



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**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**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:
Γκόφα Παναγιώτα

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

- κ. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
- κ. Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής
- κ. Νικολακάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2010

008781

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε για μένα ένα σημαντικό αλλά συνάμα δύσκολο εγχείρημα που απαιτήσε συστηματική μελέτη, αφιέρωση πολύ χρόνου και καταβολή ιδιαίτερου κόπου. Σε κάθε βήμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας στάθηκε δίπλα μου ως αρωγός η Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κ. Άννα Τσατσαρώνη, την οποία ευχαριστώ θερμά για την καθοριστική συμβολή, την πολύτιμη βοήθεια και την αμέριστη υποστήριξη που μου προσέφερε.

Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου τόσο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών όσο και στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τη συμβολή τους στη συγκρότηση της επαγγελματικής και ερευνητικής μου ταυτότητας, αλλά και τους δασκάλους και τους καθηγητές μου για όλα όσα μου έχουν προσφέρει έως τώρα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη διαρκή στήριξη, συμπαράσταση και κατανόηση την οικογένειά μου, στην οποία και αφιερώνω αυτήν την εργασία. Αναμφίβολα, οφείλω ευχαριστίες στους φίλους, τους συμφοιτητές, τους συναδέλφους και τους συγγενείς μου που με ενθάρρυναν σε αυτά τα δύο χρόνια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τέλος, θερμές ευχαριστίες αποδίδω στους έως τώρα μαθητές μου, που μου έδιναν το κίνητρο να προσπαθώ να γίνομαι καλύτερη παιδαγωγός και να συνεχίζω τις σπουδές μου, ελπίζοντας στην προσωπική μου βελτίωση αλλά και τη συμβολή μου σε μια καλύτερη για αυτούς εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Πίνακες	8
Δραστηριότητες	11
Εικόνες	12
Συντομογραφίες	13
Περίληψη – Λέξεις-Κλειδιά	14
Abstract – Key Words	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	20
1.1. Εισαγωγή	20
1.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	20
1.3. Υπερεθνικές Επιδράσεις	24
1.3.1. Ένας λόγος ευρωπαϊκός αν όχι παγκόσμιος	24
1.4. Η υποδοχή των νέων βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μελετητές	29
1.4.1. Απόψεις Εκπαιδευτικού Κόσμου για τα νέα σχολικά βιβλία	30
A. Γλώσσα	30
B. Μαθηματικά	33
1.4.2. Η Πανελλήνια Έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών	34
1.4.3. Απόψεις ερευνητών για τα νέα σχολικά βιβλία	37
1.4.4. Μελέτες για ανάλυση σχολικών βιβλίων	38
1.5. Εξειδικευμένες Έρευνες	44
▪ Η έρευνα της Holland	44
▪ Η έρευνα των Cooper & Dunne	46
▪ Η μελέτη της Wheelahan	48
▪ Η έρευνα των Morais και Neves	50
1.6. Σύνοψη – Συζήτηση	52
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	53
2.1. Εισαγωγή	53
2.2. Θεωρητικές Έννοιες	54
2.3. Αντί Συμπεράσματος	66

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	67
3.1. Εισαγωγικά	67
3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	68
3.3. Ερευνητικό Εργαλείο	69
3.4. Επιλογή του προς ανάλυση υλικού	72
3.4.1. Περιγραφή μαθημάτων	72
3.4.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων	73
3.5. Παραδείγματα ανάλυσης των δραστηριοτήτων	74
3.5.1. Ανάλυση δραστηριότητας στη Γλώσσα	74
3.5.2. Ανάλυση δραστηριότητας στα Μαθηματικά	76
3.6. Οι «τύποι» εκπαιδευτικής πρακτικής για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Ε΄ τάξης που προκύπτουν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων	77
3.7. Περιορισμοί Έρευνας	79
3.8. Αντί Επιλόγου	80
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Ε΄ ΤΑΞΗΣ	81
4.1. Εισαγωγή	81
4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό για τη Γλώσσα	81
4.3. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Λογισμικού Γλώσσας Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης	83
4.4. Δομή και Οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού της Γλώσσας	86
4.5. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων της Γλώσσας ως προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων	89
4.6. Καταμέτρηση και Ανάλυση Δραστηριοτήτων Γλώσσας	103
4.6.1. Καταμέτρηση Δραστηριοτήτων Γλώσσας	103
4.6.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Γλώσσας	108
4.6.3. Συστηματική Περιγραφή δραστηριοτήτων: Χαρακτηριστικά Παραδείγματα	111
4.6.3.1. Δραστηριότητες χωρίς καμία πλαισίωση	111
4.6.3.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση	113
4.6.3.2.1. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Επεξεργασμένο Νοηματικό	113

Προσανατολισμό	
4.6.3.2.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό	115
Προσανατολισμό	
4.6.3.3. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις	117
4.6.3.3.1. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Επεξεργασμένο	118
Νοηματικό Προσανατολισμό	
4.6.3.3.2. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Περιορισμένο Νοηματικό	123
Προσανατολισμό	
4.7. Συμπέρασμα για Γλώσσα	129
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ	133
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ	
5.1. Εισαγωγή	133
5.2. Το Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Μαθηματικά	133
5.3. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών Ε΄ και	134
ΣΤ΄ τάξης	
5.4. Δομή και Οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού	138
υλικού των Μαθηματικών	
5.5. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων των Μαθηματικών ως	141
προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων	
5.6. Καταμέτρηση και Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών	154
5.6.1. Καταμέτρηση Δραστηριοτήτων Μαθηματικών	154
5.6.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Μαθηματικών	156
5.6.2.1. Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών στο ΒΜΜ	158
5.6.2.2 Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών στο ΤΕΜ	159
5.6.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ανάλυσης δραστηριοτήτων Μαθηματικών	161
5.6.3. Συστηματική Περιγραφή δραστηριοτήτων: Χαρακτηριστικά	163
Παραδείγματα	
5.6.3.1. Δραστηριότητες χωρίς καμία πλαισίωση	163
5.6.3.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση	164
5.6.3.2.1. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Επεξεργασμένο Νοηματικό	165
Προσανατολισμό	
5.6.3.2.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό	167
Προσανατολισμό	

5.6.3.3. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις	171
5.6.3.3.1. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	171
5.6.3.3.2. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό	172
5.7. Συμπέρασμα Μαθηματικών	173
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	178
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	200
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	206

Πίνακες

Τίτλος Πίνακα	Σελίδα
1.2.1. Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο	23
1.4.4.1. Πεδία εκπαιδευτικής πρακτικής κατά Dowling	39
1.4.4.2. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Εσωτερικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής	39
1.4.4.3. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Δημόσιο Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής	40
1.4.4.4. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Περιγραφικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής	40
1.4.4.5. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Εκφραστικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής	41
1.4.4.6. Πεδία Παιδαγωγικής Πρακτικής κατά Κουλαϊδή, Δημόπουλο	42
3.3.1. Ερευνητικό Εργαλείο ανάλυσης δραστηριοτήτων σχολικών βιβλίων	70
3.5.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 4 ^η , Δραστηριότητα 1, σ. 56	75
3.5.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας ΤΕΜ, Τεύχος Β', Επαναληπτικό 3 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 23	76
3.6.1. Γλώσσα και Μαθηματικά Ε' τάξης: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής	78
4.5.1. Τίτλοι Ενότητων που περιέχονται στο ΒΜΓ Ε' τάξης	91
4.5.2. Προοργανωτές της 1 ^{ης} Ενότητας του ΒΜΓ	94
4.5.3. Συνοπτικός Πίνακας Περιεχομένων 1 ^{ης} Ενότητας Γλώσσας	95
4.5.4. Βασικά σημεία αφήγησης γεγονότος	98
4.6.1.1. Πίνακας Διπλής Εισόδου για την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων στο ΒΜΓ	104
4.6.1.2. Πίνακας διαθεματικών δραστηριοτήτων ανά ενότητα στο ΒΜΓ	105
4.6.1.3. Πίνακας Διπλής Εισόδου για την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων στο ΤΕΓ	106
4.6.3.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α',	112

Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 4, σ. 35	
4.6.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Β΄, Ενότητα 11 ^η , Δραστηριότητα 3, σ. 73	113
4.6.3.2.2. Κωδικοποίηση Διαθεματικής Δραστηριότητας, Τεύχος Α΄, Ενότητα 2, Δραστηριότητα 6, σ. 32	115
4.6.3.3.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου, Τεύχος Α΄, Ενότητα 1 ^η , Δραστηριότητα 3, σ. 10	118
4.6.3.3.1.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α΄, 2 ^η Ενότητα, Δραστηριότητα 5, σ.σ. 38-39	120
4.6.3.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α΄, Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 2, σ.σ. 25-26	123
4.6.3.3.2.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας με χαρακτηρισμό Διαθεματική - Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α΄, Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 2, σ. 33	127
4.7.1. Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα Ε΄ τάξης	131
4.7.2. Ποσοστό δραστηριοτήτων δείγματος Γλώσσας Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής	131
5.5.1. Παραδείγματα διπλών τίτλων κεφαλαίων στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης	144
5.6.1.1. Συνοπτικός τρόπος αποτύπωσης συμβόλων – κλειδιών για είδος εργασιών στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης	155
5.6.1.2. Συχνότητα εμφάνισης συμβόλων κλειδιών στο ΒΜΜ Ε΄ τάξης	155
5.6.1.3. Συχνότητα εμφάνισης συμβόλων κλειδιών στο ΤΕΜ Ε΄ τάξης	156
5.6.2.3.1. Γενικές Τάσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων σε ΒΜΜ και ΤΕΜ	161
5.6.3.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας ΤΕΜ, Τεύχος Α΄, Επαναληπτικό 2 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 35	163
5.6.3.2.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας ΒΜΜ, Κεφάλαιο 22, Δραστηριότητα Ανακάλυψη, σ.σ. 62-63	166
5.6.3.2.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας ΒΜΜ, Κεφάλαιο 41, Δραστηριότητα 1, σ. 109	167
5.6.3.2.2.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας ΒΜΜ, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα 5, σ. 25	169

