλαδο της εκπαίδευσης με την εκπόνηση διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η σχολική γνώση πρέπει να συσχετιστεί τόσο με την

επιστημονική όσο και με την εμπειρικο-βιωματική γνώση με στόχο την ευκολότερη νοηματοδότηση των πραγμάτων και των εννοιών (Ματσαγγούρας, 2003). Η συγκεκριμένη άποψη ενισχύεται και από τη θεωρία του Εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν μεταβιβάζεται άθικτη, αλλά κατασκευάζεται πλασιωμένη από την κοινωνική διαμεσολάβηση (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 37). Επίσης, η προσπάθεια της ενοποίησης της γνώσης ή αλλιώς η «διαθεματική προσέγγιση», παρουσιάστηκε σε διεθνές επίπεδο με διάφορα ονόματα όπως «integrated curriculum», «inter-disciplinary» ή και «cross-curricularity».

Η διαθεματικότητα ως έννοια έχει τις ρίζες της στο παιδαγωγικό ρεύμα του Σχολείου Εργασίας στην Ευρώπη και στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής στις ΗΠΑ. Στο Σχολείο Εργασίας λαμβανόταν ιδιαίτερα υπόψη η ατομικότητα των μαθητών καθώς και οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, γι' αυτό και ονομάστηκε και βιωματικό (Ντιβέρη, 2005). Το Σχολείο Εργασίας είχε ως βασικούς θεμελιωτές του τον Kerschensteiner (1854-1932) και τον Gaudig (1860-1932) στην Γερμανία, ενώ στην Αμερική εκπροσωπήθηκε από τον J. Dewey και τον W. Kilpatrick. Το 1896 ο Dewey ίδρυσε στο Σικάγο ένα σχολείο με σκοπό να εφαρμόσει τις απόψεις του για την αγωγή, αλλά το 1904 το εγκατέλειψε για να επεξεργαστεί συστηματικά τη βάση του «Νέου Σχολείου». Σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Σχολείου και τις απόψεις του Dewey, η μάθηση οικοδομείται με την απόκτηση νέας πείρας, η οποία αναδιοργανώνεται και ανασυντίθεται, όταν οι μαθητές έρθουν αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις.

Εδώ, το χρέος του παιδαγωγού σύμφωνα με τον Dewey (Ντιβέρη, 2005) είναι «να διαγνώσει μέσα στο περιεχόμενο της τωρινής πείρας, αυτό που μπορεί να διεγείρει καινούργια προβλήματα, τα οποία με νέες παρατηρήσεις και νέες κρίσεις, θα διευρύνουν το πεδίο της μελλοντικής πείρας». Έτσι, ο Dewey πίστευε ότι ο εκπαιδευτικός είχε κεντρικό ρόλο στα πλαίσια της «προοδευτικής εκπαίδευσης» από κάθε άλλη μορφή σχολείου, αν και η συνεισφορά του γινόταν από την περιφέρεια του εκπαιδευτικού γεγονότος (Rohrs, 1990 όπως αναφέρεται στο Ντιβέρη, 2005).

2.5.1. Αρχές της προοδευτικής κίνησης στην ελληνική εκπαίδευση- Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία

Στη χώρα μας οι παραπάνω ιδέες και πρακτικές πρωτοεμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1920 από τους εκπροσώπους του σχολείου εργασίας και αποδόθηκαν με τον όρο «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία» (ΕΣΔ) (Ματσαγγούρας, 2003: 14). Η ΕΣΔ ως διδακτική πρόταση προέρχεται από την μεταρρυθμιστική παιδαγωγική της Γερμανίας, και παρέμεινε επίκαιρη μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Ματσαγγούρας, 2003).

Στην Ελλάδα, εκφραστές της προοδευτικής κίνησης στην εκπαίδευση (Νέα Αγωγή) ήταν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Δημήτρης Γληνός. Η νέα παιδαγωγική αντίληψη που εφαρμόστηκε από τον Δελμούζο στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, του οποίου ανέλαβε την οργάνωση και διεύθυνση, έδινε έμφαση στον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της

διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης. Ο Δελμούζος υποστήριζε βαθιά την ελληνικότητα της παιδείας και αντιτασσόταν στη μίμηση ευρωπαϊκών προτύπων για να επιλυθούν τα διάφορα οργανωτικά και μεθοδολογικά προβλήματα της σύγχρονης νεοελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Βιγγόπουλος, 1984: όπως αναφέρεται στην Ντιβέρη, 2005).

Η ΕΣΔ είχε ως σκοπό της «να οργανώσει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης κατ' αντιστοιχία προς τις φυσικές ενότητες της ζωής» (Ματσαγγούρας, 2003: 28), όπως προκύπτουν από την πρακτική των παιδικών βιωμάτων. Η επιλογή των θεμάτων γινόταν από τις εμπειρίες των παιδιών, ξεκινώντας από το οικείο και βαίνοντας σταδιακά προς τα θέματα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Ως μειονέκτημα του μοντέλου της ΕΣΔ στη χώρα μας, αναφέρθηκε ο μηχανιστικός τρόπος επιλογής και οργάνωσης των θεματικών εννοιών, σε συνδυασμό με τις επιφανειακές μορφές επεξεργασίας των γνώσεων (Χριστιάς, 1991 όπως αναφέρεται από τον Ματσαγγούρα, 2003: 29). Έτσι, πολλές φορές κατά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας εντάσσονταν όλα τα μαθήματα στην ίδια θεματική ενότητα, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση, όχι στις αναγκαίες γνώσεις για την κατανόηση του θέματος (σύμφωνα με τα γνήσια διαθεματικά προγράμματα), αλλά στις δυνατότητες που παρείχε το εξεταζόμενο θέμα στα πλαίσια της διδακτέας ύλης (Ματσαγγούρας, 2003). Έτσι, η μέθοδος οδηγήθηκε σε τυπολατρεία, όπου η σύνδεση των θεμάτων ήταν μηχανιστική, ενώ δινόταν πολύ λιγότερη σημασία στη φυσική και αβίαστη επεξεργασία τους (Ματσαγγούρας, 2003, Χρυσάφιδης, 2000).

2.6. Ψυχολογικοί και Παιδαγωγικοί λόγοι υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης

Οι πρώτες ψυχολογικές τάσεις υπέρ της διαθεματικότητας προήλθαν από την Μορφολογική Ψυχολογία και την Ψυχολογία του παιδιού στις αρχές του 20ου αι. Η πρώτη κάνει λόγο για τη μορφή της ολότητας της ανθρώπινης αντίληψης, ενώ η δεύτερη τονίζει την αναγκαιότητα της σύνδεσης της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας μέσω του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2003: 36).

Ο εποικοδομισμός (constructivism) που αποτελεί την επικρατέστερη θεωρία μάθησης της εποχής μας, υποστηρίζει, όπως εξάλλου υποδηλώνει και η ρίζα της λέξης (construct), ότι η γνώση έχει άμεση σχέση με την «κατασκευή» από τον ίδιο τον άνθρωπο προς τον εξωτερικό κόσμο μέσω της προσωπικής εμπειρίας και ερμηνείας του. Επομένως, και η μάθηση στα πλαίσια του εποικοδομισμού συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις (situated learning) (Billett, 1996 όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2003: 37) μέσω της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος με θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως προωθούν τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα.

Μια δεύτερη βασική ιδέα του εποικοδομισμού είναι ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται παθητικά αλλά «οικοδομείται» με ενεργητικό τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας που είναι κοινωνικά προσδιορισμένο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα άτομα διαπραγματεύονται τις προσωπικές τους νοηματοδοτήσεις με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητάς τους (Σολομών,

1997 όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2003: 37) με αποτέλεσμα εμπειρίες και γνώσεις να ενισχυθούν χωρίς φραγμούς και περιχαράξεις.

Την ίδια άποψη για τη μάθηση υποστηρίζει και η Νευροψυχολογία, που ερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος αντιδρά στα εξωτερικά ερεθίσματα και αναπτύσσει τις γνωστικές λειτουργίες δημιουργώντας συσχετισμούς επιμέρους στοιχείων (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτές οι συσχετίσεις που επιτυγχάνονται μέσω διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων είναι σκόπιμο να συνδέονται με την προσωπική αντίληψη του ατόμου για τη γνώση και την πραγματικότητα, αντί να απομονώνονται μεταξύ των γνωστικών πεδίων.

Παράλληλα με την ψυχολογική θεώρηση για τη μάθηση, η θεωρία του Bernstein ενισχύει την άποψη της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την βιοματική εμπειρία, υποστηρίζοντας ότι η αυστηρή ταξινόμηση και περιχάραξη της σχολικής γνώσης σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα καθιστούν το σχολείο φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής και αυστηρού κοινωνικού ελέγχου. Συγκεκριμένα, για τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, υποστηρίζει ότι τα αφηρημένα γνωστικά σύνολα, που περιλαμβάνουν τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, δεν τους είναι αναγνωρίσιμα καθώς δεν συνδέονται με τα τοπικά πλαίσια δράσης τους. Από την άλλη πλευρά, για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών υπάρχει η διάχυτη πεποίθηση ότι επιδρούν θετικά τόσο στα παιδιά, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η «ολιστικότητα» (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 41) των διαθεματικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με τη διαμαθητική αλληλεπίδραση και αλληλεπικοινωνία ενισχύουν τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία όλων των μαθητών και κυρίως των αλλοδαπών, και των ομάδων που «μειονεκτούν».

Εν αντιθέσει με τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών, υποστηρίζεται ότι τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν ελάχιστο χώρο για την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών οδηγώντας τους συχνά σε αγχώδεις συμπεριφορές και σε αποξένωση με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό, σύμφωνα με πολλούς παιδαγωγούς και ειδικούς στη μελέτη των ΑΠΣ, αλλάζει με τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς η μάθηση μετατρέπεται από «μετωπική» σε διερευνητική και ο μαθητής αναλαμβάνει ο ίδιος να οικοδομήσει τη γνώση. Ωστόσο, αυτό το εγχείρημα περιλαμβάνει εμπόδια αλλά και κινδύνους αν ο εκπαιδευτικός δεν δώσει την ανάλογη έμφαση στη σύνδεση της συγκεκριμένης μεθόδου με την επίγνωση των ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Όπως υποστήριξε ο Bruner, «μια μέθοδος διδασκαλίας θα έπρεπε στο μέτρο του δυνατού, να αποσκοπεί να φέρει το κάθε παιδί στο σημείο να ανακαλύπτει τα πράγματα για τον εαυτό του» (Μπαγάκης, 2004). Η διαθεματική προσέγγιση, εκτός της πεποίθησης ότι καταργεί τα διαχωριστικά όρια των γνωστικών αντικειμένων, αναγνωρίζει ακόμη το δικαίωμα συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Βασικός στόχος λοιπόν, είναι οι μαθητές να κατανοούν τον κόσμο στον οποίο ζουν, αλλά και να κατακτούν την δυνατότητα να διαμορφώνουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος τους, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 41).

Όμως, υποστηρίζεται ότι εξίσου θετικές είναι οι επιδράσεις της διαθεματικότητας και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποκτούν περισσότερη ευελιξία και αυτονομία που τους επιτρέπει να τολμούν ευκολότερα αλλαγές μέσα σε ένα πλαίσιο ανανέωσης και πειραματισμού. Η αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την παιδαγωγική βιβλιογραφία, αυξάνει το αίσθημα της επαγγελματικής τους επάρκειας και τους καθιστά πιο δημιουργικούς κατά το διδακτικό σχεδιασμό, αλλά και πιο «διανοούμενους» ως προς την διαχείριση της σχολικής γνώσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Driver (Χατζηγεωργίου, 2003, σελ. 322), η μάθηση προϋποθέτει όχι τόσο την πρόσληψη νέων γνώσεων, όσο την ανακατασκευή και αναδιοργάνωση αυτών που ήδη υπάρχουν στο νου του ατόμου που μαθαίνει. Σύμφωνα λοιπόν με τη συγκεκριμένη άποψη, η αναδιοργάνωση των ιδεών διεκδικείται όταν το άτομο βρεθεί σε μια ομάδα και αντιληφθεί ότι τα άλλα άτομα έχουν απόψεις διαφορετικές από τις δικές του (Χατζηγεωργίου, χ.ε., 2003). Έτσι, οι συγκρουόμενες απόψεις δημιουργούν μια αντιπαράθεση ανάμεσα σε θέσεις και αντι-θέσεις, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οδηγώντας σε μια ανασύνθεση της γνώσης (Χατζηγεωργίου, χ.ε., σελ. 322).

2.6.1. Δράση- ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαθεματική προσέγγιση

Τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης που αποκομίζει ο δάσκαλος θεωρούνται αρκετά σημαντικά και μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ο ίδιος ένα διαθεματικό πρόγραμμα διδασκαλίας, είτε να εντάξει απλά κάποιες δραστηριότητες σε διδακτικές ενότητες κάποιου μαθήματος, ή ακόμα και να εφαρμόσει ένα έτοιμο σχέδιο διδασκαλίας. Ο ρόλος του κατά τη διαθεματική προσέγγιση παύει να έχει διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και γίνεται διαμεσολαβητικός ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση. Όμως, και η γνώση αποκτά άλλο νόημα αφού από «ετοιμοπαράδοτο» προϊόν γίνεται ένα αδιάλλειπτο κίνητρο προσπάθειας στη διαδικασία της μάθησης, στην οποία ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και καθοδηγητής. Σύμφωνα με τον Kilpatrick (Γκολφινόπουλου, 2006: 50), η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ελαττώνεται όσο αναπτύσσεται η αυτονομία του μαθητή. Κριτήριο γι' αυτή την αντιστρόφως ανάλογη σχέση θα είναι αυτό που πραγματικά μαθαίνει το παιδί (Μπαγάκης, 2004). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, είναι να μπορεί να επιλέγει ο ίδιος το θέμα με βάση το προσωπικό του πεδίο ενδιαφέροντος, ώστε το όλο εγχείρημα να συμβάλλει στον εμπλουτισμό, την ανανέωση και την διεύρυνση των γνώσεων πάνω στο θέμα.

Όμως, η απουσία του διδακτικού βιβλίου κατά τη διαθεματική προσέγγιση, κάποιες φορές προκαλεί το αίσθημα της ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Σε αυτή την περίπτωση, είναι αναγκαία η πρόσληψη επαρκούς γνώσης από τον εκπαιδευτικό για να μπορεί να καθοδηγεί τους μαθητές σε ένα ευρύ πεδίο μελέτης διαφόρων γνωστικών περιοχών, αλλά και να αξιολογεί αν μια πληροφορία που προσκομίζεται από τους μαθητές, είναι σχετική και επαρκής με το θέμα.

Συνοψίζοντας, ο Greenwood (2013) αναφέρει μέσα από σχετική έρευνα ότι η διαθεματική προσέγγιση στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού απαιτεί εκπαιδευτικούς με επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες του περιεχομένου του προγράμματος, αλλά και ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δεν είναι εύκολη υπόθεση, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν αυτοπεποίθηση, γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες για να αναπτυχθούν χρειάζεται συστηματική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (Greenwood, 2013).

2.6.2. Προγράμματα που προωθούν την ενιαιοποίηση της γνώσης

Για κάποια χρόνια το αίτημα για την εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ενιαιοποίηση της γνώσης αποδυναμώθηκε σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, και κυρίως την τελευταία περίπου δεκαετία, άρχισαν να επανεμφανίζονται προβάλλοντας νέες όψεις και θεωρήσεις στο ζήτημα της μάθησης και της σχολικής γνώσης. Σε αυτό συνετέλεσαν διάφοροι επιστημολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικο-οικονομικοί και παιδαγωγικοί λόγοι.

Υποστηρίζεται ότι η πολυπλοκότητα της εποχής απαιτεί τη συνεργασία και την αλληλοσυμπλήρωση διαφόρων επιστημών προκειμένου να επιλυθούν σημαντικά και επίκαιρα προβλήματα, τα οποία για να κατανοηθούν, είναι απαραίτητο να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία τόσο σε επίπεδο μεθόδων όσο και σε επίπεδο γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2003). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, κρίνεται αναγκαίο η εκπαίδευση να εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα της εποχής και αυτό επιδιώκεται με την εισαγωγή ποικίλων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Από την παιδαγωγική σκοπιά υπάρχει η άποψη ότι οι μαθητές, και κυρίως αυτοί που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα αφηρημένα νοητικά σχήματα και τις άσχετες μεταξύ τους γνώσεις, όπως οργανώνονται στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα (Bernstein, 1991 όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2003), ενώ με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας επιδεινώνεται αυτό το πρόβλημα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Λάμνιαν & Τσατσαρώνη (1999), οι προϋποθέσεις για την αποσύνθεση των παραδοσιακών κρυσταλλώσεων και οι προοπτικές για τη δημιουργία νέων σχολικών πρακτικών, συνδέονται: α. με την κατεύθυνση και την ποιότητα των ερευνητικών διαδικασιών, β. με το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων παραγόντων που δρουν και επηρεάζουν της διαδικασίες της αναπλαισίωσης και γ. με το ζήτημα της «υποδοχής» των προϊόντων της αναπλαισίωσης στο χώρο του σχολείου.

Από την άλλη, με τα ενιαιοποιημένα προγράμματα, τα οποία ενοποιούν τους επιστημονικούς κλάδους- μαθήματα, το πρόβλημα της κατακερματισμένης γνώσης αναμένεται να μειώνεται, καθώς γίνεται η σύνδεση με τη βιωματική γνώση των μαθητών. Μέσα από αυτά τα προγράμματα, κατ' αρχήν, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους και να γίνουν ενεργά άτομα στο πλαίσιο της ομάδας τους και αργότερα ενεργοί πολίτες. Συγκεκριμένα, αναφέρουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι νέοι, όπως προκύπτουν από τον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας της

πληροφορίας και της γνώσης: α. η ενεργός εμπλοκή των μαθητών μέσω της κριτικής σκέψης, β. η αξιοποίηση των εμπειριών τους σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς/ες με βάση την πραγματική ζωή και την κουλτούρα τους, γ. η ικανότητά τους για αυτορρύθμιση και αναστοχασμό κατά τη διαδικασία μάθησης σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής, αλλά και κατόπιν αυτής. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμπίπτουν και με τις βασικές ψυχολογικές αρχές για το «πώς μαθαίνουν οι μαθητές» (Βοσνιάδου, 2004). Επομένως, το σχολείο, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, θα πρέπει να συμβάλλει σε αυτό προσαρμόζοντας κατάλληλα τις μεθόδους, τα μέσα, τα προγράμματα και τις δομές του (Γρόλλιος, 1999).

Ο Θεοφιλίδης (1997) αναφέρει ότι η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί καινοτομία και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας. Έτσι, η γνώση δεν είναι αντικείμενο μελέτης συγκεκριμένων μαθημάτων αλλά προσεγγίζεται μέσα από τη μελέτη θεμάτων και προβλημάτων μιας συγκεκριμένης ενότητας που δεν έχει διακριτά στοιχεία μαθημάτων. Ωστόσο, το ζήτημα του περιεχομένου στη διαθεματική προσέγγιση έχει απασχολήσει πολύ κατά το παρελθόν τους ειδικούς, ενώ από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί (Ματσαγγούρας, 2003) προκύπτει ένας διχασμός ανάμεσα στα θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος και στα θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, ή και στο συνδυασμό αυτών των δύο. Συνοψίζοντας τα, ο Ματσαγγούρας (2003) τα ταξινομεί σε δύο κατηγορίες θεμάτων: α. Τα θέματα που προέρχονται από τις ίδιες τις εμπειρίες των παιδιών κυρίως στις μικρές τάξεις, και β. Τα θέματα καθολικού κοινωνικού ενδιαφέροντος που αφορούν κυρίως τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (1997), η διαθεματική προσέγγιση ως μέθοδος πρέπει να ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών στη διαδικασία μάθησης μέσα από διερευνητικές μεθόδους συλλογικού χαρακτήρα. Ο Ματσαγγούρας (2003) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο διδακτικών τεχνικών για τη διερεύνηση θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων. Μια αντιπροσωπευτική διδακτική τεχνική της διαθεματικής προσέγγισης είναι η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας), η οποία θα περιγραφεί αναλυτικότερα στο τρίτο κεφάλαιο. Άλλες διδακτικές τεχνικές είναι οι ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση, η διερευνητική μάθηση, η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (Ντιβέρη, 2005). Τέλος, σε κάθε περίπτωση, δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να είναι συνυποκείμενα της μάθησης.

2.7. Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό είχε ως στόχο να περιγράψει τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της διαθεματικότητας. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια ένα ευρύ πεδίο συζήτησης, τόσο στους επιστημονικούς κύκλους αλλά πολύ περισσότερο μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης. Όπως όλα τα νέα εγχειρήματα στην εκπαίδευση, έτσι και η διαθεματικότητα, προκάλεσε ένα μεγάλο κύμα αντίλογου και

σκεπτικισμού ως προς τα αποτελέσματα μάθησης. Όμως, από την άλλη, βρήκε και σημαντικούς υποστηρικτές, καθώς για πρώτη φορά μετά από πολλά χρόνια, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναθεωρήθηκε ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού, και αναδύθηκε η ανάγκη για την ύπαρξη διαλόγου όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πρώτο λόγο. Στα επόμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους θα περιγράψουμε τον τρόπο πραγμάτωσης της διαθεματικότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο . Η μέθοδος Project

3.1. Εισαγωγή

Η διδακτική μέθοδος project αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος πρωτοεμφανίζεται τον 20ο αι. και εξελίσσεται ιστορικά φτάνοντας ως τις μέρες μας διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος του εν λόγω κεφαλαίου είναι να περιγραφεί η μέθοδος project αρχικά ως όρος με τεχνικά χαρακτηριστικά, και στη συνέχεια ως μέθοδος διδασκαλίας με χαρακτηριστικά γνωρίσματα και σημεία αναφοράς στο σύγχρονο σχολείο.

3.2. Εννοιολογική οριοθέτηση της μεθόδου Project

Το project συνδέθηκε ιστορικά με την έννοια της χειρωνακτικής εργασίας με ορισμένο τρόπο και ταυτίστηκε μεθοδολογικά ως το μέσο με το οποίο η επιστήμη βρίσκεται στην υπηρεσία της ζωής. Θεωρητικός θεμελιωτής της μεθόδου θεωρείται ο Dewey, ενώ εισηγητής της υπήρξε ο W. Kilpatrick (1918), ο οποίος συνέγραψε το ομώνυμο άρθρο του με τον τίτλο «The project method» (Ματσαγγούρας, 2003). Ο αγγλόφωνος όρος project αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο «σχέδιο εργασίας», και στην εκπαίδευση το project αναφέρεται σε ένα ειδικό πρόγραμμα το οποίο διεξάγει ο δάσκαλος στην τάξη του με σκοπό να μυήσει τον μαθητή στη διερευνητική διαδικασία μάθησης. Η ιστορία της μεθόδου αρχίζει αρκετά πιο νωρίς, αφού έχει προηγηθεί το ενεργητικό σχολείο του Kerschensteiner στη Γερμανία και το σχολείο «με τη ζωή για τη ζωή» του Decroly στο Βέλγιο. Όλα αυτά τα σχολεία συμπεριλαμβάνουν το project σε επίπεδο οργάνωσης της εργασίας, αλλά και σε επίπεδο φιλοσοφίας του σχολείου για τη ζωή.

Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από το λατινικό *proicere* που σημαίνει προβάλλω. Ωστόσο, η έννοια του όρου project ως σχεδίου εργασίας έχει προκαλέσει θεωρητικές αντιφάσεις, καθώς άλλοι προτάσσουν ως βασική αρχή στη γενική φιλοσοφία της, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (ψυχολογικό στοιχείο), άλλοι το στοιχείο του σχεδιασμού (μεθοδολογικό

στοιχείο), και άλλοι το στοιχείο της σκόπιμης δράσης ή της μεθοδευμένης εργασίας στο κοινωνικό πεδίο (κοινωνικό στοιχείο). Όμως και τα τρία στοιχεία συνυπάρχουν στην εν λόγω μέθοδο, αφού η μάθηση γίνεται μια φυσική διαδικασία της ζωής της ίδιας μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Εξάλλου, ένα σημαντικό στοιχείο της μεθόδου είναι η αναγνώριση και αποδοχή των ετερογενών αναγκών των μαθητών, καθώς και ο βαθμός ελευθερίας της δράσης τους που τους επιτρέπει να επιλέγουν το θέμα αλλά και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για τη μελέτη του (Μπαγάκης, 2002).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), ο όρος project στη σύγχρονη εκδοχή του παρουσιάζει κάποια σημασιολογικά προβλήματα που αφορούν την απόδοσή του στα ελληνικά. Ως συνώνυμοι του όρου «μέθοδος project», προκειμένου να ξεπεραστούν τα διάφορα σημασιολογικά προβλήματα, έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι «δημιουργικές και συνθετικές εργασίες», «σχέδια συνεργατικής μάθησης», που αναδεικνύουν τον κοινωνικό και επιστημονικό χαρακτήρα των σχεδίων εργασίας, και ο όρος «σχέδια δράσης» (Ματσαγγούρας, 2003) που προβάλλει τη μεθοδευμένη και σκόπιμη δράση της ομάδας. Άλλοι λιγότερο δημοφιλείς όροι είναι «η βιωματική μέθοδος project» και η «σχεδιακή μέθοδος» που αναφέρεται στη μεθοδολογική διάσταση.

3.3. Ιστορικά στοιχεία για το Project

Η μέθοδος των σχεδίων συνδέθηκε αρκετά με τη θεωρία του Dewey, του εμπνευστή της παιδαγωγικής του «Νέου Σχολείου». Η προσέγγιση αυτή ήταν παλαιότερα γνωστή και στη χώρα μας με τον όρο «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» (ΕΣΔ), ενώ κατά το παρελθόν οι δύο αυτές προσεγγίσεις ταυτίστηκαν μεταξύ τους αν και υπήρχαν ουσιώδεις διαφορές. Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ΕΣΔ, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, επέμενε στη συνύπαρξη και σύνθεση ετερόκλητων περιεχομένων που είχαν ελάχιστη σχέση με το κεντρικό θέμα. Από την άλλη, η μέθοδος project είχε και έχει σχέση κυρίως με το περιεχόμενο της μάθησης ξεκινώντας από τα πρακτικά ενδιαφέροντα του ατόμου ή της ομάδας και καταλήγοντας στα χρήσιμα αποτελέσματα, σε αντίθεση με την ΕΣΔ η οποία ξεκινά από τα ενδιαφέροντα του μαθήματος.

Όμως, διαφοροποιήσεις εμφανίζονται και σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός της μεθόδου project δεν βάζει στεγανά σχετικά με τη σημασία και την αξία των θεμάτων, καθώς ο στόχος είναι η μάθηση μέσα από την εργασία και τη δράση του συνόλου. Ο εκπαιδευτικός της ΕΣΔ, από την άλλη, αξιολογεί και επιλέγει τα θέματα μέσα από ένα κλειστό κύκλωμα γνώσεων, ώστε η επανάληψη ίδιων θεμάτων να είναι πιο θεμιτή από μια μεγάλη παρεκτροπή από το πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τέλος, ένα ακόμη διαχωριστικό στοιχείο αφορά το γεγονός ότι η μέθοδος project έχει σκοπό να επέμβει στη ζωή και να την επηρεάσει θετικά βελτιώνοντας στάσεις και αξίες, ενώ η ΕΣΔ στοχεύει μόνο στην ένταξη και αποδοχή του συστήματος, και όχι στην κριτική του θεώρηση (Ματσαγγούρας, 2003).

3.4. Περιγραφικά στοιχεία της διδακτικής μεθόδου Project

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα σχέδια εργασίας έχουν στόχο τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος από μια ομάδα μαθητών με οργανωμένο τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση είναι πολύ σημαντικό για την επιλογή του θέματος, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών με τη βοήθεια, όπου και αν χρειάζεται, του δασκάλου. Ο Schiefele (1991) επικεντρωμένος στην επίδραση των κινήτρων για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων υπογράμμισε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία θα έπρεπε να είναι το ίδιο το επιθυμητό αποτέλεσμα, και όχι ένας ανεξάρτητος παράγοντας που ελάχιστα επηρεάζει τη διαδικασία, όπως συνήθως εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, το πλαίσιο διδασκαλίας θα πρέπει να διευκολύνει μέσω ποικίλων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας την ανάπτυξη του γνωστικού και προσωπικού ενδιαφέροντος των μαθητών, με την συμπερίληψη δραστηριοτήτων μαθητοκεντρικού χαρακτήρα που στηρίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, όπως τα σχέδια εργασίας (Schiefele, 1991). Ο σκοπός αλλά και η χρονική διάρκεια ενός project εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες όπως το υπό μελέτη θέμα, οι σχετικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν, τα υλικά που θα διατεθούν, το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, οι περιορισμοί που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και αρκετοί άλλοι παράγοντες.

Κατά την επεξεργασία θεμάτων το παιδί αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που οδηγούν σε στάσεις ζωής. Άλλωστε, ο βασικός σκοπός είναι να μάθει με αφορμή ένα πρόβλημα να σκέφτεται κριτικά, να διαπραγματεύεται τις γνώσεις του σε μια ομάδα και να επιλύει προβλήματα μέσα από οργανωμένες διαδικασίες. Έτσι, αποκτά ανακαλυπτικές δεξιότητες και γίνεται υπεύθυνος για αυτό που μαθαίνει. Σημαντικό ρόλο στην ώθηση της αξιοποίησης των σχεδίων εργασίας μέσω της ενεργητικής μάθησης των μαθητών έπαιξε ο J. Bruner, ο οποίος υποστήριζε ότι η γνώση προκύπτει από την πράξη του μαθητή, είναι στη βάση της κοινωνική (Vygotsky) και είναι πάντοτε σε στενή αλληλεξάρτηση με τα κίνητρά του (Maslow).

Ένα ακόμα σημαντικό σημείο αναφοράς είναι η χρονική διάρκεια ενός project. Σύμφωνα με τους ειδικούς πάνω στο θέμα, ένα project μπορεί να έχει μικρή (από ένα ή δύο δίωρα μέχρι και έξι ώρες), μέτρια (από μια ημέρα μέχρι και μια εβδομάδα), ή και μεγάλη διάρκεια (από ένα εξάμηνο μέχρι και όλο το ακαδημαϊκό έτος) ανάλογα με το ενδιαφέρον που προκαλεί στους εμπλεκόμενους. Επομένως, τα χρονικά όρια είναι δυνατό να προσδιοριστούν ως προς την ελάχιστη διάρκειά τους που είναι το δίωρο, όχι όμως και ως προς τη μέγιστη.

3.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής μεθόδου Project

Η μέθοδος project είναι μια αρκετά διαδεδομένη διδακτική μέθοδος, η οποία έχει αναπτύξει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που τη διαφοροποιούν από άλλες μεθόδους διδασκαλίας κυρίως δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της μεθόδου όλο το ενδιαφέρον εστιάζεται σε μια βιωματική εργασία ερευνητικής μορφής, η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα όρια της διδακτέας ύλης, αν και αντιστρόφως η διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης μπορεί να οργανωθεί με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας. Η επιλογή για την ανάπτυξη ενός θέματος βασίζεται κυρίως στην ελεύθερη βούληση των μαθητών, στην από κοινού απόφαση της ομάδας να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά και στον καθορισμό της μορφωτικής αξίας της συγκεκριμένης πρότασης για την διεξαγωγή ενός project. Έτσι, δεν είναι απαραίτητο η πρόταση να έχει από την αρχή παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς αποκτά από μόνη της παιδαγωγική αξία, εφόσον τα μέλη της ομάδας εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Βασική πρϋπόθεση για την υλοποίηση ενός project είναι να αξιοποιούνται οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι αντιλήψεις και οι προθέσεις του παιδιού, και να τροποποιούνται σταδιακά όσο εξελίσσεται το project. Η σύνδεση του ατόμου με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός του απαιτεί τόσο τη φυσική όσο και τη διανοητική εμπλοκή του, ενώ για να διατηρηθεί ένα ενδιαφέρον πρέπει οι δραστηριότητες μάθησης να έχουν νόημα για τον εκπαιδευόμενο (Hidi et al., 2006). Έτσι, μια αρχική ενέργεια συμπληρώνεται από άλλες ενέργειες, ώστε το σχέδιο εργασίας να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Η μέθοδος του σχεδίου εργασίας θεμελιώνεται πάνω στις αρχές της δημοκρατικής αγωγής. Πρώτον, στηρίζεται στο νοηματικό προσανατολισμό που δίνει το άτομο στα πράγματα με κεντρικό άξονα τον εαυτό του (intelligent self- direction), δεύτερον, στον αλληλοσεβασμό των δικαιωμάτων του άλλου, και τρίτον, στην αμοιβαία ευθύνη για το γενικό καλό. Έτσι, ο μαθητής μαθαίνει μόνο όταν η γνώση έχει αξία και νόημα για τον ίδιο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί πραγματικά, και όχι υποθετικά, σε όλες τις περιστάσεις της ζωής του.

3.6. Τα σχέδια εργασίας στο σύγχρονο σχολείο

Τα σχέδια εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια του 20ου αι. διατηρώντας έναν άρτιο χαρακτήρα με έντονη την πολιτικο- κοινωνική διάσταση. Στις μέρες μας όμως, «η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης προβάλλει ένα χαρακτήρα πιο επιστημολογικό με καθαρά μαθησιακές επιδιώξεις κάνοντας τα σχέδια εργασίας ένα άριστο διδακτικό μέσο για την εκπόνηση αυτών των επιδιώξεων» (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 226). Ωστόσο, τα σχέδια εργασίας λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων τους, επιτελούν τον πολιτικο- κοινωνικό χαρακτήρα τους με έμμεσο τρόπο, ακόμα κι αν αυτό δεν αποτελεί συνειδητή επιδίωξη του σχολείου.

Τα δύο βασικά μοντέλα σχεδίων εργασίας που χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα στην εκπαίδευση, αναπτύχθηκαν τον 19ο αι. Βάσει του πρώτου μοντέλου, το «σχέδιο εργασίας»

τοποθετείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς οι εκπαιδευόμενοι πρώτα αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες και στη συνέχεια τις εφαρμόζουν ανεξάρτητα και δημιουργικά σε ένα πρακτικό σχέδιο εργασίας. Στην δεύτερη περίπτωση, το «σχέδιο εργασίας» βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων δεν προηγείται, αλλά λαμβάνει χώρα εντός του σχεδίου εργασίας. Και στις δύο περιπτώσεις, τα σχέδια εργασίας στο σύγχρονο σχολείο εξετάζουν τη γνώση μέσα σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια, γεγονός που απαιτεί την ολόπλευρη ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων και την καλύτερη κινητοποίηση του εγκεφάλου με αποτέλεσμα την υψηλότερη κατανόηση των πραγμάτων. Ως εκ τούτου, ως «σχέδιο εργασίας» ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο, το οποίο αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων που αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους εκπαιδευόμενους ως άτομα ή μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 2003). Στα ίδια πλαίσια, και ο οργανισμός «The Buck Institute for Education» ορίζει ως βασίζόμενη στα σχέδια εργασίας μάθηση (Project-based Learning) τη συστηματική μέθοδο διδασκαλίας που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, διαμέσου μιας εκτεταμένης διερευνητικής διαδικασίας δομημένης γύρω από σύνθετα και αυθεντικά ερωτήματα (The Buck Institute for Education- BIE, 2003).

Ένας επιπλέον σημαντικός λόγος για την αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας είναι η αναβάθμιση του ρόλου των μαθητών στην δασκαλομαθητική επικοινωνία. Είναι γεγονός ότι τα σχέδια εργασίας υλοποιούνται καλύτερα από κοινότητες δράσης με ισχυρούς δεσμούς που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και υποβοηθούν ομάδες μαθητών διαφορετικής προέλευσης να ενταχθούν με πιο ομαλό τρόπο. Όμως, εξίσου σημαντικά οφέλη υποστηρίζεται ότι παρουσιάζουν τα σχέδια εργασίας και για τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινότητες δράσης των εκπαιδευτικών σε αυτή την περίπτωση αναμένεται να αναπτύξουν εξίσου ισχυρούς δεσμούς και να ενεργούν έξω από τα όρια της συνήθειας αλλά και έξω από τα όρια της τάξης τους, αναζητώντας συνεργασίες με εκπαιδευτικούς άλλων τμημάτων, τάξεων και σχολείων. Επομένως, η μέθοδος αυτή μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου και μπορεί να συμβάλει στην ανεξάρτησή του από την παραδοσιακή διδασκαλία (Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2015).

Συνεπώς, τα σχέδια εργασίας στο σύγχρονο σχολείο με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων με κυρίαρχα μεθοδολογικά στοιχεία τη συλλογική διερεύνηση και δράση, ενώ αποτελούν εξίσου ιδανικό πλαίσιο σύμπραξης της επιστημονικής με την εμπειρικό-βιωματική γνώση, ο συνδυασμός των οποίων συγκροτεί τη σχολική γνώση. Επιπλέον, η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος είναι μια καλή και ίσως μοναδική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς που υιοθετούν τις αρχές της Χειραφετικής Παιδαγωγικής (Ματσαγγούρας, 2003).

3.7. Σύνοψη

Η μέθοδος project αν και δεν αποτελεί μια καινοτόμα ιδέα στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες της εποχής και της κοινωνίας και να αποκτά καινούργια και πιο δυναμικά χαρακτηριστικά, τα οποία και παρουσιάστηκαν συνοπτικά. Ο στόχος λοιπόν του συγκεκριμένου κεφαλαίου ήταν να δείξει πώς η μέθοδος project μέσα από την ιστορική της εξέλιξη έχει καταφέρει να διατηρήσει την αξία της και τη διαχρονικότητά της και να ενταχθεί στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα. Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται συζήτηση για τον τρόπο που υλοποιείται και εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Κεφάλαιο 4ο . Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο η διαθεματικότητα υλοποιείται στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός ευρύτερου κυρίαρχου λόγου για ένα σχολείου ανοιχτό στην κοινωνία. Αρχικά, περιγράφεται η άλλη διάσταση των Προγραμμάτων Σπουδών, ως ένας χώρος όπου η παιδαγωγική διαδικασία εξελίσσεται μέσα σε ένα δυναμικό πεδίο αποφάσεων. Αυτός ο χώρος προσδιορίζεται με τον όρο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο (ΔΕΠΠΣ) και συμπεριλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο πρωτοβάθμιο επίπεδο. Στη συνέχεια των κεφαλαίων θα ακολουθήσει η περιγραφή της Ευέλικτης Ζώνης αλλά και του ισχύοντος πλαισίου για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς, μέσα και από τις δύο περιπτώσεις, η διαθεματικότητα πραγματώνεται αυτή τη στιγμή μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

4.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ

Η εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στο Π.Σ. ή το Α.Π. ή το curriculum συχνά οφείλεται σε διαφορετικές πολιτικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης. Με το πρόγραμμα σπουδών προσδιορίζονται το σύνολο των γνώσεων και το σύνολο των δεξιοτήτων που θα αποκτηθούν από τους μαθητές σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Το Π.Σ. διαιρείται σε γνωστικά αντικείμενα ή σε ομάδες γνωστικών αντικειμένων που έχουν ΑΠΣ και στηρίζονται σε διαθεματικούς άξονες όπως είναι τα ΔΕΠΠΣ. Και στα τρία επίπεδα προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνονται οι γενικοί σκοποί, οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι, αλλά και υποδειγματικές δραστηριότητες διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και

γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στοιχεία αξιολόγησης (Φλουρής, 2006).

Η σημασία των ΑΠΣ για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θέτουν τις βασικές παραμέτρους της διδακτικής πράξης με στόχο την απόκτηση εφοδίων και δεξιοτήτων των μαθητών για την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Ως προς την οργάνωσή τους βασίζονται μέχρι πρότινος στην αναπλαισιωμένη σχολική γνώση των διάφορων επιστημονικών κλάδων. Σήμερα τα ΑΠΣ αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, η οποία καταργεί τον πλήρη διαχωρισμό των διδακτικών αντικειμένων και προωθεί τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή. Σε αυτή την κατεύθυνση βρίσκεται το ΔΕΠΠΣ, το οποίο αποτελεί πρόταση του Π.Ι. και μέσω της διαθεματικότητας εκτιμάται ότι οδηγεί στην ολιστική αντίληψη της γνώσης (Λουκόπουλος, Α., 2008).

Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και το ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Γενικά η δομή των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ περιλαμβάνει:

- Γενικούς σκοπούς διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (ΔΕΠΠΣ επιμέρους μαθημάτων)
- Άξονες γνωστικού περιεχομένου (ΑΠΣ)
- Ειδικούς γνωστικούς στόχους στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου*
- Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες που διαχέονται στα σχολικά εγχειρίδια
- Υποδειγματικές δραστηριότητες και προτεινόμενα σχέδια εργασίας για την κάθε τάξη

Σύμφωνα με τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ, αυτό που διαφοροποιεί τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ από τα έως τώρα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών αναβαθμίζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι οι καινοτομίες που προάγουν. Συγκεκριμένα, στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ:

- Καθιερώνεται η διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, η οποία ενισχύεται από τις σύγχρονες ψυχολογικές, επιστημολογικές και διδακτικές θεωρίες
- Παρατίθενται μια ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων σε κάθε διδακτική ενότητα βοηθώντας τους εκαπιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις
- Καθιερώνεται η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) σε όλα τα μαθήματα αναπτύσσοντας στους μαθητές γνωστικο- κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης
- Καθιερώνεται η ευέλικτη ζώνη ως χώρος σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των παιδιών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής
- Προτείνονται ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης
- Βελτιώνεται ο αναγνωστικός, μαθηματικός και φυσικοεπιστημονικός αλφαριθμητισμός (γραμματισμός)

Τέλος, μέσα από τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ εξάγονται εναλλακτικές προτάσεις διεπιστημονικού και διαθεματικού χαρακτήρα- έχουν ως αφετηρία τη διεπιστημονικότητα και ολοκληρώνονται μέσα από τη διαθεματικότητα-, ενώ τα διακριτά μαθήματα αντικαθίστανται από θέματα και προβλήματα που εμπλέκουν με αιτιακό τρόπο τις γνώσεις των γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002β).

4.3. Κριτική προσέγγιση των ΔΕΠΠΣ

Παρά την αναγκαιότητα των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων της σχετικής βιβλιογραφίας, υπάρχει έντονος σκεπτικισμός και κριτική για τον τρόπο που προωθήθηκαν στα σχολεία οι προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπ.Ε.Π.Θ. Αναφερόμενος στα ΔΕΠΠΣ ο Φράγκος (όπως αναφέρεται στο Ντιβέρη, 2005) κάνει λόγο για αντιγραφή του ΔΕΠΠΣ από κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ενώ τονίζει τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς στη χώρα μας τα Α.Π. αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο και διακαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων και των κομμάτων που κυριαρχούν σε κάθε χρονική περίοδο.

Ένας ακόμα λόγος που προκαλεί σκεπτικισμό σχετικά με τον διαθεματικό χαρακτήρα των «νέων» προγραμμάτων που προβάλλουν οι εισηγητές του ΔΕΠΠΣ, αφορά στον τρόπο που αρχικά παρουσιάζονται και τελικά εφαρμόζονται. Έτσι, ενώ σύμφωνα με τους εισηγητές ως βάση των προγραμμάτων είναι η μαθητοκεντρική μάθηση μέσω της διαθεματικότητας, τελικά στην πράξη το μάθημα δεν άρχιζει με τη διαθεματικότητα αλλά τελειώνει με αυτή. Συγκεκριμένα, στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ οι συντάκτες φαίνεται να εστιάζουν σε διαδικαστικές αρχές και όχι στο προϊόν, επικαλούμενοι τόσο τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης όσο και τις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ ως «οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σελ. 3736). Σύμφωνα με ένα τέτοιο ευέλικτο και διαδραστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως αρχικά περιγράφεται, αρχές όπως «η καλλιέργεια δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του» (σ. 3735¹) προσδίδουν ένα μη ακαδημαϊκό προσανατολισμό στο Α.Π. αφήνοντας περιθώρια επιλογής στον διδάσκοντα για τις πρακτικές του.

Όπως περιγράφεται στο Γενικό Μέρος, χάρη κυρίως στη διαθεματική προοπτική του Α.Π., οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν διερευνητικές μεθόδους που θα οδηγήσουν τους μαθητές τους εκτός από την κατάκτηση της γνώσης, στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό (Τσάφος, 2008). Η δυνατότητα λοιπόν να αναζητήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές θέματα για διαθεματικές δραστηριότητες, θα μπορούσαν να επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ευέλικτα, με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και την κουλτούρα του σχολείου του ή κάποιες τοπικές ιδιαιτερότητες (Ματσαγγούρας, 2002β, σελ. 97).

¹ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03

Ενδεικτικά παραδείγματα αυτής της φιλοσοφίας είναι τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας στο ΑΠΣ της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (σσ. 3771-3772). Τέτοια σχέδια εργασίας όπως η Εφημερίδα, ο Τουριστικός οδηγός ή οι Λέξεις και Φράσεις από διαφορετικές γλώσσες φέρνουν στο επίκεντρο το μαθητή, ο οποίος συνδέει τη σχολική ζωή με την καθημερινότητα. Αυτή, όμως, η βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία σε αυθεντικά περιβάλλοντα προϋποθέτει ανοικτές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Χρυσάφιδης 2003 στο Τσάφος, 2008). Η πρόταση επιπλέον για την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που καλλιεργούν κυρίως μεταγνωστικές και διερευνητικές στρατηγικές παραπέμπει σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης που δεν εστιάζουν στο «τι» αλλά στο «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα άλλο σημείο κριτικής αφορά στην οργάνωση, τόσο του ΔΕΠΠΣ όσο και των ΑΠΣ, η οποία δημιουργεί σοβαρά προσκόμματα σε αυτή την προοπτική, καθώς με τις παρακείμενες στήλες του προοργανωτή στο διδακτικό βιβλίο προκαθορίζονται αυστηρά τόσο το πλαίσιο όσο και το περιεχόμενο και οι διαδικασίες, κάτι το οποίο παραπέμπει στη λογική του αυστηρά κλειστού στοχοθετικού μοντέλου. Επιπλέον, με την αυστηρή υποκατηγοριοποίηση των στόχων κατά επιστημονικό κλάδο αναιρείται επί της ουσίας και η εκδοχή της διαθεματικότητας που προτείνει το νέο ΔΕΠΠΣ. Το παράδειγμα του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο είναι ενδεικτικό αυτής της φιλοσοφίας. Στους γενικούς στόχους γίνεται αναλυτική περιγραφή των υποδιαιρέσεων της συμπεριφοράς που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας. Μερικά από τα βασικά ρήματα που περιγράφουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά είναι: ακροάται, διατυπώνει, εξηγεί, χρησιμοποιεί αυξανόμενο λεξιλόγιο, ελέγχει την αποδεκτότητα του λόγου, συλλαμβάνει υπονοούμενα, αφηγείται από μνήμης...

Με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αισθανθεί ελεύθερος να σχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία βασιζόμενος στη διάγνωση των αναγκών των μαθητών του. Με τον ίδιο περιορισμένο τρόπο αντιλαμβάνεται το ίδιο διαγραφόμενο πλαίσιο, όταν περάσει στην ανάγνωση των «Αξόνων γνωστικού περιεχομένου», το οποίο στηρίζεται σε γνωστικά κυρίως κριτήρια προσδίδοντας έναν υλοκεντρικό προσανατολισμό στο Πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Τσάφο (2008) ο προκαθορισμός των συγκεκριμένων διαδικασιών σε συνδυασμό με τις οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και την περιγραφή του προσδοκώμενου αποτελέσματος εξωθεί τον εκπαιδευτικό να κινηθεί σε ένα πολύ συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Έτσι, διαμορφώνεται κι ένα ασφυκτικό πλαίσιο για τον μαθητή, οπότε ακυρώνονται στην ουσία και οι βασικές μεθοδολογικές αρχές όπως η δημιουργικότητα, η ελεύθερη δράση, και η ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

Τέλος, ως σημείο κριτικής επισημάνθηκε η ασάφεια και η εννοιολογική σύγχυση γύρω από τους όρους «διαθεματικότητα» και «διαθεματική προσέγγιση», η οποία μπορεί να οδηγήσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε κινδύνους και αστοχίες, όπως η απομάκρυνση έως και ο εκτοπισμός από τον μορφωτικό στόχο της ενότητας και του διδακτικού χρόνου (Βώρος, 2002).

4.4. Ευέλικτη ζώνη- Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων εντάσσονται στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 577) στις 23 Σεπτεμβρίου του 1922. Από τότε και για αρκετά χρόνια τα προγράμματα πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ με την ίδια υπουργική απόφαση καθιερώνεται ο χρόνος τους σε δύο ώρες εβδομαδιαίως ή τέσσερις ανά δεκαπενθημέρο. Επίσης, στο ίδιο φύλλο προβλέπεται η μείωση του ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να εκπονήσουν τέτοια προγράμματα.

Επιπρόσθετα, στο ίδιο φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως γίνεται λόγος και για την προαιρετικότητα των προγραμμάτων τόσο για τους μαθητές όσο για τους εκπαιδευτικούς, ενώ θεσμοθετείται και η διαδικασία σχεδιασμού και λειτουργίας τους. Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία, ο διευθυντής ήταν υπεύθυνος να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους συναποφάσιζαν με τους μαθητές τον βηματισμό του εκάστοτε προγράμματος. Στη συνέχεια, συντάσσονταν μια έκθεση η οποία υποβάλλονταν στον προϊστάμενο εκπαίδευσης για να την εγκρίνει. Τέλος, μια επιτροπή θα επέβλεπε, συντόνιζε και αξιολογούσε το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας, το οποίο θα παρουσιάζαν οι μαθητές στο τέλος της χρονιάς στο πλαίσιο πολιτιστικού διημέρου. Με τη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση ως αφετηρία, άρχισε μια νέα περίοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής εμπλέκονται πιο βιωματικά στη διαδικασία μάθησης.

Η ένταξη των προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν ένα σημαντικό βήμα για την αρχή μιας νέας περιόδου. Ωστόσο, όπως σε κάθε μικρή ή μεγάλη αλλαγή, δεν έλειψαν οι αντιδράσεις από κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έκριναν ότι υπήρχαν λειτουργικά προβλήματα κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων. Ένα από αυτά ήταν το θέμα του χρόνου υλοποίησής τους. Στην αρχή λειτουργίας των προγραμμάτων έγιναν προσπάθειες συντονισμού από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς για τον χρόνο υλοποίησής τους εντός του σχολικού ωραρίου.

Αυτό, όμως, δημιούργησε προβλήματα στη γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα έπρεπε να αποδεσμεύονται από το μάθημα δύο φορές την εβδομάδα για τις δραστηριότητες εκτός σχολείου. Έτσι, ο εκνευρισμός των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών, που είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου των συμμετεχόντων (Σκιά κ.α., 2001), υποβάθμισε την ποιότητα εργασίας των προγραμμάτων δραστηριοτήτων. Ακολούθησαν έντονες συζητήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα σχετικά προβλήματα και διατυπώθηκαν προτάσεις πάνω στο θέμα, όπως η ένταξη των προγραμμάτων στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έτσι όμως ώστε να μη χάσουν τη μοναδικότητα που τους δίνει η προαιρετικότητά τους (Καργούδη, 2014). Στο πλαίσιο αυτών των απαιτήσεων δημιουργήθηκε ένα καινοτόμο πρόγραμμα που ονομάστηκε Ευέλικτη Ζώνη και ενσωματώθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Η ευέλικτη ζώνη εφαρμόστηκε πιλοτικά ως πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το σχολικό έτος 2001-2002 σε 230 περίπου σχολεία, ενώ την επόμενη χρονιά εφαρμόστηκε σε 900 περίπου σχολεία (Ματσαγγούρας, 2001). Στις 13 Σεπτεμβρίου 2005 με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η ευέλικτη ζώνη γενικεύτηκε σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, με την ευέλικτη ζώνη δημιουργήθηκε ένας χώρος εντός του συμβατικού σχολικού προγράμματος, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν πιο λειτουργικά να εκπονήσουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνδέθηκε με τις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης, οι οποίες ήδη από το 2001 είχαν εισαχθεί στο σχολείο ως επιτακτική ανάγκη.

Η ευέλικτη ζώνη δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει σύγχρονες μεθόδους και σχέδια εργασίας (Ταρατόρη, 2010) που τον ελευθερώνουν από τα τυπικά του καθήκοντα και του επιτρέπουν να αφήνει τους μαθητές να λαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος των αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στην ευέλικτη ζώνη χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος project, υλοποιούν και διαθεματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων δραστηριοτήτων. Έτσι, στο χώρο που διαμορφώνεται χαλαρώνουν οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων, με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, να καταργείται η διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα» (Γούπος, Θ., 2006). Επίσης, διευκολύνεται η μελέτη σημαντικών θεματικών πεδίων τα οποία δεν καταλαμβάνουν θέση μεταξύ των ανεξάρτητων μαθημάτων. Όμως, είναι εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι η σχολική ομάδα συγκροτείται από διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς, ανομοιογενείς ως προς την πολιτιστική, γλωσσική ή θρησκευτική τους προέλευση.

Όμως, αν και κατά κάποιον τρόπο αντιμετωπίστηκε το θέμα της εύρεσης χρόνου για την υλοποίηση των προγραμμάτων δραστηριοτήτων εντός του ωρολόγιου προγράμματος, ωστόσο παρέμεινε και παραμένει το ζήτημα της προαιρετικότητας. Συγκεκριμένα, αν και η επιλογή θεμάτων και δραστηριοτήτων μπορεί να είναι ελεύθερη, ωστόσο το γεγονός ότι αφορούν ολόκληρη την τάξη και εντάσσονται υποχρεωτικά στο πρόγραμμα των μαθητών, αυτό προσδίδει στα προγράμματα υποχρεωτικό χαρακτήρα. Έτσι, δεν διαφαίνεται ποιοι μαθητές επιθυμούν να λάβουν μέρος στην εκπόνηση των δραστηριοτήτων, στις οποίες καλούνται να αυτενεργήσουν και παράλληλα να συνεργαστούν. Εδώ, ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς επαφίεται στη δική του ευθύνη η επιθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν ενεργά στην ευέλικτη ζώνη.

Η ένταξη της ευέλικτης ζώνης και η υλοποίηση των προγραμμάτων δραστηριοτήτων δημιούργησε αντιδράσεις στο χώρο των εκπαιδευτικών, αφού όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για την εφαρμογή του συγκεκριμένου πλαισίου. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας των Πατσάλη, Παπουτσάκη, & Ζουγανέλη (2012), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζει την ευέλικτη ζώνη, στις ώρες της οποίας οι ίδιοι επιλέγουν να διδάσκουν τα «βασικά μαθήματα», όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης για την ευέλικτη ζώνη.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού για την ευέλικτη ζώνη, ο Μητάκος (2006) υποστηρίζει ότι ο χώρος αυτός χρειάζεται δασκάλους με άποψη και σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίοι με εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και δυνατότητές τους να αξιοποιούν περαιτέρω το εκπαιδευτικό υλικό. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με την ισχύουσα υπουργική απόφαση, εκτός από την ευέλικτη ζώνη, μπορούν να υλοποιούνται και με διάχυση σε όλα τα μαθήματα, όπως προβλέπει το ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο, αλλά και στο ωράριο του ολοήμερου. Έτσι, ο θεσμός του ολοήμερου αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός νέου τύπου σχολείου με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται ως έναν τόπο ανοιχτό σε νέες δράσεις και εμπειρίες (Χανιωτάκης κ.α., 2002).

4.5. Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

Σύμφωνα με την τελευταία υπουργική εγκύκλιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για τη σχολική χρονιά 2016-2017, το επίκαιρο θέμα όπως αναφέρεται και στον τίτλο είναι «Νοιάζομαι για το περιβάλλον, φροντίζω την υγεία μου, προωθώ τον πολιτισμό». Ο παράγοντας της υγείας και της ευημερίας είναι ένας από τους δεκαεφτά στόχους της Ατζέντας για την Αειφόρο Ανάπτυξη της προσεχούς δεκαπενταετίας (2030 Agenda for Sustainable Development, βλ. παράρτημα εγκυκλίου).

Οι αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης «επιβίωση, ευημερία, μετασχηματισμός» καθοδηγούν την Ατζέντα 2030 εκτός από τον τομέα της υγείας και στον τομέα του περιβάλλοντος. Έτσι, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων διακρίνονται σε πέντε τομείς, οι οποίοι υποστηρίζονται από τα Γραφεία Αγωγής Υγείας, τα Γραφεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα Γραφεία Αισθητικής Αγωγής (Πολιτιστικών θεμάτων), τα Γραφεία Αγωγής Σταδιοδρομίας και τέλος, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

4.5.1. Προγράμματα Αγωγής Υγείας

Η αγωγή υγείας αποτελεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης βασισμένο πάνω σε επιστημονικά δεδομένα, που έχει ως στόχο να καλλιεργεί στο μαθητή την ικανότητα να λαμβάνει συνειδητές αποφάσεις και να ενεργεί με τρόπο που να επηρεάζει θετικά την υγεία του (Δήμος κ.α., 2000). Η διαδικασία αυτή που υλοποιείται στο σχολικό χώρο προσβλέπει στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων απέναντι στο θέμα της υγείας και δεν περιορίζεται στην απλή ενημέρωση των μαθητών.

Γενικοί στόχοι της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση και η προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας, η πρόληψη του αποκλεισμού νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση, η μείωση της

σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι γνωστικοί άξονες πάνω στους οποίους κινείται η Αγωγή Υγείας είναι οι Διαπροσωπικές σχέσεις- Ψυχική Υγεία, η Σεξουαλική Αγωγή- διαφυλικές σχέσεις, φυσική άσκηση και υγεία, κυκλοφοριακή αγωγή- ατυχήματα, Περιβάλλον και Υγεία, Εθελοντισμός, αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.

Η σχολική αγωγή υγείας μπορεί να έχει είτε μια άτυπη μορφή με την ενσωμάτωση στοιχείων στη διδακτέα ύλη πολλών μαθημάτων (πολυεπιστημονικό μοντέλο), ή μια πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα με στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους και μέσα (διεπιστημονικό μοντέλο). Έρευνες ωστόσο έχουν δείξει ότι η σκόπιμη διαπραγμάτευση θεμάτων όπως η διατροφή, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και η συναισθηματική υγεία, στα πλαίσια μιας σειράς μαθημάτων Αγωγής Υγείας, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με τη διαπραγμάτευση των ίδιων αντικειμένων, ενταγμένων στην καθημερινή πρακτική των σχολικών μαθημάτων² (Brooks, 1988). Από την άλλη, η διάχυση θεματολογίας της Αγωγής Υγείας πλεονεκτεί κυρίως σε θέματα οικονομίας της διδακτέας ύλης αλλά και της άμεσης διασύνδεσης των στόχων του μαθήματος με το project που επιχειρείται να υλοποιηθεί.

4.5.2. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η όξυνση της οικολογικής κρίσης και η δημιουργία ενός αποπνηκτικού και απειλητικού περιβάλλοντος για τη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου καθιστούν πλέον αναγκαία την Περιβαλλοντική Αγωγή στην εκπαίδευση με βασική προϋπόθεση την καλλιέργεια στάσεων και δράσεων για το περιβάλλον. Στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, στο οποίο εφαρμόζεται η περιβαλλοντική αγωγή, η έννοια του περιβάλλοντος αντιμετωπίζεται με ολιστικό τρόπο. Η ολιστική προσέγγιση των κρίσιμων θεμάτων που αφορούν το περιβάλλον στηρίζεται στη διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα, έτσι ώστε τυπικό και άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα να συνδέονται άμεσα (Ταμουτσέλη κ.α., 2006). Έτσι, η Περιβαλλοντική Αγωγή ταυτίζεται με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, η οποία εισάγει μια νέα αντίληψη για τη σχέση του περιβάλλοντος με την οικονομική ανάπτυξη.

Η Εκπαίδευση λοιπόν για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) είναι μια ολιστική και μετασχηματιστική εκπαίδευση, η οποία αφορά το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και το μαθησιακό περιβάλλον και επιτυγχάνει το σκοπό της από τον μετασχηματισμό της κοινωνίας³

² www.agogygeias.gr/health-education

³ ΥΠΕΠΘ, Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων(Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων), Αρ. Πρωτ. 170596 / ΓΔ4, <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/SXOLIKES-DRASTIRIOTITES.pdf>

(UNESCO, 2014). Στην ολιστική αυτή προσέγγιση της έννοιας του περιβάλλοντος, τα θέματα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων είναι αναγκαίο να πηγάζουν από την εμπειρία και το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών και στη συνέχεια να εξετάζονται με τέτοια οπτική, ώστε να οδηγούν σε προβληματισμούς και περιβαλλοντικές ανησυχίες (Τσιλίδου, 2005). Συνεπώς, η βιωματική μάθηση αποτελεί αναγκαία συνιστώσα για τη σωστή λειτουργία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Βασικές προϋποθέσεις της είναι η αυτενέργεια, η συνεργασία και η ανακαλυπτική μάθηση, οι οποίες βασίζονται στην έμπνευση και το ενδιαφέρον των παιδιών (Ανθοπούλου, 2005).

4.5.3. Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων (Πολιτιστικά Προγράμματα)

Το σχολικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ώστε να παρέχει στα παιδιά γνώσεις που βοηθούν στην κατανόηση των επιτευγμάτων του πολιτισμού. Η κουλτούρα μας έχει διάφορες μορφές αναπαράστασης- μουσική, ποίηση, χορό, οπτικές τέχνες- που προήλθαν από την ανάγκη των ανθρώπων να εκφράσουν αυτό που ήθελαν και θέλουν να μεταφέρουν. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να αποσκοπεί στην εκμάθηση της «γλώσσας» αυτών των μορφών, ενθαρρύνοντας το παιδί να πλησιάσει τις σπουδαίες πηγές του πολιτισμού μας (Δοκουμετζίδα, Τ., 1996).

Το ΥΠΕΠΘ, λοιπόν, προβάλλει ως κεντρικές έννοιες στο πλαίσιο στοχοθεσίας του σχολείου, την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής. Έτσι, στηρίζει την υλοποίηση των προγραμμάτων πολιτιστικών θεμάτων στο σχολείο δια των υπευθύνων σχολικών δραστηριοτήτων/ υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων στις Δ/νσεις Εκπαίδευσης. Ειδικά για το πνεύμα σχεδιασμού αυτών των προγραμμάτων προτείνεται η διαδικασία να υλοποιείται μέσα από τρία βασικά στάδια, την έρευνα για τη συλλογή υλικού, τη μελέτη του υλικού και την εξαγωγή συμπερασμάτων, και τέλος, την παρουσίαση του έργου.

Στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος, η παιδαγωγική ομάδα συντονισμού του σχολείου μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.α., ενώ κρίνεται ωφέλιμο να διεξάγουν έρευνες μικρής κλίμακας για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Τέλος, είναι δυνατή η συγκρότηση τοπικών δικτύων πολιτιστικών προγραμμάτων.

4.5.4 Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας

Ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού διδάσκεται τόσο στο πρωτοβάθμιο επίπεδο στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, όσο και στο δευτεροβάθμιο επίπεδο στην Α' Λυκείου ΕΠΑΛ ως μάθημα ειδικότητας με τίτλο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο εργασίας». Ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν

δεξιότητες με τις οποίες θα διαχειρίζονται θέματα της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) υποστηρίζουν την εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ως αρμοδιότητά τους, και με την παιδαγωγική καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων. Εκτός από τα ΚΕ.ΣΥ.Π. η παιδαγωγική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι, ερευνητικά κέντρα, φορείς απασχόλησης, πρόνοιας κ.α., πραγματοποιώντας επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις και μικρές έρευνες πεδίου. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν να υλοποιήσουν πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας υποβάλλουν Σχέδιο Υποβολής Προγράμματος στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των υλοποιημένων προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας μπορεί να γίνει αυτόνομα στο πλαίσιο εκδηλώσεων του σχολείου.

4.5.5. Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Σύμφωνα με τον Κοκκινό (2010), το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης συνδέεται καταλυτικά με όλους τους τομείς της ζωής σε παγκόσμια κλίμακα. Η εκπαίδευση ως κύριος τομέας κάθε κράτους εναρμονίζεται με τις αρχές της παγκοσμιοποίησης προσπαθώντας έτσι να τις εισαγάγει στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Επομένως, στόχος της είναι τόσο οι εφαρμοζόμενες πολιτικές όσο και τα αναλυτικά προγράμματα να προωθήσουν το κοσμοπολίτικο παιδαγωγικό ιδεώδες ανοίγοντας τους ορίζοντες του ανθρώπου στη διαφορετικότητα και δημιουργώντας συνθήκες για αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία είναι παραπάνω από αναγκαία στις μέρες μας. Εξαιτίας της προώθησης αυτής της διεθνούς νοοτροπίας εμφανίστηκαν τα ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή με κοινή απόφαση των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ο στόχος τους ήταν η ευθυγράμμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση όλων των ευρωπαϊκών μελών.

Το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ είναι το πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης που εγκαινίασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αφορά όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση ενηλίκων. Το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ αποτελείται από οχτώ δράσεις, από τις οποίες αυτή που ασχολείται κατ' αποκλειστικότητα με τη σχολική εκπαίδευση είναι το πρόγραμμα Comenius⁴. Για το πρόγραμμα αυτό υπάρχουν εθνικοί εκπρόσωποι σε επίπεδο Commission, ενώ για την Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) αποτελεί τον εθνικό φορέα των προγραμμάτων το οποίο δίνει την έγκριση και είναι υπεύθυνο για την ομαλή λειτουργία τους.

⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_el

➤ Προγράμματα eTwinning

Το eTwinning ξεκίνησε το 2005 ως η κύρια δράση του e learning Programme της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα της Δια βίου Μάθησης από το 2007 αποτελώντας μέρος του Comenius και από το 2014 η ευρωπαϊκή δράση eTwinning ενισχύεται ως μέρος του προγράμματος Erasmus Plus (2014-2020) παίζοντας κεντρικό ρόλο στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης. Η δράση του eTwinning έγκειται σε μια πολυσύνθετη ψηφιακή πλατφόρμα προσβάσιμη στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς⁵ και διαθέσιμη σε 28 γλώσσες.

Το eTwinning λειτουργεί είτε ως ανεξάρτητο πρόγραμμα ή συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα (πολιτιστικά προγράμματα, Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Σταδιοδρομίας κ.α.). Η δράση παροτρύνει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τις χώρες της Ευρώπης να γνωριστούν, να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας. Επιπλέον, το eTwinning είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανάδειξης της εργασίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με τα προγράμματα δραστηριοτήτων, εκτός των ορίων της χώρας τους.

Εντούτοις, όπως έχει ήδη επισημανθεί, ένας από τους κύριους στόχους των προγραμμάτων δραστηριοτήτων είναι η βιωματική μάθηση, η οποία πρέπει να παρέχεται σε συνδυασμό με τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Γι' αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί η συμπληρωματικότητα του eTwinning με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς τους.

➤ Άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα

Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο⁶, ένα ακόμα ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα Erasmus+, το οποίο έχει ως στόχο τη συνεργασία σχολείων ή άλλων οργανισμών για τη δημιουργία διεθνών στρατηγικών συμπράξεων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος, με εργαλεία την διακρατική κινητικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών.

Άλλο ένα πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα ASPnet (Associated Schools Project Network) της UNESCO που έχει στόχο την προώθηση των αξιών του διεθνούς οργανισμού και της Εκπαίδευσης 2030. Επιπλέον, στηριζόμενο σε αρχές ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης συμβάλλει στο στόχο 4 για την εκπαίδευση «Ποιοτική Εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση για όλους» των Ηνωμένων Εθνών και κατ' επέκταση στους 17 στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης. Οι σχολικές μονάδες που εντάσσονται στο πρόγραμμα ASPnet μπορούν να διεξάγουν είτε ανεξάρτητα προγράμματα, είτε συμπληρωματικά με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και το eTwinning ή το Erasmus+.

⁵ www.etwinning.net

⁶ ΥΠΕΠΘ, Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων(Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων), Αρ. Πρωτ. 170596 / ΓΔ4, <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/SXOLIKES-DRASTIRIOTITES.pdf>

4.6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, όπως περιγράφονται από την ισχύουσα εγκύκλιο. Στόχος του κεφαλαίου ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος της διαθεματικότητας όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο αυτή τη στιγμή. Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση στο χώρο της εκπαίδευσης για διαθεματικές προσεγγίσεις και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων προτείνονται ως το πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης στο οποίο τα σχέδια εργασίας υποστηρίζονται θεσμικά. Επίσης, έγινε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης όπως εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια. Έτσι, η Ευέλικτη Ζώνη αναδεικνύεται ως ο χώρος μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων, όπου τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων κατέχουν τη δική τους θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Κεφάλαιο 5. Θεωρητική προσέγγιση

5.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει μια κοινωνιολογική προσέγγιση στο πώς το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται φορέας κοινωνικών επιτελέσεων, κάνοντας την παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, το όχημα για την πραγμάτωση κοινωνικών αλλαγών ή την διατήρηση κυρίαρχων ρυθμιστικών κανόνων. Για να γίνει αυτή η προσέγγιση αξιοποιούνται οι έννοιες του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein που αφορούν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου και την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής γνώσης. Η διάκριση μεταξύ των αρχών του Παιδαγωγικού λόγου, όσο και των γνωστικών πλαισίων προσδιορίζεται από τους κύριους όρους Ταξινόμηση και Περιχάραξη. Στόχος του κεφαλαίου είναι να δημιουργήσει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο θα αξιοποιηθεί προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με το πώς το σχολείο θεμελιώνει τις πρακτικές του πάνω σε μια εκπαιδευτική πολιτική όπως είναι η ένταξη της ζώνης της διαθεματικότητας μέσω του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ), καθώς επίσης και το πώς η διδακτική πρακτική εγκαθιδρύει ένα λόγο που ευνοεί συγκεκριμένες ομάδες υποκειμένων.

5.2. Το σχολείο ως φορέας συμβολικού ελέγχου

Ο Bernstein (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011) αναφερόμενος στην κοινωνική διαίρεση της εργασίας, έκανε την διάκριση ανάμεσα στο πεδίο της παραγωγής

και το πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον ίδιο, παράγει και αναπαράγει και τις δύο μορφές κοινωνικής διαίρεσης. Με βάση αυτή την αρχή, ταξινομούνται τυπικά όλα τα επαγγέλματα σε δύο κύριες κατηγορίες, όπου η μεν πρώτη συνδέεται άμεσα με την οικονομική δραστηριότητα και η δεύτερη με την κοινωνία και το πεδίο της κουλτούρας.

Σύμφωνα με την θεωρητική ανάλυση του Bernstein, για να περιγραφεί καλύτερα το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, πρέπει να κατανοηθούν οι θεσμοί και οι φορείς δράσης του (agents), αλλά και οι λειτουργίες τους. Ειδικότερα, με τον όρο «πεδίο συμβολικού ελέγχου» υποδηλώνονται οι φορείς και οι παράγοντες που εξειδικεύονται στην παραγωγή κωδικών λόγου με βάση τους οποίους διαμορφώνεται η σχέση μεταξύ ιδεολογίας και συνείδησης. Κάνοντας μια αντιπαραβολή, ο Bernstein (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011, σελ. 20) υποστήριξε ότι όπως οι κυρίαρχοι παράγοντες στο πεδίο της οικονομίας ρυθμίζουν και ελέγχουν τις δυνατότητες των φυσικών πόρων, έτσι και στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου οι αντίστοιχοι κυρίαρχοι φορείς δρουν ρυθμιστικά ως προς τις δυνατότητες πόρων λόγου. Άρα, το πεδίο του συμβολικού ελέγχου αφορά κώδικες λόγου και ως εκ τούτου, οι κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζονται εντός του συμβάλλουν στη διατήρηση ή την αλλαγή της ηθικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Τόσο οι κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, όσο και οι αρχές του κοινωνικού ελέγχου που λαμβάνουν δράση στο σχολικό πλαίσιο, πραγματώνονται ως παιδαγωγική επικοινωνία. Όπως αναφέρει ο Σολομών (1997), ο ρυθμιστικός χαρακτήρας του παιδαγωγικού λόγου αποσκοπεί στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό του πολιτισμού (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011, σελ. 29), το habitus της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (της μεσοαστικής τάξης) των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τους κώδικες λόγου που επιλέγονται και ανάγονται σε παιδαγωγικό λόγο, ενώ ρυθμίζει τον γνωστικό προσανατολισμό, τις προδιαθέσεις και τις ταυτότητες των μαθητών. Με βάση την θεωρία του habitus, που ταυτίζεται με την σημασία της πολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων, ο Bernstein οριοθετεί εννοιολογικά τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο ταξινομεί τα παιδαγωγικά υποκείμενά του, χρησιμοποιώντας την αξιολογική κρίση ως επίσημη «θεσμοθετημένη» πρακτική, αλλά και άτυπα, ως μια αυτοματοποιημένη ρυθμιστική αρχή.

Η κάθε είδους μορφή αξιολογικής κρίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφεται με τον όρο «προνομιοδοτικό παιδαγωγικό κείμενο» (Bernstein, 2000: 18). Το προνομιοδοτικό κείμενο σε μικρο- επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να είναι μια χειρονομία, μια προφορική απάντηση του μαθητή, ένα γραπτό σε επίσημες εξετάσεις ή τα προνομιακά χαρακτηριστικά του χώρου και του χρόνου για ορισμένα παιδιά. Σε μακρο- επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό βιβλίο, ή και μια κυρίαρχη «παιδαγωγική πρακτική». Ως προς την τελευταία, ο Σολομών (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδή, 2011.), τόνισε, αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιεί μια κοινωνιολογικά θεμελιωμένη εκπαιδευτική έρευνα, ότι είναι αναγκαίο

να αποκαλύπτονται οι κανόνες με τους οποίους διαμορφώνεται και ρυθμίζεται η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική, και κατά συνέπεια, το «προνομιοδοτικό παιδαγωγικό κείμενο».

Ο Bernstein δίνει μεγάλη έμφαση στην τυπολογία των παιδαγωγικών κωδίκων, καθώς δεν είναι σημαντικοί μόνο οι όροι που συγκροτούν την τυπολογία της θεωρίας του αλλά και οι συσχετισμοί ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, η ταξινόμηση και η περιχάραξη, πέρα από την εννοιολογική τους διάκριση, συσχετίζονται μεταξύ τους με βάση την αρχή της ισχύος του συνόρου (boundary) μεταξύ των περιεχομένων. Ο όρος «ταξινόμηση» αναφέρεται κυρίως στην ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως διαφορετικών περιεχομένων, δρώντων, λόγων, πρακτικών και πλαισίων μετάδοσης (Bernstein από Σολομών, I. 1991). Όσο πιο ισχυρή είναι η ταξινόμηση τόσο πιο ευδιάκριτα και ισχυρά είναι τα σύνορα μεταξύ των κατηγοριών. Στην ισχύ της ταξινόμησης αποδίδεται η διαίρεση της εργασίας της εκπαιδευτικής γνώσης. Σύμφωνα με τον λόγο της ταξινόμησης, η υπόσταση και η ταυτότητα των κατηγοριών δεν οφείλεται στην σύσταση των περιεχομένων τους αλλά στην απόσταση, την διάκριση και τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά από τις υπόλοιπες συναφείς κατηγορίες. Επομένως, οποιαδήποτε αλλαγή στο βαθμό μόνωσης μεταξύ των κατηγοριών συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου τους και αλλαγή των ταυτοτήτων τους (Bernstein από Σολομών, I. 1991). Ένα τέτοιο παράδειγμα ταξινόμησης στην ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών, είναι το σύνορο μεταξύ της εξειδικευμένης γνώσης ενός αντικειμένου του αναλυτικού προγράμματος και της πρακτικο-βιωματικής προσέγγισης της γνώσης.

Η περιχάραξη από την άλλη αφορά περισσότερο την παιδαγωγική σχέση (πλαίσιο) μεταξύ του διδάσκοντος και του διδασκόμενου. Σε αυτή την περίπτωση, ο βαθμός ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό, την διάταξη και τα κριτήρια μετάδοσης της εκπαιδευτικής γνώσης, καθορίζει την ισχύ του συνόρου και την ένταση της περιχάραξης. Συνεπώς, η περιχάραξη αφορά το εύρος των επιλογών των συμμετεχόντων σε μια Παιδαγωγική σχέση και σχετίζεται έμμεσα με τον βαθμό μόνωσης μεταξύ της διαιρεμένης σε μονωμένα αντικείμενα γνώσης και της καθημερινής γνώσης (από την ισχύ της ταξινόμησης). Έτσι, η ισχυρή περιχάραξη μειώνει την εξουσία του μαθητή πάνω στο ποια γνώση, πότε και πώς την προσλαμβάνει και αυξάνει την εξουσία του διδάσκοντος, ενώ η ισχυρή ταξινόμηση μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος πάνω στο τι μεταδίδει, καθώς δεν του επιτρέπει να δρασκελίσει το σύνορο μεταξύ των περιεχομένων (Bernstein, 1991).

Η ταξινόμηση λόγω της δυναμικής της να εξειδικεύει τις κατηγορίες σε μια παιδαγωγική σχέση διακρίνοντας και συσχετίζοντας τις συνάψεις μεταξύ τους, παρέχει στους εμπλεκόμενους (διδασκόμενους και διδάσκοντες) την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πλαισίου σε σχέση με άλλα πλαίσια (Bernstein, 1991), με αποτέλεσμα να προσανατολίζονται ως προς τα δικά τους κείμενα (προφορικά, γραπτά ή απεικονιστικά). Αυτός ο τρόπος εξειδίκευσης και προσανατολισμού αποδίδεται με τον όρο κανόνες αναγνώρισης και αφορά τον βαθμό της Ταξινόμησης. Από την άλλη, η περιχάραξη που αφορά στον βαθμό ελέγχου που έχουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι σε σχέση με την θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου, παρέχει στους εμπλεκόμενους τους κανόνες

πραγμάτωσης, δηλαδή την ικανότητα όχι μόνο να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά πλαίσια και περιεχόμενα, αλλά και να παράγουν τα δικά τους κείμενα.

Σε μια παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να υπάρχουν μαθητές που εκτελούν τις νοητικές τους εργασίες έχοντας κατακτήσει και τους δύο τύπους κανόνων. Συνήθως, σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που έχουν προσλάβει τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα του σχολείου και είναι οι μαθητές των μεσαίων αστικών οικογενειών. Όμως, όπως αναφέρει ο Bernstein (όπως αναφέρεται από τους Τσατσαρώνη & Κουλαϊδή, 2011) υπάρχουν και οι μαθητές οι οποίοι ενδέχεται να κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης και άρα να αντιλαμβάνονται την ταξινομητική θέση των περιεχομένων, όχι όμως και τους κανόνες πραγμάτωσης, με συνέπεια να αδυνατούν να παραγουν τα δικά τους θεμιτά κείμενα. Αυτοί οι μαθητές δεν έχουν προσλάβει τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα, καθώς προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό που δίνει νόημα στο τι μπορεί ή δεν μπορεί να μάθει κάθε παιδί είναι ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού κώδικα, ο οποίος σχεδόν πάντοτε ταυτίζεται με τον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας της ανώτερης αστικής τάξης.

Ο βαθμός επίτευξης των διδασκόμενων εν προκειμένω σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο αποδίδεται με τον όρο νοηματικός προσανατολισμός (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011). Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο έννοιες, της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης, λειτουργούν συμπληρωματικά η μία προς την άλλη προκειμένου να περιγράψουν τις τροπές της Παιδαγωγικής (Bernstein, 1991), ενώ διασαφηνίζουν το ομιχλώδες τοπίο της διάχυσης και διαχείρισης της γνώσης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein είχε από τα πρώτα στάδια της έρευνας του ως αφετηρία το αξίωμα ότι ο τρόπος που κοινωνικοποιείται ένα υποκείμενο μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο έχει άμεση σχέση με την μορφή της γλωσσικής επικοινωνίας που χειρίζεται. Εδώ στηρίχθηκε και η υπόθεση ότι οι μορφές της γλωσσικής επικοινωνίας ανάλογα με την κοινωνική τάξη συνδέονται με τον βαθμό ικανότητας των μαθητών στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο Bernstein (όπως αναφέρεται στο Apple, et. al., 2010), αξιοποίησε τις αρχές της γλωσσικής θεωρίας του Halliday, καθώς η εννοιολογική της βάση ενίσχυε την θέση ότι ένα παιδί κοινωνικοποιείται ανάλογα με την μορφή και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που χρησιμοποιεί σε τοπικό πλαίσιο. Έτσι κατέληξε στον Επεξεργασμένο (elaborated) και το Περιορισμένο (restricted) κώδικα. Από την μία, ο περιορισμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα ως προς την χρήση γραμματικών και συντακτικών τύπων (αρκετά απλουστευμένων και ελλειμματικών), ενώ παράγει ασαφή νοήματα. Από την άλλη, ο επεξεργασμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από ακρίβεια στη χρήση της μεταγλώσσας, γραμματικά και συντακτικά, αλλά και σαφήνεια νοημάτων (Lee, 1973 όπως αναφέρεται στο Apple, et. al., 2010).

Δύο εμπειρικές έρευνες που ενισχύουν την κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση των κωδίκων στο διαφοροποιημένο νοηματικό προσανατολισμό είναι η έρευνα του Hawkins και η έρευνα της Holland. Ο Hawkins (Apple, et. al., 2010) έκανε μια έρευνα πάνω στον γλωσσικό

κώδικα και τον νοηματικό προσανατολισμό παιδιών εργατικών και μεσαίων αστικών οικογενειών. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των μεσοαστικών οικογενειών είχαν σαφή λεκτικό και νοηματικό προσανατολισμό στην περιγραφή τους, ο οποίος δεν συνδεόταν με το προσωπικό τους πλαίσιο αναφοράς. Από την άλλη, τα παιδιά των εργατικών οικογενειών μετέδιδαν ασαφή νοήματα που ήταν προσκολλημένα με το προσωπικό πλαίσιο αναφοράς τους.

Η έρευνα έδειξε ότι και οι δύο κώδικες- ο επεξεργασμένος και ο περιορισμένος- ήταν αποτελέσματα πραγματώσεων των γλωσσικών προτύπων που καλλιεργούσαν τα παιδιά στα οικογενειακά τους περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που είχαν οικειοποιηθεί τον επεξεργασμένο κώδικα, φάνηκε ότι είχαν κατακτήσει τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης ώστε να παράγουν επαρκώς το προσωπικό τους προφορικό κείμενο, σε αντίθεση με τα παιδιά του «περιορισμένου κώδικα» τα οποία εκτέλεσαν την εργασία αποσπασματικά.

Η Holland (Bernstein, 1991, Apple, et. al., 2010) έκανε ένα πείραμα στο οποίο συμμετείχαν παιδιά ηλικίας επτά ετών, εργατικών και μεσοαστικών οικογενειών. Στα παιδιά δόθηκαν εικόνες τροφίμων και τους ζητήθηκε να τα ομαδοποιήσουν. Στην συνέχεια, τους ζητήθηκε να επαναλάβουν την διαδικασία για δεύτερη φορά και να προβάλλουν τα κριτήρια τους.

Το πείραμα έδειξε ότι τα παιδιά των εργατικών οικογενειών προέβαλλαν κυρίως τα προσωπικά τους κριτήρια ως αποτέλεσμα των καθημερινών βιωμάτων τους (αυτά τα φτιάχνει και η μαμά για πρωινό!), ενώ δεν άλλαξαν τον προσανατολισμό τους, ούτε και στην δεύτερη προσπάθεια ομαδοποίησης των αντικειμένων. Από την άλλη, τα παιδιά της μεσαίας τάξης αρχικά ανταποκρίθηκαν επιλέγοντας ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς στην κατηγορία των τροφίμων, ενώ στην δεύτερη προσπάθεια συνεκτίμησαν κι αυτά, την προσωπική τους εμπειρία για να ομαδοποιήσουν τα αντικείμενα. Χρησιμοποίησαν, δηλαδή, και τον επεξεργασμένο και τον περιορισμένο κώδικα. Είναι φανερό ότι τα κείμενά τους ήταν πιο κοντά στον επίσημο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου, ο οποίος υιοθετεί τις βασικές αρχές του επεξεργασμένου κώδικα.

Και από τα δύο πειράματα προέκυψε η διαπίστωση ότι οι γενικευμένες ή εξειδικευμένες επιλογές των παιδιών, γλωσσικά και νοηματικά, δεν οφείλονταν στο επίπεδο της νοημοσύνης τους ή στις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά στο γεγονός ότι οι μεν είχαν κατακτήσει από κοινού τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης τους επίσημου κώδικα, ενώ οι δε δεν κατανόησαν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του κώδικα του σχολείου. Έτσι, τα παιδιά των εργατικών οικογενειών αντιμετώπιζαν ένα διπλό εμπόδιο, καθώς δεν είχαν κατακτήσει την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, αλλά ούτε και τον θεμιτό νοηματικό προσανατολισμό που οδηγεί σε αυτήν.

5.3. Η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού κώδικα

Ο εκπαιδευτικός κώδικας πραγματώνεται μέσα από μία σειρά αλληπάληλων διαδικασιών που σχετίζονται τόσο με τον παιδαγωγικό χρόνο όσο και τον παιδαγωγικό χώρο. Οι διαδικασίες αφορούν την μετάδοση, την πρόσκτηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής γνώσης, ενώ συγκροτούνται πάνω στις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που παράγουν οι διαδικασίες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης (Bernstein, 2000). Η ταξινομητική αρχή, αν και είναι πάντα παρούσα αλλά όχι πάντα ορατή, αποτυπώνεται σε δύο βασικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον πρώτο κανόνα, όταν έχουμε αυστηρή ταξινόμηση τα πράγματα πρέπει να διαχωρίζονται μεταξύ τους και το καθένα να καταλαμβάνει τον δικό του χώρο. Αντίθετα, όταν υφίσταται κατά την παιδαγωγική διαδικασία ασθενής ταξινόμηση, ο κανόνας θέλει τα πράγματα να συνδέονται μεταξύ τους και να υπάρχει διάχυση των περιεχομένων όπως συμβαίνει με το παράδειγμα της διαθεματικότητας ως αρχή οργάνωσης. Και στις δύο περιπτώσεις κανόνων, το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει αφορά τον άξονα που συνδέει την κατανομή της εξουσίας, την αρχή που ταξινομούνται οι κατηγορίες με βάση τον παιδαγωγικό κώδικα και την συγκρότηση του παιδαγωγικού χώρου. Σύμφωνα με τον Bernstein (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011), το κεντρικό ερώτημα είναι ποιος τελικά ευνοείται μέσω της συγκεκριμένης δόμησης.

Ο βαθμός της πρόσληψης της ταξινομητικής αρχής καθορίζεται εν πολλοίς από την περιχάραξη, δηλαδή τον τρόπο ιεράρχησης της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Ειδικότερα, οι Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής (2011) υποστήριξαν ότι η περιχάραξη αφορά το ποιος ελέγχει τι – τη φύση του ελέγχου σχετικά με την επιλογή των περιεχομένων, την διαδοχή τους, τους ρυθμούς μετάβασης και τα κριτήρια αξιολόγησης. Εξαιτίας του συγκεκριμένου μηχανισμού, διακρίνονται δύο συστήματα κανόνων που περιγράφουν τις διάφορες τροπές της περιχάραξης και είναι οι κανόνες κοινωνικής τάξης και οι κανόνες διδακτικού λόγου. Όταν οι κανόνες κοινωνικής τάξης και διδακτικού λόγου είναι ισχυροί, τότε οι μορφές της διδακτικής πρακτικής είναι ορατές και ξεκάθαρες (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011). Για παράδειγμα, τα κριτήρια αξιολόγησης για την επίδοση των μαθητών είναι η εργατικότητα, η προσοχή στο μάθημα και γενικά ο βαθμός πειθάρχησης των διδασκομένων στον διδακτικό λόγο του διδάσκοντα. Άρα, η περιχάραξη παίρνει ισχυρή τιμή. Αντίθετα, όταν οι κανόνες κοινωνικής τάξης και διδακτικού λόγου είναι ασθενείς, τότε και η περιχάραξη παίρνει ασθενή τιμή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα αξιολογικά κριτήρια του διδάσκοντα εστιάζουν στην ιδιαιτερότητα της σκέψης, την φαντασία ή την εφευρετικότητα, δηλαδή σε πιο σύνθετες νοητικές διεργασίες, όχι εύκολα μετρήσιμες. Έτσι, κατά τον Bernstein (όπως αναφέρεται στο Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011) δημιουργούνται τροπές αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής, όπου οι σχέσεις εξουσίας συγκαλύπτονται από τις στρατηγικές της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

5.4. Ο χαρακτήρας της σχολικής γνώσης

Ωστόσο, προκύπτει και ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα που αφορά τον «χαρακτήρα» της γνώσης, με βάση τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται και τα συμφέροντα που εξυπηρετεί. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να αναφερθεί εδώ η αρχή με βάση την οποία ο Bernstein (1991) κάνει διάκριση της γνώσης σε αυτή που δεν αντλείται από τον κοινό νου και είναι η σχολική γνώση, και σε αυτή που αντλείται από τον κοινό νου και είναι η γνώση του μαθητή, της κοινότητας στην οποία ζει και της καθημερινότητας που βιώνει (μη σχολική γνώση). Σύμφωνα, με τον Bernstein (1991), οι περιχαράξεις του εκπαιδευτικού κώδικα, από πολύ νωρίς, κοινωνικοποιούν το παιδί και σε περιχαράξεις γνώσης, οι οποίες αποθαρρύνουν την σύνδεση με καθημερινές πραγματικότητες που βιώνουν οι μαθητές στα πλαίσια της κοινότητας. Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη που βασίζεται στην πρόσφατη έρευνα ότι όταν ο παιδαγωγικός κώδικας λαμβάνει ασθενείς τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης, πολλοί μαθητές που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα προσομοιάζουν τη συγκεκριμένη πρακτική με τις πρακτικές του τοπικού πλαισίου δράσης τους υιοθετώντας έναν μη εξειδικευμένο κώδικα αναγνώρισης (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011). Το αντίθετο συμβαίνει με τους μαθητές των μεσοαστικών στρωμάτων οι οποίοι αναγνωρίζουν εξαρχής το εξειδικευμένο πλαίσιο επικοινωνίας επιλέγοντας έναν κανόνα πραγμάτωσης αντίστοιχο του εξειδικευμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Αυτός ο τρόπος διαχείρισης της πληροφορίας που λειτουργεί σχεδόν αυτόματα για τα παιδιά των μεσοαστικών στρωμάτων, απλοποιεί κατά πολύ την παιδαγωγική διαδικασία στα στάδια της μετάδοσης, της πρόσληψης και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Επομένως, η ανάδειξη του ενός ή του άλλου κανόνα αναγνώρισης και πραγμάτωσης κατά την ενασχόληση με μια σχολική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει την αυστηρή ταξινόμηση μεταξύ του σχολικού και του μη σχολικού πλαισίου, εξαρτάται από το κατά πόσο η επίσημη παιδαγωγική πρακτική του σχολείου αποτελεί μέρος της πρακτικής του σπιτιού (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011).

Έτσι, οι κανόνες οργάνωσης και συγκρότησης ενός σχολικού αντικειμένου δεν εξάγονται με βάση την εσωτερική λογική του αντίστοιχου εξειδικευμένου επιστημονικού πεδίου, αλλά είναι αποτέλεσμα του ρυθμιστικού λόγου του σχολείου, ο οποίος επιλέγει και ρυθμίζει την επιλογή, την οργάνωση και την διαδοχή των στοιχείων του διδακτικού λόγου. Οι ίδιοι κανόνες αναπλαισίωσης που μετασχηματίζουν τον επιστημονικό λόγο σε παιδαγωγικό, ρυθμίζουν και την διδακτική μεθοδολογία η οποία με την σειρά της είναι συστατικό του ρυθμιστικού λόγου. Η διδακτική μεθοδολογία που επιλέγεται κατά την παιδαγωγική διαδικασία διαμορφώνει το πλαίσιο μετάδοσης της γνώσης, αλλά και τα πρότυπα του διδάσκοντος και διδασκόμενου, καθώς και την επικοινωνιακή παιδαγωγική σχέση μεταξύ τους. Εδώ, διακρίνονται δύο τροπές διδακτικών θεωριών, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση τον προσανατολισμό τους στο παιδαγωγικό υποκείμενο. Η μία συγκροτεί μια παιδαγωγική της μετάδοσης και εστιάζει στο αποτέλεσμα που παράγει ο μαθητής. Η άλλη, όπως αναφέρει ο Bernstein (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2011), συνιστά μια παιδαγωγική της πρόσληψης και ενισχύει τις ικανότητες που είναι κοινές μεταξύ των διδασκομένων.

Συνεπώς, η πραγμάτωση μιας πολιτικής στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας, είναι αποτέλεσμα μιας σειράς ερμηνευτικών διαδικασιών, που οδηγούν στο τελικό στάδιο της αναπλαισίωσής της. Σε αυτό των κύκλο των διαδοχικών φάσεων, συμμετέχουν όσοι εμπλέκονται άμεσα στα στάδια της αναπλαισίωσης. Συνεπώς, το σχολείο ανάλογα με την κουλτούρα του, την κυρίαρχη αντίληψη για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τον λόγο που παράγει όσον αφορά την εκπαιδευτική γνώση, είναι το πεδίο λήψης αποφάσεων για την ένταξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής.

5.5. Το πλαίσιο

Η Lupton (όπως αναφέρεται στο Ball, et al., 2012) σε μια σχετική έρευνα στην οποία εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών σε τέσσερα υποβαθμισμένα σχολεία στην Αγγλία, επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του τοπικού πλαισίου των σχολείων, αναδεικνύοντας τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους, αν και εκ πρώτης όψεως φαίνονται να έχουν πολλές ομοιότητες. Τέτοιες μελέτες και έρευνες που επικεντρώνονται στην σημασία του πλαισίου, δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου αξιολογούνται κυρίως τα υποκείμενα δράσης και τα γεγονότα ως αποτελέσματα συγκεκριμένων διαδικασιών (Gilbert, 1992 όπως αναφέρεται στο Ball, et al., 2012). Συνεπώς, στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να μην υπάρχει η αίσθηση της σχέσης μεταξύ του περιβάλλοντος και των δεδομένων που προκύπτουν μέσα από αυτό. Η απουσία της σχέσης του πλαισίου και των μεταβλητών του, με τα υποκείμενά του και ό,τι αυτά παράγουν, άρχισε να αποκτά νόημα τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, οι Gilies et al. (όπως αναφέρεται στο Ball et al., 2012) συζητούν πώς προέκυψε η ανάγκη τους να μετακινηθούν από μια στατική εστίαση στα τυπικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, προς μια δυναμικότερη παρατήρηση του πλαισίου μάθησής τους και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε αυτό. Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη του σχολείου να επενδύσει μέσω των πρακτικών του πάνω στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός συστήματος που διαφέρει πολύ από το δικό τους τοπικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Όπως παρατηρούν και οι Thrupp & Lupton (όπως αναφέρεται στο Ball, et al., 2012), το σχολείο παρά την αναγνώριση του ρόλου του πλαισίου του στα παιδαγωγικά αποτελέσματα, τείνει να σχεδιάζει τις πρακτικές του με βάση την ιδιότητά του ως οργανισμός, και όχι ως πεδίο αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό του περιβάλλον. Έτσι, τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους και κατά συνέπεια «ταξινομούνται», με βάση το πώς λειτουργούν στο εσωτερικό τους (ηγεσία και παιδαγωγική επάρκεια), και όχι με βάση το πώς ή πόσο επηρεάζει το εξωτερικό τοπικό πλαίσιο την απόδοσή τους. Όμως, η έννοια του «πλαισίου» δεν αφορά μια αφηρημένη ιδέα. Αντίθετα, το «πλάισιο» αναφέρεται σε κάτι συγκεκριμένο, το οποίο έχει υλική υπόσταση. Οι Ball et al. (2012) μέσα από την έρευνά τους σε τέσσερα σχολεία με διαφορετικό πλαίσιο, εστιάζουν σε αυτό και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που διαμορφώνονται και δίνουν φυσική

υπόσταση στην έννοιά του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ball et al (2012), το πλαίσιο διακρίνεται με βάση:

- τη θέση του (τοπικότητα, ιστορία, πολιτισμικό φορτίο),
- την κουλτούρα των εκπαιδευτικών του,
- την υλική υποδομή του (κτηριακή υποδομή, προϋπολογισμός, τεχνολογική υποδομή)
- τους εξωτερικούς φορείς/ παράγοντες αξιολόγησης και λογοδοσίας του (επίσημοι κρατικοί φορείς, σχολικοί σύμβουλοι, γονείς, τοπική κοινότητα)

Συνεπώς, ο τρόπος που ερμηνεύεται και πραγματώνεται μια πολιτική στο μικρο- επίπεδο του σχολείου έχει άμεση σχέση με τις μεταβλητές διαστάσεις του πλαισίου του. Στην παρούσα εργασία, η συζήτηση επικεντρώνεται κυρίως στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών να αυτενεργούν σε παιδαγωγικά πλαίσια που επιτρέπουν την χαλάρωση των συνόρων των γνωστικών περιοχών όπως στην περίπτωση της διαθεματικότητας, και στο βαθμό που η συγκεκριμένη κουλτούρα επηρεάζει την πραγμάτωση συγκεκριμένων πρακτικών για την αναβάθμιση της παιδαγωγικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

5.6. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας των Ball et al (2012), η κουλτούρα και το ήθος των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο ενσωμάτωσης μιας πολιτικής ανεξάρτητα από το είδος της ηγεσίας που κυριαρχεί. Τα περισσότερα σχολεία έχουν πολλές διαφορές στις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και αυτό διαμορφώνει τον τρόπο που ένα σχολείο υποδέχεται και πραγματώνει μια πολιτική. Αυτό ενδέχεται να αφορά μια εθνική πολιτική ή ακόμα και την εφαρμογή μιας διδακτικής πρακτικής. Και στις δύο περιπτώσεις, οι αξίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών νοσηματοδοτούν και προσανατολίζουν τον σκοπό της πολιτικής.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας είναι η ταυτότητα του σχολείου ως αποτέλεσμα μιας συλλογικής «λογικής». Σε αυτή την περίπτωση, το σύστημα αξιών διαμορφώνεται πάνω σε μια κοινή βάση απόψεων και στάσεων ενισχύοντας την ταυτότητα του σχολείου σε διάφορα ζητήματα όπως το παιδαγωγικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα που παράγει. Ένα τέτοιο παράδειγμα αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ενός πολυπολιτισμικού σχολείου το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως ενδεχομένως μια πολιτική που μπορεί να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα άλλο παράδειγμα, επίσης, αφορά την περίπτωση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου οι οποίοι αναγνωρίζουν την σχέση της άνιση κατανομής της γνώσης ενός «κλειστού» αναλυτικού προγράμματος και του διαφορετικού κοινωνικο-πολιτισμικού φορτίου των μαθητών επιδιώκοντας μια άλλη εστίαση του αναλυτικού προγράμματος.

Ένας ακόμα παράγοντας είναι το συναισθηματικό κεφάλαιο που επηρεάζει το σχολικό πλαίσιο. Τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με το πώς και το πόσο επενδύουν στο συναισθηματικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Από τη μια, η εμπιστοσύνη, τα θετικά συναισθήματα συνεργασίας, οι σχέσεις φιλίας αλλά και η κουλτούρα διαλόγου, και από την άλλη, ο ανταγωνισμός, η ασυνέχεια του εκπαιδευτικού έργου, η μηχανιστική αντίληψη πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, είναι σημαντικοί παράγοντες που «χτίζουν» το ήθος και ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν τις σχέσεις αφοσίωσης των συναδέλφων μεταξύ τους, αλλά και απέναντι στο κοινό όραμα του σχολείου. Έτσι, το θετικό συναίσθημα που καλλιεργείται μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο μπορεί να προστατέψει τους εκπαιδευτικούς από τις δυσκολίες της καθημερινότητας και να τους αποφορτίσει από τον καταγιγισμό των εξωτερικών πολιτικών. Ένα σχολείο που έχει καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα, όπως η αφοσίωση σε ένα κοινό όραμα ή η δέσμευση στην πραγμάτωση κοινών στόχων, μπορεί να προσεγγίσει μια πολιτική με δυναμικότερο πνεύμα, από ένα σχολείο το οποίο δεν έχει ως προτεραιότητα αυτές τις αξίες. Όμως, τόσο η επίγνωση του εκπαιδευτικού για το όραμά του, όσο και ο νοηματικός προσανατολισμός του σχολείου, προϋποθέτουν μια συνεχή προσπάθεια διαπραγμάτευσης. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση μια πολιτικής. Μια πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης συνήθως είναι ένα κείμενο για ανάγνωση και ανάλυση. Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης ενός κειμένου, δηλαδή η ερμηνεία του, είναι μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία το περιεχόμενο «αποκωδικοποιείται» και αποκτά νόημα. Ο τρόπος που ένας εκπαιδευτικός οργανισμός συμμετέχει στο στάδιο της «ερμηνείας» ενός κειμένου εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από την κουλτούρα του πάνω σε θέματα ποιοτικής συζήτησης και ανάλυσης, αλλά και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως βασικοί παράγοντες δράσης.

Ο λόγος μιας πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι σήμερα ένας υπερεθνικός λόγος. Οι αιτίες, τα συμφέροντα, οι σκοποί και οι στόχοι, οι συμβολισμοί και οι αλήθειες που κρύβονται πίσω από τις λέξεις και μέσα στα γενικευμένα νοήματα ενός κειμένου ενσωματώνονται σε μια γλώσσα με αναφορικά στοιχεία. Η ερμηνεία των κειμένων και των λόγων συνδέεται με την κατανόηση της γλώσσας στην οποία εγγράφονται, ενώ η μετάφρασή τους συνδέεται με τις γλώσσες της πρακτικής. Ο συνδυασμός και των δύο- ερμηνεία και μετάφραση- μετουσιώνει μια πολιτική από την θεωρία στην υλική προσαρμογή της σε ένα αναπλαισιωμένο περιβάλλον. Αυτό εμπεριέχει μια σειρά από ενέργειες, οι οποίες ακολουθούν τις αρχές της συνεργασίας και της αλληλόδρασης του συνόλου των φορέων πολιτικής εντός του σχολικού πλαισίου.

Τέτοιου είδους ενέργειες είναι οι τακτικές συναντήσεις, η κουλτούρα διαλόγου και η ανταλλαγή απόψεων, τα σχέδια δράσης, τα υλικά, η δημιουργία ενός πλαισίου κανόνων συνεργασίας, η διάχυση θεμιτών απόψεων και πρακτικών από άλλα σχολικά περιβάλλοντα αλλά και τα ίδια τα γεγονότα. Η παρατήρηση και η συστηματική καταγραφή της μπορεί επίσης να γίνει ένα σπουδαίο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, αφού μέσω αυτής μπορούν να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη άποψη και να ασκήσουν πολιτική. Κατά κάποιο τρόπο να επανακτήσουν τον έλεγχο του δικού τους έργου. Όμως, αυτό προϋποθέτει το άνοιγμα σε μια

διαφορετική προοπτική από αυτή που συντηρεί και αναπαράγει την εσωστρεφή λογική της εκπαίδευσης. Στοιχεία αυτής της εξωστρεφούς λογικής είναι η πρόκληση της εμπειρίας, η δημιουργικότητα, η προσωπική εμπλοκή και η σημασία της διαπραγμάτευσης ως στρατηγική ενάντια στο δογματισμό και τον έλεγχο. Όμως, η πολυπλοκότητα και η ερμηνευτική δυσκολία μιας πολιτικής, συνήθως απωθεί τους άμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες δράσης και τους καθιστά παθητικούς δέκτες.

5.7. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια να προσεγγιστούν από μια κοινωνιολογική άποψη κάποια σημαντικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και σχετίζονται με το θέμα της παρούσας έρευνάς μας. Τέτοια ζητήματα είναι οι σκοποί των προγραμμάτων σπουδών, ο παιδαγωγικός κώδικας του σχολείου, οι «κανόνες» που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης και ο βαθμός ελέγχου της διαδικασίας στα διάφορα μαθησιακά πλαίσια, και άλλες έννοιες που ερμηνεύουν τον τρόπο που πραγματώνονται διάφορες πρακτικές και πολιτικές στο σύγχρονο σχολείο. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση στόχος είναι η εις βάθος κατανόηση των μηχανισμών εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην αναπαραγωγή κοινωνικών «σχημάτων» και κατηγοριών.

Β΄ Μέρος: Εμπειρική Έρευνα

Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο εργαστήκαμε στη συγκεκριμένη μελέτη προκειμένου να συγκεντρώσουμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα σχετικά με τον τρόπο που υλοποιούνται τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τις απόψεις των άμεσων φορέων δράσης. Αρχικά, θα διατυπώσουμε τον στόχο της έρευνας βάσει του οποίου προέκυψαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τη μεθοδολογία της έρευνας όπου θα καθοριστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και, ακολούθως, θα περιγραφεί η μεθοδολογική προσέγγιση στην οποία θα βασιστεί η ανάλυση των δεδομένων. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου θα περιγράψουμε τα ερευνητικά εργαλεία και την διαδικασία της έρευνας όπως διεξήχθη.

6.2. Αφετηρία και στόχος

Λόγω της σχετικά πρόσφατης εισαγωγής των προγραμμάτων δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, δεν υπάρχει ακόμα ένας επαρκής αριθμός ερευνών προκειμένου το συγκεκριμένο θέμα να προσεγγίζεται με σφαιρικό από επιστημονικής άποψης τρόπο. Εντούτοις, έχουν διεξαχθεί αξιόλογες έρευνες στα πλαίσια δημοσίευσης άρθρων και διπλωματικών εργασιών. Με αφορμή την όλο και αυξανόμενη τάση τα τελευταία χρόνια να γίνεται συζήτηση γύρω από καινοτόμες και πιο ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας στα πλαίσια των οποίων συμπεριλαμβάνεται η εκπόνηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, επιδιώχθηκε μια μικρής έκτασης ποιοτική έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Δυτικής Αττικής προκειμένου να δημιουργηθεί ένας γενικότερος προβληματισμός γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική.

Στόχος της έρευνας, λοιπόν, είναι να αποτιμηθεί η ποιότητα/καταλληλότητα των προγραμμάτων, αλλά και ο βαθμός που επηρεάζει η εφαρμογή τους τη σχολική πραγματικότητα. Ακόμα, επιδιώκεται να εξεταστούν και ειδικότεροι στόχοι. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να εξεταστούν υπό το πρίσμα της έρευνας οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις

εφαρμογής της διαθεματικότητας στο σχολικό πλαίσιο, την ορθή εκπόνηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, το είδος της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή στο συγκεκριμένο πλαίσιο, και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο διαθεματικό πεδίο γνώσης με χαρακτηριστική περίπτωση αυτή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.

6.3. Μεθοδολογία της έρευνας

6.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (Κεφ. 1), η παρούσα εργασία βασίζεται πρωτίστως στο θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι έννοιες που αναφέρονται στην οργάνωση της σχολικής γνώσης και στο είδος της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης, ενώ, παράλληλα, αξιοποιείται και η άποψη της συγκεκριμένης θεωρίας για τη σχέση του κυρίαρχου παιδαγωγικού κώδικα του σχολείου με τον βαθμό κατάκτησης της σχολικής γνώσης από μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας επικεντρώθηκε στις έννοιες της αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης, της ταξινόμησης και περιχάραξης, των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, και των κανόνων κοινωνικής τάξης και διδακτικού λόγου. Η εστίαση όπως έχει ήδη αναφερθεί έγινε πάνω στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στο διαθεματικό πλαίσιο γνώσης.

Κατ' επέκταση, τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούν την αποτίμηση της ποιότητας των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον προέκυψαν και αναδείχθηκαν από τα παραπάνω και είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον;
2. Με βάση ποια κριτήρια διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο των σχολικών δραστηριοτήτων μέσω των σχεδίων εργασίας; Σε ποιο βαθμό αξιοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π προς αυτή την κατεύθυνση;
3. Πόσο αποτελεσματικό κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το διαθεματικό πλαίσιο της σχολικής γνώσης για την επίδοση των μαθητών και κυρίως μαθητών χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων όπως οι Ρομά, και πώς αξιολογείται από τους ίδιους ο βαθμός της αποτελεσματικότητας;

4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους στο διαθεματικό πλαίσιο αλλάζει και γίνεται πιο ενεργητικός στην αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης; Πόσο επηρεάζει αυτή η αλλαγή την παιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή;
5. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολείο και οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να στηρίξουν αποτελεσματικά την κατάρτισή τους μέσω επιμορφώσεων;
6. Σε ποιο βαθμό οι εμπλεκόμενοι φορείς θεωρούν ότι το διαθεματικό πλαίσιο μέσω των προγραμμάτων και των σχεδίων εργασίας επηρεάζει θετικά την παιδαγωγική διαδικασία και βελτιώνει το γενικότερο κλίμα του σχολείου;

6.3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε βασίζεται στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους φορείς στην υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, με σκοπό να συλλεγούν στοιχεία με ποιοτικό κυρίως χαρακτήρα. Οι εμπλεκόμενοι φορείς, οι οποίοι θα αποτελέσουν και το δείγμα μας, είναι οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων στην περιφέρεια Δυτικής Αττικής, ένας Σχολικός Σύμβουλος στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και Εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων στη Δυτική Αττική. Ένα κριτήριο για την επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών όπως αναφέραμε παραπάνω ήταν η σχετικά μακρόχρονη σταδιοδρομία (άνω των 10 ετών) τους προκειμένου να έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη πάνω στο θέμα.

Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα σχολεία, συνολικά, ερμηνεύουν και υλοποιούν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στις σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής. Ακόμα, στόχος της έρευνας ήταν να επικεντρωθούμε στο πώς ερμηνεύονται και προωθούνται τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων από τους άμεσους φορείς δράσης, τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και τον Σχολικό Σύμβουλο στα σχολεία.

6.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας

6.4.1. Οδηγοί Συνέντευξης

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Συνακόλουθα, πολλά ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίσεις αναφέρονται

σε κοινωνικά φαινόμενα, ομάδες και καταστάσεις για τα οποία ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους, καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες.

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 44) ο οδηγός συνέντευξης είναι απαραίτητος στο σχεδιασμό της συνέντευξης και περιλαμβάνει «μια σειρά από θεματικές περιοχές που θα πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης». Στην έρευνά μας κατασκευάσαμε τρεις διαφορετικούς οδηγούς ημιδομημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούν στους τρεις διαφορετικούς φορείς δράσης που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας. Ταυτόχρονα, συμπληρώθηκε ένα ατομικό δελτίο για καθέναν από τους συνεντευξιαζόμενους με στοιχεία που σχετίζονταν με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους κατάσταση (Παράρτημα 1) προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους και να αξιοποιηθεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων (Μίχα, 2013). Οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τους διαβεβαιώθηκε η ανωνυμία και η κωδικοποίηση των ονομάτων τους, σεβόμενοι την ηθική δεοντολογία των προσωπικών δεδομένων.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων οργανώθηκαν κατά άξονες, βάσει των ερευνητικών μας ερωτημάτων, με σκοπό να διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του συλλεχθέντος υλικού (Παράρτημα 3). Παρακάτω, παρατίθενται αναλυτικά οι οδηγοί συνέντευξης με τους αντίστοιχους άξονες, καθώς και ένα δείγμα του οδηγού συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών (Παράρτημα 2):

Οδηγός συνέντευξης με τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής:

1ος άξονας ερωτήσεων: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας εντός του Α.Π ή μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.

Με τον άξονα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη με βάση την εμπειρία τους για τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μέσω των ερωτήσεων κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί η εντύπωση των εκπαιδευτικών, θετική ή αρνητική, για το ζήτημα της διαθεματικότητας στην επαγγελματική τους πρακτική καθώς επίσης και ο τρόπος που την εφαρμόζουν στο σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι όλοι οι άξονες έχουν ως στόχο να αναδείξουν τον νοηματικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πάνω στη διαθεματικότητα. Τι πιστεύουν, πώς ερμηνεύουν και, τελικά, πώς πραγματώνουν όλα αυτά που επιβάλλονται κατά κάποιο τρόπο σε αυτούς χωρίς να υπάρχει κανένα περιθώριο διαλόγου ή αντίλογου.

2ος άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα θέματα για την διεξαγωγή σχεδίων εργασίας και με ποιον τρόπο διαμορφώνουν το περιεχόμενο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Η επιλογή του θέματος κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι η πιο σημαντική φάση για την εξέλιξή του. Για αρκετούς μάλιστα υποστηρικτές της θεωρίας του Project, η επιλογή του κατάλληλου θέματος μπορεί να είναι πιο σημαντική και από τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Συνακόλουθα, οι ερωτήσεις έχουν στόχο να διερευνήσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους ανάλογα με τα κοινωνικά στρώματα και τα πολιτισμικά τους πλαίσια. Επίσης, γίνεται λόγος και για τον βαθμό επάρκειας που νιώθουν οι ίδιοι ώστε να αξιολογούν συνολικά και σε βάθος τις ανάγκες των μαθητών.

3ος άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας μέσω των προγραμμάτων και με ποιον τρόπο την αξιολογούν.

Με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα επιχειρείται να διερευνηθεί ο νοηματικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών για τη φύση της σχολικής γνώσης όπως προωθείται από το διαθεματικό πλαίσιο. Εδώ, όπως έχει ήδη αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, η σχολική γνώση και γενικότερα η γνώση αποκτά νόημα και στόχο μόνο όταν σχετίζεται με την βιωμένη εμπειρία η οποία δεν είναι αποκομμένη και ανεξάρτητη από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών, αλλά αξιοποιεί αρκετά από τα στοιχεία της. Πλέον, οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από μαθητές όλων των κοινωνικών ομάδων, και η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν να οργανώνουν τη σχολική γνώση στις ανάγκες και τις προτεραιότητες όλων των μαθητών, χωρίς να προσκολλώνται στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι πολύ μεγάλη. Ο συγκεκριμένος άξονας λοιπόν διερευνά σημαντικά ζητήματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν, καθώς επίσης και τον τρόπο αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων τους σε σχέση με την οργάνωση της σχολικής γνώσης.

4ος άξονας ερωτήσεων: Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο στο διαθεματικό πλαίσιο μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων εστιάζοντας στην αυτονομία τους κατά τη διδακτική πράξη.

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση πάνω στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και του έργου του διευρύνεται τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό πλαίσιο. Αυτό όμως που αναφέρει η βιβλιογραφία ως αυτονομία του εκπαιδευτικού, βλέπουμε να πραγματώνεται μόνο ελάχιστα ή και καθόλου στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Όμως, η ελληνική περίπτωση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας αφήνει το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει νέες μεθόδους διδασκαλίας, να απαγκιστρωθεί από το σχολικό εγχειρίδιο και να σχεδιάσει ο ίδιος όλες τις φάσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη λοιπόν θεματική επιχειρείται να διερευνηθεί η άποψη των άμεσων φορέων δράσης, των εκπαιδευτικών, πάνω σε ένα τόσο επίκαιρο και σημαντικό ζήτημα όπως η αυτονομία, όπως πραγματώνεται εδώ και τώρα στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στη παιδαγωγική διαδικασία προκειμένου να αξιοποιηθούν θεωρητικά έννοιες της θεωρίας του Bernstein.

5ος άξονας ερωτήσεων: Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για το είδος της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης.

Στον άξονα αυτό οι ερωτήσεις εστιάζουν στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης με αφορμή τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς αυτοί διαμορφώνουν με τον πιο άμεσο τρόπο τον βαθμό «περιχάραξης» και τη σχέση αλληλεξάρτησης δασκάλου- μαθητή στην παιδαγωγική διαδικασία. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να σκεφτούν και να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη πολιτική ως άμεσοι φορείς δράσης.

6ος άξονας ερωτήσεων: Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τη στήριξη του σχολείου στην επιμόρφωσή τους σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας μέσω των σχολικών προγραμμάτων.

Στο συγκεκριμένο και τελευταίο άξονα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με βάση την εμπειρία τους το ρόλο του διευθυντή στην επιμόρφωσή τους σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας.

Οι οδηγοί συνέντευξης των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων και Σχολικού Συμβούλου εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των αντίστοιχων φορέων δράσης σε σχέση με το ρόλο τους στην επιμόρφωση και γενικότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο μάθησης και διδασκαλίας. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους φορείς δράσης πλην των εκπαιδευτικών κρίθηκε απαραίτητη για τους εξής λόγους:

A. Οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων (N=2) ήταν οι πλέον υπεύθυνοι φορείς για να μιλήσουν για το θέμα προκειμένου να έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα για το τι γίνεται με τις ενδοσχολικές δραστηριότητες και τις εκπαιδευτικές δράσεις σε όλα τα σχολεία της Περιφέρειας.

B. Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Συνεπώς, η γνώμη του για τη συμβολή των προγραμμάτων ως μέρος του Α.Π. (στην Ευέλικτη Ζώνη) και των σχεδίων εργασίας στη μαθησιακή διαδικασία κρίνεται αρκετά σημαντική, ενώ η διασαφήνιση του ρόλου του στο πλαίσιο επιμόρφωσης για τα συγκεκριμένα προγράμματα μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη σχέση συνεργασίας μεταξύ των δύο φορέων, υπεύθυνων και συμβούλων.

6.4.2. Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος

Ως ερευνητικό πεδίο επιλέγεται η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=16), Υπεύθυνους Σχολικούς Δραστηριοτήτων (N=2) και ένα Σχολικό Σύμβουλο της Δυτικής Αττικής. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν σχολεία της Δυτικής Αττικής

και ειδικότερα τα Δημοτικά. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς η ερευνήτρια υπηρετούσε κατά το τρέχον σχολικό έτος ως δασκάλα σε Δημοτικά σχολεία του εν λόγω νομού, και ήταν πιο εύκολο να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα επιλέγοντας ένα βολικό δείγμα. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα γίνονταν με τη φυσική παρουσία των συνεντευζιζόμενων και συνεπώς απαιτούσε χρόνο, λειτουργούσε ανασταλτικά ως προς την επιλογή άλλου νομού για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

6.4.3. Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, αποφασίσαμε το μέγεθος του δείγματος. Καθώς, το ερευνητικό μας εργαλείο ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω των οποίων θα εξαγάγαμε ποιοτικά στοιχεία που θα αφορούσαν το θέμα μας, θεωρήσαμε ότι ο αριθμός του δείγματος δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερος από τον ήδη αναφερθέντα. Στη συνέχεια ορίσαμε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα θέλαμε να έχει το δείγμα των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, το ενδιαφέρον και η εμπειρία τους με τα προγράμματα. Σε σχέση με το φύλο, επιδιώξαμε το δείγμα μας να έχει και άντρες εκπαιδευτικούς, αν και λόγω του γυναικοκρατούμενου επαγγέλματος, ήταν λιγότεροι από τις γυναίκες. Ως προς το ενδιαφέρον και την εμπειρία με τα προγράμματα επιλέξαμε εκπαιδευτικούς που να έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας ώστε να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν με βάση την πείρα τους.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας ήρθαμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς τηλεφωνικώς για να εξηγήσουμε το λόγο και το σκοπό της έρευνας, ενώ ενημερώθηκαν για το ζήτημα του σεβασμού της ανωνυμίας. Στη συνέχεια, ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης με βάση τη δική τους προτίμηση. Οι συναντήσεις έγιναν όπως είχαν προσυμφωνηθεί χωρίς να παρεμποδιστούν από κάποια ενδεχόμενη αιτία. Πριν την διεξαγωγή των βασικών συνεντεύξεων προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να βελτιωθούν οι οδηγοί των ερωτήσεων, αν χρειαζόταν. Κατά την ίδια ακριβώς διαδικασία ακολούθησε η φάση των συνεντεύξεων με τις Υπεύθυνες Σχολικών Δραστηριοτήτων και τελευταία με τη Σχολική Σύμβουλο. Αρχικά, το δείγμα των συμβούλων ήταν δύο φορείς της ίδιας περιφέρειας, όμως, ο ένας εκ των δύο αποφάσισε μετά από διάλογο σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, να μην λάβει μέρος στην διαδικασία, καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, οι ερωτήσεις ήταν «ερωτήσεις θέσεων». Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όλων των φορέων δράσης, και κυρίως των εκπαιδευτικών, κρατήθηκε ημερολόγιο σημειώσεων σε έντυπη μορφή προκειμένου να καταγράφεται συνοπτικά η εντύπωση από κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η γλώσσα του σώματος και οι μεταγλωσσικές εκφράσεις («να σου πω κάτι», «τι να πω»). Οι μαγνητοφωνήσεις όλων των συνεντεύξεων έγιναν μέσω εφαρμογής κινητού τηλεφώνου.