5.6.3.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας TEM, Τεύχος Α΄, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα στ, σ. 19	172
5.7.1. Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης	175
5.7.2. Ποσοστό δραστηριοτήτων δείγματος Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών Μαθηματικών Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής	176
6.1. Αποτύπωση στοιχείων που προέκυψαν από την ανάλυση δραστηριοτήτων σε Γλώσσα και Μαθηματικά	182
6.2. Γλώσσα και Μαθηματικά Ε΄ τάξης: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής	184
6.3. Ποσοστό δραστηριοτήτων Γλώσσας και Μαθηματικών Ε΄ τάξης του δείγματος, ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής	186

Δραστηριότητες

Τίτλος Δραστηριότητας	Σελίδα
1.5.1. Δραστηριότητα στην έρευνα των Cooper & Dunne (2000)	47
3.5.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 4 ^η , Δραστηριότητα 1, σ. 56	74
3.5.2. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Β', Επαναληπτικό 3 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 23	76
4.5.1. Δραστηριότητα όπου η Γλώσσα συνδέεται με τη Γεωγραφία, ΒΜΓ, Α' τεύχος, Ενότητα 1 ^η , Δραστηριότητα 1, σ.13	93
4.6.3.1. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 4, σ. 35	111
4.6.3.2.1. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Β', Ενότητα 11 ^η , Δραστηριότητα 3, σ. 73	113
4.6.3.2.2. Διαθεματική Δραστηριότητα, Τεύχος Α', Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 6, σ. 32	115
4.6.3.3.1.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Προφορικού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 1 ^η , Δραστηριότητα 3, σ. 10	118
4.6.3.3.1.2. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 5, σ.σ. 38-39	119-120
4.6.3.3.2.1. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 2, σ.σ. 25-26	123
4.6.3.3.2.2. Δραστηριότητα με χαρακτηρισμό Διαθεματική - Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 2 ^η , Δραστηριότητα 2, σ. 33	126
5.6.3.1.1. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Α', Επαναληπτικό 2 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 35	163
5.6.3.2.1.1. Δραστηριότητα ΒΜΜ, Κεφάλαιο 22, Δραστηριότητα Ανακάλυψη, σ.σ. 62-63	165
5.6.3.2.2.1. Δραστηριότητα ΒΜΜ, Κεφάλαιο 41, Δραστηριότητα 1, σ. 109	167
5.6.3.2.2.2. Δραστηριότητα ΒΜΜ, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα 5, σ. 25	169
5.6.3.3.2.1. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Α', Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1 ^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα στ, σ. 19	172

Εικόνες

Τίτλος Εικόνας	Σελίδα
4.5.1. Σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε ΒΜΓ και ΤΕΓ Ε΄ τάξης για το χαρακτηρισμό δραστηριοτήτων	92
4.5.2. Σύμβολο για Ορισμό Γραμματικού Φαινομένου στο ΒΜΓ Ε΄	93
4.5.3. Ορισμός Γραμματικού Φαινομένου Α΄ Ενότητας: Χρόνος, ΒΜΓ, Α΄ τεύχος, σ. 9	93
5.6.1.1. Σύμβολα – Κλειδιά για είδος εργασιών στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης	155

Συντομογραφίες

ΒΔΓ: Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης

ΒΔΜ: Βιβλίο Δασκάλου για τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού

ΒΜΓ: Βιβλίο Μαθητή Γλώσσας Ε΄ τάξης

ΒΜΜ: Βιβλίο Μαθητή Μαθηματικών Ε΄ τάξης

Γ: Γραμματική

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

ΕΛΓ: Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσας Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων

ΕΛΜ: Εκπαιδευτικό Λογισμικό Μαθηματικών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων

ΟΧΛΜ: Οδηγός Χρήσης Λογισμικού Μαθηματικών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων

ΣΕΑ: Συνοδευτικό Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών Α΄ τόμος

ΣΕΒ: Συνοδευτικό Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών Β΄ τόμος

ΤΕΓ: Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας Ε΄ τάξης

ΤΕΜ: Τετράδιο Εργασιών Μαθηματικών Ε΄ τάξης

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν οι τύποι γνώσης και οι μορφές πρακτικής που προωθούνται στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης Δημοτικού. Η έρευνα, βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein, υλοποιήθηκε, και για τα δύο μαθήματα, μέσα από την περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού και την ανάλυση δραστηριοτήτων, στα πλαίσια της οποίας αξιοποιήθηκαν οι έννοιες Ταξινόμηση, Περιχάραξη και Νοηματικός Προσανατολισμός. Η μελέτη καταλήγει στα εξής: Πρώτον κυριαρχεί ένας τύπος γνώσης που προβάλλεται σε οικείες προς τους μαθητές καταστάσεις και έχει νόημα για αυτούς. Δεύτερον, προωθείται μια μικτή παιδαγωγική που ενσωματώνει συγχρόνως παραδοσιακά και «προοδευτικά» στοιχεία. Τρίτον, δίνεται έμφαση στην απόκτηση από την πλευρά των μαθητών πρακτικών δεξιοτήτων, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο να αποκλεισθούν οι μαθητές οι προερχόμενοι από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα από την πρόσβαση στο γενικό και αφηρημένο τρόπο της επιστημονικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: τυπολογία εκπαιδευτικής γνώσης, μορφές πρακτικής, εκπαιδευτικές ανισότητες

Abstract

This paper explores the types of knowledge and forms of practice that are dominant in the recontextualisation of knowledge and the construction of Greek Language and Mathematics, aiming at the 5th grade of Greek primary schools. The study examined the educational material and analyzed activities used in both subjects, based on Basil Benstein's theoretical framework, especially his concepts of Classification, Framing and Orientation to meanings. This study's basic results show that in Greek Language and Mathematics a) the knowledge taught is framed by everyday contexts that are familiar to students, b) a mixed pedagogy, integrating traditional and progressive features is promoted and c) emphasis is given on students' practical skills acquisition. The latter, in particular, conceals the fact that such forms of knowledge and practice may put students who come from disadvantaged social backgrounds in danger of being excluded from an access to general and abstract way of scientific thinking.

Key-words: typology of educational knowledge, forms of practice, educational inequalities

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μελετάται η αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια κυρίως με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στις κυρίαρχες μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που διαμορφώνονται στα διδακτικά βιβλία τα οποία πραγματώνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η σημασία του εγχειρήματος έγκειται στο ότι, σύμφωνα με την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, η μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής αναδεικνύεται καθοριστική για την πρόσβαση ή μη στη γνώση μαθητών χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα δύο βασικά μαθήματα της Ε΄ Δημοτικού, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, εστιάζοντας στο περιεχόμενό τους, την παιδαγωγική που ακολουθούν, τη διαδικασία αξιολόγησης που υλοποιούν και τον τύπο γνώσης που προάγουν. Δηλαδή, η έρευνα εστιάζει στα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία, κατά τον Bernstein (1991), πραγματώνεται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση: το αναλυτικό πρόγραμμα, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, την παιδαγωγική, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και την αξιολόγηση που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου.

Το υπό μελέτη ζήτημα αναδεικνύεται ιδιαίτερης σημασίας, καθώς στις μέρες μας οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνδέονται με το γλωσσικό και τον αριθμητικό γραμματισμό συνιστούν βασικούς στόχους των διεθνών οργανισμών και προγραμμάτων. Επομένως, η έρευνα που αφορά στο γλωσσικό και το μαθηματικό μάθημα συνιστά μέρος μιας ερευνητικής περιοχής αιχμής με δεδομένες και τις σχετικά πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μετά το 2003, άρχισε να αποτυπώνεται σε επίσημα ελληνικά κείμενα μια προσπάθεια για να επιχειρηθούν αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που στόχευαν να συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό του. Αυτή η προσπάθεια κινήθηκε μέσα σε ένα ανάλογο κλίμα που ήδη από το 2000 είχε διαμορφωθεί στον ευρωπαϊκό χώρο με τη Στρατηγική της Λισαβόνας με στόχο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου προωθήθηκε η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους και η καταπολέμηση του

κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης, δόθηκε έμφαση στην έννοια της βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, από την οποία θα προκύπτουν εκπαιδευόμενοι που θα διαθέτουν δεξιότητες τέτοιες που τους καθιστούν κατάλληλους για μια ανταγωνιστική οικονομία. Μέσα σε αυτό το κλίμα, στη χώρα μας, όπου «η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έρχεται πλησιέστερα σε εκείνη των υπόλοιπων κρατών-μελών μέσω μιας ενωσιακής εναρμόνισης» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, 2004, σ. 149) επιχειρήθηκαν αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, αλλαγές στην «καρδιά» της εκπαιδευτικής διαδικασίας· στον τρόπο οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης.