Στην τρίτη και τελική φάση της έρευνας, έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, απομαγνητοφωνήθηκαν με την ίδια σειρά που μαγνητοφωνήθηκαν, δηλαδή πρώτα οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και ακολούθως των Υπεύθυνων Σχολικών

Δραστηριοτήτων και της Σχολικής Συμβούλου. Καθώς η συγκεκριμένη φάση της απομαγνητοφώνησης είναι μια δύσκολη και κοπιώδης διαδικασία, χρειάστηκε πρώτα οι απαντήσεις να καταγραφούν στο χαρτί και έπειτα να μεταφερθούν στον υπολογιστή με όσο το δυνατό μεγαλύτερη συνέπεια και ακρίβεια. Κάθε συνέντευξη αποθηκεύτηκε ως αρχείο Word με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια οι απαντήσεις οργανώθηκαν σε αρχείο excel με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συγκριθούν οριζόντια και κάθετα για να εξαχθούν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα. Η οργάνωση των δεδομένων στο αρχείο excel είχε ως κριτήριο την ολόπλευρη επισκόπηση των απαντήσεων ανά ερώτηση και ανά άξονα προκειμένου να επισημανθούν τα κοινά σημεία και να γίνει μια συγκριτική θεώρηση των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων πάνω στα θέματα. Τα θέματα προέκυψαν με βάση τους άξονες των ερωτήσεων.

6.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της έρευνας περιγράψαμε το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνά μας από την διατύπωση του στόχου και των ερωτήσεων μέχρι και την αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας της.

Κεφάλαιο 7 . Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης

7.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να αναλυθούν οι απαντήσεις των φορέων δράσης, εκπαιδευτικών, υπεύθυνων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και σχολικής συμβούλου. Στόχος του κεφαλαίου είναι να εξαχθούν συμπεράσματα από τις απόψεις όλων των φορέων σε σχέση με την ποιότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ως διδακτική προσέγγιση στο ευρύτερο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Ακολουθούν ανά ενότητα η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τους οδηγούς των συνεντεύξεων ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς. Κάθε ενότητα χωρίζεται σε υποενότητες οι οποίες αντιστοιχούν στους άξονες των ερωτήσεων. Αφού παρουσιαστούν και αναλυθούν όλες οι απαντήσεις των φορέων, στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου θα γίνει μια συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων και των τριών φορέων, προκειμένου να γίνει μια σύνοψη των συμπερασμάτων.

7.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

7.2.1. Νοηματοδότηση του πλαισίου της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων δημιουργήθηκε για να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι στην έννοια και το πλαίσιο της διαθεματικότητας. Ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται και τελικά την πραγματώνουν δείχνει τη συμβατότητα των δύο παραμέτρων. Στο θέμα που αφορά την άποψή τους για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν θετική στάση με εξαίρεση τρεις από αυτούς οι οποίοι πρόβαλαν τον σκεπτικισμό τους όσον αφορά την ένταξη διαθεματικών προσεγγίσεων στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, οι περισσότερες απαντήσεις κυμάνθηκαν από «θετική έως πολύ θετική άποψη»:

E.A.E⁷ 4: «Είμαι πολύ θετική. Νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει.»

E.A.E 15: «Όλο αυτό που γίνεται είναι θετικό.»

E.A.E 13: «Σίγουρα, είμαι θετικός γιατί στο πλαίσιο αυτό μπορεί να παραχθεί έργο.»

E.A.E 1: «Η διαθεματικότητα μου αρέσει. Μ' αρέσει να εξετάζω ένα θέμα από πολλές πλευρές. Για παράδειγμα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος μπορώ να την κάνω μέσα από διαθεματικά πρότζεκτ και όχι από το ίδιο το βιβλίο.»

E.A.E 6: «Πιστεύω ότι η γνώση πρέπει να προσεγγίζεται διαθεματικά γιατί γίνονται καλύτερες συνδέσεις στο μυαλό των παιδιών και οδηγούνται στην κριτική σκέψη πολύ νωρίς.»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διαθεματική προσέγγιση ωφελεί τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές από διαφορετική άποψη. Για τους μαθητές τα οφέλη εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει τη σύνδεση διαφορετικών όψεων ενός θέματος. Η ικανότητα της κριτικής σκέψης πρέπει να ενισχύεται μέσα από όλες τις δραστηριότητες του τυπικού προγράμματος, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων και της ύλης. Η διαθεματικότητα ως πλαίσιο μάθησης, βασίζεται στην αρχή ανάπτυξης της κριτικής σκέψης με αποτέλεσμα να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν τα όρια των γνωστικών πεδίων και να εστιάζουν στις προϋποθέσεις μάθησης και όχι στα αποτελέσματα. Όμως, αν και διατηρούν θετική στάση στο θέμα, από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται μια σχετική συγκράτηση:

E.A.E. 2: «Η ύλη του Α.Π είναι πολύ μεγάλη για διαθεματικές προσεγγίσεις. Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση από το Υ.Π.»

E.A.E. 3: «Απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες και θεωρώ ότι για τις μικρές τάξεις που ακόμα δεν μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες είναι δύσκολο. Με τις μεγάλες είναι πιο εύκολο.»

⁷ E.A.E: Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης

E.A.E. 9: «Είμαι θετικός αλλά έχει και πολλά αρνητικά.»

E.A.E. 16: «Θεωρώ ότι είναι μια καλή μέθοδος για να προσεγγίζουμε τη νέα γνώση εκτός από το βιβλίο.»

Αντιμετωπίζοντας με σκεπτικισμό τη διαθεματική προσέγγιση εκτός από τις πραγματικές δυσκολίες που αναφέρουν όπως η διαχείριση της ύλης, το ηλικιακό επίπεδο και η ελλιπής ενημέρωση του Υπουργείου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν έναν ανοιχτό διάλογο πάνω στο θέμα που δείχνει και το ενδιαφέρον τους.

Η αρχική επιδίωξη της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να γίνει ένας ανοιχτός διάλογος πάνω στο πώς και το γιατί πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί τη διαθεματικότητα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Γι' αυτό οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα προσανατολίζονται στο «πάντρεμα» διαθεματικών δραστηριοτήτων μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να διαφανεί η άποψη των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το εγχείρημα. Στην ερώτηση «Αν μπορούν όλα τα μαθήματα να προσεγγιστούν με διαθεματικό τρόπο; Αιτιολογήστε.», σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση.

E.A.E. 2: «Ναι, υπάρχει ευελιξία σε όλα τα μαθήματα.»

E.A.E. 4: «Ναι, μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά όλα τα μαθήματα.»

E.A.E. 6: «Ναι, πιστεύω, όλα μπορούν. Π.χ. τα μαθηματικά με τη γυμναστική, τη Γλώσσα και τα εικαστικά.»

E.A.E. 13: «Θεωρώ ότι όλα μπορούν. Επίσης, υπάρχουν αρκετές μέθοδοι να συνδέσουμε τα μαθήματα.»

E.A.E. 16: «Μπορούν γιατί όλα τα μαθήματα έχουν μέσα και άλλα μαθήματα. Στη βάση τους όλα συνδέονται.»

Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε σχεδόν αρνητικά αναφέροντας πρακτικούς λόγους που δεν βοηθούν τη σύνδεση των μαθημάτων.

E.A.E. 1: «Ναι, προσφέρονται. Όμως η διαθεματικότητα απαιτεί χρόνο.»

E.A.E. 3: «Νομίζω, όχι όλα. Π.χ. τα μαθηματικά δεν είναι κατάλληλο μάθημα.»

E.A.E. 7: «Μπορούν. Αλλά δεν μπορούμε συνέχεια να το κάνουμε αυτό, καθώς η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να γίνεται με ποικίλους τρόπους. Επίσης, κάποιες ενότητες δεν ενδείκνυνται για διαθεματική προσέγγιση.»

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν σε βάθος την έννοια της διαθεματικότητας ενώ μέσα από την πρακτική τους και την εμπειρία τους πάνω στο θέμα έχουν εντοπίσει τους λόγους που δυσκολεύουν την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως

φαίνεται από τις απαντήσεις τους, έχουν γνώση της έννοιας «διαθεματικότητα» διαχωρίζοντάς την από τη «διεπιστημονικότητα», ενώ προτείνουν και τρόπους ώστε να γίνονται εφικτές τέτοιου είδους προσεγγίσεις.

E.A.E 10: «Ναι, μπορούν όλα τα μαθήματα να προσεγγιστούν με διαθεματικό τρόπο. Όμως, όπως δίνεται μέσα από τα βιβλία δεν μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά. Αν τα βιβλία όμως έχουν σχέδια εργασίας τότε θα είναι εφικτό να προσεγγιστούν.»

E.A.E. 15: «Πιστεύω ότι όλα μπορούν, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος από το Α.Π και από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η σύνδεση των αντικειμένων πρέπει να γίνεται μέσω του θέματος. Δηλαδή, όχι να παίρνουμε ένα μάθημα και να προσπαθούμε να το συνδέσουμε με άλλα μαθήματα γιατί τότε μιλάμε για διεπιστημονικότητα και όχι για διαθεματικότητα.»

Στην ερώτηση «αν έχουν κάνει κάποιο πρότζεκτ μέσα σε αυτή τη χρονιά» οι εννέα από τους δεκάξι εκπαιδευτικούς δεν υλοποίησαν κάποιο πρόγραμμα ή πρότζεκτ. Οι λόγοι ήταν η απουσία χρόνου και χώρου μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα εξαιτίας της μείωσης των ωρών της ευέλικτης ζώνης κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις, ενώ κάποιοι ανέφεραν «πρακτικές δυσκολίες» που δεν τους επέτρεψαν να αναλάβουν τις υποχρεώσεις κάποιου σχεδίου εργασίας.

E.A.E. 4: «Όχι, φέτος, γιατί λόγω μειωμένου ωραρίου δεν έκανα εγώ την ευέλικτη ζώνη.»

E.A.E. 5: «Όχι, δεν έχω κάνει λόγω έλλειψης χρόνου (ευέλικτης ζώνης, Ε΄ τάξη).»

E.A.E. 8: «Όχι, φέτος ούτε και πέρσι λόγω απουσίας της ευέλικτης ζώνης.»

E.A.E. 13: «Όχι φέτος, λόγω πρακτικών δυσκολιών.»

E.A.E. 15: «Όχι φέτος, λόγω έλλειψης ευέλικτης ζώνης στην Ε΄ τάξη. Και στα άλλα δεν προλαβαίνω με τίποτα. Πιέζει πολύ η ύλη.»

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν προγράμματα, οι τέσσερις τα συνέδεσαν με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και μόνο οι δύο φαίνεται να κινήθηκαν πιο ελεύθερα σε σχέση με το θέμα τους.

E.A.E. 3: «Ναι, έχω κάνει για τις εποχές φέτος στην πρώτη τάξη δημοτικού και έχω συνδέσει τη Γλώσσα και τη Μελέτη Περιβάλλοντος.»

E.A.E. 6: «Ναι, αφορούσε τη Θάλασσα. Στα μαθηματικά φτιάχνοντας προβλήματα, στη Γλώσσα με ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα, και μέσα από τα εικαστικά και τη Μ. Περιβάλλοντος.»

E.A.E. 7: «Ναι, έχω κάνει για το περιβάλλον. Εμπλέξαμε τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και την Ιστορία.»

E.A.E 10: «Έχω κάνει ένα πρότζεκτ στα μαθηματικά για τον πολλαπλασιασμό.»

E.A.E. 11: [Ναι έχω κάνει. Για το κουκλοθέατρο και για το Μουσείο των Μεγάρων με τίτλο «Το αλφαβητάρι του Μουσείου Μεγάρων».]

E.A.E.14: «Κάνω ένα από το ΚΕΘΕΑ. Ήταν δική μου επιλογή.»

Ως εκ τούτου, στην επόμενη ερώτηση του άξονα μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν εντάσσουν συστηματικά κάθε χρόνο τα σχέδια εργασίας και τα προγράμματα στην πρακτική τους, ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι το κάνουν συστηματικά κυρίως τα τρία τέσσερα τελευταία χρόνια υλοποιώντας ένα ή δύο το χρόνο. Η άλλη όψη των διαθεματικών προσεγγίσεων αυτή την περίοδο στο σχολικό περιβάλλον εκτός από τα ελεύθερα πρότζεκτ, είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία τείνουν να καθιερώνονται όλο και περισσότερο, αν λάβουμε υπόψη μας τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, στις δύο τελευταίες κρίσιμες ερωτήσεις του άξονα πάνω στο θέμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα πρότζεκτ προτιμά να τα εντάσσει τα τρία τέσσερα τελευταία χρόνια σε κάποιο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων αντί ελεύθερα. Όσοι έδειξαν ότι προτιμούν να γίνονται εκτός προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ανέφεραν κάποια ελευθερία ως προς την επιλογή του θέματος και ευελιξία ως προς τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

E.A.E. 3: «Σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Πέρσι ήθελα να ασχοληθώ με τις σημαίες των ευρωπαϊκών κρατών αλλά «πιέστηκα» από την υπεύθυνη και τελικά υλοποίησα ένα περιβαλλοντικό το οποίο δε με ικανοποίησε.»

E.A.E. 7: «Πλέον τα επιλέγω ελεύθερα. Παλιότερα συνήθιζα να τα εντάσσω σε κάποιο πρόγραμμα. Τελικά κατάλαβα ότι δεν ωφελούσε εμάς που τα κάναμε αλλά αυτούς που μας βάζανε να τα κάνουμε. Οπότε τα επιλέγω ελεύθερα.»

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου άξονα «ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων» οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κριτική στάση και ματιά απέναντι στα προγράμματα, χωρίς να παραβλέπουν τα θετικά αλλά και χωρίς να αγνοούν τις δυσκολίες που προκύπτουν σε σχέση με τους εμπλεκόμενους φορείς ή και τη διαμόρφωση του πλαισίου τους. Η κριτική στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα μας τονίζει ακόμα περισσότερο την ανάγκη να γίνεται ένας ευρύτερος διάλογος σε θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου προκειμένου να αποσαφηνίζονται τα πραγματικά εμπόδια και οι δυσκολίες σε συγκεκριμένα ζητήματα. Στην προκειμένη περίπτωση, η θετική γνώμη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δεν τους κάνει να παραβλέπουν σημαντικά ζητήματα τα οποία αν ληφθούν υπόψη από τους σχετικούς αρμόδιους, τότε ίσως μπορέσουν να γίνουν ουσιαστικά βήματα βελτίωσης στη μαθησιακή διαδικασία.

E.A.E. 4: «Πρέπει να υπάρχουν γιατί ξεφεύγουμε από το κλασικό πρότυπο διδασκαλίας.»

E.A.E. 5: «Είναι σχετικά ικανοποιητικά. Είναι λίγο χρονοβόρα. Θα ήθελα να δίνουν πιο σαφή προσανατολισμό στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό. Να δίνουν πιο πολλές κατευθυντήριες γραμμές στον εκπαιδευτικό.»

E.A.E. 7: «Είναι καλό να υπάρχουν, αλλά να έχουν ως στόχο τα παιδιά και όχι να φαίνονται αυτοί που τα κάνουν.»

E.A.E. 9: «Είμαι θετικός, αλλά το πλαίσιο είναι πιεστικό. Μέσα σε δέκα μέρες έπρεπε να αποφασίσουμε τα θέματα, τους στόχους, τις ημερομηνίες υποβολής.»

E.A.E. 11: «Είμαι πολύ θετική αλλά χωρίς την Ευέλικτη Ζώνη στις μεγάλες τάξεις δεν γίνεται. Στις μικρές είναι εφικτό. Γενικά με ενθουσιάζουν πολύ τα προγράμματα.»

E.A.E. 12: «Είναι ελλιπή και λίγα ως προς τη θεματολογία. Πρέπει να αποφασίζει για τα προγράμματα ο σύλλογος διδασκόντων και όχι οι υπεύθυνοι προγραμμάτων.»

E.A.E. 15: «Πιστεύω ότι γίνεται σε πολύ επίσημο πλαίσιο και αυτό πιέζει και αγχώνει τον εκπαιδευτικό.»

Από τις συγκεκριμένες απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν μεγάλη σημασία στο ρόλο των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων, ο οποίος κατά τα λεγόμενά τους πρέπει να είναι καθαρά υποστηρικτικός και όχι καθοριστικός ως προς τη διαδικασία. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι και εδώ επισημαίνουν τον παράγοντα «χρόνο», ο οποίος φαίνεται ακόμα και στο διαθεματικό πλαίσιο ότι προκαλεί πίεση και συναισθήματα άγχους στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα χρονικά περιθώρια υποβολής του πλάνου των δραστηριοτήτων που καλούνται να καταθέσουν. Ένα ακόμα σημείο αναφοράς είναι ο παράγοντας «θεματολογία» χαρακτηρίζοντάς τον ως ελλιπή, ενώ χαρακτηριστική είναι η απάντηση εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία «ήθελε να ασχοληθεί με τις σημαίες των ευρωπαϊκών κρατών αλλά «πιέστηκε» από την υπεύθυνη και τελικά υλοποίησε ένα περιβαλλοντικό το οποίο δεν την ικανοποίησε». Η οριοθέτηση λοιπόν εννοιών στο διαθεματικό πλαίσιο σε έννοιες όπως η ελευθερία, η ευελιξία και η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού είναι ίσως πιο σημαντική από ότι στο τυπικό πλαίσιο, καθώς η μη αποσαφήνισή τους μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και σοβαρές ανεπάρκειες στην παιδαγωγική διαδικασία, όπως η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.

Βεβαίως, είναι αναγκαίο να παραθέσουμε και τις αμιγώς θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα:

E.A.E. 6: «Πρέπει να υπάρχουν. Οι υπεύθυνες βοηθούν πολύ με υλικό, ιστοσελίδες και σεμινάρια.»

E.A.E.14: «Πολύ θετική, κυρίως τα τελευταία χρόνια.»

E.A.E 10: «Είναι εξαιρετικά θετική και θεωρώ ότι κάποια μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά για κάποιους μαθητές που δε μπορούν στα βασικά μαθήματα.»

Στη συνέχεια, ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στη θεματολογία και την διαμόρφωση του περιεχομένου των σχεδίων δράσης στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων.

7.2.2. Τρόπος διαμόρφωσης του πλαισίου της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς (θεματολογία και σχεδιασμός)

Ο δεύτερος άξονας των ερωτήσεων επικεντρώνεται σε δύο βασικά θέματα: α. τη θεματολογία και β. το σχεδιασμό των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Εδώ είναι σημαντικό να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους σχετικά με την ευελιξία τους στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής διαδικασίας στο διαθεματικό πεδίο. Η σημασία του να είναι ευέλικτοι σχετίζεται με το αν βάσει του τυπικού προγράμματος μπορούν να αξιοποιούν το υλικό της τάξης θέτοντας ως κριτήρια για τη διαμόρφωση της διαδικασίας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Στην ερώτηση «αν έχουν κάποιο προσωπικό πεδίο ενδιαφέροντος» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν στα εξής πεδία θεμάτων ανάλογα με τη συχνότητα που παρουσιάστηκαν: α. περιβαλλοντικά, β. πολιτιστικά, γ. αγωγής υγείας- κοινωνικά. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να συνδυάζουν τομείς και όχι να δρουν μονομερώς.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στα κριτήρια των εκπαιδευτικών για την επιλογή θεμάτων. Όπως απάντησαν φαίνεται ότι το προσωπικό τους ενδιαφέρον πάνω σε κάποιο πεδίο, σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ο πιο σημαντικός οδηγός για την επιλογή κάποιου θέματος. Στη συνέχεια έπονται, όπως αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, η σύνδεση του θέματος με τα μαθήματα και την ύλη, το διαθέσιμο υλικό της τάξης και οι πόροι του σχολείου σε συνδυασμό με την υλικοτεχνική υποδομή, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, και η επικαιρότητα των προτεινόμενων θεμάτων όπως διαμορφώνεται από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Εδώ προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σημαντικά στην δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τους ίδιους και τους μαθητές, ενώ δε θεωρούν απαραίτητη την παρουσία «τρίτων» στη διαδικασία επιλογής θεμάτων. Επίσης, αν και φαίνεται ότι δίνουν ένα μικρό προβάδισμα περισσότερο στο δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον, αυτό δικαιολογείται καθώς έτσι νιώθουν ότι μπορούν να εμπλακούν πιο ενεργά όταν πρόκειται για ένα πεδίο της προτίμησής τους. Συνεπώς, ο βαθμός ελέγχου της παιδαγωγικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση της διαθεματικότητας φαίνεται να περιορίζεται χωρίς όμως αυτός/αυτή να χάνει τις βασικές του/της αρμοδιότητες. Οι μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους από την άλλη, αποτελούν το άλλο κέντρο βάρους της παιδαγωγικής διαδικασίας, απομονώνοντας κατά κάποιο τρόπο την εξουσία άλλων παραγόντων όπως υπεύθυνοι φορείς ή το σχολικό εγχειρίδιο. Μιλάμε λοιπόν για μια ανοιχτή συζήτηση ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας, δάσκαλο και μαθητή.

E.A.E. 1: «Ναι, σίγουρα είναι. Θα προσπαθήσω να συνδυάσω το ενδιαφέρον μου με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.»

E.A.E. 4: «Συνεκτιμάω το ενδιαφέρον των μαθητών και τις ικανότητές τους.»

E.A.E. 6: «Είναι η ύλη, το προσωπικό ενδιαφέρον, το διαθέσιμο υλικό και οι μαθητές.»

Στην ερώτηση «αν τα θέματα που επιλέγουν έχουν σχέση με τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου (π.χ. σχολική βία, διαφορετικότητα, πολιτισμικές διαφορές)» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά αναφέροντας παραδείγματα από την εμπειρία τους. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις δήλωσαν ότι είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται τα προβλήματα του σχολείου στην θεματολογία των σχεδίων εργασίας και γενικότερα των προγραμμάτων, ή και αντίστροφα, τα προγράμματα να γενικεύονται και να γίνονται μέρος της κουλτούρας του σχολείου βελτιώνοντας το κλίμα του.

E.A.E. 2: «Ναι, έμμεσα, όπως με τη σχολική βία.»

E.A.E. 4: «Ναι, βέβαια. Και ένα πρόγραμμα μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο στο σχολείο για ένα ζήτημα, και ένα πρόβλημα μπορεί να γίνει αφορμή για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα.»

Οι επόμενες και τελευταίες ερωτήσεις επικεντρώνονται στη διαδικασία και στο σχεδιασμό του περιεχομένου ενός προγράμματος. Στην ερώτηση «αν νιώθουν επαρκείς σε γνώσεις και δεξιότητες για να υποστηρίξουν ένα τέτοιο εγχείρημα» οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά και οι άλλοι μισοί απάντησαν αρνητικά. Όσοι απάντησαν θετικά συνέδεσαν την ικανότητά τους με τη θεματολογία. Όσο πιο οικείο και πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους ήταν το θέμα που επέλεξαν τόσο μεγαλύτερο ήταν το αίσθημα ασφάλειας που ένιωθαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

E.A.E. 2: «Αν είναι στο πεδίο γνώσης μου, ναι.»

E.A.E. 4: «Ναι, γιατί φροντίζω να επιλέγω ασφαλή θέματα που μπορώ να υποστηρίξω.»

E.A.E. 9: «Ναι, μέσα από τη συζήτηση και τα βιώματά τους. Έχω συνδέσει την τοπική κοινωνία με φορείς και πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος.»

E.A.E. 10: «Νιώθω επαρκής γιατί έχω εκπαιδευτεί αρκετά. Έχω κάνει αρκετά πρότζεκτ και έχω μελετήσει τη θεωρία του πρότζεκτ αρκετά χρόνια, με προσωπική μελέτη από βιβλιογραφία.»

Από την άλλη, όσοι απάντησαν αρνητικά, συνέδεσαν την ανεπάρκειά τους με έλλειψη εκπαίδευσης από το πανεπιστήμιο αλλά και την ανάγκη να υποστηρίζονται από υπεύθυνους φορείς.

E.A.E. 11 Όχι απόλυτα. Αλλά πάντα τα παιδιά θα βγουν κερδισμένα από αυτό.

E.A.E. 12: «Ναι, νιώθω επαρκής σε γνώσεις, τις οποίες δεν απέκτησα από την εκπαίδευσή μου στο πανεπιστήμιο.»

Για κάποιους, ωστόσο, εκπαιδευτικούς η βελτίωση των ικανοτήτων τους πάνω στο θέμα έχει να κάνει με την προσωπική τους ενασχόληση και προσπάθεια μέσα από αναζήτηση πηγών και κατάλληλου υλικού:

E.A.E. 6: «Όχι, εντελώς επαρκής. Αλλά τα τρία τελευταία χρόνια το ψάχνω και το βελτιώνω πιο πολύ.»

E.A.E. 7: «Επαρκής εντελώς δε νιώθω ποτέ. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερη.»

Επομένως, στην ερώτηση «αν υπάρχουν, με βάση την εμπειρία σας, αρκετές πηγές (ηλεκτρονικές ιστοσελίδες, blogs, βιβλία), ώστε να βελτιώσετε τις γνώσεις και ικανότητές σας στα σχέδια εργασίας», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μόνο θετικά αναφέροντας με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων τις εξής πηγές: α. διαδίκτυο, στο οποίο αναρτώνται ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας και προγράμματα για κάθε ηλικία και τάξη από συναδέλφους, β. βιβλιογραφία, ξένα και ελληνική, την οποία πρέπει να προμηθεύεται το σχολείο, και γ. προσωπικό υλικό από συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Στην ερώτηση «αν είναι επαρκής η στήριξη των στελεχών της εκπαίδευσης όπως υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων και Σχ. Σύμβουλοι από τη μέχρι τώρα εμπειρία των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα», οι απαντήσεις ποικίλλουν. Εννέα εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ενώ οι μισοί από αυτούς έδειξαν αρκετά θετική στάση.

E.A.E. 4: «Ναι, είναι αρκετά επαρκής.»

E.A.E. 6: «Οι υπεύθυνες βοηθούν αρκετά.»

E.A.E. 8: «Ναι, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Είναι συνεργάσιμες και αρκετά ενημερωμένες οι υπεύθυνες των προγραμμάτων, τουλάχιστον στην Δυτική Αττική.»

E.A.E. 11: «Ναι, η στήριξή τους είναι αρκετά επαρκής και οι ίδιοι πολύ βοηθητικοί.»

E.A.E. 16: «Ναι, μπορούν, γιατί ειδικεύονται σε συγκεκριμένα πεδία και μπορούν να σε στηρίξουν με υλικό.»

Οι υπόλοιποι ωστόσο απάντησαν αρνητικά και εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με τον ρόλο και τα καθήκοντα των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων και κυρίως των σχολικών συμβούλων. Η δεύτερη κατηγορία μάλιστα φάνηκε να δέχεται κριτική από την πλειοψηφία όσων εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά. Τα επιχειρήματα αφορούσαν την μέτρια οργάνωση των φορέων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την έλλειψη συστηματικού προγραμματισμού στην κατάρτισή τους.

E.A.E. 2: «Όχι, τα περισσότερα σεμινάρια είναι πολύ επιφανειακά.»

E.A.E. 5: «Ναι, μπορούν. Θα ήθελα λίγο καλύτερη οργάνωση από μέρους τους.»

E.A.E. 7: «Όχι, γιατί υπάρχει μια δυσπιστία από την πλευρά των εκπαιδευτικών και νομίζω δικαίως. Ο εκπαιδευτικός με το παραμικρό βάλλεται ότι συνεχώς κάνει κάτι λάθος...»

E.A.E. 9: «Όχι, δεν είναι όσο χρειάζεται επαρκής. Οι υπεύθυνοι μας στηρίζουν περισσότερο, οι σύμβουλοι το έκαναν στην αρχή (πριν δέκα χρόνια), τώρα πολύ λιγότερο.»

E.A.E 10: «Ναι, οι συγκεκριμένοι υπεύθυνοι στη Δυτική Αττική μπορούν. Οι σχολικοί σύμβουλοι όχι επαρκώς.»

Στην τελευταία ερώτηση «Ποια εμπόδια αντιμετωπίζετε συνήθως κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος (διαχείριση χρόνου, πίεση για την ολοκλήρωσή του, άλλα)» οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ως σημαντικό πρόβλημα τη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τις απαιτήσεις της ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Για τους περισσότερους δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος για το πώς μπορούν να εντάξουν στην ύλη του τυπικού προγράμματος διαθεματικές προσεγγίσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν το ζήτημα του σωστού προγραμματισμού ώστε να μπορέσουν να είναι τυπικοί ως προς την ύλη των μαθημάτων και την ίδια στιγμή να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες ενός προγράμματος το οποίο δεν «χωράει» στα όρια μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής. Είναι ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στο θέμα της διαχείρισης του χρόνου και της ύλης όταν επιλέγουν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα ή ακόμα και ένα σχέδιο εργασίας σε πιο ελεύθερο πλαίσιο. Ως αντισταθμιστικός παράγοντας εδώ αναφέρεται η μικρή διάρκεια ενός προγράμματος, καθώς όπως υποστηρίζουν μόνο έτσι μπορούν και ελέγχουν την παιδαγωγική διαδικασία ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και την ύλη.

«Ποια εμπόδια αντιμετωπίζετε συνήθως κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος (διαχείριση χρόνου, πίεση για την ολοκλήρωσή του, άλλα);»

E.A.E. 1: « Ο χρόνος που δεν επαρκεί. Η ανεπάρκεια γνώσεων και η έλλειψη του προσωπικού χρόνου ψαξίματος.»

E.A.E. 8: «Απαιτείται αρκετό ψάξιμο και αναζήτηση και χρόνος, ο οποίος περιορίζεται όταν υπάρχουν και τόσα άλλα που πρέπει να γίνουν σε σχέση με την ύλη.»

E.A.E 10: «Ο δικός μου κακός προγραμματισμός είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα.»

Το δεύτερο ανά συχνότητα εμπόδιο που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή. Ένα πρόγραμμα ή πρότζεκτ δεν βασίζεται στη χρήση κάποιου εγχειριδίου. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον μαθητή και ανάλογα με το θέμα που έχουν επιλέξει αποφασίζουν τα βιβλία και γενικότερα τις πηγές που είναι χρήσιμες για την υλοποίηση του προγράμματος. Εκτός από τις πηγές πληροφοριών, ένα διαθεματικό πλαίσιο βασίζεται στην αξιοποίηση ποικίλων υλικών και διδακτικών μέσων τα οποία εμπλουτίζουν το μαθησιακό

περιβάλλον κάνοντας τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με αυτό. Επίσης, ο χώρος της τάξης δεν είναι ο μοναδικός χώρος μάθησης, αφού ανάλογα με τις ανάγκες του θέματος η διαδικασία μπορεί να μετατοπιστεί τόσο σε άλλους βοηθητικούς χώρους εντός του σχολείου όπως η βιβλιοθήκη, ή ακόμα και σε εξωτερικούς χώρους εκτός σχολείου. Ο πλουραλισμός υλικών και μέσων σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον καθιστά απαραίτητη τη διαχείριση πόρων προκειμένου να καλυφθούν τέτοιες ανάγκες. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η έλλειψη πόρων του σχολείου ειδικά την περίοδο των τελευταίων χρόνων, εξαναγκάζει τους ίδιους να πρέπει να καλύπτουν από την τσέπη τους τις ανάγκες ενός προγράμματος, κάτι το οποίο δυσχεραίνει το έργο και την προσπάθειά τους. Επιπλέον, η κακή κτηριακή υποδομή και η έλλειψη βοηθητικών χώρων εντείνει το πρόβλημα και υποβαθμίζει τη διαδικασία.

E.A.E. 2: «Δεν υπάρχει εξοπλισμός, πόροι και υλικοτεχνική υποδομή.»

E.A.E. 3: «Χρειάζονται υλικά που το σχολείο δεν τα παρέχει. Επίσης, ο χώρος υλοποίησης και οι δυσκολίες των παιδιών να δουλέψουν ομαδικά εκτός σχολείου.»

E.A.E. 15: «Τα υλικά. Συνήθως, τα φέρνω όλα έγω (οικονομικά ασύμφορο). Κάποια στιγμή το πρότζεκτ μπορεί να κάνει «κοιλιά», και η διαχείριση του χρόνου. Θα ήθελα να είμαι πιο ελεύθερη στο χρόνο και την ύλη.»

Τέλος, ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών αλλά άξιο αναφοράς ως προς τη σημασία των απαντήσεων, δήλωσε ότι οι μαθητές σήμερα δεν έχουν μάθει να ερευνούν, ούτε στο σχολείο ούτε και στο σπίτι. Αυτό σε συνδυασμό με τον αρκετά περιορισμένο χρόνο που έχουν στο σπίτι το απόγευμα, αν ληφθούν υπόψη οι εξωσχολικές τους δραστηριότητες, καθιστούν ένα διαθεματικό πρόγραμμά ή πρότζεκτ από αδιάφορο έως και επιβαρυντικό στις αντιλήψεις μαθητών και γονέων.

E.A.E. 9: «Τα παιδιά σήμερα δεν έχουν μάθει να ψάχνουν, να ερευνούν. Τα κάνει όλα η μαμά. Τα παιδιά έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν ασχολούνται.»

E.A.E. 5: «Είναι αρκετά κοπιαστικό για τους μαθητές, οι οποίοι συχνά αναφέρουν πολλά εμπόδια. Κάποια είναι ο φόρτος εργασίας στα άλλα μαθήματα (βασικά), και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο και στο σπίτι, π.χ υπολογιστής, βιβλιοθήκη.»

E.A.E. 16: «Όταν τα παιδιά δεν ακολουθούν τις διαδικασίες, π.χ. να φέρουν υλικό, και η αδιαφορία των γονιών να στηρίζουν τα πρότζεκτ.»

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν το διαθεματικό πλαίσιο με την ίδια συνέπεια και σοβαρότητα που αντιμετωπίζουν και το τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας. Μάλιστα, στην πρώτη περίπτωση εκφράζουν έντονους προβληματισμούς για το πώς μπορούν να βελτιώσουν περισσότερο τις ικανότητες και τις γνώσεις τους προκειμένου να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διαδικασία. Το γεγονός ότι μπορούν να εμπλέκουν τα προσωπικά τους

ενδιαφέροντα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενδυναμώνει τα κίνητρα τους και παρά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, τους κάνει να επιλέγουν οι ίδιοι να εντάσσουν προγράμματα και πρότζεκτ στην καθημερινή τους πρακτική, αν και πιέζονται από την ύλη και άλλους παράγοντες.

7.2.3. Αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση του διαθεματικού πλαισίου από τους εκπαιδευτικούς

Με τον τρίτο άξονα ερωτήσεων η συζήτηση επικεντρώνεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας και των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν βάσει του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και του υπάρχοντος σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου οι απόψεις των εκπαιδευτικών να αντιπροσωπεύουν πλήρως τα σημερινά δεδομένα πάνω στο υπό μελέτη θέμα. Επιπλέον, με το συγκεκριμένο άξονα ερωτήσεων προσεγγίζεται το θέμα της βιωματικής μάθησης και της σύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή, ενώ διερευνάται πώς η αξία της εμπειρίας ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην ερώτηση «αν ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να ενταχθεί εύκολα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων» με ειδική αναφορά στην ώρα της ευέλικτης ζώνης εβδομαδιαίως, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απάντησαν αρνητικά, ενώ τόνισαν την παντελή απουσία ωρών ευέλικτης ζώνης στις δύο μεγαλύτερες τάξεις, την πέμπτη και την έκτη. Κατά τη γνώμη τους, ένα σχέδιο εργασίας πολύ δύσκολα εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων το οποίο δεν αφήνει περιθώρια για διαθεματικές προσεγγίσεις παρά τις αρχές της διαθεματικότητας που υποτίθεται ότι προωθεί.

E.A.E. 5: «Όχι, δεν είναι εύκολο κυρίως στις μεγάλες τάξεις. Δεν έχουν καμιά ώρα ευέλικτης ζώνης.»

E.A.E. 7: «Ήταν πιο εύκολο παλιά που υπήρχε η ευέλικτη ζώνη. Τώρα έχει δυσκολέψει αυτό. Πρέπει να παίρνουμε χώρο από τα άλλα μαθήματα εις βάρος της ύλης.»

Κάποιοι, ωστόσο, εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα ή πρότζεκτ μπορεί να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, εφόσον υπάρξουν κάποιες προϋποθέσεις. Όπως αναφέρουν παραπάνω, η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης πέφτει πάνω στο κλειστό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, της συγκεκριμένης στοχοθεσίας και του προκαθορισμένου «βηματισμού». Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν είναι δυνατό να γίνονται διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης, όταν η ύλη είναι αυτή που στην ουσία καθορίζει το πλαίσιο διδασκαλίας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχοντας ένα «χώρο» μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα όπως η ευέλικτη ζώνη, ο οποίος ταυτίζεται με τη διαθεματικότητα, νιώθουν ότι μπορούν να υλοποιούν προγράμματα χωρίς να επιβαρύνεται ο βασικός κορμός των μαθημάτων. Σε αυτήν όμως την περίπτωση δεν μιλάμε για κάτι καλύτερο

από έναν οργανωμένο «χώρο» με δικά του όρια όπως και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν ότι χωρίς τις ώρες της ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως συμβαίνει στην πέμπτη και στην έκτη τάξη, δεν μπορούν οι υλοποιούν προγράμματα. Άρα, η διαθεματικότητα καταρρίπτεται μπροστά στην ύλη των μαθημάτων.

«Πιστεύετε ότι ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να ενταχθεί εύκολα στο στενό χρονικά ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων; Θεωρείτε επαρκή την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης εβδομαδιαίως;»

E.A.E. 3: «Μπορεί, αλλά με πιο λίγα και συγκεκριμένα πράγματα. Στις μικρές τάξεις η Ε.Ζ σχετικά επαρκεί αλλά υπάρχουν άλλα εμπόδια όπως η ηλικία των παιδιών. Ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις που μπορούν να δουλέψουν ομαδικά έχει κοπεί εντελώς η Ευέλικτη Ζώνη.»

E.A.E. 11: «Είναι ανάλογα την τάξη και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Όχι, δεν είναι επαρκής και αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό που προωθείται ως διαθεματικότητα.»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η έννοια του χρόνου ταυτίζεται με την έννοια του χώρου διδασκαλίας αναφορικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο διδακτικός χρόνος είναι καθοριστικός γι' αυτούς αφού μέσα σε αυτόν αισθάνονται ότι μπορούν ανάλογα με το πλαίσιο να κάνουν το κάτι παραπάνω. Επόμενως, αντιλαμβάνονται την ευέλικτη ζώνη ως ένα «χώρο» μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μεμονωμένο και ανεξάρτητο όπου εκεί μπορούν να πραγματοποιήσουν διαθεματικές προσεγγίσεις όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή τα σχέδια εργασίας. Η διάχυση της διαθεματικότητας στο τυπικό πρόγραμμα μαθημάτων η οποία προωθείται από όλη τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται ή να γίνεται κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό, ωστόσο, είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τους ίδιους ώστε να υλοποιούν προγράμματα ή μικρότερα πρότζεκτ στη διδασκαλία τους.

Στην επόμενη ερώτηση δημιουργήθηκαν δύο υποερωτήματα προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τύπο των αναγκών των μαθητών που υιοθετούν αυτοί ως πιο σημαντικό. Στο πρώτο υποερώτημα «αν οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές από τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών» ο σκοπός ήταν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά σε ένα σημαντικό θέμα για την παιδαγωγική διαδικασία, το οποίο έχει συνδεθεί έντονα και με ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα, αυτό της αξιολόγησης των μαθητών. Εδώ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι διαχωρίζουν τις δύο κατηγορίες αναγκών των μαθητών, αλλά από την άλλη υποστηρίζουν ότι το κάνουν ώστε να μπορούν να έχουν μια συνολική εικόνα αξιολόγησης ως τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας, αν και κάποιες φορές παρασύρονται από τους γνωστικούς στόχους. Έτσι, μπορούν να εκτιμούν καλύτερα την επίδοσή τους και να είναι παρεμβατικοί τη στιγμή που χρειάζεται.

E.A.E. 3: «Ναι το κάνουμε, τις διαχωρίζουμε. Θεωρώ οι κοινωνικοσυναισθηματικές κυρίως και μετά οι γνωστικές.»

E.A.E. 4: «Οι κοινωνικοσυναισθηματικές. Ναι, συμφωνώ ότι το κάνουμε αλλά δεν το βρίσκω και λάθος.»

E.A.E. 6: «Οι κοινωνικοσυναισθηματικές. Δεν συμφωνώ, πρέπει ολιστικά να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως προς τις ανάγκες τους.»

E.A.E 10: «Ως δάσκαλοι βάζουμε ως προτεραιότητα τη γνώση. Το κοινωνικοσυναισθηματικό καλύπτεται λιγότερο. Όχι, δεν συμφωνώ, αν και το κάνουμε.»

Στο δεύτερο υποερώτημα «ποια από τις δύο κατηγορίες αναγκών ικανοποιούνται καλύτερα κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην πλειονότητά τους θετικά υπέρ των κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών. Οι λόγοι για τους οποίους το υποστήριξαν αυτό ήταν κυρίως λόγω του βιωματικού χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων, ενώ θεωρούν ότι αν υλοποιείται επαρκώς ο κοινωνικοσυναισθηματικός παράγοντας τότε μπορεί να επιτευχθεί και το γνωστικό. Το αντίστροφο είναι δύσκολο να ισχύσει, καθώς η επίτευξη των γνωστικών στόχων μονομερώς δεν μπορούν να καλύψουν το άλλο είδος αναγκών των μαθητών. Συνεπώς, για τους εκπαιδευτικούς ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τον βιωματικό του χαρακτήρα μπορεί να λειτουργήσει ολιστικά προς τους μαθητές μέσω των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών του στόχων, όπως άλλωστε αναφέρεται αναλυτικά σε αυτούς και το ΔΕΠΠΣ.

E.A.E. 1: «Οι κοινωνικοσυναισθηματικές γιατί επιτυγχάνονται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Αλλά και το γνωστικό είναι σαφές.»

E.A.E. 7: «Εμένα ο στόχος μου είναι οι κοινωνικοσυναισθηματικές και μετά το γνωστικό.»

Η επόμενη ερώτηση είναι η εξής: «Τα σχολεία στην περιοχή της Δυτικής Αττικής συμπεριλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ρομά μαθητές, αλλοδαποί μαθητές, μαθητές μεσοαστικών οικογενειών). Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος (πρότζεκτ) πολιτισμικού ενδιαφέροντος (π.χ. για το θέατρο), ποια ομάδα μαθητών ανταποκρίνεται λιγότερο στις γνωστικές απαιτήσεις;»

Η συγκεκριμένη ερώτηση του άξονα έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς εστιάζει όχι τόσο στο ίδιο το αντικείμενο έρευνας που είναι το διαθεματικό πλαίσιο μάθησης, όσο στα υποκείμενα μάθησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο που είναι οι διάφορες ομάδες μαθητών. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η έρευνα διεξήχθη στη Δυτική Αττική, περιοχή γενικά υποβαθμισμένη, και όπου ο πληθυσμός των τάξεων διαφοροποιείται τόσο ως προς την χώρα όσο και ως προς το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών. Η ανομοιογένεια των τάξεων σε αυτή την περίπτωση βασίζεται σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη η χαρτογράφηση του μαθητικού πληθυσμού από τον εκπαιδευτικό. Όμως, δεν είναι μόνο αυτή η δυσκολία που αναπτύσσεται στο εν λόγω πλαίσιο. Αν λάβουμε υπόψη μας τα χαρακτηριστικά διάφορων ομάδων μαθητών που αφορούν την κοινωνική τους προέλευση, πρέπει να συνυπολογίσουμε και ένα ακόμα σημαντικό παράγοντα όπως ο γλωσσικός κώδικας αυτών των

μαθητών στο άμεσο περιβάλλον τους. Αν λοιπόν μιλάμε για ομάδες μαθητών οι οποίες δεν χρησιμοποιούν τον κυρίαρχο κώδικα του σχολείου, όπως οι τσιγγανόπαιδες, αλλά ο λόγος τους φέρει τα στοιχεία της κουλτούρας τους, τότε το πλαίσιο μάθησης και εκπαίδευσής τους μπορεί πιο εύκολα να δημιουργήσει ασάφειες και δυσκολίες ως προς τους γνωστικούς στόχους.

Αναφερόμενοι στο διαθεματικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο αποτελεί ένα μοντέλο ανοιχτού τύπου (χαλαρών ταξινομήσεων) αναλυτικού προγράμματος, η οικειοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από τα άμεσα κοινωνικά τους περιβάλλοντα μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία για να οργανώσει τη σκέψη των μαθητών ως μια από τις βασικές αρχές της διαθεματικής προσέγγισης, ωστόσο, αν δεν γίνει μεθοδευμένα, τότε μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις στο μυαλό των παιδιών, με αποτέλεσμα να προσομοιάσουν τη γνώση που πρόκειται να αποκτηθεί με την καθημερινή τους εμπειρία. Το ίδιο δεν μπορεί να συμβεί με τα κλειστού τύπου (αυστηρών ταξινομήσεων) αναλυτικά προγράμματα καθώς εκεί τα όρια των γνωστικών αντικειμένων είναι σαφή και προκαθορισμένα, καθιστώντας συγκεκριμένους τους γνωστικούς στόχους. Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση προκύπτει ένα άλλο πρόβλημα. Οι γνωστικοί στόχοι δεν προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών αλλά προκαθορίζονται από ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι σχεδιασμένο με βάση τις προδιαγραφές της ανώτερης και μεσοαστικής τάξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές διάφορων μειονοτικών ομάδων να δυσκολεύονται να συμβαδίσουν ή και να κατανοήσουν το πλαίσιο μάθησης και τον γλωσσικό κώδικα του σχολείου, δημιουργώντας κενά και αστοχίες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στους μαθητές οι οποίοι καταλήγουν να έχουν πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες.

Στην ερώτηση λοιπόν «ποια ομάδα μαθητών ανταποκρίνεται λιγότερο στις μαθησιακές απαιτήσεις ενός διαθεματικού προγράμματος», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι Ρομά μαθητές κατά πρώτο λόγο και μετά οι αλλοδαποί μαθητές ανταποκρίνονται λιγότερο σε σχέση με τις γνωστικές απαιτήσεις. Το γεγονός όμως ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το πρόβλημα δε σημαίνει ότι γνωρίζουν και τις βαθύτερες αιτίες που το προκαλεί. Έτσι, βάσει των απαντήσεών τους φαίνεται μια επιφανειακή ερμηνεία του φαινομένου που παρατηρούν.

E.A.E. 4: «Όλοι θέλουν να συμμετέχουν. Οι Ρομά όμως δυσκολεύονται περισσότερο λόγω γλωσσικών ελλείψεων.»

E.A.E. 6: «Οι Ρομά. Έχει να κάνει με την κουλτούρα τους. Δεν είναι ανοιχτά στις αλλαγές, δεν ακολουθούν στις εκδρομές και γενικά απέχουν από τις δράσεις του σχολείου.»

E.A.E. 7: «Οι Ρομά γιατί έχουν λιγότερα ερεθίσματα.»

E.A.E. 11: «Παίζει ρόλο το υπόβαθρο του παιδιού και όχι μόνο η καταγωγή του. Π.χ οι Ρομά δεν ακολουθούν ποτέ στις γιορτές.»

E.A.E. 13: «Οι αλλοδαποί μαθητές. Οι Ρομά σταματάνε να έρχονται μετά τα Χριστούγεννα και έτσι δεν συμμετέχουν στα πρότζεκτ.»

Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα ή σχέδιο εργασίας:

E.A.E. 8: «Οι Ρομά και οι αλλοδαποί μαθητές εντυπωσιάζονται και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον από τα άλλα παιδιά, γιατί δεν ντρέπονται να φέρουν και στοιχεία της δικής τους κουλτούρας μέσα σε ένα πρότζεκτ.»

E.A.E 10: «Όλες οι ομάδες παιδιών ανταποκρίνονται όταν κάνεις κάτι εναλλακτικό του μαθήματος και ειδικά τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.»

E.A.E. 12: «Συνήθως, οι ομάδες των Ρομά και των αλλοδαπών μαθητών. Αλλά όταν συμμετέχουν η ομάδα γίνεται ισχυρότερη. Επίσης, αλλάζει το γνωστικό τους επίπεδο γιατί καταλαβαίνουν τις ελλείψεις τους.»

Στο πρώτο υποερώτημα της τέταρτης ερώτησης «αν η σχολική γνώση αποκτά περισσότερο νόημα για τους μαθητές όταν σχετίζεται με την καθημερινή εμπειρία τους» όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά. Αυτό δείχνει ότι, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, κυρίως στο δημοτικό οι μαθητές έχουν ανάγκη να συνδέουν το νοητικό σχήμα με την εμπειρία και την βιωματική μάθηση για να κατανοούν. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού και οι εκπαιδευτικοί το επιλέγουν γιατί θεωρούν ότι η διαδικασία πρέπει να προσαρμόζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών και όχι αντίστροφα. Συνεπώς, αξιοποιούν, στο βαθμό που τους επιτρέπει η στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος, την εμπειρία των μαθητών για να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ή και για να τα αξιολογήσουν. Επιπροσθέτως, και στο δεύτερο υποερώτημα της ίδιας ερώτησης «σε ποιο βαθμό αξιοποιούν την εμπειρία των μαθητών τους στην υλοποίηση ενός πρότζεκτ», οι εκπαιδευτικοί απαντούν ξανά καταφατικά και σε μεγάλο βαθμό.

E.A.E. 2: «Ναι, για παράδειγμα τα αγόρια αγαπάνε το ποδόσφαιρο οπότε η φυσική αξιοποιείται έτσι, όπως χρονομέτρηση, ταχύτητα κλπ.»

E.A.E. 3: «Σίγουρα, πολύ. Σε μεγάλο βαθμό.»

E.A.E. 4: «Βέβαια, είναι πολύ σημαντικό. Την αξιοποιώ κυρίως στη φάση της αξιολόγησης.»

E.A.E. 6: «Ναι, φυσικά. Π.χ. στα μαθηματικά αξιοποιώ την καθημερινή τους εμπειρία για να διδάξω νέες έννοιες.»

E.A.E. 7: «Ναι, είμαι σίγουρη, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γι' αυτό κάποια στιγμή πρέπει να δούμε αν όντως αυτά που μας δίνει το υπουργείο ανταποκρίνονται στην εμπειρία τους και την καθημερινότητά τους.»

E.A.E 10 : «Ναι, συμφωνώ πάρα πολύ σε αυτό. Αξιοποιώ πολύ την εμπειρία τους όταν κάνουμε ένα πρότζεκτ (περιγράφει προσωπική εμπειρία).»

E.A.E. 13: «Συμφωνώ. Μέσα από συζήτηση. Έχουμε κάνει το δέντρο της τάξης με τις φωτογραφίες τους. Μέσα από τα περιγραφικά τους κείμενα για τις εμπειρίες της καθημερινότητάς τους. Επίσης, αξιοποίησα λέξεις της τσιγγάνικης διαλέκτου για να βελτιώσω το λεξιλόγιό τους και την γλωσσική τους έκφραση.»

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις του άξονα αφορούν την αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στην ερώτηση «πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος κατά την ολοκλήρωσή του», οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν σε δύο μορφές αξιολόγησης. Πρώτον, την «ανατροφοδοτική» αξιολόγηση, η οποία γίνεται κατά τις ενδιάμεσες φάσεις υλοποίησης ενός προγράμματος και επιτυγχάνεται μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, και δεύτερον, την τελική αξιολόγηση η οποία γίνεται κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος και βασίζεται κυρίως στα κείμενα και τα υλικά των μαθητών στους προσωπικούς τους φακέλους. Και στις δύο περιπτώσεις, η φάση της αξιολόγησης κρίνεται αναγκαίο κομμάτι της όλης διαδικασίας.

Στην ερώτηση «Πώς αξιολογείτε την επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος κατά την ολοκλήρωσή του;», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

E.A.E. 1: «Κατά πόσο συμμετείχαν, αν έδειχναν ενθουσιασμό, αν είχαν προτάσεις, αν εργάζονταν στο σπίτι και όταν αλλάζουν στάσεις.»

E.A.E. 3: «Με κάποιο απλό κριτήριο αξιολόγησης και με τις προσωπικές τους απόψεις. Άλλες φορές με κάποια παρουσίαση και από τους προσωπικούς τους φακέλους.»

E.A.E. 5: «Από συζήτηση και αυθόρμητες ερωτήσεις.»

E.A.E. 7: «Αν έχουν κοινωνικοποιηθεί, αν έχουν αλλάξει στάσεις και αν έχουν ενδυναμωθεί οι σχέσεις τους στην ομάδα.»

E.A.E. 8: «Συζητώντας και κάνοντας ανατροφοδοτικές ερωτήσεις ή κάποια μικρή εργασία.»

E.A.E 10: «Βλέπω αν τα παιδιά άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορές και αυτό μπορεί να γίνει είτε με ένα φίλο εργασίας, είτε με μια αφίσα.»

E.A.E. 12: «Κοιτάω αν έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι, αλλά και σε όλα τα στάδιά του.»

E.A.E.14: «Κάνω αξιολόγηση μέσω φυλλαδίων (κριτήρια αξιολόγησης). Αξιολογώ και ενδιάμεσα την πορεία του πρότζεκτ ή προγράμματος.»

E.A.E. 16: «Με αξιολόγηση των αρχικών στόχων και ανάλογα με την προθυμία των παιδιών σε όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ. Επίσης, αν άλλαξαν οι στάσεις τους. Είναι πολύ βασική η φάση της αξιολόγησης.»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται μια ποικιλία ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει ή να εφαρμόσει τη δική του μέθοδο αξιολόγησης ανάλογα με τα προσωπικά του κριτήρια.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις που αφορούν και πάλι τις μεθόδους αξιολόγησης ενός διαθεματικού προγράμματος, οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «πόσο σημαντικά είναι τα υλικά (artefacts) που παράγονται από την όλη διαδικασία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων», οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά και σχεδόν οι άλλοι μισοί αρνητικά τονίζοντας ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο τα υλικά που παράγονται, αλλά κυρίως η ηθική ικανοποίηση των μαθητών μέσα από την όλη διαδικασία.

E.A.E. 2: «Δεν πιστεύω ότι είναι σημαντικό για τη διαδικασία, όσο για τους ίδιους. Ικανοποιούνται οι ίδιοι περισσότερο.»

E.A.E. 3: «Είναι πολύ σημαντικά για τα παιδιά.»

E.A.E. 7: «Δεν είναι για μένα τόσο σημαντικά. Ο σκοπός είναι η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα.»

E.A.E 10: «Είναι πολύ σημαντικά. Μέσα από μια αφίσα, ένα παιχνίδι ή ένα βίντεο βλέπεις τι έχουν κατανοήσει.»

E.A.E. 11: «Είναι μια ικανοποίηση για τα παιδιά ότι κάτι ολοκληρώθηκε και είχε αποτέλεσμα. Ωστόσο, πιστεύω ότι όλη η διαδικασία είναι πιο σημαντική.»

E.A.E. 16: «Ναι, είναι σημαντικά για τα ίδια τα παιδιά, γι' αυτό πρέπει να τα κάνουν μόνο τα παιδιά και όλα τα παιδιά, όποιες και αν είναι οι ικανότητές τους. Τα έργα των παιδιών πρέπει να μένουν αυθεντικά και όχι να είναι νοθευμένα.»

Στην τελευταία ερώτηση «αν αξιοποιούν με κάποιον τρόπο την αποτίμηση περασμένων προγραμμάτων για τον σχεδιασμό των επόμενων», όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά επισημαίνοντας ότι τα θέματα και οι στόχοι πρέπει να αναπροσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των ομάδων των μαθητών.

Με βάση τα ερωτήματα του συγκεκριμένου άξονα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί τόσο τα προτερήματα όσο και τα μειονεκτήματα αλλά και τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στο διαθεματικό πεδίο γνώσης. Με αφορμή λοιπόν την υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να κατέχουν επαρκώς την ικανότητα για να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα, αν και δεν απουσιάζει ο προβληματισμός τους σχετικά με το πόσο κατάλληλο είναι το πλαίσιο του τυπικού προγράμματος για διαθεματικές προσεγγίσεις. Επίσης, αναγνωρίζουν τη σημαντική φάση της αξιολόγησης αν και δεν παρατηρείται από τις απαντήσεις τους μια συνέπεια ως προς τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τη διαδικασία.

7.2.4. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πλαίσιο μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Οι ερωτήσεις του τέταρτου άξονα εστιάζουν στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο στο διαθεματικό πεδίο γνώσης. Είναι γεγονός, ότι τόσο κατά την υλοποίηση ενός πρότζεκτ όσο και ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει το πλαίσιο στο οποίο θα συντελεστεί η διαδικασία μάθησης από την αρχή μέχρι το τέλος. Η στοχοθεσία, η επιλογή του κατάλληλου υλικού, ο σχεδιασμός των φάσεων, η οργάνωση της τάξης και η κατανομή ρόλων, η αξιολόγηση είναι τα βασικά στάδια υλοποίησης ενός προγράμματος στα οποία ο εκπαιδευτικός είναι ο «ενορχηστρωτής». Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις διερευνάμε τον βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται σε βιωματικό επίπεδο.

Στην πρώτη ερώτηση του άξονα «αν είναι καλή ή επιβαρυντική η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στα στάδια υλοποίησης ενός προγράμματος για την επαγγελματική του ανάπτυξη» οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά με κάποιες εξαιρέσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η καθ' όλα τα στάδια εμπλοκή του στο διαθεματικό πλαίσιο είναι επιβαρυντική για τους ίδιους, καθώς δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς γι' αυτό, ωστόσο ολοκληρώνοντας αυτή τη διαδικασία αισθάνονται πιο έμπειροι και πιο σίγουροι για το έργο τους. Συνεπώς, αναγνωρίζουν ότι είναι θετική μια τέτοιου είδους εμπλοκή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

E.A.E. 1: «Είναι επιβαρυντική αλλά τελικά μας βοηθάει να το οργανώσουμε καλύτερα και να δούμε πώς όλο αυτό μπορούμε να το (στήσουμε) σχεδιάσουμε.»

E.A.E. 3: «Τον βοηθάει πολύ στην επαγγελματική του ανάπτυξη και τη συνολική εμπειρία του.»

E.A.E. 6: «Είναι καλή, αλλά αυτό δε μπορεί να γίνει αμέσως. Πρέπει να γίνει βήμα βήμα. Χρειάζεται εκπαιδευτικό υλικό και βιβλία που θα το βοηθήσουν να κατανοήσει τη διαθεματικότητα.»

E.A.E. 9: «Ναι, τον βοηθάει σίγουρα. Το αρνητικό είναι ότι υπάρχει στενότητα χρόνου και πίεση.»

E.A.E 10: «Είναι πολύ σημαντική αυτή η εμπλοκή για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Μέσα από αυτό θα μάθει πολλά πράγματα, θα ψάξει ο ίδιος να βρει στοιχεία για να το φτιάξει. Θα πάρει ιδέες από άλλους συναδέλφους.»

E.A.E. 13: «Θεωρώ ότι είναι καλό και θετικό για τον ίδιο, γιατί βλέπει και αξιολογεί και άλλους τομείς σε σχέση με το σχολείο. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί ελεύθερος και σύμφωνα με τα δεδομένα του.»

E.A.E. 15: «Είναι καλό για την επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά θέλει χρόνο.»

E.A.E. 16: «Ναι, γιατί βλέπει τον εαυτό του και πέρα από το βιβλίο. Είναι πρόκληση για έναν εκπαιδευτικό.»

Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν σημαντικά τις ικανότητές τους σε αυτό το πεδίο, με κυριότερους την πίεση και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, την έλλειψη χώρου και χρόνου και πάλι εξαιτίας των διακριτών και προκαθορισμένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος αλλά και την περιορισμένη επιμόρφωσή τους από το υπουργείο το οποίο δεν τους στηρίζει συστηματικά.

E.A.E. 2: «Νομίζω ότι είναι επιβαρυντική. Θα ήθελα το υπουργείο να έδινε περισσότερα δείγματα στους εκπαιδευτικούς.»

E.A.E. 5: «Μας κάνει καλό αλλά δεν είμαστε κατάλληλοι οι εκπαιδευτικοί να τα κάνουμε όλα μόνοι μας χωρίς βιβλίο.»

E.A.E. 7: «Θεωρώ ότι δεν υπάρχει αυτονομία. Ακόμα και τα προγράμματα σχολικών Δραστηριοτήτων είναι στα πλαίσια του Α.Π.»

E.A.E. 8: «Είναι επιβαρυντική γιατί πρέπει να τα κάνει πάνω στο Α.Π.»

E.A.E. 11: «Είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό γιατί δεν έχουμε επιμορφωθεί ή εκπαιδευθεί από το πανεπιστήμιο γι' αυτό.»

E.A.E. 12: «Είναι σίγουρα καλή. Για μένα είναι επιβαρυντική όταν ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί πιστά τους στόχους του Α.Π. και το βιβλίο. Αν όμως έχει κατανοήσει τους βασικούς στόχους της κάθε τάξης, τότε μπορεί να καλύψει την ύλη μέσα από τα πρότζεκτ.»

E.A.E.14 : «Είναι επιβαρυντική στα χρονικά περιθώρια του Α.Π., αλλά τελικά μας βοηθάει.»

Οι εκπαιδευτικοί από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι ταυτίζουν την έννοια της αυτονομίας με τον χώρο και τον χρόνο που τους αφήνει το αναλυτικό πρόγραμμα, κατά συνέπεια, και οι ίδιοι δεν νιώθουν αυτόνομοι ούτε και στο διαθεματικό πεδίο. Επίσης, την αυτονομία την συνδέουν με μια κοπιώδη και επιβαρυντική διαδικασία που να μην τους βοηθάει μελλοντικά, αλλά τους επιβαρύνει επι του παρόντος.

Στην ερώτηση «σε ποια περίπτωση ο/η εκπ/κός αξιολογεί καλύτερα την επίτευξη των στόχων του, έχοντας αυτονομία στο πλαίσιο της τάξης του ή ακολουθώντας τους προκαθορισμένους στόχους του Α.Π.», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αξιολογούνται καλύτερα οι στόχοι που θέτουν οι ίδιοι με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της τάξης τους και όχι βάσει των προκαθορισμένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίοι κατά την αποψη τους είναι πολύ γενικοί.

E.A.E. 5: «Όταν είναι αυτόνομος και θέτει ο ίδιος τους στόχους. Οι στόχοι του Α.Π είναι πολύ γενικοί και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κάθε τάξης.»

E.A.E. 8: «Με αυτονομία στο πλαίσιο της τάξης του αλλά πιέζει πολύ η ύλη.»

E.A.E. 9: «Τους στόχους που θέτει ο ίδιος με βάση τις ανάγκες της τάξης του.»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι στόχοι γνωστικού περιεχομένου πρέπει να καθορίζονται αρχικά από το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να διευκρινίζουν αν χρειάζεται στη συνέχεια να προσαρμόζονται στις ανάγκες της τάξης.

E.A.E. 1: «Οι στόχοι που θέτουμε είναι στα πλαίσια του Α.Π.»

E.A.E. 2: «Τους στόχους του Α.Π. Αυτό θα πρέπει να θέτει την κλίμακα αξιολόγησης.»

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ωστόσο, υποστηρίζουν μια πιο μετριοπαθή άποψη λέγοντας ότι χρειάζονται και τα δύο, δηλαδή, από τη μια, είναι αναγκαίο το αναλυτικό πρόγραμμα να θέτει την κλίμακα των στόχων και, από την άλλη, ο εκπαιδευτικός να έχει τη σχετική αυτονομία να προσαρμόζει τους προκαθορισμένους στόχους στο πλαίσιο του μαθητικού δυναμικού του. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν κατά κάποιον τρόπο καλυμμένοι ως προς τις απαιτήσεις του υπουργείου.

E.A.E. 4: «Και τα δύο χρειάζονται.»

E.A.E 10: «Νομίζω ότι θα πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός. Να έχουμε δηλαδή τους στόχους του Α.Π αλλά να τους προσαρμόσουμε στις ανάγκες της τάξης. Τις περισσότερες φορές δεν είναι καν μπούσουλας το Α.Π αλλά το βιβλίο, η ύλη του.»

E.A.E. 11: «Και στις δύο περιπτώσεις. Έχει να κάνει με το πόσο συγκεκριμένος στους στόχους του είναι ο εκπαιδευτικός.»

Η επόμενη ερώτηση αφορά τον τρόπο που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την αυτονομία κατά τη διδακτική πράξη με βάση το θυμικό τους. Στην ερώτηση λοιπόν, «αν νιώθουν ικανοποιημένοι όταν έχουν περισσότερη αυτονομία κατά τη διδακτική πράξη και ποια θετικά συναισθήματα βιώνουν», όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μόνο θετικά αναφέροντας μερικά συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διδακτική πράξη έχοντας αυτονομία, όπως η δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσωπική ικανοποίηση και επίτευξη, η αυτοπεποίθηση, η αυτοπραγμάτωση, το αίσθημα της επάρκειας και της επιστημονικότητας και τέλος, χαρά και αισιοδοξία. Μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι χρειάζεται να λογοδοτούν, γι' αυτό πρέπει να υπάρχει ένας «μπούσουλας».

E.A.E. 4: «Ναι, αλλά λογοδοτούμε κιόλας, γι' αυτό πρέπει να έχουμε ένα μπούσουλα. Χρειάζεται και η καθοδήγηση του βιβλίου. Νιώθω δημιουργικότητα.»

Στην αντίθετη ερώτηση «αν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα έχοντας αυτονομία κατά τη διδακτική πράξη», αναφέρουν με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων ως

κυριότερα αρνητικά συναισθήματα, την ανασφάλεια και το άγχος. Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν με δύο βασικούς λόγους, την πίεση της ύλης και την ανεπάρκεια γνώσεων στο διαθεματικό πεδίο λόγω έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσης. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί και πάλι εκφράζουν μια ανησυχία για το γεγονός αν οι πρωτοβουλίες τους κατά τη διδακτική πράξη είτε στη στοχοθεσία είτε στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση, επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό δείχνει, από τη μία, την επιθυμία τους για σχετική αυτονομία η οποία όμως θα καλύπτεται από το θεσμικό πλαίσιο, και από την άλλη την υπευθυνότητά τους απέναντι στους μαθητές και την αξία της γνώσης που τους μεταδίδουν.

Στην ερώτηση «τι μπορεί να γίνει κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για να ενισχυθεί ο ρόλος τους και να βελτιωθούν οι ικανότητές τους όταν σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προσωπικά τους κριτήρια. Εν τω μεταξύ, κάποιοι θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι προσωπική επιλογή και ως εκ τούτου, οι ίδιοι πρέπει να είναι υπεύθυνοι για το πώς θα βελτιώνονται οι ικανότητές τους σε σχέση με τα διαθεματικά προγράμματα. Επίσης, δίνεται έμφαση στην διάχυση των γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως ένα είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

E.A.E. 1: «Αρχικά, είναι θέμα του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού. Να μην υπάρχει ο φόβος της ύλης γιατί ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να καλύψει την ύλη. Να επιμορφωμάστε περισσότερο βιωματικά.»

E.A.E. 4: «Να αφήσουν τον εκπαιδευτικό να κάνει την δουλειά του, γιατί έχει επιστημονικό λόγο και ξέρει τι κάνει.»

E.A.E. 9: «Αυτονομία από το υπουργείο προς τους εκπαιδευτικούς και πόροι για να στηρίξουν το πρόγραμμα.»

E.A.E 10: «Ο ίδιος να θέλει να κάνει επικαιροποίηση των γνώσεων του μέσα από σεμινάρια, επιμορφώσεις αλλά και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με διάχυση γνώσεων.»

Από την άλλη, κάποιοι πιστεύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα καίριο ζήτημα, το οποίο όμως θα πρέπει να αφορά πρώτα τους θεσμούς. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί μεταθέτουν το ζήτημα της βελτίωσης των ικανοτήτων τους στο διαθεματικό πλαίσιο σε τρίτους φορείς όπως οι σχολικοί σύμβουλοι και οι υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων ζητώντας συστηματικές επιμορφώσεις. Επίσης, κάνουν λόγο και για τη μορφή και το είδος των επιμορφωτικών σεμιναρίων, καθώς θεωρούν ότι με βάση τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και τα πρότζεκτς, τα σεμινάρια πρέπει να έχουν πιο βιωματικό χαρακτήρα και να στηρίζονται σε σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους υπεύθυνους φορείς περισσότερο

εκσυγχρονισμό στη προσέγγιση των επιμορφώσεων ως απαίτηση στις γρήγορες εξελίξεις στην εκπαίδευση.

Ε.Α.Ε. 12: «Η εκπαίδευσή του. Π.χ. με βιωματικές επιμορφώσεις που συνδυάζουν τις νέες τεχνολογίες όπως το Β΄ Επίπεδο. Θα μπορούσε να γίνει κάτι αντίστοιχο αλλά με πιο εφικτούς και ρεαλιστικούς στόχους και με βιωματική μορφή (ομαδικές εργασίες και εργαστήρια).»

Ε.Α.Ε. 15: «Επιμορφώσεις, αλλά με βιωματικό τρόπο (δεν έχει γίνει ποτέ).»

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί όταν αποφασίζουν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων ή ακόμα και ένα πρότζεκτ, αντιλαμβάνονται ότι αυτό είναι δική τους επιλογή. Δεν προκαθορίζεται ούτε τους επιβάλλεται από κάποιο φορέα ή αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, νιώθουν περισσότερη ελευθερία και αυτονομία κατά τη διδακτική πράξη κάτι που δε συμβαίνει όταν πρέπει να είναι συνεχώς προσκολλημένοι στους προκαθορισμένους στόχους και την προτεινόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος. Όμως, προκειμένου να βελτιώνονται συστηματικά προτείνουν να γίνονται περισσότερες επιμορφώσεις πάνω στο σχεδιασμό ενός διαθεματικού προγράμματος όπως ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά ζητούν πιο βιωματικό χαρακτήρα επιμορφώσεων κάτι το οποίο, όπως ισχυρίζονται, δεν έχει συμβεί έως τώρα.

7.2.5. Το είδος της σχέσης δασκάλου - μαθητή στο διαθεματικό πεδίο με βάση την περίπτωση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Όπως συμβαίνει σε κάθε κατάσταση μάθησης, η σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο είδος της γνώσης που θα παραχθεί. Μια σχέση, λοιπόν, εμπιστοσύνης δασκάλου- μαθητή δημιουργεί πάντα θετικά συναισθήματα και στους δύο παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, μέσα σε μια ισοδύναμη σχέση, στην οποία και οι δύο πλευρές έχουν διακριτούς ρόλους και μπορούν να λειτουργούν σχετικά αυτόνομα, καλλιεργούνται αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία. Από την άλλη, όταν αναφερόμαστε στο είδος της σχέσης όπου ο ένας από τους δύο, και στην περίπτωση τη δική μας ο δάσκαλος, έχει τον απόλυτο έλεγχο της διαδικασίας, τότε η εν λόγω σχέση βασίζεται στην εξάρτηση, την μονομέρεια και την έλλειψη προσωπικής ευθύνης. Επομένως, ο συγκεκριμένος άξονας ερωτήσεων διερευνά το είδος της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης με βάση την περίπτωση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.

Στην πρώτη ερώτηση «ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος των μαθητών ώστε να έχει μεγαλύτερη επιτυχία ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων ή και ένα πρότζεκτ» οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην πλειοψηφία τους ότι οι μαθητές πρέπει να είναι πιο ενεργητικοί και αυτόνομοι, ενώ είναι σημαντικό να μάθουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν ευθύνες.

E.A.E. 1: «Να παίρνουν πρωτοβουλίες. Να παίρνουν την κατάσταση της μάθησής τους στα χέρια τους. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τα σχέδια εργασίας ως μάθημα, κι' αυτό είναι καλό, γιατί αλλιώς θα είχαν αρνητική στάση απέναντί του.»

E.A.E. 2: «Να είναι πιο αυτόνομος. Η επιτυχία του πρότζεκτ εξαρτάται από τη θέληση του μαθητή.»

Ορισμένοι από αυτούς θέτουν ως βασική προϋπόθεση την σχέση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Έτσι, αναφέρουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους ή ακόμα καλύτερα και μέσα στις ομάδες ώστε να εμπλέκουν την ατομική τους προσπάθεια και να αναγνωρίζουν το ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Η ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων προαπαιτεί την θετική ενίσχυση όλων των μελών, ώστε να υπάρχει πρώτα απ' όλα σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Οι απόψεις λοιπόν των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα συνηγορούν ότι απαιτείται να μάθουν να συνεργάζονται σε ομαδικά σχήματα έως ότου αρχίσουν σταδιακά να αυτενεργούν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ερευνητική διαδικασία στην οποία οι μαθητές μυούνται σταδιακά.

E.A.E. 3: «Ναι κινούνται ομαδικά, να συμμετέχουν όλοι.»

E.A.E. 6: «Θα πρέπει να είναι ο μαθητής που θα ασχοληθεί με τις υποχρεώσεις του πρότζεκτ και εκτός σχολείου, που θα συνεργαστεί και θα ερευνησει. Γενικά, να είναι πιο ενεργητικοί.»

E.A.E. 8: «Να μάθουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν στην ομάδα. Να παίρνουν ρόλους.»

E.A.E. 9: «Πιο ενεργός και να μάθει να ψάχνει.»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί όμως επικεντρώνονται στους κανόνες που πρέπει να εκπαιδευτούν οι μαθητές καθώς, όπως αναφέρουν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους μαθησιακά πλαίσια.

E.A.E. 12: «Το πρότζεκτ είναι σαν ένα παιχνίδι για τα παιδιά, σαν μια θεατρική παράσταση. Άρα, εμείς πρέπει να μοιράσουμε τους ρόλους. Τα παιδιά δεν ξέρουν τα όριά τους.»

E.A.E. 16: «Ο μαθητής πρέπει να είναι συνεργάσιμος, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να έχει τον ρόλο του ερευνητή. Δυτυχώς, οι δικοί μας μαθητές δεν είναι μαθημένοι σε αυτό τον ρόλο.»

Η επόμενη ερώτηση κρίνεται αρκετά σημαντική καθώς αναφέρεται σε ένα καίριο και διαχρονικό ζήτημα, αυτό των ορίων μεταξύ δασκάλου μαθητή κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Τα όρια, λοιπόν, ελέγχου και εξουσίας στη παιδαγωγική σχέση δασκάλου μαθητή έχουν γίνει συχνά αντικείμενο μελέτης και έρευνας, ενώ σημαντικοί θεωρητικοί κοινωνιολόγοι όπως ο Bernstein έχουν διατυπώσει έννοιες για να τα ερμηνεύσουν και να τα προσδιορίσουν. Επομένως, στην ερώτηση «αν προκύπτουν προβλήματα καθώς «χαλαρώνουν» τα όρια της σχέσης δασκάλου- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης», οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι προκύπτουν προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τους κανόνες πειθάρχησης όπως η φασαρία

και η έλλειψη συντονισμού. Αυτό όμως δεν αποτελεί για τους ίδιους ανασταλτικό παράγοντα καθώς κατανοούν τις δυσκολίες και πιστεύουν ότι ο χρόνος μετράει θετικά ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους καινούργιους κανόνες και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Άρα, για τους εκπαιδευτικούς αυτό που κερδίζεται από την όλη διαδικασία είναι πιο σημαντικό από τον χρόνο που «χάνεται» μέχρι να κατανοήσουν οι μαθητές τα όρια τους.

E.A.E. 1: «Στην αρχή γίνεται πάρα πολλή φασαρία. Ορισμένα δίωρα μπορεί να φύγουν έτσι γιατί δε μπορούν να συνεργαστούν. Τους παίρνει καιρό να μάθουν να συνεργάζονται. Όμως, ο χρόνος έτσι κι αλλιώς δεν πάει χαμένος από αυτή την διαδικασία.»

E.A.E. 6: «Ναι, στην αρχή μέχρι να καταλάβουν τους ρόλους τους και να αντιληφθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αλλάζει και γίνεται βοηθητικός.»

E.A.E. 7: «Ναι, οπότε επαναπροσδιορίζουμε τους κανόνες της παιδαγωγικής διαδικασίας. Εξάλλου, τα παιδιά δεν έχουν εκπαιδευτεί να δουλεύουν σε τέτοια πλαίσια.»

Στην ερώτηση «αν ενδυναμώνονται περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, ή αν κάποιες ομάδες μαθητών δυσκολεύονται να ενσωματωθούν», οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με ελάχιστες εξαιρέσεις. Εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι σχέσεις των μαθητών ενδυναμώνονται ακόμα και αν κάποιοι μαθητές περιθωριοποιούνται στο τυπικό πλαίσιο. Είναι γεγονός, ότι ορισμένες ομάδες μαθητών όπως οι Ρομά μαθητές τείνουν πιο εύκολα να απομονώνονται λόγω των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους (κουλτούρα, γλωσσικά ιδιώματα, αξίες), ωστόσο, όταν πρόκειται να ενταχθούν μέσα σε μια ομάδα και να αναλάβουν συγκεκριμένο ρόλο, προσπαθούν να ενσωματωθούν μιμούμενοι τη συμπεριφορά της κυρίαρχης ομάδας.

E.A.E. 1: «Κάποιοι δυσκολεύονται αλλά και ο αλλοδαπός/η μαθητής/τρια ή ο/η Ρομά μπορεί να έχει κάποιο ταλέντο, κι' αυτό τον/την αναδεικνύει στην ομάδα.»

E.A.E. 4: «Πάντα ενδυναμώνονται. Απλά μπορεί και κάποιο να απορριφθεί από την ομάδα όταν είναι ήδη απομονωμένο. Ανάλογα λοιπόν την περίπτωση.»

E.A.E. 12: «Ναι, σίγουρα στο τέλος ενδυναμώνονται. Η σύσταση της ομάδας είναι πολύ σημαντικό κομμάτι.»

E.A.E. 15: «Για παράδειγμα οι Ρομά ή οι πιο αδύναμοι μαθητές θα απομονωθούν από μόνοι τους, αλλά αυτός είναι ο σκοπός της εργασίας στην ομάδα, στο τέλος να αναδειχθούν και αυτοί.»