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

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή των αλλαγών που επήλθαν με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και η περιγραφή και ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, ώστε να αναδειχθούν βασικά γνωρίσματα του τύπου γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν μέσω της περιγραφής των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης και μέσω της ανάλυσης δραστηριοτήτων που πραγματοποιείται στη βάση της θεωρίας του Basil Bernstein, αφορούν τη μορφή των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών που διαμορφώνονται στο σχολείο, τη μορφή των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο και τις συνέπειες για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε γνωστικά αντικείμενα καθοριστικά για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Έτσι, ιδιαίτερη σημασία

αποκτά το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που διαμορφώνονται από το σχολικό πρόγραμμα, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και τους μαθητές με τους συμμαθητές τους και οι συνέπειες που επέρχονται για τη μαθησιακή διαδικασία.

Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής μελέτης, αρχικά επιχειρήθηκε συστηματική περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού, από την οποία προέκυψαν γενικές τάσεις που προωθούνται σχετικά με το περιεχόμενο της γνώσης, την παιδαγωγική μεθοδολογία και τη διαδικασία αξιολόγησης και στη συνέχεια αναπτύχθηκε ερευνητικό εργαλείο βασισμένο σε θεωρητικές έννοιες του Bernstein, με το οποίο αναλύθηκαν δραστηριότητες και από τα δύο μαθήματα. Μέσα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, αφενός προβλήθηκε η τάση που κυριαρχεί αναφορικά με τύπους γνώσης που προωθούνται σε κάθε μάθημα, αφετέρου αναδείχθηκαν ενδεικτικά παραδείγματα που παρουσιάζουν με χαρακτηριστικό τρόπο σημεία που κρίνονται καίρια σχετικά με το ζήτημα της ισότιμης ή μη πρόσβασης στην εκπαιδευτική γνώση των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο 1^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται στοιχεία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ενώ συζητούνται οι αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια ενός υπερεθνικού λόγου. Ακόμη, προβάλλονται απόψεις που έχουν εκφράσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα νέα βιβλία, καθώς και δεδομένα από σχετικές έρευνες, ενώ παρουσιάζονται εξειδικευμένες έρευνες κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος που εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τον τρόπο ανάγνωσης σχολικών δραστηριοτήτων από μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη, ενώ στο 3^ο Κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο βάσει του οποίου αναλύθηκαν οι δραστηριότητες του δείγματος, αποσαφηνίζεται ο τρόπος συστηματικής περιγραφής του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και επιλογής των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν, καθώς επίσης παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα αναλυμένων δραστηριοτήτων για κάθε μάθημα.

Στο 4^ο Κεφάλαιο περιγράφεται με συστηματικό τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης, καταμετρώνται και κατηγοριοποιούνται οι δραστηριότητες και αναλύεται τμήμα των γλωσσικών δραστηριοτήτων βάσει του ερευνητικού εργαλείου που έχει δημιουργηθεί. Στο 5^ο Κεφάλαιο περιγράφεται με συστηματικό τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, καταμετρώνται και κατηγοριοποιούνται οι μαθηματικές δραστηριότητες και αναλύεται τμήμα των μαθηματικών δραστηριοτήτων βάσει του ερευνητικού εργαλείου.

Τέλος, στο 6^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης, επιχειρείται ερμηνεία τους, ενώ ακολουθεί συζήτηση και εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση σχετικής με το υπό μελέτη ζήτημα βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να φωτιστούν οι διάφορες πλευρές του. Ειδικότερα, παρουσιάζονται στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών, συζητούνται οι επιδράσεις που δέχεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό ή ακόμη και σε διεθνές επίπεδο, προβάλλονται απόψεις που έχουν εκφράσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα νέα βιβλία μέσα από την εφαρμογή τους στην πράξη, αναδεικνύονται δεδομένα από μελέτες ανάλυσης σχολικών βιβλίων, ενώ παρουσιάζονται και εξειδικευμένες έρευνες κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος που εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τον τρόπο ανάγνωσης σχολικών δραστηριοτήτων από μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

1.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 303 & 304 στις 13-3-03, εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να περιγραφούν τα διακριτικά γνωρίσματα αυτής της νέας θεώρησης της γνώσης, όπως επίσημα αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 5) «προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, διαδικασία στην οποία λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων». Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στηρίζεται στις βασικές αρχές και τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας, με τα οποία τίθεται το γενικό πλαίσιο και ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., για τη διαμόρφωση του οποίου ελήφθησαν υπόψη και οι σχετικές με την εκπαίδευση διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας και οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εισάγεται η διαθεματική

προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 4), «το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων». Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά, επιχειρείται η διασύνδεση των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή μια οριζόντια (από την οποία το Πρόγραμμα Σπουδών ονομάζεται Διαθεματικό) διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. που εκφράζεται ως κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα καθώς και οι συσχετίσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 5). Επιπλέον, με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προβλέπεται να υπάρχει συνέχεια, εσωτερική συνοχή και σαφής διασύνδεση του περιεχομένου που διδάσκεται στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος ή συναφών μαθημάτων από τάξη σε τάξη, διασύνδεση κατακόρυφη λόγω της οποίας το Πρόγραμμα Σπουδών ονομάζεται Ενιαίο.

Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. τονίζεται ότι η διαθεματικότητα αποτελεί όρο ευρύτερο της διεπιστημονικότητας και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης. Όπως επισημαίνεται, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 5) «ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει». Αξίζει να σημειωθεί πως η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Ακόμη, δηλώνεται ότι η διαθεματικότητα διαχέεται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Μερικές θεμελιώδεις έννοιες, που μπορεί να ονομαστούν «διαθεματικές» (Αλληλεπίδραση, Άτομο - Σύνολο, Επικοινωνία, Σύστημα, Ομοιότητα - Διαφορά, Μεταβολή, Χώρος - Χρόνος, Πολιτισμός) είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης, εμφανίζονται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων και συμβάλλουν

στην προώθηση στάσεων και αξιών που συνδέονται άμεσα με τους βασικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός τέτοιων εννοιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 5), με την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, «ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση καθώς φωτίζει πολλαπλά το πολυπρισματικό σχήμα του κοσμοειδώλου του μαθητή».

Η εισαγωγή αυτού του διαθεματικού προτύπου οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης βρήκε αρκετούς υποστηρικτές, κυρίως από το χώρο της παιδαγωγικής. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2004), με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προωθείται μια δέσμη μέτρων με τα οποία επιχειρούνται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από επιχειρούμενες διεπιστημονικές συσχετίσεις, την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, αλλά και την καθιέρωση της *Ευέλικτης Ζώνης*.

Η *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων* για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως καινοτόμος δράση που ουσιαστικοποιεί, σε προχωρημένο βαθμό, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και υποστηρίζεται από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Ειδικότερα, για την υποχρεωτική εκπαίδευση, στο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπεται η καθιέρωση Ευέλικτης Ζώνης, διάρκειας τουλάχιστον δύο διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως (και μεγαλύτερης διάρκειας στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου) στο πλαίσιο της οποίας θα πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Ακόμη, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, προβλέπεται να εκπονούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, του «Μελίνα», της Αγωγής Υγείας κ.ά., που κατά τον Αλαχιώτη (2002) δε βρίσκουν χώρο στο ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Όπως επισημαίνει ο Αλαχιώτης (2002, σ.σ. 8-9), «η Ευέλικτη Ζώνη είναι μια «ομπρέλα», πέραν των άλλων, που μπορεί να καλύψει κάθε ενδιαφέρουσα παιδαγωγική καινοτομία, σκέψη και πρακτική».

Για την Ευέλικτη Ζώνη προορίζεται συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη. Το πολυθεματικό βιβλίο αναφέρεται σε ποικίλα θέματα, που επεξεργάστηκαν αφιλοκερδώς καταξιωμένες προσωπικότητες των γραμμάτων, των επιστημών και των τεχνών της χώρας μας και αποτελεί μια έγκυρη πηγή πληροφόρησης για επίκαιρα αλλά και για διαχρονικά θέματα, βοηθώντας το μαθητή να κατανοήσει την πραγματικότητα και να την αντιμετωπίσει δημιουργικά. Τα κείμενα του εν λόγω πονήματος συνοδεύονται από βιβλίο με ποικίλες δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες και Οδηγό για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, που

σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2002) υπηρετούν τη βασική συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής γίνονται «συνερευνητές» για τη γνώση, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για την Ευέλικτη Ζώνη προτείνονται οι ακόλουθες ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο¹:

Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο
Θέματα Αγωγής Υγείας
Αθλοπαιδιές
Θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής
Θέματα Αγωγής του καταναλωτή
Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) – Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον
Τεχνολογία
Παιχνίδια με την αριθμητική
Χρήση των ΜΜΕ
Διαχείριση της πληροφορίας
Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση
Δραστηριότητες με τη χρήση του Ευρώ
Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας
Ισότητα των δύο φύλων - Άλλα σύγχρονα θέματα – Θεματικές ενότητες από το Πολυθεματικό βιβλίο
Εικαστικά – Συλλογική δραστηριότητα και έκφραση
Λογοτεχνία
Συμμετοχή και Παρέμβαση σε σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα – Εκδηλώσεις.
Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή.
Ωρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία).
Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων και μαθητικών συνεταιρισμών.

Πίνακας 1.2.1. Ευέλικτη ζώνη - Ενδεικτικές θεματικές περιοχές για το δημοτικό σχολείο

Έτσι, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερης σημασίας πρόγραμμα η Ευέλικτη Ζώνη στα πλαίσια του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών.

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2004), τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι προγράμματα ήπιας διαθεματικότητας, αφού διατηρούν τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά τα εμπλουτίζουν με διαθεματικές προεκτάσεις. Η επιλογή της ήπιας διαθεματικότητας, που προσπαθεί συνδυαστικά να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία από κάθε προσέγγιση, έχει θεωρητικούς υποστηρικτές και στηρίζεται στο γεγονός ότι δεν είναι γνωστό σε τι βαθμό στο δικό μας σχολικό σύστημα, η

¹ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σ. 619

προωθημένη διαθεματικότητα είναι οργανωτικά εφικτή και διδακτικά επιθυμητή. Έτσι, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2004), θεωρείται ορθή η επιλογή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να ακολουθήσει μορφές ήπιας διαθεματικότητας, διότι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ενισχύουν μορφές και τύπους γνώσης για να συμβάλουν στη σύνθεση ενός συνεκτικού γνωστικού πλαισίου κατανόησης της πραγματικότητας, το αξιακό και το συναισθηματικό με το γνωστικό, εξωσχολικές και σχολικές εμπειρίες για προσωπική νοηματοδότηση της πραγματικότητας, τη θεωρία με την πράξη, τη δηλωτική με τη διαδικαστική γνώση, το νου με το χέρι και το σχολείο με την κοινωνία.

Έτσι, η διαθεματικότητα αναδείχθηκε ως το βασικότερο καινοτόμο στοιχείο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, δημιουργώντας φιλοδοξίες για σημαντική βελτίωση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

1.3. Υπερεθνικές Επιδράσεις

Αναμφίβολα, οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από το 2000 και εξής δείχνουν να συμπορεύονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό ή ακόμη και σε διεθνές επίπεδο.

1.3.1. Ένας λόγος ευρωπαϊκός αν όχι παγκόσμιος

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, όπως την Τσατσαρώνη (2006) και τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), αλλαγές που επιχειρούνται σε κάθε χώρα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, κινούνται μέσα στο πλαίσιο ενός υπερεθνικού λόγου. Ο Koustourakis (2007) επισημαίνει ότι η αλλαγή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί απόρροια των ευρωπαϊκών εξελίξεων που συντελέστηκαν στη Λισαβόνα το 2000. Έτσι, στην ελληνική εκπαίδευση προωθούνται αλλαγές που επιδιώκονται σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής. Ενδεικτικό αυτής της πολιτικής αποτελεί η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Τσατσαρώνη (2006, σ. 189) τονίζει πως μέσα από τη μελέτη ευρωπαϊκών κειμένων αναδεικνύεται ο ρόλος των ΤΠΕ οι οποίες «εμφανίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα του νέου σχολείου και της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, και ταυτόχρονα ως το πιο ισχυρό εργαλείο για το μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και

ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης του κάθε κράτους - μέλους της Ένωσης».

Η έννοια του εκσυγχρονισμού, επομένως, αναδεικνύεται ως κυρίαρχη έννοια που σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κείμενα χρειάζεται να αποτελέσει στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Παραδοσιακά, στην ελληνική κοινωνία κυριαρχούσαν εθνικές και θρησκευτικές αξίες. Σύμφωνα με τον Koustourakis (2007) από το 1996 και μετά, το ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για το «μοντέρνο», δίνοντας έμφαση κυρίως στην ασφάλεια που χρειαζόταν η χώρα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και στο ζήτημα της οικονομικής ισχυροποίησής της. Η ανάγκη εκμοντερνισμού (modernization) της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας επέφερε αλλαγές και στην εκπαίδευση. Ξεκάθαρα αναφέρεται ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης το 1997 στις έννοιες του «μοντέρνου», της «ανταγωνιστικότητας» και της «κοινωνίας της γνώσης». Έτσι, στο επίπεδο παραγωγής του παιδαγωγικού λόγου, η ηγεσία επεξεργάζεται αλλαγές που εκφράζουν τις κοινωνικά κυρίαρχες αρχές.

Οι αλλαγές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών δεν είναι ανεξάρτητη από την αντίληψη που κυριαρχεί για τις συνέπειες που επιφέρουν στις κοινωνίες και τους θεσμούς τους οι τάσεις παγκοσμιοποίησης. Σύμφωνα με τον Ball (2008, σ. 1) «η εκπαίδευση πλέον αντιμετωπίζεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την εξασφάλιση οικονομικής παραγωγικότητας και ανταγωνισμού στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική πολιτική αυξανόμενα γίνεται αντιληπτή και υλοποιείται στο πλαίσιο των πιέσεων και των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης».

Προς τη διαπίστωση αυτή οδηγεί και η θέση των Risvi και Lingard (2010, σ. 14) σύμφωνα με τους οποίους «ο λόγος που πλαισιώνει τα κείμενα πολιτικής δεν τοποθετείται πλέον στον εθνικό χώρο, αλλά απορρέει από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως τον ΟΟΣΑ, τη Διεθνή Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Ένωση». Σύμφωνα με τους Risvi και Lingard (2010) η νέα μορφή του κράτους, ο νέος τρόπος διαχείρισης και οι νέου είδους σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα εισάγουν μια μετάβαση από τη διακυβέρνηση (government) προς τη διοίκηση (governance), δηλαδή οδηγούν σε απομάκρυνση από την άσκηση πολιτικής με επίκεντρο το κράτος και αναδεικνύουν μια τάση προς τη χρήση πολλαπλών φορέων και υπηρεσιών από το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, που πλέον δε συγκροτούν ένα διακριτό ζεύγος.

Σύμφωνα με το Νόμο (2000), η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει υιοθετήσει ενέργειες που αν και δεν έχουν νομική αξία, επιδρούν άμεσα ή έμμεσα σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Ειδικότερα, ο Νόμος (2000, σ. 33) επισημαίνει 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». Η Τσατσαρώνη (2006) επισημαίνει ότι με τις έμμεσες παρεμβάσεις της, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί συγκεκριμένες λογικές – μια οικονομική λογική, ένα συγκεκριμένο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση, συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη, μια ορισμένη αντίληψη για το διαδικτυωμένο και ανοικτό στην κοινωνία σχολείο του μέλλοντος.

Έτσι, συνάγεται πως τα κράτη ανταγωνίζονται μεταξύ τους και η εκπαίδευση έχει αναχθεί σε ένα σημαντικό μέσο για την επικράτηση σε αυτόν τον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Πλέον, είναι χαρακτηριστικό ότι στόχος των εθνικών ηγεσιών γίνεται το Πρόγραμμα Σπουδών και οι παιδαγωγικές πρακτικές ακόμη και στις τρεις βαθμίδες, ενώ όλο και αυξανόμενο είναι το ενδιαφέρον για την επίδοση των μαθητών, για στοιχεία ποσοτικά (βαθμοί, σκορ κ.λπ.) που δείχνουν την επιτυχία τους εκπαιδευτική πορεία. Έτσι, διαπιστώνεται μια έμφαση που αποδίδει όλο ιδιαίτερη αξία σε μετρήσιμα δεδομένα με τα οποία υπολογίζεται η απόδοση των μαθητών και συνακόλουθα αποτιμώνται οι δεξιότητές τους.

Το PISA αποτελεί μια προσπάθεια των χωρών που είναι μέλη του ΟΟΣΑ να ελέγξουν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους ως προς τα μαθητικά επιτεύγματα μέσα σε ένα κοινό διεθνές πλαίσιο (OECD, 2006, σ. 3). Σκοπός του PISA είναι να εξετάσει κατά πόσο οι μαθητές στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαθέτουν γλωσσικές, μαθηματικές και αντλημένες από τις φυσικές επιστήμες γνώσεις και δεξιότητες αναγκαίες στην καθημερινή ζωή. Για το λόγο αυτό το PISA αναπτύσσει δείκτες που δείχνουν πόσο αποτελεσματικά έχουν προετοιμάσει οι χώρες τους δεκαπεντάχρονους να γίνουν ενεργοί, αναστοχαστικοί και έξυπνοι πολίτες.

Την αξιοπιστία των δοκιμασιών του PISA αμφισβητούν οι Kanas, Morgan, Tsatsaroni (2010) στην προσπάθεια μελέτης της λογικής που βρίσκεται πίσω από

αυτές, καθώς αναδεικνύουν ως καίριο το ζήτημα της πρόσβασης σε διάφορους τύπους γνώσης ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Σύμφωνα με τους Kanas, Morgan, Tsatsaroni (2010), τα εργαλεία αξιολόγησης του PISA προκαλούν σύγχυση στην αναπλαισίωση κατηγοριών, όπως είναι τα σχολικά μαθηματικά και ο παιδαγωγικός λόγος, και έχουν διαφορετική επίδραση σε μαθητικούς πληθυσμούς. Δηλαδή, η ασάφεια των συνόρων ανάμεσα στη μαθηματική γνώση και τον καθημερινό λόγο υποδηλώνει πως οι μαθητές, ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο, θα έχουν διαφοροποιημένη επιτυχία στην αναγνώριση της γνώσης και των δεξιοτήτων που αυτοί αναμένεται να αναπτύξουν και αυτό οδηγεί στην αμφισβήτηση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης των μαθητικών ικανοτήτων από το PISA.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Hatzinikita, Dimopoulos και Christidou (2008) στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν παράγοντες που εξηγούν σε σημαντικό βαθμό τη χαμηλή επίδοση που σημειώνουν τα δεκαπεντάχρονα ελληνόπουλα στις δοκιμασίες του PISA, καθώς όπως προέκυψε από τις έρευνες του PISA -το 2000 σε 43 χώρες, το 2003 σε 41 χώρες και το 2006 σε 56 χώρες- που εστιάζουν κυρίως στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, οι Έλληνες μαθητές στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για να επιλύσουν προβλήματα της πραγματικής ζωής².