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος το είδος της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται αποκτά στοιχεία τόσο αυτονομίας όσο και ελέγχου. Η αυτονομία εντοπίζεται κυρίως σε σχέση με το πεδίο δράσης των μαθητών ενώ ο βαθμός ελέγχου εντοπίζεται σε σχέση με το πεδίο σχεδιασμού της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα σε ένα

τέτοιο πλαίσιο είναι οι ίδιοι φορείς γνώσης, γι' αυτό πρέπει να ενεργούν σχετικά αυτόνομα εφαρμόζοντας στρατηγικές έρευνας και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είτε εντός είτε εκτός των ομάδων. Ως προς την διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πλαίσιο των κανόνων δεν παύει να υφίσταται, αν και πρέπει να διαφοροποιείται. Είναι σημαντικό, να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί προγράμματα διαθεματικότητας ότι ο ίδιος εξακολουθεί να έχει τον σχετικό έλεγχο της διαδικασίας με την διαφορά ότι εδώ συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία, και κυρίως το μαθητικό δυναμικό του. Όσον αφορά τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά θετικοί και θεωρούν ότι ακόμα και οι πιο «ευάλωτοι» μαθητές αργά ή γρήγορα καταφέρνουν να ενσωματωθούν και σταδιακά να καλλιεργήσουν στοιχεία του κυρίαρχου λόγου του σχολείου. Επίσης, η ανάληψη ρόλων, καθηκόντων και πρωτοβουλιών κάνει όλους τους μαθητές σχετικά ισοδύναμους κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.

7.2.6. Το πλαίσιο στήριξης του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μη τυπικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

Στόχος του τελευταίου άξονα ερωτήσεων είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη στήριξη του σχολείου στην επιμόρφωσή τους σε μη τυπικές μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα πολύ βασικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η δια βίου εκπαίδευσή τους σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και σύγχρονες προσεγγίσεις. Όμως, η δια βίου διάσταση στην επικείμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτεί εξίσου σύγχρονες και ανανεωμένες μορφές επιμόρφωσης που να βασίζονται τόσο στις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του τοπικού πλαισίου που υπηρετούν. Ένα ευέλικτο σχήμα επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών το οποίο ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις πολλαπλές απαιτήσεις των σημερινών εκπαιδευτικών αναγκών, είναι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις ή αλλιώς ένα σύστημα επιμορφώσεων που έχει ως αρχή οργάνωσης το ίδιο το σχολείο, δηλαδή εκπαιδευτικούς και διευθυντή.

Στην ερώτηση λοιπόν, «αν το πλαίσιο του σχολείου σας (συνάδελφοι, διεύθυνση) σας βοηθάει ώστε να ξεπεράσετε τυχόν εμπόδια κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά θετικά, με ελάχιστο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων.

E.A.E. 1: «Σε γενικές γραμμές με στηρίζει ή τουλάχιστον δε μου δημιουργεί πρόβλημα όταν θέλω να κάνω κάτι.»

E.A.E. 13: «Ναι, υπάρχει βοήθεια όταν ζητηθεί.»

E.A.E. 12: «Όχι, γιατί δεν έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί.»

Στην ερώτηση «αν το πλαίσιο του σχολείου σας σας στηρίζει μέσω επιμορφωτικών παρεμβάσεων» όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά αναφέροντας ότι δεν υπάρχει τέτοιου είδους λογική στα σχολεία μας ή ότι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι στο καθήκοντολόγιο του σχολικού συμβούλου. Κάποιοι, ωστόσο, απάντησαν θετικά:

E.A.E. 2: «Όχι, γιατί αυτό είναι στα καθήκοντα του συμβούλου. Θεωρητικά θα μπορούσε να το κάνει αλλά δεν το έχω δει πουθενά αυτό.»

E.A.E. 4: «Περιστασιακά και όχι με συστηματικό τρόπο.»

E.A.E. 9: «Ναι, με στηρίζει. Υπάρχει πολλή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς στα προγράμματα.»

E.A.E. 13: «Όχι, δεν υπάρχει αυτή η λογική στα σχολεία μας γενικότερα. Και δεν υπάρχει συστηματική οργάνωση στο ζήτημα της παιδαγωγικής συνάντησης.»

Στην ερώτηση «αν υπάρχει θετικό κλίμα διαλόγου στο σχολείο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών» όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά πλην μικρών εξαιρέσεων.

Στην τελευταία ερώτηση του άξονα «τι άλλο κατά την γνώμη σας μπορούσε να γίνει με πρωτοβουλία του διευθυντή/ντριας σας για να επωφεληθείτε περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προσωπικά τους κριτήρια. Συγκεκριμένα, κάποιοι θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι κύριος φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου φέρει την ευθύνη για το συγκεκριμένο ζήτημα.

E.A.E. 8: «Ενθάρρυνση από τον διευθυντή για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών τάξεων, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει ούτε καν στο διαθεματικό πλαίσιο.»

E.A.E 10: «Ενδοσχολική επιμόρφωση, ενημέρωση των συναδέλφων για το τι γίνεται και διάχυση ιδεών. Αλλά αυτό να γίνεται κάθε χρονιά και με συστηματικό τρόπο.»

E.A.E.14: «Να αναλαμβάνει πιο πολλές πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (στο συντονισμό).»

Υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής έχει μόνο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα ως θεσμός και γι' αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θέμα και ευθύνη των ίδιων. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει αυτοί ως σύλλογος διδασκόντων να εκφράζουν την ανάγκη για να επιμορφώνονται και ο διευθυντής να ασκεί καθήκοντα συντονισμού και οργάνωσης.

E.A.E. 4: «Να επιμορφώνεται πιο συστηματικά ο εκπαιδευτικός και στο πλαίσιο του σχολείου. Βέβαια, πρέπει να το ζητάει και ο ίδιος από τον διευθυντή. Δεν μπορεί ο διευθυντής να γνωρίζει τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών του. Δεν είναι στα καθήκοντά του να λαμβάνει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.»

E.A.E. 6: «Θα ήταν σημαντικό να γινόταν μια φορά στις δεκαπέντε μέρες ή μια φορά τον μήνα παιδαγωγική συνάντηση με όλους τους εκπαιδευτικούς για να συζητούνται θέματα που αφορούν τα πρότζεκτ και τα προγράμματα, αλλά και γενικότερα ζητήματα.»

E.A.E. 16: «Θα έπρεπε ο διευθυντής να συντονίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και εμείς οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να το ζητάμε πιο πολύ.»

Τέλος, μια σχετικά συντηρητική άποψη δείχνει την υλική στήριξη του διευθυντή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει και η άποψη ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν έχει καμιά σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς το σύστημα δεν του δίνει τη δυνατότητα για να λαμβάνει αποφάσεις ή πρωτοβουλίες σε αυτό το πεδίο.

E.A.E. 1: «Δεν νομίζω ότι μπορεί να κάνει κάτι άλλο εκτός από το να μας παρέχει υλικό σχετικά με τα πρότζεκτ, από βιβλία μέχρι αναλώσιμα υλικά.»

E.A.E. 2 «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι επικεντρωμένο να δίνει στο διευθυντή τέτοιες πρωτοβουλίες.»

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, ο θεσμός της επιμόρφωσης δεν είναι πλέον συνδεδεμένος με τον κρατικό φορέα του υπουργείου παιδείας όπως συνέβαινε έως τώρα. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνηγορούν σε πιο σύγχρονες και αποκεντρωμένες μορφές επιμόρφωσης όπως είναι το ίδιο το πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, αν και προβάλλουν μια θετική εικόνα για το κλίμα συνεργασίας σε τοπικό επίπεδο, από την άλλη ασκούν κριτική στο ρόλο του διευθυντή και προσδοκούν σε ένα πιο οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης με ενδοσχολικό χαρακτήρα, το οποίο σύμφωνα με την άποψή τους, δεν υπάρχει στο ελληνικό σχολείο ούτε και υποστηρίζεται από τους κρατικούς φορείς.

Κατά την ολοκλήρωση του οδηγού των ερωτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς, τους ζητήθηκε να προσθέσουν αν επιθυμούν μια συνοπτική άποψη σε σχέση με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και το μη τυπικό πλαίσιο εφαρμογής τους. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θέλησαν να προσθέσουν κάτι άλλο, κάποιες απόψεις αξίζει να αναφερθούν, καθώς εκφράζουν τη γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους στο συγκεκριμένο θέμα.

E.A.E. 2: «Είμαι πολύ θετικός με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, απλά πιστεύω ότι το ίδιο το υπουργείο βάζει εμπόδια. Στην ουσία δημιουργεί προγράμματα πρόχειρα χωρίς ενημέρωση. Δεν αφήνει τα σχολεία και τους διευθυντές να λειτουργούν πιο αυτόνομα. Εδώ, πιστεύω, οι διευθυντές θα έπρεπε να λειτουργούν πιο αυτόνομα κάνοντας καινοτόμα πράγματα και όχι οι εκπαιδευτικοί.»

E.A.E. 6: «Θα ήθελα να είχα περισσότερο χώρο και χρόνο για να δουλεύω διαθεματικά με πρότζεκτ. Οι ώρες της ευέλικτης ζώνης δεν επαρκούν.»

E.A.E. 7: «Είμαι πολύ θετική με το να υλοποιούνται τέτοια προγράμματα, ελεύθερα ή όχι, αρκεί να γίνεται σωστά και όχι να γίνεται με δεύτερες και τρίτες σκέψεις. Πρέπει να δοθεί αυτονομία στους εκπαιδευτικούς στο κομμάτι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.»

E.A.E. 9: «Αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, είμαι θετικός. Και να γίνονται μικρά και όχι μεγάλα πρότζεκτ.»

E.A.E 10: «Θέλω να προσθέσω ότι πάντα παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής του σχολείου. Αυτός είναι που θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προγράμματα ή θα παίζει καταλυτικό ρόλο στο να μην κάνει κανένας.»

E.A.E. 15: «Υποστηρίζω πολύ και μου αρέσει πολύ η διαθεματικότητα και η υλοποίηση πρότζεκτ.»

7.3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των υπεύθυνων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

7.3.1. Ο παιδαγωγικός ρόλος των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων

Οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων αναπτύσσουν τα τελευταία χρόνια μια πιο στενή σχέση με τη σχολική πραγματικότητα μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος λοιπόν, του πρώτου άξονα ερωτήσεων είναι να αναδειχθούν κάποια βασικά στοιχεία του ρόλου του υπεύθυνου σχολικών δραστηριοτήτων όσον αφορά την παιδαγωγική του διάσταση. Στην πρώτη ερώτηση ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν το γενικό πλαίσιο των θεσμικών καθηκόντων. Η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Ο θεσμός του υπεύθυνου προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων εντάσσεται στο διαθεματικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ). Αν συμφωνείτε με αυτό, περιγράψτε το γενικό πλαίσιο των θεσμικών καθηκόντων σας.»

Σύμφωνα λοιπόν, με τις υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων ο ρόλος τους τόσο στην παιδαγωγική διαδικασία, όσο και με τους εκπαιδευτικούς είναι αμιγώς υποστηρικτικός, και συμπληρωματικός σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν, το γενικό πλαίσιο των καθηκόντων τους αφορά την καθοδήγηση και υποστήριξη των προγραμμάτων κυρίως μέσω της διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων και της παρουσίασης διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών εργαλείων που έχουν στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επίσης, επισημαίνουν τη σχέση συνεργασίας με το σχολείο, ενώ συμφωνούν ότι ο θεσμός των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων εντάσσεται στο διαθεματικό πλαίσιο (ΔΕΠΠΣ) ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης.

Υ.Σ.Δ. 1⁸: «Όντως εντάσσεται στο διαθεματικό πλαίσιο ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Όσον αφορά το γενικότερο πλαίσιο των καθηκόντων μου, είναι η καθοδήγηση, υποστήριξη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων αλλά και η ανάληψη δράσεων στο χώρο του σχολείου.

Υ.Σ.Δ. 2: «Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα κομμάτι του ΔΕΠΠΣ. Τα θεσμικά μου καθήκοντα ως υπεύθυνη είναι να υποστηρίζω τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι αναλαμβάνω την επιμόρφωσή τους διοργανώνοντας σεμινάρια σχετικά με την τρέχουσα θεματολογία και τις διδακτικές μεθόδους και τα παιδαγωγικά εργαλεία που υπάρχουν, αλλά και να τους δίνω σχετικό εκπαιδευτικό υλικό και κάθε άλλη βοήθεια μου ζητηθεί. Επιπλέον, τους φέρνω σε επαφή με τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να κάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα με τα παιδιά ή για να επιμορφωθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτά είναι σε γενικές γραμμές τα καθήκοντά μου.

Στην επόμενη ερώτηση οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων της περιφέρειας Δυτικής Αττικής ερωτώνται και πάλι σε σχέση με τον ρόλο τους αλλά αυτή τη φορά κάνοντας μια συγκριτική αναφορά με το παρελθόν. Διατυπώνουμε τη συγκεκριμένη ερώτηση αυτούσια: «Ο θεσμός του υπεύθυνου προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων έχει αναδείξει τα τελευταία χρόνια μια αρκετά πιο παιδαγωγική διάσταση στο ρόλο σας σε σχέση με το παρελθόν. Συμφωνείτε με αυτό; Πώς θα τον περιγράφατε;». Η δεύτερη ερώτηση κατά κάποιον τρόπο συμπληρώνει την προηγούμενη ώστε να διατυπωθεί με σαφή τρόπο όχι τόσο το καθηκοντολόγιο τους, όσο η σύνδεσή τους με την ίδια την παιδαγωγική διαδικασία. Παρακάτω, παραθέτουμε τις απαντήσεις κάνοντας τη σχετική ανάλυση.

Οι απόψεις των υπευθύνων, αρχικά, φαίνεται να συγκλίνουν στο πρώτο σκέλος της ερώτησης «αν συμφωνούν ότι ο θεσμός του υπεύθυνου προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων έχει αναδείξει τα τελευταία χρόνια μια πιο παιδαγωγική διάσταση σε σχέση με το παρελθόν». Ωστόσο, διαφοροποιείται η επιχειρηματολογία τους πάνω στο θέμα. Συγκεκριμένα, η μία εκ των δύο υπευθύνων συνδέει αυτή την αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν, με τον νέο τρόπο αξιολόγησης των υπευθύνων τα τελευταία χρόνια. Έτσι, αναφέρει ότι η αξιολόγηση βασίστηκε στα ακαδημαϊκά προσόντα των υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά και την προσωπικότητά τους με βάση την συνέντευξη, η οποία μοριοδοτούνταν το ίδιο για όλους. Η άλλη υπεύθυνη συνδέει την ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου των υπευθύνων με την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ το 2003. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη άποψη, από τότε που διατυπώθηκε το ΔΕΠΠΣ περιγράφηκε πιο καλά η διαθεματικότητα και έτσι τα καθήκοντα του υπεύθυνου απέκτησαν πιο παιδαγωγικό χαρακτήρα σε σχέση με το παρελθόν. Συγκρίνοντας το «τώρα» με το παρελθόν, και σύμφωνα με τις απόψεις των υπευθύνων, τώρα ο υπεύθυνος ταυτίζεται με την παιδαγωγική διαδικασία πιο άμεσα, καθώς προϋπήρξε και εκείνος εκπαιδευτικός της τάξης και της πράξης. Τότε, το 1993, ο αντίστοιχος θεσμός αφορούσε ένα συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο το οποίο είχε κατά βάση γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Επιπλέον,

⁸ Υ.Σ.Δ.: Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων

ένα σημαντικό σημείο αναφοράς που αφορά την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου, σύμφωνα με την άποψη της μιας ερωτηθείσας, είναι η σε βάθος και ουσιαστική γνώση της διαθεματικότητας. Έτσι λοιπόν, για να μπορέσουν οι υπεύθυνοι/ες να υποστηρίξουν με τα σχετικά πρότζεκτ την διαδικασία μάθησης, πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τι σημαίνει διαθεματικότητα και πώς αυτή εφαρμόζεται. Μόνο έτσι, σύμφωνα με τις απόψεις τους, θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από ένα θέμα.

Υ.Σ.Δ.1: « Πάντα υπήρχε η παιδαγωγική διάσταση γιατί ήταν όλοι εκπαιδευτικοί της τάξης αλλά και της πράξης. Αλλά αυτό έχει σχέση με το καθεστώς που δημιουργήθηκε τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αξιολόγηση. Τα κριτήρια είχαν σχέση με τα ακαδημαϊκά μας προσόντα και τη δομή της προσωπικότητάς μας μέσω συνέντευξης...»

Υ.Σ.Δ. 2: «Από τότε που διατυπώθηκε το ΔΕΠΠΣ, το 2003, περιγράφηκε πιο καλά η διαθεματικότητα σαν παιδαγωγική διάσταση σε όλα τα μαθήματα. Γι' αυτό ίσως ξεκαθαρίστηκε και ο παιδαγωγικός ρόλος του θεσμού του υπεύθυνου. Μέχρι τότε ίσως ήταν πιο διαδικαστικός... Τώρα, για να τον περιγράψω πρέπει εγώ η ίδια να γνωρίζω πολύ καλά τι σημαίνει διαθεματικότητα... Άρα, και ο ρόλος μας πλέον είναι πιο παιδαγωγικός και ως προς τον δάσκαλο και ως προς τον μαθητή.

7.3.2. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία: Μια ματιά στο ΔΕΠΠΣ

Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων αναφέρεται στη συμπερίληψη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Εδώ διερευνώνται οι απόψεις των υπεύθυνων σχετικά με το πόσο τα προγράμματα επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία διευκολύνοντας την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και αν και κατά πόσο ενισχύουν το γενικότερο κλίμα του σχολείου.

Η πρώτη ερώτηση του άξονα διατυπώνεται αυτούσια λόγω του αρχικού σκέλους της: «Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δύο από τις βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ είναι η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή, εν αντιθέσει με το πλαίσιο του Α. Π. Κάποιοι όμως, κυρίως ακαδημαϊκοί, υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ισχύσει παρά μόνο επιφανειακά, δημιουργώντας κενά και αστοχίες στη μαθησιακή διαδικασία. Συμφωνείται με αυτό; Αν ναι, γιατί και σε ποιο βαθμό ισχύει;». Με τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνεται η δυνατότητα στους υπεύθυνους να παρουσιάσουν την άποψή τους σε σχέση με τον αντίλογο πάνω στη διαθεματικότητα, οι υποστηρικτές του οποίου αντιτίθενται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε ένα τόσο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό.

Στο θέμα αυτό, και οι δύο υπεύθυνες προγραμμάτων υποστηρίζουν ως προς το αρχικό σκέλος της ερώτησης ότι τόσο η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία όσο και η αυτονομία είναι

δύο σαφή και βασικά στοιχεία του ΔΕΠΠΣ. Ο αντίλογος λοιπόν γύρω από αυτό δεν βασίζεται τόσο σε αντικειμενικά κριτήρια, όσο στον συντηρισμό ορισμένων θεωρητικών οι οποίοι προβάλλουν ως επιχείρημα την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Όμως, σύμφωνα με τις υπεύθυνες, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι ευθύνη του υπουργείου και του γενικότερου συστήματος επιμόρφωσης. Αν άλλαζε αυτό και προσαρμοζόταν στα νέα διεθνή δεδομένα, και ο εκπαιδευτικός εκπαιδευόταν σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας και σε σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία όπως το πολλαπλό βιβλίο και οι νέες τεχνολογίες, τότε και ο ίδιος θα αισθανόταν πιο σίγουρος και πιο αποτελεσματικός στην τάξη του.

Όμως, και για τους μαθητές είναι πιο σημαντικό να μαθαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο «χτίζουν» και αυτοί την διαδικασία. Η ευελιξία, λοιπόν, και η αυτονομία που προσφέρουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τους βοηθούν να μαθαίνουν καλύτερα ακόμα και τη γνώση που προκαθορίζεται από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Όσο για τις δραστηριότητες ενός προγράμματος, ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να τις σχεδιάσει ο ίδιος, να παράγει παιδαγωγικό υλικό, αλλά και να εφαρμόσει δικές του τεχνικές βιωματικού χαρακτήρα λαμβάνοντας πάντα υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όλα τα παραπάνω μπορούν να γίνουν «πολλαπλασιαστικός» παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν.

Υ.Σ.Δ. 1: «Το δεύτερο μέρος της ερώτησης μου θυμίζει πιο συντηρικούς κύκλους που υπάρχουν σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, και αυτοί φοβούνται το πώς ο εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί αυτή την αυτονομία... Ο φόβος υπάρχει γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση. Αν ο εκπαιδευτικός εκπαιδευτεί πώς να χειρίζεται π.χ. ένα πολλαπλό βιβλίο, τότε φεύγουμε από το καθιερωμένο βιβλίο... Υπάρχει και αυτονομία και ευελιξία όταν κάνει προγράμματα ο εκπαιδευτικός. Αλλά μέχρι τώρα δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πλαίσιο ούτε κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού όσον αφορά αυτόν τον τομέα.

Υ.Σ.Δ. 2: «Πραγματικά, το ΔΕΠΠΣ δίνει ευελιξία και αυτονομία στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει όλες τις δραστηριότητες... Άρα του δίνει αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία, κυρίως γιατί οι δραστηριότητες προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών... Τα παιδιά φεύγουν από τον παθητικό ρόλο του θεατή και ενεργούν μέσα στη μάθηση. Όλα αυτά είναι «πολλαπλασιαστικός» παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας...»

Η επόμενη ερώτηση εστιάζει σε μια καινοτομία που εισήχθη για πρώτη φορά με το ΔΕΠΠΣ το 2003, την Ευέλικτη Ζώνη. Η Ευέλικτη Ζώνη αν και δέχτηκε έντονη κριτική από κάποιους θεωρητικούς για τον τρόπο που ενσωματώθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή ως ζώνη προωθημένης διαθεματικότητας, ωστόσο κέρδισε γρήγορα την θετική γνώμη των εκπαιδευτικών. Αν και άνοιξε κατά την εισαγωγή αυτών των καινοτομιών ένας μεγάλος και φαύλος κύκλος συζητήσεων για τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα που έφεραν τέτοιου είδους αλλαγές στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τις υποδέχτηκαν με συγκρατημένη αισιοδοξία, τουλάχιστον μέχρι να ξεκαθαρίσει το τοπίο για το τι σημαίνει διαθεματικότητα, και

μάλιστα προωθημένη διαθεματικότητα, αλλά και πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα άκρως συγκεντρωτικό σύστημα με αυστηρές περιχαράξεις και ταξινομήσεις. Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ακόμα και σήμερα μέρος του αναλυτικού προγράμματος, και παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον σκοπό της σε σχέση με το παρελθόν, το υπουργείο με αυθαίρετο τρόπο επαναοριοθετεί την Ευέλικτη μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα μειώνοντας τις ώρες στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού και καταργώντας την εντελώς από τις δύο τελευταίες τάξεις.

Στην ερώτηση λοιπόν «αν πιστεύετε ότι η Ευέλικτη Ζώνη είναι ένας επαρκής χώρος για την εφαρμογή προγραμμάτων προωθημένης διαθεματικότητας», οι απόψεις και των δύο υπευθύνων συμφωνούν ότι η Ευέλικτη Ζώνη προσδιορίζεται καλύτερα από τη διάσταση του χώρου εντός του αναλυτικού προγράμματος, παρά του χρόνου. Πρόκειται δηλαδή για τον χώρο όπου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει τη διαθεματικότητα και ταυτόχρονα να είναι συνεπής ως προς τους γνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό βέβαια περιορίζει τον βαθμό αυτονομίας και ευελιξίας των εκπαιδευτικών, καθώς πρέπει να συνδυάζουν με ορθολογικό τρόπο δύο εντελώς διαφορετικούς τύπους διδασκαλίας με διαφορετικούς γνωστικούς στόχους. Εναλλακτικά, για να μπορέσει να προσεγγίσει διαθεματικά τη γνώση ο/η εκπαιδευτικός έχοντας αυτονομία και ευελιξία, θα πρέπει να γίνει διάχυση της διαθεματικότητας σε όλα τα μαθήματα, κάτι το οποίο απαιτεί περαιτέρω επιμόρφωση και εκπαίδευση. Σε αυτό το θέμα οι υπεύθυνες υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών με στόχο τη σε βάθος κατανόηση της διαθεματικότητας είναι ανεπαρκές με αποτέλεσμα οι ίδιοι να στερούνται ικανοτήτων και γνώσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Άρα, η Ευέλικτη Ζώνη κατά κάποιον τρόπο καλύπτει το κενό που έχει δημιουργήσει η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Τα πλεονεκτήματα της Ευέλικτης Ζώνης όμως, φαίνεται να παραβλέπει το υπουργείο παιδείας, σύμφωνα με την άποψη των υπευθύνων, το οποίο φέτος περιόρισε σημαντικά τις ώρες της ευέλικτης σε όλες τις τάξεις εβδομαδιαίως. Η κατάργησή της μάλιστα εντελώς από το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων στην Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού, λόγω του νέου διδακτικού ωραρίου του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, ήταν ένα σημαντικό πλήγμα για την εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, αφού σε αυτές τις τάξεις οι μαθητές έχουν αναπτύξει σημαντικά την κριτική σκέψη νοηματοδοτώντας τους γνωστικούς στόχους που πρόκειται να κατακτήσουν.

Υ.Σ.Δ. 1: «Ήταν ένας χώρος βοηθητικός. Έδινε μια ανάσα στον εκπαιδευτικό ως ένας χώρος που μπορούσε να αξιοποιήσει διαθεματικά και ταυτόχρονα να ακολουθεί και το αναλυτικό πρόγραμμα και να είναι συνεπής... Αλλιώς, πρέπει να εφαρμόσει τη διαθεματικότητα στα άλλα μαθήματα, αλλά δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό λόγω απουσίας κατάλληλης επιμόρφωσης και την φοβούνται».

Υ.Σ.Δ. 2: «Είναι ένας ικανός χώρος μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επαρκής δεν είναι σίγουρα στις μεγάλες τάξεις γιατί τώρα πια κόπηκε εντελώς... Ειδικά στην Πέμπτη και την Έκτη που τα

παιδιά αποκτούν κριτική σκέψη... Άρα, είναι ανεπαρκής χρονικά και ειδικά στις τελευταίες τάξεις που λόγω κριτικής σκέψης των μαθητών θα ήταν πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα.»

Στην ερώτηση «Πόσο σημαντικά κρίνετε ότι είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας εντός της τάξης» και οι δύο απάντησαν ότι τα προγράμματα είναι πολύ σημαντικά και βελτιώνουν αρκετά τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό κατά τη γνώμη τους ότι το κέντρο βάρους της μάθησης μετατοπίζεται από το βιβλίο και τους προκαθορισμένους στόχους του, στο θέμα και στην ίδια την διαδικασία η οποία παύει να έχει το στοιχείο της στατικότητας. Αντίθετα, ένα πρόγραμμα σχεδιάζεται πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών και γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους οι οποίοι μπορούν να προσαρμόζονται ή και να αλλάζουν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Όμως, και οι δραστηριότητες που αρχικά σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό έχουν την ευελιξία να προσαρμόζονται ή και να τροποποιούνται ώστε να ικανοποιούν καλύτερα τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι υπεύθυνες λοιπόν αναφέρουν ως πολύ σημαντικό στάδιο της διαδικασίας την διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία έχει ως στόχο την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στο παρόν.

Υ.Σ.Δ. 1: «Και ως εκπαιδευτικός εφάρμοζα προγράμματα και σχέδια εργασίας. Οπότε και μόνο ότι φεύγουμε από τη λογική ότι ο σκοπός δεν είναι το διακριτό γνωστικό αντικείμενο αλλά το θέμα, αυτό αλλάζει το πνεύμα όλης της διαδικασίας. Επίσης, αλλάζει και μόνο από τη χρήση διαφορετικών παιδαγωγικών μέσων.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Σίγουρα βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Εκτός του ότι σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γίνεται μια διαμορφωτική αξιολόγηση... Άρα, ξαναφέρει το θέμα στα ενδιαφέροντα των παιδιών, διορθώνει τα λάθη του, αξιοποιεί την κριτική που έχει γίνει από και με τα παιδιά μέχρι το σημείο που βρίσκεται.»

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο κλίμα συνεργασίας του σχολείου. Στην ερώτηση λοιπόν «Πόσο σημαντικά κρίνετε ότι είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση του γενικότερου κλίματος συνεργασίας του σχολείου. Εξηγήστε με ποιους τρόπους αυτό επιτυγχάνεται.», οι υπεύθυνες απαντούν ότι ένας από τους κεντρικούς στόχους των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι η βελτίωση του κλίματος συνεργασίας του σχολείου αλλά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πρώτον, όπως αναφέρουν, είναι πολύ σημαντικό να συνεργαστούν πάνω από δύο ή τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικοί στο ίδιο πρόγραμμα, ενώ τα αποτελέσματα του προγράμματος, είτε κατά τη διάρκεια είτε στην τελική φάση, πρέπει να διαχέονται σε όλο το σχολείο. Επίσης, κρίνεται σημαντικός και ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος με την υποστήριξή του θα ενισχύσει το κλίμα συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όσο και εκτός σχολείου, δηλαδή με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία καλού κλίματος συνεργασίας, όπως αναφέρουν, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων οι οποίες αρκετά συχνά παρακωλύονται από ζητήματα ανταγωνισμού.

Υ.Σ.Δ. 1: «Το γενικότερο κλίμα συνεργασίας επιτυγχάνεται αν συνεργαστούν πολλοί σε ένα πρόγραμμα ή στο ίδιο πρόγραμμα και αν υποστηριχθεί από τον διευθυντή και γίνει διάχυση του προγράμματος σε όλο το σχολείο. Τότε μόνο. Αλλιώς δεν έχει γίνει ούτε αλλάξει τίποτα... Αν οι δράσεις και οι δραστηριότητες μένουν κλεισμένες μέσα σε μια τάξη, τότε δεν έχει αλλάξει τίποτα. Επίσης, αν δεν υπάρχουν θέματα προσωπικότητας, ζήλειας και ανταγωνισμού που ξεκινούν από τον διευθυντή και πάνε στο σύλλογο.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Σίγουρα βοηθάει το κλίμα συνεργασίας και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, και αυτός είναι ο στόχος των προγραμμάτων. Εντός του σχολείου γιατί μπορούν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν από κοινού ένα πρόγραμμα...Οι δάσκαλοι πρέπει να ξεφύγουν από το τέλμα και να κάνουν κάτι πέρα από το τυπικό.»

7.3.3. Απόψεις υπευθύνων για την εφαρμογή και την αξιολόγηση σχεδίων εργασίας μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς

Ο τρίτος άξονας ερωτήσεων αναφέρεται στις απόψεις των υπευθύνων για την εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Γίνεται δηλαδή μια κριτική προσέγγιση των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα κατά τη διδακτική τους πρακτική.

Στην πρώτη ερώτηση του άξονα οι υπεύθυνες καλούνται να απαντήσουν «αν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, όπως υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια, έχουν προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα». Και οι δύο υπεύθυνες συμφωνούν ότι τα προγράμματα έχουν αμιγώς προαιρετικό χαρακτήρα στο αν ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει να υλοποιήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Υ.Σ.Δ. 1: «Θεσμικά (εγκύκλιος) είναι προαιρετικά.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Δεν υπάρχει υποχρεωτικότητα σε αυτά τα προγράμματα. Η μόνη υποχρεωτικότητα είναι η υποχρέωση του εκπαιδευτικού να φέρει εις πέρας αυτά τα προγράμματα άπαξ και αποφασίσει να τα κάνει.

Στην παρακάτω ερώτηση οι υπεύθυνες καλούνται να απαντήσουν στη φύση της υποχρεωτικότητας των προγραμμάτων. Η ερώτηση είναι η εξής: «Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την εκπόνηση κάποιου προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων είναι η υποχρεωτικότητά τους, με αποτέλεσμα να μοιάζουν (ως φιλοσοφία) με τα κλειστού τύπου Α.Π. (προκαθορισμένοι στόχοι, χρονικά περιθώρια υλοποίησης, λογοδοσία). Συμφωνείτε με αυτή την άποψη, τι θα λέγατε σχετικά;

Όπως και οι δύο υποστηρίζουν, οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εντάξουν τα προγράμματα στη διδακτική πρακτική τους οφείλουν να γνωρίζουν από την αρχή τις

υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν όχι τόσο απέναντι στο πρόγραμμα όσο στους μαθητές τους. Επομένως, μπορεί τα προγράμματα να είναι προαιρετικά, όμως είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών να είναι συνεπείς ως προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μέσα από τους στόχους που θέτουν και τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν. Έτσι, είναι αναγκαίο να τηρείται ένα βασικό χρονοδιάγραμμα ή πλάνο το οποίο είναι αρκετά ευέλικτο ανάλογα με τις συνθήκες της ομάδας που εκπονεί το πρόγραμμα. Στα πλαίσια του χρονοδιαγράμματος ή πλάνου συμπεριλαμβάνονται οι γνωστικοί και οι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός, καθώς και οι δραστηριότητες που θα κινητοποιήσουν τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να συνθέσουν και να συμπεράνουν. Δηλαδή στο πλάνο περιγράφεται η διαδικασία, η οποία δεν προκαθορίζεται από κανένα εγχειρίδιο ή άλλο φορέα, αλλά σχεδιάζεται βήμα βήμα από τα ίδια τα υποκείμενα μάθησης. Άρα μιλάμε για μια ολοκληρωμένη προσπάθεια με αρχή, μέση και τέλος όπως θα έπρεπε να είναι κάθε μαθησιακή διαδικασία ή πρακτική σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Και πάλι, οι υπεύθυνες δεν ξεχνούν να αναφέρουν την αξιολόγηση ως ένα βασικό στάδιο το οποίο δεν συμβαίνει μια φορά στο τέλος, όπως γίνεται στην περίπτωση των συμβατικών πρακτικών αξιολόγησης, αλλά τροφοδοτεί και ανατροφοδοτεί την διαδικασία σε όλες τις φάσεις της.

Υ.Σ.Δ. 1: «Υπάρχει μια κακώς εννοούμενη άποψη ότι κάνω ένα πρόγραμμα σημαίνει ότι δε χρειάζεται να ελέγχουν ποιοι ήταν οι αρχικοί στόχοι που έβαλα, πού έχω φτάσει, αν η τάξη μου ανταποκρίνεται σε αυτό ή αν πρέπει να αλλάξω κάτι. Δεν ξέρω αν είναι ανασταλτικός, αλλά σίγουρα καμιά μαθησιακή διαδικασία δεν μπορεί να είναι χωρίς αξιολόγηση. Η έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει προκαλέσει μια ασυδοσία γενικότερα... Εμείς ως υπεύθυνες είμαστε πολύ ευέλικτες με τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν μπορώ να συνηγορήσω κιόλας στην απόλυτη έλλειψη οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Επίσης, οι στόχοι δεν έρχονται από πάνω ούτε προκαθορίζονται αλλά τους βάζει ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται. Τα χρονικά περιθώρια είναι συγκεκριμένα από δύο έως έξι μήνες. Ως προς τη λογοδοσία εμείς το λέμε παραδοτέο. Αλλά όλα αυτά βοηθάνε τη διαδικασία, δεν την επιβαρύνουν.»

Η επόμενη ερώτηση επίσης παρατίθεται αυτούσια: «Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση ενός διαθεματικού προγράμματος (ενταγμένου στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων) είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς η απουσία συμβατικών μεθόδων αξιολόγησης καθιστά τα κριτήρια ασαφή και τη διαδικασία αναποτελεσματική. Συμφωνείτε με αυτό; Αν ναι, αναφέρετε άλλους τρόπους αξιολόγησης.»

Εδώ οι υπεύθυνες απαντούν ότι η αξιολόγηση ενός διαθεματικού προγράμματος δεν μπορεί να γίνει σε καμιά περίπτωση με τις συμβατικές μεθόδους αξιολόγησης. Αντίθετα, μια μορφή αξιολόγησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν αρκετά στο διαθεματικό πλαίσιο είναι η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός. Και στις δύο περιπτώσεις ο στόχος είναι η επίτευξη μεταγνωστικού χαρακτήρα δεξιοτήτων που τελικώς οδηγούν στην κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη θα φέρει και άλλου τύπου γνώση η οποία θα αποκτηθεί μέσα

από τη διαδικασία και όχι την ετοιμοπαράδοτη γνώση. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις τους, η αξιολόγηση είναι μια εσωτερική διαδικασία που γίνεται και από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές, και οδηγεί στη βελτίωση δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων των μαθητών. Μια αρκετά δημοφιλής προς τους εκπαιδευτικούς μέθοδος αξιολόγησης είναι ο ατομικός φάκελος του μαθητή ή αλλιώς portfolio, στον οποίο εμπεριέχονται όλα τα παιδαγωγικά κείμενα των μαθητών από όλες τις φάσεις του προγράμματος.

Υ.Σ.Δ. 1: «Είναι η αυτό-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός. Δηλαδή οι ερωτήσεις είναι αναστοχαστικού και μεταγνωστικού χαρακτήρα. Η μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η πιο καλή μέθοδος από την σύγχρονη παιδαγωγική... Τα προγράμματα αν βασίζονται σε συμβατικές μεθόδους αξιολόγησης πρέπει να τα σταματήσουν... Η κριτική σκέψη θα φέρει και άλλου τύπου γνώση, τη γνώση μέσα από τη διαδικασία.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Την αξιολόγηση τη φοβόμαστε γιατί δεν ξέρουμε να βάζουμε στόχους. Η αξιολόγηση είναι να δεις αν υλοποιήθηκαν οι στόχοι που έβαλες, άρα ένας τρόπος αξιολόγησης είναι αυτός... Αξιολόγηση κάνουν και τα ίδια τα παιδιά. Συστήνω λοιπόν σε κάθε σεμινάριο και στους εκπαιδευτικούς να φτιάχνουν ένα portfolio για κάθε παιδί όπου μαζεύει το υλικό που έχει παραχθεί. Στο τέλος γίνεται αξιολόγηση μέσω της παρουσίασης του έργου που παρήγαγαν οι ομάδες... Επίσης, είναι πολύ σημαντικό στο τέλος κάθε παιδί να γράφει ένα μικρό κείμενο για το τι του άρεσε από το πρόγραμμα.»

Συνοψίζοντας, στον συγκεκριμένο άξονα οι υπεύθυνες επιμένουν στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν για να την εφαρμόζουν με συνειδητοποιημένο τρόπο. Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο αυτή τη στιγμή δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ωστόσο ο εκπαιδευτικός αν αναλάβει την πρωτοβουλία να υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα, οφείλει να κατανοήσει σε βάθος τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους μαθητές. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνδέεται με την ευέλικτη προσαρμογή των στόχων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

7.3.4. Κριτική προσέγγιση του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τις υπεύθυνες προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Στον τελευταίο άξονα ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων συζητείται το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη διαθεματικότητα και τα προγράμματα, όπως ισχύει αυτή τη στιγμή.

Στην ερώτηση «αν οι επιμορφώσεις σεμιναριακού τύπου καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στην εφαρμογή διαθεματικού τύπου προγραμμάτων» οι υπεύθυνες απαντούν ότι το επιμορφωτικό πλαίσιο είναι βιωματικού χαρακτήρα και έχει τη μορφή εργαστηρίων. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι από τα σεμινάρια τους προς τους εκπαιδευτικούς δε λείπει το κομμάτι των θεωρητικών εισηγήσεων στην αρχή, το

οποίο συνήθως καλύπτει κάποιος εξωτερικός φορέας πάντα σχετικός επί του θέματος. Το δεύτερο μέρος του σεμιναρίου γίνεται με τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ομάδες και εκπονούν μικρής έκτασης και σχετικής θεματολογίας προγράμματα, με στόχο να «ξεμπλοκάρουν» από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία. Ωστόσο, το επιμορφωτικό πλαίσιο διαμορφώνεται εκτός σχολικού ωραρίου με αποτέλεσμα να καλύπτει ελάχιστα τις ανάγκες της διαθεματικότητας και των προγραμμάτων. Επιπλέον, ο προαιρετικός χαρακτήρας του έχει ως επίπτωση το πολύ χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Λόγω αυτού έχει ζητηθεί από το υπουργείο να αναθεωρήσει το πλαίσιο λειτουργίας των συγκεκριμένων σεμιναρίων εντάσσοντάς τα στο σχολικό ωράριο όπως ισχύει με τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων.