Στα πλαίσια της μελέτης των Hatzinikita, Dimopoulos και Christidou (2008) αναλύθηκαν τόσο κείμενα που έχουν χρησιμοποιηθεί στις δοκιμασίες του PISA όσο και κείμενα που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου που χρησιμοποιούνταν στην Ελλάδα τα έτη 1997-2006. Βασικό εύρημα της μελέτης αυτής αποτέλεσε ότι μία σημαντική παράμετρος που θα μπορούσε να εξηγήσει τη χαμηλή επίδοση των ελληνόπουλων στις δοκιμασίες του PISA συνιστά ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι Έλληνες μαθητές προσεγγίζουν την

² Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Κάτσικα (2010), στην πράξη οι στόχοι του PISA προωθούν αντί της γνώσης τη δεξιότητα. Για να πάει καλά μια χώρα στο διαγωνισμό πρέπει οι μαθητές της να έχουν αντιμετωπίσει τη Γλώσσα σχεδόν αποκλειστικά ως εργαλείο επικοινωνίας, να έχουν διδαχτεί από τα Μαθηματικά κυρίως μεθόδους επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, ενώ στις Φυσικές επιστήμες να μην έχουν εμβαθύνει στο γιατί αλλά στο πώς. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει, προσαρμοζόμενο στους στόχους του προγράμματος, να «προπονη» τους μαθητές σε τέτοιου είδους θέματα αντί να τους εκπαιδεύει. Όπως γίνεται κατανοητό η κατάταξη της χώρας μας στις τελευταίες θέσεις χρησιμοποιείται ως τεκμήριο από όποιον θέλει είτε να κατακρίνει την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων είτε να κατακεραυνώσει συνολικά τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης (δασκάλους, καθηγητές, γονείς, μαθητές) για την πλημμελή άσκηση των καθηκόντων τους.

επιστημονική γνώση μέσα από τα ελληνικά σχολικά βιβλία σε σχέση με αυτόν που ζητείται στα πλαίσια του PISA.

Σύμφωνα με τους Hatzinikita, Dimopoulos και Christidou (2008), μέσα από τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου, η επιστημονική γνώση προσεγγίζεται με έναν ακαδημαϊκό τρόπο, ενώ στα πλαίσια του PISA σαν λειτουργικό σώμα γνώσης που συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή. Έτσι, στο PISA δίνεται έμφαση στην επιστημονική μέθοδο και σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, ενώ τα ελληνικά εγχειρίδια εστιάζουν στο περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης αυτό καθαυτό χωρίς συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ανομοιότητα που παρατηρείται στον τρόπο αναπλαισίωσης της φυσικοεπιστημονικής γνώσης από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια από τη μια πλευρά και από τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο PISA από την άλλη θα μπορούσαν να αποτελούν παράγοντα που εξηγεί τη χαμηλή επίδοση των Ελλήνων μαθητών σε αυτές τις δοκιμασίες.

Η παραπάνω έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει στο συλλογισμό ότι εφόσον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμπλέκεται στη δοκιμασία του PISA και μάλιστα «κατακτώντας» πολύ χαμηλές θέσεις σε σύγκριση με άλλες χώρες, «πιέζεται» τρόπον τινά να υιοθετήσει άλλους τρόπους οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές όμοιες με αυτές που προωθούνται σε τέτοιου είδους δοκιμασίες, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που προβάλλονται. Έτσι, αναμένεται στοιχεία οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και εκπαιδευτικές πρακτικές συναφείς προς αυτές που προωθούνται από το PISA να ενσωματώνονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών που εκπονήθηκαν για την ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το παράδειγμα του PISA καταδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία που αποκτούν μετρήσιμα δεδομένα με τα οποία υπολογίζεται η απόδοση των μαθητών και συνακόλουθα αποτιμώνται οι δεξιότητές τους και μάλιστα σε ένα επίπεδο στο οποίο μπορούν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ επιμέρους εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι Risvi και Lingard (2010) υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται στενά με τρόπους με τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αναπλαισιώνονται. Στην εποχή μας, αλλαγές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση παρουσιάζονται αυξανόμενα σε συσχέτιση με την παγκοσμιοποίηση, καθώς στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών φαίνεται πως

προτάσσεται ο στόχος της προετοιμασίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, αυξάνοντας και την εθνική ανταγωνιστικότητα. Αυτό έχει συνέπειες στη διαμόρφωση της έννοιας του έθνους αλλά και στο ρόλο των τριών συστημάτων μηνυμάτων στη διαμόρφωση ταυτότητας, της πολιτειότητας και της κοινωνικής συνοχής.

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

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, επομένως, επιχειρείται να κατανοηθούν αλλαγές που προωθούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Μια τέτοια αλλαγή συνιστά η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, προσπάθεια που εστίασε στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορώντας τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής γνώσης. Ακολούθως επιχειρείται η αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κόσμος υποδέχθηκε τα νέα σχολικά βιβλία.

1.4. Η υποδοχή των νέων βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μελετητές

Τη δημοσίευση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το 2003 ακολούθησε προκήρυξη συγγραφής σχολικών βιβλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 2006-2007 ήταν η πρώτη σχολική χρονιά που τα περισσότερα από τα νέα σχολικά βιβλία διανεμήθηκαν στους μαθητές και χρησιμοποιήθηκαν στη σχολική τάξη. Έτσι, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μελετητές υποδέχθηκαν τα νέα σχολικά βιβλία.

1.4.1. Απόψεις Εκπαιδευτικού Κόσμου για τα νέα σχολικά βιβλία

Ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύονται οι απόψεις που έχουν εκφράσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τα νέα βιβλία μέσα από την εφαρμογή τους στην πράξη. Η εισαγωγή των νέων βιβλίων είναι αναμενόμενο να δημιουργεί προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίνουν έμφαση σε ζητήματα όπως το περιεχόμενο των βιβλίων και τη δυσκολία τους, την ποσότητα ύλης, το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, το μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη σε συνδυασμό με τη φοίτηση πολλών μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες (αλλοδαποί, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) -που συνιστά ένα ιδιαίτερης σημασίας ζήτημα, το εφικτό- ανέφικτο της προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχετικά θέματα, αλλά και ο ρόλος που αναμένεται να διαδραματίσει η οικογένεια των μαθητών. Τέτοιες απόψεις και κριτικές που προέρχονται από τον εκπαιδευτικό κόσμο της πράξης αναμφίβολα φωτίζουν πληρέστερα όψεις της εφαρμογής των νέων βιβλίων στην πράξη και αναδεικνύουν προβλήματα που μπορεί να δείχνουν αντιφάσεις ανάμεσα στις επίσημες διακηρύξεις και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ακολουθούν απόψεις, σχόλια και κριτικές που συμβάλλουν στο να αναδειχθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα νέα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών με έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό για την Ε΄ τάξη.

A. Γλώσσα

Το 2003, με την Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου...*», δημοσιεύονται νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό – γυμνάσιο) τα οποία αποσκοπούν στο να έρθει το γλωσσικό μάθημα ακόμη πιο κοντά στις σύγχρονες εξελίξεις. Σύμφωνα με το Μήτση (2009), Καθηγητή του ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, τα κυριότερα χαρακτηριστικά των νέων προγραμμάτων είναι τα ακόλουθα: η υιοθέτηση βασικών αρχών του επικοινωνιακού μοντέλου, η διαθεματικότητα και η ανάδειξη του κειμένου ως βασικού τρόπου προσέγγισης και διδασκαλίας του γλωσσικού φαινομένου. Έτσι, σύμφωνα με το Μήτση (2009) η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, που αποτελεί και τον κύριο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο μαθητής θα μετέχει σε σκόπιμα

οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας θα εκφράζεται αβίαστα, ελεύθερα και φυσιολογικά, ενώ παράλληλα θα αισθάνεται ασφάλεια, αυτοπεποίθηση και οικειότητα.

Σύμφωνα με το Μοσχονά (2010), Επίκουρο Καθηγητή Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων για το Δημοτικό, το ότι είναι διαθεματικά, κειμενοκεντρικά και ευπροσάρμοστα. Ο ίδιος εκφράζει επιφυλάξεις για την πραγμάτωση της διαθεματικότητας, καθώς επισημαίνει τη διατήρηση διακριτών μαθημάτων και την απουσία συνεργασίας των συγγραφικών ομάδων διαφορετικών μαθημάτων για τη συγγραφή των βιβλίων. Ωστόσο, αξιολογεί θετικά τη δυνατότητα που με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνεται στον εκπαιδευτικό να αντικαταστήσει 25% των κειμένων με δικό του υλικό.

Η Λεμονιάδη-Μιχαηλίδη (2008), Σχολική Σύμβουλος της Χίου, υποστηρίζει ότι στη Γλώσσα της Ε΄ τάξης, η ύλη είναι εκτενής και υπερβολικά εκτενές και το Συντακτικό που διδάσκεται. Ακόμη, τα πολλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα στο ίδιο κεφάλαιο δυσκολεύουν ιδιαίτερα το μαθητή αλλά και το δάσκαλο.

Σύμφωνα με τον Σκαρτσίλα (2010), δάσκαλο, ο όγκος της διδακτικής ύλης είναι πολύ μεγάλος και το επίπεδο δυσκολίας υψηλό, ενώ δε λαμβάνεται υπόψη ο σχολικός χρόνος ούτε και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ακόμη, ο Σκαρτσίλας (2010) επισημαίνει ότι χαρακτηριστικό των κειμένων που έχουν επιλεγεί στα βιβλία είναι ότι «έχουν το χρώμα του ρεπορτάζ, των εντύπων που κυκλοφορούν στην αγορά, κείμενα στην πλειοψηφία τους πληροφοριακού περιεχομένου - είτε άρθρα περιοδικών-εφημερίδων, είτε αποσπάσματα περιοδικών εγκυκλοπαιδικών - γνωστικού περιεχομένου», ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα απουσιάζουν πανηγυρικά.