Υ.Σ.Δ. 1: «Αν το σεμιναριακού τύπου σημαίνει και βιωματικού, τότε ναι. Πάντα υπάρχει το θεωρητικό γιατί είμαστε επιστήμονες, αλλά επιδιώκουμε μετά και το βιωματικό κομμάτι. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε ομάδες και παίρνουν τη θέση των μαθητών.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Εμείς σε όλα αυτά τα προγράμματα κάνουμε επιμορφώσεις βιωματικού και όχι σεμιναριακού χαρακτήρα, αν και τα αποκαλούμε σεμινάρια...»

Στην ερώτηση «αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις επιμορφώσεις» απαντούν και οι δύο αρνητικά αναφέροντας ότι συμμετέχει μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό των εκπαιδευτικών της περιφέρειας. Αυτό έχει παρατηρηθεί έντονα τα τελευταία χρόνια και προκαλεί προβληματισμό, αν και οι υπεύθυνες της περιφέρειας προσπαθούν να αλλάζουν την τοποθεσία των σεμιναρίων για να εξυπηρετούν περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Στην ερώτηση «Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο μάθησης» απαντούν ότι θα έπρεπε να είναι επικεντρωμένος ο διευθυντής αρκετά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυρίως ενδοσχολικά. Όμως, αυτό συμβαίνει σε ελάχιστες περιπτώσεις από την μέχρι τώρα εμπειρία τους. Οι διευθυντές δεν παίρνουν πρωτοβουλίες πάνω σε αυτό το θέμα αν και είναι μια σημαντική αρμοδιότητα μέσα στο καθηκοντολόγιό τους.

Υ.Σ.Δ. 1: «Υποτίθεται ότι είναι σημαντικός. Προσωπικά λίγα σχολεία έχω δει να το προωθούν αυτό, την ενδοσχολική επιμόρφωση. Πολλές φορές οι διευθυντές το αποφεύγουν για να μην δημιουργούν συγκρούσεις. Παρόλο που είναι θεσμοθετημένες στα καθήκοντα τους οι παιδαγωγικές συναντήσεις μια-δυο φορές το μήνα για διάχυση απόψεων, μεθόδων κλπ., δεν γίνεται στην πράξη και κάποιες φορές αυτό συμβαίνει λόγω έλλειψης γνώσεων.»

Υ.Σ.Δ. 2: « Ο ρόλος του διευθυντή θα έπρεπε να είναι σημαντικός στη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων αλλά δεν το έχω δει έως τώρα να συμβαίνει. Ίσως κάνουν κάποιες απογευματινές ενημερώσεις για γονείς αλλά αυτό είναι κάτι άλλο... Αλλά δεν ξέρω διευθυντές να παίρνουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες τουλάχιστον στη δική μας περιφέρεια...»

Στην ερώτηση «Ποιο είναι το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ υπεύθυνων σχολικών προγραμμάτων και σχολικών συμβούλων και όταν προκύπτουν προβλήματα, τι αφορούν και πώς επιλύονται», στο πρώτο σκέλος της ερώτησης αναφέρουν ότι το πλαίσιο συνεργασίας είναι ρευστό ως προς τη συστηματικότητα του και ότι επαφίεται κυρίως στις καλές σχέσεις μεταξύ των υπεύθυνων προγραμμάτων και των αντίστοιχων σχολικών συμβούλων. Είναι δηλαδή εντελώς υποκειμενικά τα κριτήρια της καλής συνεργασίας μεταξύ τους. Παράλληλα, όμως, υπάρχει και μια σύγχυση ως προς τα όρια των καθηκόντων των δύο θεσμικών φορέων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ο/η σύμβουλος έχει την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών από την είσοδο μέχρι και την έξοδό τους από το σχολείο. Από την άλλη, οι υπεύθυνοι αναλαμβάνουν την υποστήριξη μόνο των διαθεματικών προγραμμάτων τα οποία όμως υλοποιούνται στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης που ανήκει και αυτή στην παιδαγωγική ευθύνη του/της συμβούλου, όπως όλα τα διδακτικά αντικείμενα του ωρολόγιου προγράμματος.

Για πολλά χρόνια επιπλέον υπήρχε μια στάση καχυποψίας και αμφισβήτησης από τους/τις συμβούλους προς τους/τις υπεύθυνους/ες προγραμμάτων. Όμως όταν θεσπίστηκε η αξιολόγηση των δευτέρων και αναγνωρίστηκαν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, τότε δημιουργήθηκε ένα καλύτερο κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο και πάλι παρέμεινε στον υποκειμενισμό των δύο παραγόντων. Η απουσία επομένως ενός θεσμικού πλαισίου στο οποίο προσδιορίζονται με σαφήνεια τα καθήκοντα του καθενός στο διαθεματικό πεδίο γνώσης και προστατεύονται τα θεσμικά τους δικαιώματα, θα συνεχίζει να προκαλεί ασάφειες και συγκρούσεις πάντα εις βάρος των εκπαιδευτικών.

Υ.Σ.Δ. 1: «Το πλαίσιο συνεργασίας υποτίθεται ότι είναι συμπληρωματικό... Εγώ και ο σύμβουλος πρέπει να συνεργαζόμαστε και να υπάρχει μια σύμπνοια και όχι μια αντιπαράθεση... Αλλά και πάλι επειδή δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο, είναι στην κρίση του κάθε συμβούλου να σεβαστεί αυτό που κάνουμε και να μας δώσει χώρο... Μας έχουν συμβεί πολλά τα τελευταία χρόνια... Το ότι δεν υπάρχει θεσμικό ξεκαθάρισμα καθηκόντων δημιουργεί ασάφειες και συγκρούσεις και μόνο η καλή συνεργασία δημιουργεί πρότυπα.

Υ.Σ.Δ. 2: «Πλαίσιο συνεργασίας δεν υπάρχει. Αυτό επαφίεται στην καλή σχέση που μπορεί να έχουν οι υπεύθυνες με τους αντίστοιχους σχολικούς συμβούλους... Όταν προκύπτουν προβλήματα σημαίνει ότι κάποια θεματολογία αλληλοεπικαλύπτεται... Είναι πιο πολύ θέμα χαρακτήρων η καλή συνεργασία και όχι θεσμικού πλαισίου, το οποίο είναι ανύπαρκτο.»

Η τελευταία ερώτηση αφορά την άποψη των υπευθύνων σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να επιτευχθεί καλή συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων με στόχο την βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης. Η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Κατά τη γνώμη σας, η καλή συνεργασία των δύο θεσμών μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης; Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αυτό;».

Εδώ οι υπεύθυνες απαντούν με μεγάλο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι αν συνέβαινε μια πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των φορέων αυτό θα ήταν πάνω απ' όλα όφελος για τους εκπαιδευτικούς καθώς θα τους δινόταν η δυνατότητα μιας σφαιρικής αντίληψης του θέματος. Οι υπεύθυνες προτείνουν μια συνεργασία στα πλαίσια της οποίας δεν επικαλύπτεται η μια περιοχή μελέτης από την άλλη, αλλά αντίθετα, αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν στους σεμιναριακούς κύκλους των σχολικών συμβούλων που είναι υποχρεωτικοί για όλους τους εκπαιδευτικούς ενταχθούν και οι υπεύθυνοι/ες προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνοντας το βιωματικό κομμάτι του σεμιναρίου. Με αυτό τον τρόπο μόνο, όπως υποστηρίζουν, η διαθεματικότητα μπορεί να κατανοηθεί σε βάθος και να αρχίζουν οι εκπαιδευτικοί να μην τη φοβούνται. Κάτι τελευταίο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι σύμφωνα με τις απόψεις των υπευθύνων ένα θέμα, αν σχεδιάστεί σωστά, μπορεί να εμπλέξει όλα τα βασικά μαθήματα, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Υ.Σ.Δ. 1: «Μια καλή συνεργασία αφορά την συνεργασία μεταξύ των συμβούλων προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης και υπευθύνων σχολικών δραστηριοτήτων, ο ένας στο θεωρητικό και ο άλλος στο βιωματικό... Σκεφτείτε, πόσο ωραία πράγματα θα γίνονταν αν όλοι εμείς οι φορείς συνεργαζόμασταν και μετά όλο το πλαίσιο του σχολείου με τα διαθεματικά προγράμματα έβαζε και τους γονείς στο παιχνίδι...»

Υ.Σ.Δ. 2: «Πολύ σημαντικό αυτό (η συνεργασία) γιατί θα αφορούσε όλα τα μαθήματα. Και τη γλώσσα αφορά, και τα μαθηματικά αφορά... Εμείς π.χ. με τα πάρα πολλά εργαστήρια που κάνουμε, μπορούμε να δείξουμε πολλές βιωματικές τεχνικές. Με κέντρο κάποιο θέμα να δείξουμε πώς να αναπτύξουν τα μαθήματά τους... Θα μπορούσε να γίνει μια πάρα πολύ καλή συνεργασία των δύο θεσμών... Κυρίως στις επιμορφώσεις που κάνουν οι σύμβουλοι και τις παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικότητες... Θα ήταν ένας καλός χώρος και χρόνος για να μπορέσουμε να συνεργαστούμε.»

Στην ερώτηση «αν έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που θα θέλατε ή για το οποίο δεν ερωτηθήκατε» απαντούν:

Υ.Σ.Δ. 1: «Την επιθυμία μου για συνεργασία όλων- διευθυντών, συμβούλων, υπευθύνων σχολικών δραστηριοτήτων, σχολείου-, γιατί τώρα δουλεύουμε ως ομάδες, δηλαδή ως μονάδες. Και επίσης με λυπεί που υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι δεν πρέπει να υπάρχει σχεδιασμός και αξιολόγηση στο διαθεματικό πλαίσιο.»

Υ.Σ.Δ. 2: «Ναι, θα ήθελα να προσθέσω για τη διαθεματικότητα, ότι ενώ της δόθηκε θεσμικά η ευέλικτη ζώνη και καλώς έγινε, γιατί μέχρι τότε κλέβαμε ώρες από τα άλλα μαθήματα, και ενώ θεσμοθετήθηκε και δόθηκε επιστημονικά στους σχολικούς συμβούλους, δε βλέπω να εφαρμόζεται από τους συμβούλους. Δεν έχω ακούσει μέχρι τώρα κάποιος σύμβουλος να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς για διαθεματικότητα και τέτοια θέματα στην εκπαίδευση. Ο μόνος χώρος που έχει εφαρμοστεί η διαθεματικότητα είναι μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες. Υπάρχει πάρα πολύ υλικό, πάρα πολλή τεχνογνωσία στο να εφαρμόσουμε

τέτοιες τεχνικές όπως το πρότζεκτ... Οι σχολικοί σύμβουλοι ίσως δεν το εκτιμούν τόσο, ίσως το βλέπουν ανταγωνιστικά... Υπάρχει εδώ ένα θέμα αρμοδιοτήτων πάνω στην ευέλικτη ζώνη... Φυσικά μπορούν αυτοί οι δύο θεσμοί να συνεργαστούν και να δώσουν πάρα πολλά στους εκπαιδευτικούς...»

Κάνοντας μια συνοπτική περιγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των υπεύθυνων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, υποστηρίζουν ότι ως εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι της τάξης και της πράξης αναγνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Από την εμπειρία τους λοιπόν γνωρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πάνω στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ λόγω της παρούσας θέσης τους κατανοούν τα οφέλη αλλά και τα κενά που υπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αυτή τη στιγμή. Τα θεσμικά τους καθήκοντα τους επιτρέπουν να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος, αλλά δεν έχουν πολλά δικαιώματα έως τώρα στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, προσδοκούν σε μια καλύτερη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο επιμόρφωσης το οποίο θα στοχεύει στην ολόπλευρη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γύρω από την διαθεματικότητα.

7.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από την συνέντευξη της σχολικής συμβούλου

7.4.1. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Στον πρώτο άξονα ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης της σχολικής συμβούλου ζητείται η άποψή της σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δύο από τις πιο βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ είναι η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή, εν αντιθέσει με το πλαίσιο του Α. Π. Κάποιοι όμως, κυρίως πανεπιστημιακοί καθηγητές, υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ισχύσει παρά μόνο επιφανειακά, δημιουργώντας κενά και αστοχίες στη μαθησιακή διαδικασία. Συμφωνείτε με αυτό; Αν ναι, σε ποιο βαθμό ισχύει;».

Η σύμβουλος υποστηρίζει ότι το διαθεματικό πλαίσιο βασίζεται τουλάχιστον θεωρητικά πάνω στις αρχές της ευελιξίας και της αυτονομίας, οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη μαθησιακή διαδικασία με συνέπεια προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Σ.Σ.⁹ : «Οπωσδήποτε δίνει αυτονομία και ευελιξία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει και να υλοποιήσει αυτό που έχει σχέση και με τις ανάγκες και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην τάξη του.»

Στη δεύτερη ερώτηση «πόσο σημαντικά κρίνετε ότι είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας εντός του πλαισίου της τάξης;», η ίδια απαντά πολύ θετικά καθώς βοηθούν στη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας και των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Σ.Σ. : «Τα προγράμματα είναι πολύ σημαντικά γιατί βοηθούν στη δημιουργία καλύτερου κλίματος μέσα στην τάξη. Βοηθούν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.»

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο κλίμα συνεργασίας τους σχολείου ως προϋπόθεση για την εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων αλλά και ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Στη ερώτηση «Πόσο σημαντικά κρίνετε ότι είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση του γενικότερου κλίματος συνεργασίας του σχολείου; Αν ναι, εξηγήστε με ποιους τρόπους αυτό επιτυγχάνεται.», η σύμβουλος για να ενισχύσει θετικά την άποψή της πάνω στο ερώτημα, προσομοιάζει ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, την οποία χαρακτηρίζει ως «ένα μεγάλο πρότζεκτ». Με τον συγκεκριμένο παραλληλισμό θέλει να δείξει ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είτε αφορά τη μια περίπτωση είτε την άλλη, θα πρέπει να συνεργαστεί όλο το σχολείο για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων.

Σ.Σ. : «Ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων μπορούν να το πάρουν δύο τάξεις ή και ολόκληρο το σχολείο. Αυτό που θα γίνει, αν γίνει, τώρα με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, ένα μεγάλο πρότζεκτ θα είναι, ένα μεγάλο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων. Μπορεί να είναι περιβαλλοντικό σχετικά με το χώρο του σχολείου, μπορεί να είναι η ακαδημαϊκή βελτίωση του σχολείου με τη δημιουργία βιβλιοθηκών. Βοηθάει λοιπόν πολύ τη συνεργασία και το κλίμα συνεργασίας σε όλο το σχολείο.»

7.4.2. Εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Στον δεύτερο άξονα ερωτήσεων ζητείται η άποψη της συμβούλου για τη φύση και τη μορφή λειτουργίας των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Στην πρώτη ερώτηση «αν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, όπως υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια, έχουν κατά τη γνώμη της προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα» η ίδια απαντά ότι είναι προαιρετικά. Αν, όμως, γίνουν στην ώρα της ευέλικτης ζώνης, τότε αποκτούν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Επίσης, κάποιιοι στόχοι του προγράμματος μπορούν και να διαχυθούν μέσα στα βασικά μαθήματα, οπότε και σε αυτή την περίπτωση πάλι αποκτούν κάποια υποχρεωτικότητα. Η απάντηση αυτή της

⁹ Σ.Σ.: Σχολικός Σύμβουλος

συμβούλου έχει κοινά σημεία προσέγγισης με τις απαντήσεις των υπεύθυνων σχολικών προγραμμάτων πάνω στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Σ.Σ. : «Τα προγράμματα αυτά είναι προαιρετικά αλλά αν γίνουν μέσα στην ευέλικτη ζώνη, τότε κατά κάποιον τρόπο αποκτούν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αν μπουν ως κομμάτια της ευέλικτης ζώνης ή διαχυθούν μέσα στα βασικά μαθήματα όπως ορίζει το ΔΕΠΠΣ, τότε γίνονται υποχρεωτικά.»

Η επόμενη ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την εκπόνηση κάποιου προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων είναι η υποχρεωτικότητά τους, με αποτέλεσμα να μοιάζουν (ως φιλοσοφία) με τα κλειστού τύπου Α.Π. (προκαθορισμένοι στόχοι, χρονικά περιθώρια υλοποίησης, λογοδοσία). Συμφωνείτε με αυτή την άποψη;»

Εδώ η σύμβουλος απαντά αρνητικά και υποστηρίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει την αυτονομία και την ελευθερία να σχεδιάσει το περιεχόμενο των προγραμμάτων, από τη στοχοθεσία τους μέχρι και τις δραστηριότητες. Επίσης, χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ευέλικτη ζώνη είναι ως προς την φιλοσοφία της μια «μεθοδολογία», η οποία διδάσκεται βήμα βήμα στις μικρότερες τάξεις για να εφαρμοστεί ως διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στις μεγαλύτερες τάξεις μέσω της διάχυσης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, η σύμβουλος δίνει έμφαση στη μέθοδο πρότζεκτ ως μια σημαντική μέθοδο ολόπλευρης αξιολόγησης του μαθητή, και «υπογραμμίζει» τον σκοπό της ευέλικτης ζώνης τον οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατανοήσει σε βάθος, πριν αξιοποιήσει τον συγκεκριμένο χρόνο για τους λάθος λόγους.

Σ.Σ. : «Κάποια προγράμματα όπως π.χ. τα περιβαλλοντικά, που συνδέονται με τη Μελέτη Περιβάλλοντος και την Γεωγραφία, έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αλλά δεν νομίζω αυτό να είναι ανασταλτικός παράγοντας γιατί ο εκπαιδευτικός έχει την αυτονομία να επιλέξει τι στοιχεία και τι περιεχόμενο να βάλει μέσα... Άρα, όχι δεν συμφωνώ. Επίσης, η ευέλικτη ζώνη είναι για μένα ό,τι σπουδαιότερο έχει γίνει και υπάρχει μέχρι τώρα στα σχολεία... Η ευέλικτη ζώνη είναι μια μεθοδολογία... Δηλαδή, δε σου απαγορεύει να προσεγγίσεις τα μαθήματα διαθεματικά όπως τα Θρησκευτικά. Δεν έχουμε καταλάβει ότι η μεθοδολογία είναι που μετράει και όχι ο χρόνος. Η ευέλικτη ζώνη δόθηκε για να μάθει να κάνει ο μαθητής πρότζεκτ... Όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τον σκοπό της ευέλικτης ζώνης ούτε ως χρόνο ούτε ως μεθοδολογία...»

Η επόμενη ερώτηση αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος ενταγμένου στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση ενός διαθεματικού προγράμματος (ενταγμένου στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων) είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς η απουσία συμβατικών μεθόδων αξιολόγησης καθιστά τα κριτήρια ασαφή και τη διαδικασία αναποτελεσματική. Συμφωνείτε με αυτό; Αν ναι, αναφέρετε άλλους τρόπους αξιολόγησης.»

Η σύμβουλος στη σχετική ερώτηση απαντά με σαφήνεια σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης ενός σχεδίου εργασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντική προϋπόθεση να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον σκοπό και τους στόχους του προγράμματος, οι οποίοι πρέπει να είναι γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει συνειδητοποιήσει τους στόχους που έχει αρχικά θέσει και ικανοποιούν τις ανάγκες της τάξης του, μπορεί και να διαμορφώσει μια κλίμακα κριτηρίων αξιολόγησης, κάποια από τα οποία ενδεχομένως είναι η πρωτοτυπία ενός σχεδίου εργασίας, η κουλτούρα της τάξης, το κοινωνικό περιβάλλον, οι ανάγκες των μαθητών. Στη συνέχεια, ανάλογα με την φύση και το είδος των αρχικών στόχων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους αξιολόγησης, όπως ένα τεστ για το γνωστικό περιεχόμενο, ένα μικρό κείμενο ελεύθερης έκφρασης για τους συναισθηματικούς στόχους, αλλά και την διάθεση συνεργασίας για την βελτίωση των κοινωνικών στόχων.

Σ.Σ. : «Δεν συμφωνώ με αυτό. Πέρσι σε ένα συνέδριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μίλησα για την αξιολόγηση σχεδίων δράσης όπως τα σχέδια εργασίας... Τα κριτήρια ενός τέτοιου σχεδίου μπορεί να είναι η πρωτοτυπία, οι ανάγκες των μαθητών... Μετά με κάποιο τεστ μπορεί να αξιολογήσεις τις γνώσεις, με κάποιο κειμενάκι τις στάσεις, και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα στην ομάδα με συνεργασία... Αλλά πρέπει να ξέρεις ποιος είναι ο σκοπός και ποιοι οι στόχοι, δηλαδή, γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί.»

7.4.3. Το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα προγράμματα διαθεματικού περιεχομένου

Με τον συγκεκριμένο άξονα ερωτήσεων ζητείται η άποψη της σχολικής συμβούλου για το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων.

Στην πρώτη ερώτηση ζητείται η άποψη της συμβούλου για το αν οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες τους. Η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «Οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια αναπτύσσουν αρκετό ενδιαφέρον σε σχέση με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υλοποιώντας συχνά κατά την πρακτική τους διαθεματικά προγράμματα. Θεωρείτε ότι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες τους;».

Εδώ η σύμβουλος αναφέρει δύο μορφές επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε δράσεις διαθεματικού περιεχομένου όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Από τη μία, είναι ο θεσμός τους σχολικού συμβούλου ο οποίος συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και κατά συνέπεια με την Ευέλικτη Ζώνη, και από την άλλη οι υπεύθυνοι/ες σχολικών προγραμμάτων οι οποίοι/ες επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού ωραρίου. Και στις δύο περιπτώσεις, η σύμβουλος εκφράζει μια δυσαρέσκεια για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται πάνω στην διαθεματικότητα, ενώ επισημαίνει ότι είναι σημαντικό ο

εκπαιδευτικός να θέλει ο ίδιος να επιμορφωθεί με ελεύθερη βούληση και επιλογή. Κατά την γνώμη της, ο «εξαναγκασμός» του σε αυτές τις διαδικασίες δεν του επιτρέπει να εμπλακεί νοητικά και να μάθει.

Σ.Σ : «Εξαρτάται. Υπάρχουν οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων που κάνουν επιμορφώσεις πάνω στα προγράμματα. Εγώ προσωπικά έχω κάνει επιμόρφωση πάνω στην ευέλικτη ζώνη, αλλά το υλικό που είχα δώσει στα σχολεία δεν νομίζω να το έχει κανείς εκπαιδευτικός. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που ψάχνουν μόνοι τους ή πάνε στα απογευματινά σεμινάρια των υπεύθυνων προγραμμάτων είναι πιο ενήμεροι γιατί θέλουν να μάθουν... Οι εκπαιδευτικοί πρέπει οι ίδιοι να θέλουν να εμπλακούν νοητικά σε αυτό. (Γενικά, δεν το έχω δει αυτό από τους εκπαιδευτικούς)»

Στην ερώτηση «αν οι επιμορφώσεις σεμιναριακού τύπου καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στα διαθεματικά προγράμματα», υποστηρίζει ότι ένα τέτοιο σεμινάριο πρέπει να έχει θεωρητικό μέρος αλλά να ολοκληρώνεται και με το βιωματικό μέρος.

Σ.Σ. : «Αν είναι βιωματικό σεμινάριο, ναι. Οποσδήποτε, όμως, πρέπει να έχει και θεωρητικό μέρος, για να έχει επιστημονικό υπόβαθρο.»

Η τρίτη ερώτηση του άξονα αναφέρεται στον ρόλο του διευθυντή του σχολείου πάνω στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης. Στην ερώτηση, λοιπόν, «Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή/ντριας του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης; Περιγράψτε.» η σύμβουλος χαρακτηρίζει τον διευθυντή τόσο διοικητικό όσο και παιδαγωγικό προϊστάμενο του σχολείου, και ως εκ τούτου, υποστηρίζει ότι κάθε τύπος επιμόρφωσης, όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση ή και η επιμόρφωση εκτός σχολικού ωραρίου, είναι στις αρμοδιότητες του διευθυντή. Επίσης, κατά τη γνώμη της, είναι ηθική υποχρέωσή του να παίρνει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.

Στην ερώτηση «ποιο είναι το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ υπεύθυνων σχολικών προγραμμάτων και σχολικών συμβούλων», η σύμβουλος απαντά ότι στο θέμα αυτό υπάρχει μια «επικάλυψη». Από τη μία, τα προγράμματα που υλοποιούνται στην ευέλικτη ζώνη είναι αρμοδιότητα του/της σχολικού/ης συμβούλου ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο άμεσα για αυτά τα προγράμματα με τις υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων, όπως συνεργάζονται για παράδειγμα με τον εκπαιδευτικό της ενισχυτικής διδασκαλίας. Επίσης, ενώ οι σύμβουλοι έχουν το δικαίωμα να «κλείσουν» το σχολείο για την διενέργεια σεμιναρίου ή υπεύθυνοι/ες μπορούν να το κάνουν μόνο εκτός σχολικού ωραρίου. Πάντως, αν και διαχωρίζει τα όρια των αρμοδιοτήτων μεταξύ τους, η σύμβουλος αναφέρει ότι ίσως προσδοκούσε σε μια συνεργασία όπου οι υπεύθυνες θα αναλάμβαναν το βιωματικό-πρακτικό μέρος, αν και δεν της έχει ζητηθεί έως τώρα.

Σ.Σ. : «Αυτό εξαρτάται περισσότερο από τα πρόσωπα και λιγότερο από τον θεσμό. Υπάρχει πάντως μια επικάλυψη...

Στην τελευταία ερώτηση του άξονα, η οποία διατυπώνεται ως εξής «Πόσο η συνεργασία των δύο θεσμών μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης; Πώς μπορεί να γίνει αυτό;», η σύμβουλος ανακαλεί την απάντηση που έδωσε στο προηγούμενο ερώτημα.

Σ.Σ. : «Είναι περίπου όλα αυτά που είπα πριν»

Στην ερώτηση αν θέλει να προσθέσει κάτι άλλο, ή κάτι για το οποίο δεν ερωτήθηκε, απαντά:

«Θέλω να προσθέσω ότι το να υλοποιήσεις ένα πρότζεκτ δεν είναι εύκολο. Έχει τρεις κεντρικούς στόχους, τον γνωστικό, τον κοινωνικό και το συναισθηματικό ή αλλιώς τον ψυχοκινητικό. Αλλά αυτοί έχουν πολλά παρακλάδια... Διαθεματικότητα δεν σημαίνει διαβάζω το μάθημα και λύνω τις ασκήσεις... Ο εκπαιδευτικός είναι εκεί για να βοηθήσει τον μαθητή να φτάσει σε ένα σημείο, ο καθένας στο σημείο που μπορεί... Μετά, έτσι ξεφεύγεις από τον ατομικισμό της γνώσης, και δεν μετράει τόσο το αποτέλεσμα όσο η διαδικασία.»

Εν κατακλείδι, η σύμβουλος θεωρεί ότι η ευέλικτη ζώνη βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διαθεματικές προσεγγίσεις, όμως, στις μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μάθει να δουλεύουν σε προγράμματα διαθεματικότητας χωρίς να εξαρτώνται από τις ώρες της ευέλικτης ζώνης εβδομαδιαίως. Εδώ, η γνώση του εκπαιδευτικού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και είναι ευθύνη του ίδιου πώς θα αξιοποιήσει τον χώρο και τον χρόνο που του δίνει η ευέλικτη ζώνη. Επίσης, αν και η επίβλεψη των διαθεματικών προγραμμάτων στο ΔΕΠΠΣ είναι δική του παιδαγωγική ευθύνη, παραδέχεται ότι η συνεργασία με τους υπεύθυνους προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο επιμορφωτικό πλαίσιο θα ευνοούσε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς τόσο στην κατανόηση της διαθεματικότητας, όσο και στην εξοικειώσή τους κατά την πρακτική εφαρμογή της.

7.5. Σύνοψη

Συνοψίζοντας τα δεδομένα των απαντήσεων, φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση διαθεματικών προγραμμάτων είναι αρκετά έντονο, κι' αυτό εκδηλώνεται με την θετική στάση τους πάνω στο θέμα και την συχνότητα υλοποίησης τέτοιου τύπου προγραμμάτων. Όμως, εκτός των εκπαιδευτικών, και οι φορείς εκπαίδευσης, τόσο οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων όσο και η σχολική σύμβουλος, στηρίζουν θετικά με την στάση τους και την άποψή τους το διαθεματικό πλαίσιο. Κάποιοι βασικοί λόγοι προς αυτή την κατεύθυνση, όπως αναφέρονται και από τους δύο φορείς εκπαίδευσης, είναι η αυτονομία και η ευελιξία του εκπαιδευτικού έργου, η βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και η βελτίωση του κλίματος του σχολείου. Τέλος, επισημαίνεται από όλους η ανάγκη ενός πλαισίου επιμόρφωσης το οποίο μπορεί να στηρίξει την

ολόπλευρη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα, όχι μόνο εκτός, αλλά και εντός του σχολείου.

Κεφάλαιο 8 . Γενικά Συμπεράσματα

8.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, υπεύθυνων σχολικών προγραμμάτων και σχολικής συμβούλου. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν κατά άξονα βάσει του αρχικού οδηγού των συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των δεδομένων του δείγματος της έρευνας προέκυψαν τα εξής κύρια θέματα, τα οποία θα συζητηθούν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο των Γενικών Συμπερασμάτων:

1. Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
2. Διαμόρφωση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων στο διαθεματικό πλαίσιο- ένταξη της διαθεματικότητας στο ΑΠΣ.
3. Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών (γλωσσικός κώδικας) των μαθητών.
4. Αυτονομία, ευελιξία εκπαιδευτικού έργου- σχέση δασκάλου μαθητή στο διαθεματικό πεδίο.
5. Επιμορφωτικό πλαίσιο- συνεργασία φορέων.
6. Βελτίωση του κλίματος του σχολείου.

8.2. Διαθεματικότητα και σχολικές δραστηριότητες: Κύρια ζητήματα

Τα θέματα που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο κεφάλαιο 6, της Μεθοδολογίας της έρευνας. Για την διευκόλυνση του αναγνώστη, η συζήτηση των θεμάτων θα γίνει με την σειρά που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο και με την συνεπακόλουθη αρίθμηση.

Σε σχέση με το ερώτημα 1 της έρευνας που αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εξέφρασαν θετική άποψη πάνω στο θέμα. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται το ενδιαφέρον τους για την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, οι

οποίες θα εμπλουτίζουν την μαθησιακή διαδικασία και θα προσφέρουν περισσότερα κίνητρα στους μαθητές αλλά και στους ίδιους. Από τη στάση τους διακρίνεται η ανάγκη να αποκολληθούν από το σχολικό εγχειρίδιο και τους προκαθορισμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και να σχεδιάσουν οι ίδιοι τις προϋποθέσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Δηλαδή, να «παράγουν» νόημα στη γνώση μέσω της δράσης και του προβληματισμού. Είναι γεγονός, όπως αναφέρουν οι Katsarou & Tsafos (2014), ότι οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται αναμένοντας να λάβουν τη γνώση που παράγουν άλλοι γι' αυτούς, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνονται οι ικανότητές τους και η αυτοαντίληψή τους, για το τι μπορούν να κάνουν και τι όχι. Από τα δεδομένα της έρευνας, ωστόσο, φάνηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους.

Οι λόγοι, όμως, που τους οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση διαφοροποιούνται και αντανakλούν την φιλοσοφία τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα αυτού του είδους προσέγγισης της γνώσης. Η Ertmer (2005), σχετικά με αυτό, σημειώνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν τα αυθεντικά κίνητρα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθώς δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε την διαφορά ανάμεσα στα παιδαγωγικά «πιστεύω» και την αντικειμενική γνώση τους πάνω στο θέμα. Έτσι, αν και οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν θετικά την διαθεματική προσέγγιση ως εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας, και φαίνεται να έχουν, σε γνωστικό επίπεδο, κατανοήσει τις αρχές του εποικοδομισμού, εντούτοις, δεν είναι το ίδιο καταρτισμένοι στη συστηματική εφαρμογή της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να υλοποιούν προγράμματα όπως τα προγράμματα δραστηριοτήτων πιστεύοντας ότι αναβαθμίζουν την παιδαγωγική διαδικασία, χωρίς, όμως, να αισθάνονται αυτοπεποίθηση για τον τρόπο που τα εντάσσουν στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Κάποιοι από αυτούς δηλώνουν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα ενισχύουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος χωρίς να το διαφοροποιούν, άλλοι συνήθως τα «τοποθετούν» στο τέλος ή στην αρχή της διαδικασίας, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν την διάχυση της διαθεματικότητας σε όλο τον κορμό του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με την Ertmer (2005), είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πόσο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρακτική τους, ενώ η γνώση τους πάνω στο θέμα εξαρτάται από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως συχνά αναφέρουν στις απαντήσεις τους και οι ίδιοι.

Σε σχέση με το ερώτημα 2 το οποίο αφορά τα κριτήρια που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να διαμορφώσουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων απαντούν ότι πρώτα αξιολογούν το προσωπικό τους ενδιαφέρον και τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και μετά λαμβάνουν και άλλες παραμέτρους υπόψη τους, όπως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επικεντρώνονται μέσω των προγραμμάτων περισσότερο στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων παρά στους γνωστικούς στόχους, τους οποίους ταυτίζουν με την μεμονωμένη στοχοθεσία των γνωστικών αντικειμένων. Με βάση την ορολογία του Bernstein, θα λέγαμε ότι δεν είναι εύκολο σε ένα τόσο διαιρεμένο ως προς τα γνωστικά πεδία σύστημα, να ξεπεραστούν οι ταξινομήσεις της γνώσης. Όμως, ειδικά τα τελευταία χρόνια, η έρευνα στην παιδαγωγική έχει ανοίξει μια μεγάλη συζήτηση γύρω από τον σημαντικό ρόλο

των κινήτρων στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα συνδέει με την βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου από τους μαθητές (Blumenfeld, P. et al., 1991). Αυτό αποδίδεται βάσει της θεωρίας του Bernstein με τον όρο «νοηματικός προσανατολισμός», και έχει να κάνει με το πόσο άμεσα ή και συνειδητά εμπλέκεται κάποιος στη μάθηση και κατανόηση μια νέας γνώσης. Ως εκ τούτου, κατά τον σχεδιασμό του ένα διαθεματικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλαμβάνει στοιχεία που είναι πιθανόν να ενισχύουν το ενδιαφέρον και την προσωπική αξία των μαθητών όπως είναι η ποικιλία, η πρόκληση, η επιλογή και η διάθεση να δοθούν απαντήσεις σε αυθεντικά ερωτήματα όλων των τομέων και επιστημών (Blumenfeld, P. et al., 1991).

Στο ερώτημα 3 το οποίο αφορά την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών (γλωσσικός κώδικας) των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θέτουν στο τραπέζι του διαλόγου πολλά σημαντικά ζητήματα. Αρχικά, τίθεται το ζήτημα της ακαμψίας του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης του περιεχομένου των μαθημάτων, παράγοντες που παρεμποδίζουν την ευελιξία του εκπαιδευτικού και του έργου του. Ακόμα και ο ρόλος της ευέλικτης ζώνης δεν θεωρείται επαρκής ώστε να καλύψει το κενό που δημιουργεί η απόσταση ανάμεσα στη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, η ευέλικτη ζώνη «υψώνει» κι αυτή τα όριά της στο ωρολόγιο πρόγραμμα και αποκτά τον χαρακτήρα που θέλει ο κάθε εκπαιδευτικός να της δώσει.

Στο ζήτημα της ευέλικτης ζώνης αναφέρεται και η σχολική σύμβουλος, η οποία υποστηρίζει ότι η ευέλικτη ζώνη δεν είναι και δεν πρέπει να είναι ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, και μάλιστα μικρής βαρύτητας, όπως κατά την γνώμη της αντιμετωπίζεται από μια μερίδα εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι η ευέλικτη ζώνη είναι μεθοδολογία, η οποία αναβαθμίζει σημαντικά την μαθησιακή διαδικασία, αρκεί ο εκπαιδευτικός να την κατανοήσει. Άρα, για τη συγκεκριμένη σχολική σύμβουλο δεν υφίσταται η ανεπάρκεια της ευέλικτης ζώνης. Ταυτόχρονα εξηγεί ότι στις μικρές τάξεις πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές ως μεθοδολογία, και στις μεγαλύτερες να εφαρμόζεται με διάχυση και σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Την συγκεκριμένη θέση σε σχέση με τον χαρακτήρα της Ευέλικτης ζώνης ενισχύει και η σχετική πρόταση του ΙΕΠ μιλώντας για αξιοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης και των βιωματικών δράσεων ως μεθοδολογικά εργαλεία μέσω της διάχυσής τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα¹⁰.

Διαφοροποιημένη άποψη στο θέμα της ευέλικτης έχουν οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι επαρκείς ώρες της ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν προγράμματα, και παράλληλα να είναι συνεπείς ως προς τους γνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος .

¹⁰ https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/odigies_2.pdf

Δεύτερον, τίθεται το ζήτημα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ή παιδιών μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά . Εδώ, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μέσα από τα προγράμματα τα παιδιά αυτά αποκτούν και βελτιώνουν κυρίως τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, καθώς μέσα από την συνεργασία καταφέρνουν να οικειοποιηθούν σταδιακά τους κανόνες της ομάδας. Επίσης, η αξία της δικής τους προσωπικής εμπειρίας μέσα από τα περιβάλλοντα δράσης τους (γειτονιά, οικογένεια), δίνει αξία και στην γνώση, η οποία αποκτά νόημα και γι' αυτούς. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αντιλαμβάνονται την μάθηση ως μια αυθεντική κατάσταση με προεκτάσεις και συσχετισμούς, και όχι μια «φόρμουλα» που ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει. Από την άλλη, όμως, οι εκπαιδευτικοί, αν και εστιάζουν κυρίως στους κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, δεν είναι ξεκάθαροι ως προς τους γνωστικούς στόχους, κι αν αυτοί εξίσου βελτιώνονται. Σύμφωνα με τη θεωρία τους Bernstein και άλλων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, το σχολείο είναι ένας μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, αναπαράγοντας τον γλωσσικό κώδικα της άρχουσας κοινωνικής τάξης μέσα από διάφορες διαδικασίες ερμηνείας και πραγμάτωσης πολιτικών και πρακτικών.

Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό κεφάλαιο κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ένταξη της διαθεματικότητας στο (ελληνικό) σχολείο ευνοεί συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών που κατέχουν τον κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα και είναι πιο εύκολο να συσχετίσουν διαφορετικά γνωστικά πεδία, ενώ απομονώνει τους μαθητές που δεν χρησιμοποιούν τον κυρίαρχο λόγο του σχολείου, όπως οι Ρομά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζουν τους μαθησιακούς στόχους, αλλά να τους συγχέουν με την εμπειρία τους, κάτι το οποίο δεν τους δίνει το κίνητρο να κατακτήσουν μια νέα γνώση. Εδώ, η σύμβουλος επισημαίνει ότι ο ρόλος της στοχοθεσίας είναι ο πιο σημαντικός στην υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος, το οποίο πρέπει να ικανοποιεί τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και, φυσικά, τους γνωστικούς στόχους των μαθητών. Όσο πιο ακριβείς είναι οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο εύκολο είναι για τον ίδιο να αξιολογήσει τον βαθμό βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών της τάξης του. Έτσι, αν λάβει υπόψη του τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του- γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές- και προσαρμόσει τους στόχους σε αυτές τις ανάγκες, τότε θα μπορέσει να αξιολογήσει και την επίτευξη των γνωστικών στόχων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης ή άλλων ποιοτικών χαρακτηριστικών. Τέλος, ένα σημαντικό μέσο αξιολόγησης το οποίο αναγνωρίζουν όλοι οι φορείς δράσης είναι το παιδαγωγικό κείμενο του κάθε μαθητή, δηλαδή το προϊόν που παράγει με αυθεντικό τρόπο και αντιπροσωπεύει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της διαδικασίας.