Ακόμη, σύμφωνα με το Σκαρτσίλα (2010) φαίνεται να υπάρχει αντίδραση των εκπαιδευτικών στον τρόπο διδασκαλίας της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. «Αν ο σκοπός είναι τα παιδιά όχι να μπορούν να εκφραστούν γραπτά, αλλά απλά να μπορούν μόνο να επικοινωνήσουν, έχοντας κατακτήσει ένα μίνιμουμ γραπτής ικανότητας έτσι ώστε να είναι ικανά να πάρουν και να μεταδώσουν οδηγίες κ.λπ. το όλο θέμα δεν είναι τόσο αθώο». Ένα άλλο σημαντικό θέμα που ο Σκαρτσίλας (2010) αναφέρει είναι αυτό της αξιολόγησης, καθώς η όλη λογική που διαπερνά τα βιβλία σαν κόκκινη κλωστή, παραπέμπει σαφώς στην αξιολόγηση του παιδιού και εντάσσει την προσπάθεια του σ' αυτήν με βάση τη νόρμα που θέτουν το «στήσιμο» και οι οδηγίες και για τις εργασίες και για τη γραπτή έκφραση. Επιπλέον, ο Σκαρτσίλας (2010) εντοπίζει μια τεχνοκρατική λογική και αντιμετώπιση που διαπερνά όλο το

γλωσσικό μάθημα, η οποία ευνοεί το πέρασμα από τη μόρφωση στην κατάρτιση και αποτελεί μια ποιοτική στροφή που σηματοδοτεί το χαρακτήρα του σχολείου στο σύνολό του (Σκαρτσίλας, 2010).

Ενώ οι έως τώρα αναφορές παραπέμπουν σε επισημάνσεις σχετικές με το γνωστικό επίπεδο, οι ακόλουθες επισημάνσεις φαίνεται περισσότερο να συνδέονται με στοιχεία ιδεολογικά, καθώς ο Τζήκας, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, επισημαίνει και ασκεί κριτική στα ιδεολογικά στοιχεία που διαπερνούν τα κείμενα μέσω των οποίων δεν επιτυγχάνεται η αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων.

Ο Τζήκας (2010), αναδεικνύει ως βασικό θέμα που δημιουργήσε αντιδράσεις σε εκπαιδευτικούς το είδος των αυθεντικών κειμένων που επιλέχτηκαν στα νέα βιβλία και κυρίως το περιεχόμενό τους. Θεωρεί πως είναι σημαντική παράλειψη η μη ύπαρξη κειμένων σχετικών με την ανεργία και τις απεργίες στα νέα βιβλία της Γλώσσας, επισημαίνει πως οι αναφορές στο θέμα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας είναι ελάχιστες και αυτές που υπάρχουν συνάδουν με ήδη υπάρχοντα στερεότυπα στα πλαίσια των οποίων ο ρατσισμός συνδέεται με την καταπίεση των μαύρων και δεν αναδεικνύονται άλλοι τύποι ρατσισμού. Επιπρόσθετα, σημειώνει πως ενώ εμφανίζεται κείμενο, όπου πρωταγωνιστεί μια μικρή Τσιγγάνα, δε φαίνεται να αναδεικνύονται μέσω αυτού προβλήματα που οι Τσιγγάνοι αντιμετωπίζουν στη χώρα μας. Ακόμη, τονίζει πως φαίνεται να αποσιωπάται το ότι την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών, θέμα που δεν αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης κάποιου κειμένου στη Γλώσσα, παρόλο που αυτό συνιστά σημαντικό ζήτημα που είναι ορατό για όλα τα παιδιά σε κάθε σχολική τάξη όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές. Ακόμη, θέτει ως ζήτημα το ότι ενδεικτικά στη Γλώσσα της Ε΄ τάξης, πολύ συχνά γίνονται αναφορές στους *Ερευνητές* της Καθημερινής, ένθετο πίσω από το οποίο υπάρχει εκδοτική επιχείρηση. Επιλογικά, τονίζει ότι τα περιεχόμενα της ύλης των βιβλίων της Γλώσσας της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης γίνονται περισσότερο συντηρητικά, ενώ συγχρόνως σε αυτά εισβάλλουν η αγορά και η επιχειρηματικότητα με ποικίλους τρόπους.

Αξίζει να σημειωθεί πως και παραπάνω διαπιστώνεται αυτό που τονίζουν οι Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής (2001α), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση είτε σε γνωστικές είτε σε ιδεολογικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά όχι συγχρόνως και στις δύο και στο πώς αυτές συγκροτούν το όλον.

B. Μαθηματικά

Σύμφωνα με το Μαρίνη (2010), μαθηματικό, το «νέο» στα νέα βιβλία των Μαθηματικών συνδέεται στενά με την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο που επικεντρώνεται στη συμμετοχική διδασκαλία. Ωστόσο, ο Μαρίνης (2010) επισημαίνει ότι η νέα διδακτική μέθοδος δεν μπορεί να υλοποιηθεί λόγω α) της αυξημένης ύλης του βιβλίου και του λιγοστού διαθέσιμου χρόνου, β) του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία με μια τέτοια διδακτική μέθοδο μέσα από δική τους τέτοιου τύπου εκπαίδευση γ) προϋποθέτει τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών και με ιδανικές συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής, δ) δεν μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στο χώρο του σχολείου, γιατί επιδιώκει τη σύνδεση σχολείου – κοινωνίας. Ακόμη, τονίζει πως με τα νέα βιβλία των Μαθηματικών, έννοιες / όροι πρωτοδιδάσκονται πολύ νωρίτερα απ' ό,τι συνηθιζόταν, ενώ ασκεί αρνητική κριτική στην έμφαση που δίνεται από τα βιβλία των Μαθηματικών στα Μοτίβα, καθώς υποστηρίζει πως αυτά «μπορούν να οδηγήσουν σε μηχανιστικό εντοπισμό κανονικοτήτων σε μια φύση που δεν κυριαρχείται από κανονικότητες». Τέλος, σύμφωνα με το Μαρίνη (2010), ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται το ότι εύκολα γίνεται αντιληπτή μια ενσυνείδητη επιλογή των ιθυνόντων για μετακύλιση της ευθύνης για μάθηση στις οικογένειες των μαθητών.

Η Κοϊνά (2007), στην εφημερίδα Αγγελιοφόρος της Κυριακής, μεταφέρει τις απόψεις των εκπροσώπων του Συλλόγου «Μίλος Κουντουράς» -συλλόγου αποφοίτων ΠΤΔΕ του ΑΠΘ- δασκάλων, Μαρίνας Κούτρα και Βασίλη Γαλανούλη, οι οποίοι τονίζουν πως «οι ασκήσεις των βιβλίων δεν αντανακλούν με ακρίβεια τη θεωρία η οποία βρίσκεται στο υπόβαθρό τους», ενώ παράλληλα «παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στους προτεινόμενους χρόνους διδασκαλίας και στον πραγματικό (που πραγματικά απαιτείται)». Επισημάναν ακόμα πως «είναι γραμμένα σε γλώσσα που είναι ιδιαίτερα δύσκολη για να γίνει κατανοητή από τους μαθητές, γεγονός το οποίο κλονίζει την εμπιστοσύνη των παιδιών στις ικανότητές τους και δυσχεραίνει τη μάθηση».

Τέλος, η Λεμονιάδη-Μιχαηλίδη (2008), Σχολική Σύμβουλος της Χίου, υποστηρίζει πως στα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, εντοπίζονται δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών και την επίλυση προβλημάτων. Ενδεικτικά, αναφέρει ότι το βιβλίο είναι πολύ πυκνογραμμένο, ενώ οι σελίδες κάθε κεφαλαίου είναι φορτωμένες από μεγάλη ποσότητα ύλης. Επισημαίνει ότι η έμφαση στον «υπολογισμό με εκτίμηση» κουράζει τους μαθητές, ενώ οι προτεινόμενοι στο Βιβλίο του Μαθητή

εναλλακτικοί τρόποι λύσης προβλημάτων είναι πιο αποτελεσματικοί και λειτουργικά ευκολότεροι για τους μαθητές. Ακόμη, λόγω της σύγχυσης που μπορεί να προκληθεί στους μαθητές με τη διαφορετικότητα και αποσπασματικότητα που παρουσιάζουν τα θέματα, προτείνει απλοποίηση της ύλης, ομαδοποιημένη, δομημένη διάταξη της ύλης κατά θέματα και επέκταση των προβλημάτων εμβαδών, συμμιγών και ποσοστών.

1.4.2. Η Πανελλήνια Έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών³ διεξήγαγε έρευνα⁴ με σκοπό την αποτύπωση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή και χρήση των νέων βιβλίων για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Μελέτης του Περιβάλλοντος, της Γεωγραφίας, της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο το 2007-2008 (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

Για κάθε σχολικό βιβλίο υπήρχε μια αποτίμηση που περιλαμβάνει αποτίμηση εμπειρίας από πλευράς προσπελασιμότητας και αποτίμηση εμπειρίας από πλευράς φόρτου πληροφοριών. Επίσης, αποτιμήθηκε η εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετικά με τα βιβλία με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: 1. χρηστικότητα (μέγεθος, σχήμα, βιβλιοδεσία), 2. εικονογράφηση, 3. διάταξη περιεχομένων, 4. γλώσσα βιβλίου (βαθμός ανταπόκρισης στο νοητικό επίπεδο των μαθητών), 5. επιστημονικότητα (πληροφορίες και γνώσεις συμβατές με την επιστήμη), 6. μεθοδικότητα (μέθοδος στην παρουσίαση νέας γνώσης), 7. επίπεδο δυσκολίας παραδειγμάτων, 8. επίπεδο δυσκολίας ασκήσεων, 9. προσαρμογή ύλης στα ενδιαφέροντα των μαθητών, 10. διαθεματικότητα, 11. διαχείριση ετερότητας (διαπολιτισμική διάσταση), 12. ρεαλιστική απεικόνιση και προσέγγιση του κόσμου (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια διανέμονται σχετικά έγκαιρα, ενώ συχνά ο σύλλογος διδασκόντων συζητά για δυσχέρειες στη χρήση των

³ Επιστημονική Ομάδα της ΔΟΕ-ΙΠΕΜ αποτέλεσαν οι: Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αναστάσιος Εμβαλωτής, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Γεώργιος Ανδρουλάκης, Επίκουρος Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών.

⁴ Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2008. Η συγκρότηση του δείγματος προέκυψε από στρωματοποιημένη δειγματοληψία ανάλογα με την αστικότητα, την οργανικότητα και τη λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2009. Από το Ινστιτούτο ταχυδρομήθηκαν 5.280 ερωτηματολόγια και 3.286 επιστράφησαν (62, 23%). Από αυτά χρησιμοποιήθηκαν για ανάλυση τα 2.843 ερωτηματολόγια (86,52%) (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

νέων βιβλίων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι ένας εκπαιδευτικός συνήθως απευθύνεται σε συναδέλφους και όχι στο σχολικό σύμβουλο, όταν αντιμετωπίζει δυσχέρειες με τη χρήση των νέων βιβλίων. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δε θα αντιμετώπιζαν προβλήματα από την πλευρά της διοίκησης ή των προσώπων παιδαγωγικής και διδακτικής στήριξης, εάν προσπαθούσαν να πετύχουν διδακτικούς στόχους με εναλλακτικούς τρόπους, όμως δηλώνουν εγκλωβισμένοι ανάμεσα στη διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Τα βιβλία θεωρούνται μάλλον δεσμευτικά για το κυρίως διδακτικό έργο, αποτελώντας τον κύριο άξονα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι προτεραιότητα για το σχολικό σύμβουλο είναι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων κατά τη διδασκαλία, για το Υπουργείο η επίτευξη των στόχων και η ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης, ενώ για το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο συνδυασμός των δύο παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον προσανατολισμό των σχολικών βιβλίων στα Αναλυτικά Προγράμματα και συχνά προστρέχουν στο βιβλίο του δασκάλου, αναδεικνύοντάς το σε πολύτιμο «εργαλείο». Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, πολλοί γονείς ασχολούνται με τα σχολικά εγχειρίδια και τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, ενώ παρατηρείται αυξημένη συμμετοχή σε φροντιστηριακά μαθήματα μαθητών, ιδιαίτερα όσο μεγαλώνει η σχολική τάξη στην οποία εκείνοι φοιτούν (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

Ειδικότερα, από την έρευνα της ΔΟΕ-ΙΠΕΜ (2009) προέκυψε ότι για το μάθημα της Γλώσσας της Ε΄ τάξης, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν ως πολύ επιτυχημένη την εικονογράφηση του ούτε και τη χρήση της γλώσσας στο βιβλίο της Γλώσσας, ενώ επιφυλάσσονται περισσότερο από τους δασκάλους των υπόλοιπων τάξεων ως προς την επιτυχή διάταξη του περιεχομένου στο βιβλίο, την επιστημονική του εγκυρότητα, το επίπεδο δυσκολίας των παραδειγμάτων και των ασκήσεων, τη μεθοδικότητα της παρουσίασης της νέας γνώσης, καθώς και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών από τα παραδείγματα, τα περιεχόμενα και τις ασκήσεις που περιέχονται σε αυτό.

Μέτρια είναι η αξιολόγηση του βιβλίου της Γλώσσας της Ε΄ τάξης ως προς τη διαθεματικότητα, καθώς και ως προς το ζήτημα της ρεαλιστικής ή μη απόδοσης της πραγματικότητας. Ο μόνος άξονας ως προς τον οποίο το βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ τάξης αξιολογείται θετικά είναι ως προς τα μηνύματα σχετικά με τη γλωσσική, τη θρησκευτική και την πολιτισμική διαφορετικότητα. Από τις επιμορφωτικές προσπάθειες που οργανώθηκαν από σχολικούς συμβούλους σχετικά με το μάθημα

της Γλώσσας, λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ Δημοτικού. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ τάξης δήλωσαν πως δε βρήκαν ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία με τα νέα βιβλία στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ εξέφρασαν επιφυλάξεις, όταν κλήθηκαν να εκτιμήσουν την εμπειρία σχολικής καθημερινότητας των συγγραφέων και κατά συνέπεια τη ρεαλιστική αξιοποίηση του προτεινόμενου υλικού. Επιφυλακτικοί υπήρξαν και οι γονείς απέναντι στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ τάξης (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

Όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το βιβλίο παρουσιάζει δυσκολίες για τους μαθητές, ενώ αρκετοί θα το χαρακτήριζαν και δύσκολο για το δάσκαλο. Τα τεύχη Μαθηματικών της Ε΄ τάξης παρουσιάζουν από τις υψηλότερες συγκεντρώσεις αρνητικών εκτιμήσεων, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν αναφορικά με το φόρτο εργασίας. Ακόμη, για το βιβλίο των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την εικονογράφησή του, το πόσο κατανοητή είναι η γλώσσα του, την επιτυχή διάταξη του περιεχομένου και των ενοτήτων σε αυτό, την επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου και τη μεθοδικότητα στην παρουσίαση της νέας γνώσης. Ως προς το επίπεδο δυσκολίας των παραδειγμάτων, το βιβλίο της Ε΄ τάξης συγκεντρώνει τη δριμύτερη κριτική. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως προβληματική την επιλογή των ασκήσεων ως προς το επίπεδο δυσκολίας, ενώ αμφιβάλλουν για την καταλληλότητα επιλογής των παραδειγμάτων και των ασκήσεων από τους συγγραφείς προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009).

Το βιβλίο των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της ΔΟΕ-ΙΠΕΜ (2009), βρίσκεται στην τελευταία θέση της αξιολόγησης ως προς τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και ως προς την επιτυχή μετάδοση μηνυμάτων σχετικά με τη γλωσσική, τη θρησκευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ τάξης κρίνουν την εμπειρία διδασκαλίας Μαθηματικών στην τάξη αυτή ως δύσκολη και απογοητευτική, είναι επιφυλακτικοί όταν καλούνται να εκτιμήσουν την εμπειρία σχολικής καθημερινότητας των συγγραφέων και επομένως τη ρεαλιστική αξιοποίηση του προτεινόμενου υλικού, ενώ συγχρόνως θεωρούν ότι το επίπεδο ικανοτήτων που προϋποθέτουν τα βιβλία των Μαθηματικών είναι υψηλό. Αρνητική κριτική στα βιβλία των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης ασκούν και οι γονείς.

Από τα παραπάνω φάνηκε πως γενικά, το βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ τάξης αξιολογείται ως προβληματικό ή σχεδόν προβληματικό ως προς όλους τους άξονες, ενώ αρνητική είναι η αποτίμηση και του βιβλίου των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης. Αξίζει να σημειωθεί πως από την παρούσα έρευνα (ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, 2009) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ τάξης θεωρούν ότι τα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας λειτούργησαν ως μοχλός αλλαγής του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν συνηθίσει να κάνουν μάθημα, ενώ υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών πρότειναν την αντικατάσταση του βιβλίου των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης.

1.4.3. Απόψεις ερευνητών για τα νέα σχολικά βιβλία

Παρόλο που η νέα προσέγγιση στην οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης στην ελληνική εκπαίδευση υποστηρίζεται τόσο από τους επίσημους φορείς όσο και από πολλούς παιδαγωγούς, δε λείπουν εκείνες οι φωνές που αναδεικνύουν ορισμένα σημεία ως προβλήματα αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Στην περίπτωση της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, ερωτήματα που ερευνήθηκαν από τον Koustourakis (2007) αποτελούν το ποιες ήταν οι βασικές αρχές και λόγοι που οδήγησαν την ελληνική εκπαίδευση σε μοντέρνες επιλογές, ποιες διαδικασίες και ποιοι παράγοντες προώθησαν αυτές τις αλλαγές, ποιες είναι οι βασικές αρχές που δομούν τα νέα Προγράμματα Σπουδών και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών που επιλέχθηκαν να εφαρμόζονται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Η εργασία του Koustourakis αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς εισάγει μια κοινωνιολογική οπτική στη μελέτη των αλλαγών που προωθήθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα στηρίζεται σε θεωρητικούς όρους του Bernstein, οι οποίοι και αξιοποιούνται στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών διεκπεραιώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φορέα που ανήκει στο επίσημο επίπεδο αναπλαισίωσης, όπου όμως εργάστηκαν επαγγελματίες, ερευνητές και παιδαγωγοί ειδικοί στα Προγράμματα Σπουδών, οι οποίοι κατεξοχήν εντάσσονται στο παιδαγωγικό επίπεδο αναπλαισίωσης. Ο Koustourakis (2007) διαπιστώνει πως υιοθετήθηκε κυρίως η εποικοδομιστική προσέγγιση και σε θεωρητικό επίπεδο προωθήθηκε στο ελληνικό

σχολείο μια προοδευτική θεωρία καθοδήγησης που συνδέεται με την ατομική κατάκτηση της σχολικής γνώσης.