Το ερευνητικό ερώτημα 4 αφορά δύο βασικές αρχές που προωθεί το ΔΕΠΠΣ, και είναι η ευελιξία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού και του έργου του, αλλά και η σχέση δασκάλου-μαθητή στο διαθεματικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί βάσει των απαντήσεών τους φαίνεται ότι αισθάνονται σχετική αυτονομία όταν υλοποιούν ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων καθώς σχεδιάζουν την διαδικασία, ωστόσο, απουσιάζει το στοιχείο της ευελιξίας, καθώς

αισθάνονται μεγάλη πίεση από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης. Όσον αφορά την σύνδεση των μαθημάτων και την διάχυση των στόχων και των δράσεων του προγράμματος στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν αισθάνονται ότι έχουν επαρκείς γνώσεις και ικανότητες για να το κάνουν, ενώ θα ήθελαν μεγαλύτερη στήριξη των φορέων εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη στο συγκεκριμένο πεδίο. Ωστόσο, βιώνουν θετικά συναισθήματα όταν εμπλέκονται σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, και αξιολογούν καλύτερα τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι, καθώς προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Όμως, στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και την σχέση ανάμεσα σε αυτόν και τον μαθητή αναφέρονται και οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και η σχολική σύμβουλος, οι οποίες αναγνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δρα αυτόνομα, αλλά όχι με ασυνέπεια και αυθαιρεσία ως προς τις υποχρεώσεις του προγράμματος, αλλά και γενικότερα της μάθησης σε οποιοδήποτε πλαίσιο αναφοράς, και τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία, οι μαθητές καλλιεργούν στοιχεία όπως η συνειδητοποιημένη γνώση, η επιμονή, η προσπάθεια και η αυτοδιαχείριση, κατορθώνοντας να συλλέξουν πληροφορίες, να εκτιμήσουν τα δεδομένα και να αξιολογήσουν τα τελικά αποτελέσματα που παράγονται. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός έχει πιο στοχαστικό ρόλο σε αυτή την σχέση δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης, καθοδηγώντας τους συλλογιστικούς συσχετισμούς των μαθητών και βοηθώντας τους να «οικοδομήσουν» τη νέα γνώση (Blumenfeld, P. et al., 1991).

Το ερευνητικό ερώτημα 5 αναφέρεται στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο διαθεματικό πεδίο γνώσης. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φορείς εκπαίδευσης, συμφωνούν σε ένα σύγχρονο πλαίσιο επιμόρφωσης, το οποίο καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Γι' αυτό προτείνουν σεμιναριακού τύπου επιμορφώσεις με βιωματικό χαρακτήρα. Παρόλο, όμως, ότι όλοι εκτιμούν την συμβολή όλων των θεσμών σε αυτό τον τομέα, δεν ισχύει κάτι τέτοιο αυτή την στιγμή στην Ελλάδα, με βάση πάντα τις εκτιμήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πέρα από την υποστήριξη των θεσμών, πιστεύουν ότι και το πλαίσιο του σχολείου θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση των ικανοτήτων τους. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης, αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σε συνδυασμό με έναν διευθυντή ο οποίος δεν προσκολλάται μόνο στα διοικητικά του καθήκοντα, αλλά επενδύει στο εκπαιδευτικό προσωπικό του με εναλλακτικούς τρόπους επιμόρφωσης, όπως οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, θα βοηθούσαν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τον αναθεωρημένο ρόλο του διευθυντή, τόσο οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων όσο και η σχολική σύμβουλος συμφωνούν ότι είναι στις βασικές του αρμοδιότητες να οργανώνει συστηματικά επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων επισημαίνουν την σημαντικότητα της συνεργασίας δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών στην υλοποίηση κοινών ως προς την θεματολογία προγραμμάτων τονίζοντας την θετική επίδρασή τους στο γενικότερο κλίμα του σχολείου. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και ομαδικότητας οι εκπαιδευτικοί δεν ντρέπονται να μοιραστούν τις αδυναμίες τους, ενώ σταδιακά αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν, ακόμα, τους βοηθούν ώστε να παίρνουν μέρος σε διαδικασίες πρωτόγνωρες γι'

αυτούς, όπως η αρχειοθέτηση υλικού στο σχολείο, η διεξαγωγή μικρών ερευνών για την παραγωγή δεδομένων που αφορούν το σχολείο και το δυναμικό του, αλλά και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Brown, & Zhang, 2016).

Το ερώτημα 6 που είναι και το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά την βελτίωση του κλίματος συνεργασίας στο σχολείο, ένα δεδομένο το οποίο σχεδόν απαντήθηκε στο προηγούμενο ερώτημα. Ωστόσο, επισημαίνουμε τη στάση των εκπαιδευτικών και των φορέων εκπαίδευσης, λέγοντας ότι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων επιδρούν θετικά στο γενικότερο κλίμα του σχολείου, αν καλλιεργηθεί μια πιο ανοιχτή κουλτούρα συνεργασίας και διαμοιρασμού των γνώσεων και ξεπεραστεί το υπάρχον κλίμα εσωστρέφειας που οδηγεί στον «ατομικισμό» της γνώσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η σχολική σύμβουλος.

8.3. Σύνοψη

Στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα γενικά συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων του προηγούμενου κεφαλαίου. Η συζήτηση που προηγήθηκε βασίστηκε πάνω στα κύρια θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τα θέματα, όπως διαμορφώθηκαν και συζητήθηκαν, απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας που διατυπώνονται στο έκτο κεφάλαιο.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι είναι σημαντικό για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς να υπάρξει ένα σύστημα υποστήριξης των εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορεί να τους δίνει τα εφόδια να καινοτομούν χωρίς να τους προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον, η μάθηση είναι μια «ανοιχτή» σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, και ως εκ τούτου, θα πρέπει να τους δίνεται η ελευθερία να διαμορφώνουν τις δικές τους προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης. Τέλος, η οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία που εισάγεται θα πρέπει να γίνεται αντικείμενο μελέτης και έρευνας αυθεντικών καταστάσεων, δράσεων και προσώπων.

Κεφάλαιο 9. Τελικές επισημάνσεις

Συνοψίζοντας τα όσα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στον αρχικό μας στόχο που αφορά τη διερεύνηση των πολιτικών αποτίμησης εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στα Δημοτικά της Π.Ε Δυτικής Αττικής. Προκειμένου να γίνει μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική αποτύπωση της συγκεκριμένης κατάστασης πάνω στο θέμα, αξιοποιήθηκαν οι απόψεις των φορέων δράσης, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των υπεύθυνων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και των σχολικών συμβούλων. Από τη μελέτη μας αναδύθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τα

συγκεκριμένα Προγράμματα, τους οποίους θα παραθέσουμε στη συνέχεια. Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να εξαντληθεί κάθε πτυχή του θέματος από βιβλιογραφική σκοπιά ώστε τελικά να έχουμε μια εμπεριστατωμένη άποψη.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο πεδίο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης με βάση τους οποίους κινείται το καθετί που προσπαθεί να εισέλθει στο χώρο και να τον αναμορφώσει, διαφοροποιήσει ή εμπλουτίσει. Έτσι, οι εκάστοτε αλλαγές συνδέονται τόσο με τοπικούς όσο και με εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω συντονιστικών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, κάποιες αλλαγές συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα προκειμένου να εναρμονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα με τα σύγχρονα δεδομένα διεθνώς. Στο πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, γίνεται μια συζήτηση γύρω από το θέμα, για να αναδειχθεί η σχέση της εκπαίδευσης με άλλα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της διαθεματικότητας ως έννοιας και ως πλαισίου. Το αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης, δηλαδή τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, από την αρχή συμπεριλήφθηκαν στο διαθεματικό πλαίσιο γνώσης για να υπάρχει μια σαφέστερη τοποθέτηση ως προς τα όρια και τις ταξινομήσεις τους στο ευρύτερο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυριότεροι ορισμοί για την διαθεματικότητα. Σύμφωνα, λοιπόν, με την βιβλιογραφία η διαθεματικότητα ορίζεται ως η σύμπλεξη των γνωστικών αντικειμένων με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ένα καθορισμένο σχέδιο προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε μια κατάσταση που εγείρει ένα ερώτημα. (σελ, 13).

Το τρίτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης αφορά την διδακτική μέθοδο project, δηλαδή το σχέδιο εργασίας όπως αποδίδεται στα ελληνικά. Η αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο δεν έγινε τυχαία, καθώς υπάρχουν και άλλες μέθοδοι ή στρατηγικές διαθεματικών προσεγγίσεων. Όμως, η διδακτική μέθοδος του σχεδίου εργασίας αποτελεί, ίσως, την πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο αυτή την στιγμή για την εφαρμογή της διαθεματικότητας στο σχολικό πλαίσιο, καθώς όπως περιγράφηκε από την βιβλιογραφία «τα σχέδια εργασίας στο σύγχρονο σχολείο αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων με κυρίαρχα μεθοδολογικά στοιχεία τη συλλογική διερεύνηση και δράση» (Ματσαγγούρας, 2003). Επίσης, η μάθηση βασισμένη στα σχέδια εργασίας αποτελεί μια συστηματική μέθοδο διδασκαλίας που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων διαμέσου μιας εκτεταμένης διερευνητικής διαδικασίας δομημένης γύρω από σύνθετα και αυθεντικά ερωτήματα (BIE, 2003). Ωστόσο, αν και οι δύο διδακτικές μέθοδοι- η διαθεματική προσέγγιση και η μέθοδος project-, έχουν πολλά κοινά σημεία μεθοδολογικά, για κάποιους θεωρητικούς διαφοροποιούνται σε κάποια άλλα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τις ταυτίζουν (Γκολφινόπουλου, 2006, 83-85).

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, η οποία βασίζεται στις θεωρητικές έννοιες του Bernstein. Οι έννοιες που αξιοποιούνται αφορούν κυρίως την μαθησιακή διαδικασία και το αντίστοιχο πλαίσιο, το διαθεματικό εν προκειμένω, και επικεντρώνονται στην οργάνωση της σχολικής γνώσης στο σχολικό περιβάλλον από τους άμεσους φορείς δράσης. Οι κυριότερες έννοιες είναι η ταξινόμηση και περιχάραξη, καθώς και η αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης. Επίσης, έννοιες όπως η ερμηνεία και η πραγμάτωση μιας πολιτικής, καινοτομίας ή μεθοδολογίας αξιοποιούνται έμμεσα, μέσα από τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το διαθεματικό πλαίσιο όπως πραγματώνεται αυτή τη στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση μας βοήθησε να σχηματίσουμε μια σφαιρική άποψη πάνω στο θέμα και να το μελετήσουμε από την αρχή της εισαγωγής του από το ΔΕΠΠΣ και την ευέλικτη ζώνη, όσο και στο παρόν, μέσω των προγραμμαμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία και παρουσιάζονται συνοπτικά στο τέλος του εν λόγω κεφαλαίου. Με το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της μελέτης και ακολουθεί το ερευνητικό μέρος. Έτσι, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήσαμε, δηλαδή τη μέθοδο της συνέντευξης, έγινε η περιγραφή της, αναλύθηκαν οι στόχοι της, τα είδη των ερωτήσεων, η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων από τις οποίες απαρτίζονταν οι συνεντεύξεις και η πορεία και η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε την αδυναμία της παρούσας έρευνας. Πιστεύουμε πως τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνες, αν εμπλουτιστούν με περισσότερες πληροφορίες και επεκτάσεις μέσω άλλων ερευνών, συναφών με την συγκεκριμένη, που θα έχουν, όμως, ως εργαλείο την παρατήρηση ή ακόμα και μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο έγινε η παρουσίαση, η ανάλυση και ο σχολιασμός των δεδομένων, ενώ επιχειρήθηκαν δύο τύποι ανάλυσης, ο οριζόντιος και ο κάθετος, ώστε να εξαντληθούν όλα τα περιθώρια με σκοπό την αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Έτσι, από τη μελέτη μας, αναδύθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί τους οποίους και αναφέρουμε στη συνέχεια.

Σχετικά με το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την διαθεματική προσέγγιση φαίνεται να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συμφωνία στις απαντήσεις τους, οι οποίες αν και αρκετά περιορισμένες, ήταν ακριβείς όσον αφορά την ουσία τους, ότι, δηλαδή, η διαθεματική προσέγγιση είναι η εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος μέσα από επί μέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό το οποίο τονίστηκε τόσο από την βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στη διαθεματική προσέγγιση τον πρωταγωνιστικό ρόλο όσον αφορά κυρίως την οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος εξακολουθεί να τον έχει ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά στη διδακτική μέθοδο project, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αναφέρθηκαν σε αυτή τη μέθοδο ως τρόπο διερεύνησης ενός θέματος. Στην προκειμένη περίπτωση βέβαια οι απαντήσεις εμπλουτίστηκαν από στοιχεία διαπροσωπικής φύσεως στο πλαίσιο της διαδικασίας. Έτσι, αν και οι εκπαιδευτικοί δεν

ταυτίζουν απόλυτα τις δύο μεθόδους (διαθεματική και μέθοδο project) όσον αφορά τις ομοιότητες και διαφορές τους, ωστόσο συμπεριλαμβάνουν τη μία μέσα στην άλλη συνδέοντάς τις ως προς τις βασικές τους ομοιότητες.

Σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού από τη διαθεματική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τα στοιχεία της ευελιξίας και της αυτονομίας, αλλά και της συνεργατικότητας. Επίσης, αυτό που αναφέρθηκε με όχι τόσο μεγάλη ένταση αλλά φάνηκε να αρχίζουν να το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί είναι ότι στη διαθεματική προσέγγιση η απόκτηση της γνώσης γίνεται ως ολότητα πλέον και όχι κατακερματισμένη. Αντίστοιχα, με τα οφέλη του μαθητή από τη διδακτική μέθοδο project οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το όφελος της συνεργατικότητας και την κινητοποίηση των μαθητών με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Η βιβλιογραφία και οι σχετικές έρευνες έχουν επισημάνει ιδιαίτερα την αξία που δίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, στοιχείο που αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος. Άλλα βασικά σημεία αναφοράς είναι ότι οι μαθητές γίνονται ερευνητές της γνώσης, καθώς επίσης και ο σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης την συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο ως προς τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, αλλά τείνουν προς το μαθητοκεντρικό μοντέλο αναφορικά με την εφαρμογή και πραγμάτωση των προγραμμάτων στο πλαίσιο της διαδικασίας. Μια τέτοιου τύπου αναποφασιστικότητα ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας προκύπτει και από μια παρόμοια μελέτη πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση και το project, στην οποία «κερδίζει» το δασκαλοκεντρικό μοντέλο αν και διαφαίνεται μια προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών «εξισορρόπησης» των δύο μεθόδων (Γκολφινόπουλου, 2006, σελ. 168). Αυτό ίσως καταδεικνύει και το κριτήριο του υποκειμενισμού που διέπει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα άλλοι να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις γνώσεις και άλλοι με βάση τις στάσεις τους. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και ως προς τις πηγές πληροφόρησης για τη διαθεματική προσέγγιση και την μέθοδο project, αφού άλλοι αναφέρουν τα σεμινάρια και την προσωπική ενασχόληση με το θέμα, και άλλοι τα βιβλία και το υλικό συναδέλφων. Επομένως, δεν φαίνεται να υπάρχει οργάνωση και σχεδιασμός στην ένταξη των νέων μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, και στο θέμα της αξιοποίησης της ευέλικτης ζώνης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικές απόψεις, οι οποίες όμως παρεμποδίζονται από ζητήματα όπως η ύλη, η διαχείριση του χρόνου, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τα όρια των βασικών μαθημάτων που δεν επιτρέπουν εύκολα γνωστικούς συσχετισμούς.

Ένα ακόμα βασικό ζήτημα είναι και αυτό που αφορά τους μαθητές μειωνοτικών ομάδων είτε προέρχονται από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα είτε από διαφορετικές φυλές όπως οι μαθητές Ρομά. Εδώ οι εκπαιδευτικοί αν και εκφράζουν την θετική συμβολή του διαθεματικού πλαισίου και των προαιρετικών προγραμμάτων στην σχετική συμπερίληψη αυτών των μαθητών στην ομάδα της τάξης αναδεικνύοντας στοιχεία όπως η συνεργασία, η προσπάθεια, η αξία της προσωπικής εμπειρίας και τα ενδιαφέροντα, από την άλλη δεν είναι ξεκάθαροι από τις

απαντήσεις τους για το αν οι συγκεκριμένοι μαθητές επιτυγχάνουν και τους γνωστικούς στόχους χρησιμοποιώντας γνωστικές και μετα-γνωστικές στρατηγικές. Επιπλέον, σημειώνουν ότι κυρίως οι Ρομά μαθητές συγκριτικά με τους αλλοδαπούς μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο να ενσωματωθούν στην ομάδα και να κατακτήσουν τους προκαθορισμένους στόχους. Τον συγκεκριμένο προβληματισμό ενισχύουν και τα ερευνητικά αποτελέσματα μιας άλλης μελέτης σχετικής με το θέμα, σύμφωνα με τα οποία οι Ρομά μαθητές δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί από το περιβάλλον της τάξης ούτε όταν η εργασία γίνεται μέσα σε ομάδες, ενώ το ίδιο παρατηρείται και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες. Επίσης, δεν αρκεί η επίτευξη κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων αν απουσιάζουν οι γνωστικοί και οι μαθησιακοί στόχοι (Kaldi, S. et al).

Επανερχόμενοι στο κατεξοχήν ερευνητικό μας αντικείμενο που είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων διαπιστώνουμε ότι το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα μελέτη είναι ο «ευκαιριακός» χαρακτήρας που εμφανίζουν τα εν λόγω προγράμματα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να προχωρήσουν στην υλοποίησή τους χωρίς να έχουν αναπτύξει συστηματικές μεθόδους αξιολόγησης των πραγματικών αναγκών της σχολικής μονάδας και των μαθητών. Ο «ευκαιριακός» χαρακτήρας των εν λόγω Προγραμμάτων επιβεβαιώνεται από τον Σολομών (2000), ο οποίος υποστηρίζει το ίδιο αναφερόμενος στα Προαιρετικά Προγράμματα. Επίσης, αναφέρεται στην υποδεέστερη θέση τους στο αναλυτικό πρόγραμμα την περίοδο εισαγωγής τους στο ελληνικό σχολείο (τέλος δεκαετίας 1990), καθώς δεν υπήρχε επίσημη αναγνώρισή τους από την πολιτεία ούτε και επίσημος θεσμός που να στηρίζει συστηματικά τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και τα σχολεία. Αυτό ως ένα βαθμό ισχύει και σήμερα, αφού δεν έχει αναγνωριστεί στους υπεύθυνους προγραμμάτων, όπως συμφωνούν όλοι οι φορείς, το δικαίωμα να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς εντός του ωρολόγιου προγράμματος, όπως συμβαίνει με τους αντίστοιχους σχολικούς συμβούλους. Άλλοι αποτρεπτικοί παράγοντες είναι η αδυναμία ενσωμάτωσης των προγραμμάτων στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, καθώς, επίσης, όπως αναφέρει και ο Σολομών (2000), και «η ανυπαρξία πλαισίου συστηματικής αξιολόγησης και μελέτης της εφαρμογής τους» (ό.π., σελ. 23), με στόχο την βελτίωση και ανατροφοδότηση ενός μικρού δικτύου σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Μαμάκου, 2015).

Τέλος, όλα αυτά πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους φορείς εξουσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργήσουν έχοντας ως προτεραιότητα το όφελος όλων των μαθητών, και, ιδίως, των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, με σεβασμό στα πολιτισμικά τους γνωρίσματα και έχοντας ως στόχο την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης οι οποίες θα δράσουν συμπληρωματικά ως προς το ισχύον τυπικό πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας με τις προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα, θεωρούμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια μελέτη περίπτωσης ενός μικρού δικτύου σχολείων (δύο έως τέσσερα), με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και να διερευνηθούν όλα τα στάδια υλοποίησης ενός διαθεματικού προγράμματος στο οποίο θα συμπεριληφθούν και οι αντίστοιχοι φορείς δράσης και θεσμοί, δηλαδή εκπαιδευτικοί, διευθυντές, υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων και σχολικοί σύμβουλοι. Η συγκεκριμένη μελέτη ίσως βοηθούσε στο να γίνει μια εις βάθος διερεύνηση του τρόπου πραγμάτωσης των συγκεκριμένων προγραμμάτων, αλλά και του τρόπου που τα αντιλαμβάνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς). Επιπλέον, μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει καίρια ζητήματα όπως, α. τους λόγους που υποκινούν τους σχετικούς φορείς ερμηνείας (σχολικοί σύμβουλοι, υπεύθυνοι προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων) μιας πολιτικής ή πρακτικής να υποστηρίζουν διαφορετικές αρχές οργάνωσης του προγράμματος σπουδών, β. τις συνέπειες που επιφέρουν οι αντίθετες απόψεις και ερμηνείες των συγκεκριμένων φορέων στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς πραγμάτωσης που είναι οι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αγγελάκος, Κ. (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Μεταίχμιο, Αθήνα. Ντιβέρη, Π. (2005). Στάσεις και απόψεις-αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2005. Ανακτήθηκε 11/3/2017)

Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ. (2004). (επιμέλεια). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ανθοπούλου, Β. (2005). Η βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση ενός Σ.Π.Π.Ε. Στο: 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 23-25 Οκτωβρίου, 2005 (σσ. 45-52). Πρακτικά διαθέσιμα στο διαδίκτυο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/45-52_oral.pdf.

Βοσνιάδου, Στ. (2004). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/Lessons/08ADVISING/How_students_learn.pdf

Βώρος, Κ.(2002). Προσπάθεια βηματισμού στο δύσβατο τοπίο της διαθεματικότητας μέσα σε συνθήκες ομίχλης, www.voros.gr

Γκολφιοπούλου, Β. (2006), Θεωρία και πράξη της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου Project: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε 24/8/2017

Γκόφα, Π. (2010). Τύποι γνώσης και μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με αναφορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2010). Ανακτήθηκε 4/1/2017

Γούπος, Θ. (2006). Η ευέλικτη ζώνη ως ομπρέλα ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Γρόλλιος, Γ. (1999). Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα, Gutenberg.

Δήμος, Η., Καραθανάση, Α. & Κουνέλη, Ε. (2000). Διατροφή και Υγεία: Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκές Κοινότητες. (1988). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1988:177:FULL&from=EL>

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας. Αθήνα, Γρηγόρης.

Κοκκονός, Α.(2010). Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη: Οι περιπτώσεις Tagore και Nussbaum και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός. Επιστημονικό Βήμα, 9(14), 263-272. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου, 2017, από <http://1dim-spart.lak.sch.gr/anfiles/1.cosmopolitanism-%CE%9Aokkonos.%CE%91ntonios.pdf>

Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ.), Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999), Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών [μέρος 2ο], αρ. 104, Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Λουκόπουλος, Α. (2008). Η Εισαγωγή Καινοτομιών στο Σχολείο Και ο Ρόλος του Διευθυντή: Η Αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos(ptde).pdf)

Μαμάκου, Ν. (2015), Ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου και πολιτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Ανακτήθηκε 24/8/2017

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Ευέλικτη ζώνη Διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 12(6), 15-30. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2017, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/matsagouras.PDF>.

Ματσαγγούρας, Η. (2002a). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. σ.σ. 19-37.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Γρηγόρης. Αθήνα.

Μητάκος, Δ. (2006). Η Ευέλικτη ζώνη ως παράγοντας διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης. Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση:

Θεωρία και Πράξη, 13-14 Μαΐου 2006 (σσ. 38-47). Πρακτικά διαθέσιμα στο διαδίκτυο http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/mitakos.pdf

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2004). Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.). (2001b). Συγκριτική Παιδαγωγική . Αθήνα: Gutenberg

Ντιβέρη, Π. (2005). Στάσεις και απόψεις-αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση. (Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2005. Ανακτήθηκε 12/4/2017)

Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. & Ζουγανέλη, Α. (2012). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ) σε ολιγοθέσια σχολεία. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος, Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, 11-13 Μαΐου, 2012 (σσ. 588-596). Πρακτικά διαθέσιμα στο Διαδίκτυο στο http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf.

Σκιά, Κ., Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή, Κ.. (2001). Ένταξη των προαιρετικών προγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2010) Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. κ.α, (2015). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. Ανακτήθηκε 26/5/2017

Ταμουτσέλη, Κ & Μητακίδου, Σ. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για την Αειφορία και ολιστικό σχολείο. Στο: 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου, 2006 (σσ. 673- 682). Πρακτικά διαθέσιμα στο διαδίκτυο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/673-682_oral.pdf

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2015). Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε

Τουλιάτος Σ., και άλλων, Επιστολή Διαμαρτυρία Εκπαιδευτικών για τα νέα βιβλία, Alfavita 13.9.06 και Το Βήμα 17.9.06, σελ. Α38.

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.

Τσιλίδου, Ε. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Στο: 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου, 2006 (σσ. 673-682). Πρακτικά διαθέσιμα στο διαδίκτυο από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/735-741_oral.pdf.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2005). Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ: Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Χανιωτάκης, Ν. & Θωμαΐδης, Ι. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 12 (6), 239-270. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/xaniotakis-thoidis.PDF>.

Χατζηγεωργίου, Γ, (χ.η.). Γνώθι το curriculum. Αθήνα, Ατροπός.

Χρυσαιφίδης Κ. (2000). Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα, Gutenberg.

Ξενογλωσση

Apple, M., Ball, S., Gandin, L. (2010), The Routledge International Handbook of the Sociology of Education, Routledge.

Ball, S., Maquire, M., Braun A.(2012). How schools do policy. Routledge.

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

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay, British Journal of Sociology of Education.

Brown, C. and Zhang, D. (2016). How Can School Leaders Establish Evidence-informed Schools: An Analysis of the Effectiveness of Potential School Policy Levers, Educational Management Administration & Leadership 1–20, sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav, DOI: 10.1177/1741143215617946

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.

Greenwood, R. (2013). Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland: Teachers' concerns and preferred approaches, *Education 3-13*, 41:4, 443-458, DOI: 10.1080/03004279.2013.819618
<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2013.819618>

Hatzinikita, V., Dimopoulos, K., & Christidou, V. (2008). PISA Test Items and School Textbooks Related to Science, *Science Education*. Wiley Periodicals, Inc.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20256/abstract>

Jorgensen, R. (2016), The elephant in the room: Equity, Social Class, and Mathematics . Στο Ernest, P. et al.(ed.), *Critical Mathematics Education. Theory, Praxis, and Reality*. United States of America: Charlotte, NC <http://ebook-dl.com/md5/3890db2c149648a98167f7fee4f1a292.pdf> (ανακτήθηκε 22/5/2017)

Katsarou, E. & Tsafos, V., 2014, Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece, *European Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 2, 141-161

Novoa, A. (2000). The Restructuring of the European educational space. Changing Relationships among States, Citizens, and Educational Communities. Στο T. Popkewitz (ed), *Educational knowledge. Changing relationships between the State, Civil Society, and the Educational community*. New York: State University of New York Press.

OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Informes/PISA2006_alfabetizacioncientymatem.pdf (ανακτήθηκε 21/4/2017)

Phyllis C. Blumenfeld , Elliot Soloway , Ronald W. Marx , Joseph S. Krajcik , Mark Guzdial & Annemarie Palincsar (1991) *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 369-398, DOI:10.1080/00461520.1991.9653139

Risvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. UK: Routledge

Stavroula Kaldi , Diamanto Filippatou & Christos Govaris (2011) *Project based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes*, *Education 3-13*, 39:1, 35-47, DOI: 10.1080/03004270903179538

Suzanne Hidi & K. Ann Renninger (2006) The Four-Phase Model of Interest Development, *Educational Psychologist*, 41:2, 111-127, DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4 http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

The Buck Institute for Education. (2003). *Project based Learning: A guide to standards- focused Project-based Learning for middle and high school teachers* (2nd, Ed.). Oakland, CA: Wilsted & Taylor.

Ulrich Schiefele (1991) Interest, Learning, and Motivation, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 299-323, DOI: 10.1080/00461520.1991.9653136 <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 – Φόρμα συμπλήρωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις που αφορούν τη διερεύνηση του επαγγελματικού προφίλ των Εκπαιδευτικών

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

1. Από ποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποφοιτήσατε;
-

2. Έχετε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και πού;

3. Είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός;

4. Ποια είναι η προϋπηρεσία σας έως τώρα; (σε έτη)

5. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης και ποια; (συνέδρια, σεμινάρια, εντός της Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Δυτικής Αττικής ή άλλου φορέα επιμόρφωσης)

6. Ποια είναι η παρούσα θέση σας; (διευθυντής-ρια, εκπαιδευτικός, άλλο π.χ τμήμα ένταξης-παράλληλη στήριξη)

7. Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που υπηρετείτε;

Παράρτημα 2 – Οδηγός Συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Η παρούσα έρευνα, η οποία διεξάγεται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας κατά την διδακτική πράξη μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα κοινοποιηθούν, και ότι οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην γίνεται φανερό η ταυτότητά σας. Σε τέτοιους είδους έρευνες η συνέντευξη συνήθως ηχογραφείται, ώστε ο ερευνητής να είναι βέβαιος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ζητώ τη συγκατάθεσή σας λοιπόν να μαγνητοφωνήσω τη συνέντευξη.

1ος Άξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας εντός του Α.Π ή μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

1. Ποια είναι η άποψή σας για την διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας όπως προωθείται από το ΔΕΠΠΣ;
2. Μπορούν όλα τα μαθήματα του Α.Π. να προσεγγιστούν με διαθεματικό τρόπο; Γιατί; Πώς το αιτιολογείτε;
3. Ένας τρόπος ένταξης της διαθεματικότητας στο Α.Π. είναι μέσω των σχεδίων εργασίας (πρότζεκτ). Έχετε κάνει κάποιο πρότζεκτ μέσα σε αυτή την χρονιά; Αν ναι, τι αφορούσε;
4. Εντάσσετε τα πρότζεκτ στην επαγγελματική σας πρακτική συστηματικά; Γιατί;
5. Γενικά τα πρότζεκτ τα επιλέγετε ελεύθερα ή τα εντάσσετε σε κάποιο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων;
6. Έχετε αναλάβει κάποιο πρόγραμμα μέσα σε αυτή την χρονιά;
7. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων;

2ος Άξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπ/κών για την επιλογή θεμάτων για την διεξαγωγή σχεδίων εργασίας και τρόπος διαμόρφωσης του περιεχομένου των σχολικών δραστηριοτήτων

1. Έχετε κάποιο προσωπικό πεδίο ενδιαφέροντος, π.χ περιβαλλοντικό, πολιτιστικό, αγωγής υγείας;

2. Όταν επιλέγετε ένα θέμα, χρησιμοποιείτε κυρίως το προσωπικό σας πεδίο ενδιαφέροντος για την επιλογή του;
3. Έχετε και άλλα κριτήρια για την επιλογή ενός θέματος πρότζεκτ που θέλετε να υλοποιήσετε; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
4. Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών σας είναι σημαντικός οδηγός για την επιλογή θέματος;
5. Διερευνάτε εύκολα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών σας πριν την επιλογή θέματος; Αν ναι, ποια είναι τα βασικά σας κριτήρια για την τελική επιλογή;
6. Ο καθορισμός των στόχων και ο σχεδιασμός ενός πρότζεκτ είναι μια απαιτητική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Νιώθετε επαρκείς σε γνώσεις και ικανότητες να υποστηρίξετε ένα τέτοιο εγχείρημα;
7. Νιώθετε ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης όπως οι υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων και οι Σχ. Σύμβουλοι μπορούν να σας στηρίξουν με τις ειδικές γνώσεις τους πάνω στο θέμα; Είναι επαρκής η στήριξή τους από την μέχρι τώρα εμπειρία σας; Αν όχι, γιατί;
8. Ποια εμπόδια αντιμετωπίζετε συνήθως κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος (διαχείριση χρόνου, πίεση για την ολοκλήρωσή του, άλλα);
9. Υπάρχουν, με βάση την εμπειρία σας, αρκετές πηγές (ηλεκτρονικές ιστοσελίδες, blogs, βιβλία), ώστε να βελτιώσετε τις γνώσεις και ικανότητές σας στα σχέδια εργασίας;
10. Τα θέματα που επιλέγετε έχουν σχέση με τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου σας; (π.χ. σχολική βία, διαφορετικότητα, πολιτισμικές διαφορές)

3ος Αξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπ/κών για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής σχεδίων εργασίας και την αξιολόγησή τους

1. Πιστεύετε ότι ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να ενταχθεί εύκολα στο στενό χρονικά ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων; Θεωρείτε επαρκή την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης εβδομαδιαίως;
2. Συνήθως κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τις γνωστικές από τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Ποια από τις δύο περιπτώσεις αναγκών των μαθητών ικανοποιούνται καλύτερα κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού προγράμματος; Συμφωνείτε με αυτό τον διαχωρισμό;
3. Τα σχολεία στην περιοχή της Δυτικής Αττικής συμπεριλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ρομά μαθητές, αλλοδαποί μαθητές, μαθητές μεσοαστικών οικογενειών). Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος (πρότζεκτ) πολιτισμικού ενδιαφέροντος (π.χ. για το θέατρο), ποια ομάδα μαθητών ανταποκρίνεται λιγότερο στις γνωστικές απαιτήσεις;

4. Συμφωνείτε ότι η σχολική γνώση αποκτά περισσότερο νόημα για τους μαθητές όταν σχετίζεται με την καθημερινή εμπειρία τους; Αν ναι, σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε την καθημερινή εμπειρία των μαθητών σας στην υλοποίηση ενός πρότζεκτ;
5. Πώς αξιολογείτε την επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος κατά την ολοκλήρωσή του;
6. Πόσο σημαντικά είναι τα «ωλικά» (artefacts) που παράγονται από την όλη διαδικασία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων;
7. Αξιοποιείτε με κάποιον τρόπο την αποτίμηση περασμένων προγραμμάτων για τον σχεδιασμό των επόμενων;

4ος Αξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπ/κών για την αυτονομία του παιδαγωγικού ρόλου τους κατά την εφαρμογή σχεδίου εργασίας μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

1. Για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας και στα πλαίσια προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει όλα τα στάδια υλοποίησης, από την στοχοθεσία μέχρι την αξιολόγησή του. Είναι καλή ή επιβαρυντική αυτού του είδους η εμπλοκή για το έργο του;
2. Σε ποια περίπτωση ο/η εκπ/κός θεωρείτε ότι αξιολογεί καλύτερα την επίτευξη των στόχων του, έχοντας αυτονομία στο πλαίσιο της τάξης του ή ακολουθώντας τους προκαθορισμένους στόχους του Α.Π.;
3. Νιώθετε ικανοποιημένος-η όταν έχετε περισσότερη αυτονομία κατά την διδακτική πράξη; Βιώνετε άλλα θετικά συναισθήματα;
4. Υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα που βιώνετε; (ανασφάλεια, ανεπάρκεια γνώσεων/ικανοτήτων, άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης)
5. Τι μπορεί να γίνει κατά την γνώμη σας για να ενισχυθεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, για παράδειγμα αναφορικά με την βελτίωση των ικανοτήτων του, όταν σχεδιάζει ένα πρόγραμμα;

5ος Αξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπ/κών για το είδος της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης

1. Κατά την υλοποίηση ενός πρότζεκτ, οι άρχες της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή αλλάζουν. Όπως ο δάσκαλος έτσι και ο μαθητής λειτουργεί ως ένα βαθμό, αυτόνομα. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος των μαθητών ώστε να έχει μεγαλύτερη επιτυχία ένα πρότζεκτ;
2. Προκύπτουν προβλήματα καθώς «χαλαρώνουν» τα όρια της σχέσης δασκάλου- μαθητή;

3. Ενδυναμώνονται περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, ή κάποιες ομάδες μαθητών δυσκολεύονται να ενσωματωθούν;

6ος Άξονας ερωτήσεων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπ/κών για το πλαίσιο στήριξης του σχολείου σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας μέσω των σχολικών προγραμμάτων

1. Το πλαίσιο του σχολείου σας (συνάδελφοι, διεύθυνση) σας βοηθάει ώστε να ξεπεράσετε τυχόν εμπόδια κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στα πλαίσια των προγραμμάτων δραστηριοτήτων;

2. Το πλαίσιο του σχολείου σας σας στηρίζει μέσω επιμορφωτικών παρεμβάσεων;

3. Στο σχολείο σας υπάρχει θετικό κλίμα διαλόγου και εμπιστοσύνης για την αντιμετώπιση προβλημάτων;

4. Τι άλλο κατά την γνώμη σας μπορούσε να γίνει με πρωτοβουλία του διευθυντή/ντριας σας για να επωφεληθείτε περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο για το οποίο δεν ερωτηθήκατε και θεωρείτε σημαντικό για το θέμα;

Παράρτημα 3 – Κωδικοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς στο Excel

Παρατίθεται ένα δείγμα της κωδικοποίησης των δεδομένων με τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής:

Αξονας ερωτήσεων 5: Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για το είδος της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή στο διαθεματικό πεδίο γνώσης.			
	Ερωτήσεις:		
Εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας Εκπαίδευσης	5.1. Κατά την υλοποίηση ενός πρότζεκτ, οι άρχες της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή αλλάζουν. Όπως ο δάσκαλος έτσι και ο μαθητής λειτουργεί ως ένα βαθμό, αυτόνομα. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος των μαθητών ώστε να έχει μεγαλύτερη επιτυχία ένα πρότζεκτ;	5.2. Προκύπτουν προβλήματα καθώς «χαλαρώνουν» τα όρια της σχέσης δασκάλου- μαθητή;	5.3. Ενδυναμώνονται περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, ή κάποιες ομάδες μαθητών δυσκολεύονται να ενσωματωθούν;
E.A.E. 1	Να παίρνουν πρωτοβουλίες. Να παίρνουν την κατάσταση της μάθησης τους στα χέρια τους. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τα σχέδια εργασίας ως μάθημα, κι' αυτό είναι καλό, γιατί αλλιώς θα είχαν αρνητική στάση απέναντι του.	Στην αρχή γίνεται πάρα πολλή φασαρία. Ορισμένα δίωρα μπορεί να φύγουν έτσι γιατί δε μπορούν να συνεργαστούν. Τους παίρνει καιρό να μάθουν να συνεργάζονται. Όμως, ο χρόνος έτσι κι αλλιώς δεν πάει χαμένος από αυτή την διαδικασία.	Κάποιοι δυσκολεύονται αλλά και ο αλλοδαπός/η μαθητής/τρια ή ο/η Ρομά μπορεί να έχει κάποιο ταλέντο, κι' αυτό τον/την αναδεικνύει στην ομάδα.
E.A.E. 2	Να είναι πιο αυτόνομος. Η επιτυχία του πρότζεκτ εξαρτάται από τη θέληση του μαθητή.	Όχι, γιατί σε μένα δε χαλαρώνουν τόσο πολύ.	Είναι υποκειμενικό.
E.A.E. 3	Ναι κινούνται ομαδικά, να συμμετέχουν όλοι.	Στην αρχή το βλέπουν σαν παιχνίδι και δεν εμβαθύνουν στο στόχο του πρότζεκτ.	Κυρίως, ενδυναμώνονται.
E.A.E. 4	Δεν πιστεύω ότι ο ρόλος δασκάλου και μαθητή αλλάζουν. Και σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να υπάρχουν κανόνες.	Όχι, γιατί βάζω κανόνες και δεν αλλάζω το ρόλο μου.	Πάντα ενδυναμώνονται. Απλά μπορεί και κάποιο να απορριφθεί από την ομάδα όταν είναι ήδη απομονωμένο. Ανάλογα λοιπόν την περίπτωση.
E.A.E. 5	Να συμμετέχει περισσότερο	Όχι, δεν νομίζω. Δεν	Μακροπρόθεσμα κάνει

	και με πρότζεκτ και χωρίς πρότζεκτ. Να είναι πιο ενεργητικός γενικά και στην ομάδα πιο συνεργατικός.	αλλάζει κάτι.	καλό σε όλα τα παιδιά.
--	--	---------------	------------------------