Όμως, όπως επισημαίνει ο Aggelakos (2007), οι διακηρύξεις που γίνονται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2003, καρπός προσπαθειών που ξεκίνησαν το 2000, ουσιαστικά αναπαράγουν τα Προγράμματα Σπουδών του 1999. Από τις διαπιστώσεις των Aggelakos (2007) και Koustourakis (2007), προκύπτουν συνοπτικά τα ακόλουθα σημεία που αναδεικνύουν προβλήματα σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που προωθήθηκε: α. το νέο στοιχείο της διαθεματικότητας υποτιμάται είτε λόγω των περιορισμένων παραδειγμάτων-προτάσεων είτε λόγω του λιγοστού χρόνου (10% του διδακτικού χρόνου) που αφιερώνεται σε αυτό, β. αν και με τη νέα προσέγγιση, έμφαση δίδεται στους επιδιωκόμενους στόχους, παρατηρείται αύξηση της διδασκόμενης ύλης, γ. η αυξανόμενη σε ποσότητα και ποιότητα γνώση που απαιτείται ήδη από την Α΄ Δημοτικού δείχνει πως ούτε και με αυτήν την αλλαγή συνεκτιμάται το ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες και ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και επομένως, εξακολουθεί να επιφορτίζεται η οικογένεια του μαθητή με την ευθύνη της πραγματοποίησης ενός τμήματος της μελέτης στο σπίτι, δ. παρά τις επίσημες διακηρύξεις, επισημαίνονται στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών που καταδεικνύουν την προώθηση εθνικών και θρησκευτικών προτύπων και αντιλήψεων, ε. η αλλαγή αυτή θεωρείται πως επιχειρήθηκε αποσπασματικά, ενώ αλλαγές τέτοιας εμβέλειας απαιτούν θεμελιώδεις αλλαγές στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και στο γενικό πολιτικό στοχασμό αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης, στ. την εισαγωγή της νέας προσέγγισης δεν ακολούθησε κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτε πιλοτική εφαρμογή των νέων βιβλίων.

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

1.4.4. Μελέτες για ανάλυση σχολικών βιβλίων

Οι μελέτες των Aggelakos και Koustourakis αναμφίβολα σχηματοποιούν ένα πλαίσιο σχετικά με τη μελέτη των σχολικών βιβλίων, χωρίς ωστόσο να εφαρμόζουν μεθοδολογικά εργαλεία. Σε αυτό το τμήμα της επισκόπησης περιλαμβάνονται

αναφορές σε έρευνες σχετικές με αναλύσεις σχολικών βιβλίων στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που εφαρμόζουν αυστηρό μεθοδολογικά πλαίσιο.

Μια σημαντική έρευνα που αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές στο δευτεροβάθμιο ελληνικό σχολείο αποτελεί αυτή των Κουλαϊδή και Δημόπουλου (2010), η οποία στηρίχθηκε στη μεθοδολογία του Paul Dowling.

Ο Dowling (1998) επιχειρεί την ανάλυση μαθηματικών δραστηριοτήτων αξιοποιώντας την έννοια της Ταξινόμησης ως προς το περιεχόμενο και την έκφραση. Σύμφωνα με την ανάλυση του Dowling (1998) υπάρχουν 4 πεδία πρακτικής:

1. το Εσωτερικό, στο οποίο η Ταξινόμηση ως προς το Περιεχόμενο και την Έκφραση είναι ισχυρή,
2. το Δημόσιο, όπου η Ταξινόμηση ως προς το Περιεχόμενο αλλά και την Έκφραση είναι ασθενής.
3. το Περιγραφικό, όπου η Ταξινόμηση είναι ασθενής ως προς το Περιεχόμενο, αλλά ισχυρή ως προς την Έκφραση,
4. το Εκφραστικό, όπου η Ταξινόμηση είναι ισχυρή ως προς το Περιεχόμενο αλλά ασθενής ως προς την Έκφραση.

Τα πεδία πρακτικής σχηματοποιούνται ως εξής (Dowling, 1998, σ. 135):

		Περιεχόμενο	
		Ισχυρή Ταξινόμηση	Ασθενής Ταξινόμηση
Έκφραση	Ισχυρή Ταξινόμηση	Εσωτερικό	Περιγραφικό
	Ασθενής Ταξινόμηση	Εκφραστικό	Δημόσιο

Πίνακας 1.4.4.1. Πεδία εκπαιδευτικής πρακτικής κατά Dowling

Ο Dowling (1998) δίνει τέσσερα ενδεικτικά παραδείγματα, ένα για κάθε πεδίο:

1. Εσωτερικό Πεδίο

<p>A. Λύσε</p> <p>α) $18x + 92 = 137$ β) $0,7x + 3,2 = 4,88$</p> <p>γ) $2,9x - 3,5 = 19,7$ δ) $0,4x - 4,6 = -2,0$</p>

Πίνακας 1.4.4.2. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Εσωτερικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής

Το Α παράδειγμα αποτελεί παράδειγμα ισχυρής ταξινόμησης ή εξειδίκευσης μαθηματικής γνώσης και εντάσσεται στο Εσωτερικό Πεδίο.

2. Δημόσιο Πεδίο

Β. Ποιος είναι ο λογαριασμός για κάθε μία από αυτές τις λίστες με ψώνια;

Υπολόγισε κάθε λογαριασμό στο μυαλό σου.

- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|--|
| α) 1 κ. πατάτες
1 γρέιπφρουτ | β) 2 πορτοκάλια
1 κουνουπίδι | γ) 2 κ. πατάτες | δ) 1 κ. μπανάνες
100 γρ. μανιτάρια
1 κ. μπανάνες |
| ε) 1 γκρέιπφρουτ
1 πορτοκάλι | | | |

Πίνακας 1.4.4.3. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Δημόσιο Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής

Το Β παράδειγμα έχει γνωρίσματα σχολικού κειμένου αλλά ενσωματώνει τη διαδικασία της αγοράς. Δεν υπάρχει εξειδίκευση έκφρασης ή περιεχομένου. Εντάσσεται στο δημόσιο πεδίο.

3. Περιγραφικό Πεδίο

Γ. Μια καφετέρια παραγγέλνει π φραντζόλες λευκό ψωμί και κ φραντζόλες μαύρο ψωμί κάθε μέρα για ρ μέρες.

Τι σημαίνει κάθε μία από τις παρακάτω εκφράσεις;

- α) $\pi + \kappa$ β) $\pi\rho$ γ) $\kappa\rho$ δ) $(\pi + \kappa)\rho$

Πίνακας 1.4.4.4. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Περιγραφικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής

Το Γ παράδειγμα αποτελεί υβριδική μορφή. Το περιεχόμενο δεν είναι μαθηματικό. Όμως, εμπεριέχονται εξειδικευμένες μαθηματικές αλγεβρικού τύπου εκφράσεις. Το περιεχόμενο δείχνει ασθενώς ταξινομημένη μαθηματική γνώση, αλλά οι αλγεβρικές εκφράσεις παραπέμπουν σε ισχυρά ταξινομημένη μαθηματική γνώση. Εντάσσεται στο Περιγραφικό Πεδίο.

4. Εκφραστικό Πεδίο

Δ. Αυτό είναι ένα μηχάνημα αλυσίδα.

$$3 - x^2 \rightarrow x^8$$

Βρίσκεις το αποτέλεσμα από την πρώτη μηχανή

$$3 - x^2 \rightarrow 6$$

και το βάζεις στη δεύτερη μηχανή

$$6 - x^8 \rightarrow 48$$

Πίνακας 1.4.4.5. Ενδεικτικό Παράδειγμα Dowling για το Εκφραστικό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πρακτικής

Στο Δ παράδειγμα το περιεχόμενο οδηγεί σε ισχυρή ταξινόμηση, αλλά η έκφραση σε ασθενή ταξινόμηση. Εντάσσεται στο εκφραστικό πεδίο.

Οι παραπάνω αναφορές αναδεικνύουν ένα εργαλείο από το οποίο προέκυψαν τέσσερα πεδία πρακτικής και το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην ανάλυση μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Με ανάλογο τρόπο εργάστηκαν οι Κουλαϊδής και Δημόπουλος (2010) οι οποίοι μελέτησαν τις παιδαγωγικές πρακτικές στο δευτεροβάθμιο σχολείο, ακολουθώντας μια θεωρητική οπτική που στηρίζεται στο Basil Bernstein και δημιουργώντας ένα συγκεκριμένο εργαλείο ανάγνωσης των βιβλίων των Μαθηματικών, της Χημείας και της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου που χρησιμοποιούνται τώρα σε αυτήν την τάξη. Ειδικότερα, οι Κουλαϊδής και Δημόπουλος (2010) ανέλυσαν τα βιβλία α. των Μαθηματικών (Αργυράκης, Δ., Βουργάνας, Π., Μεντής, Κ., Τσικοπούλου, Σ., Χρυσοβέργης, Μ. (2007) *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ), β. της Χημείας (Π. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοφάνους, Φ. Σιδέρη. (2007), *Χημεία Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ) και γ. της Ιστορίας (Ε. Λούβη & Δ. Ξιφαράς, (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ) της Γ' Γυμνασίου αξιοποιώντας τις έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και της Τυπικότητας και σχηματοποίησαν τα πεδία παιδαγωγικής πρακτικής ως ακολούθως:

		Περιχάραξη	
		Ισχυρή	Ασθενής
Επιστημονικότητα (ταξινόμηση & τυπικότητα)	Υψηλή	Συντηρητικό εσωτερικό	Προοδευτικό εσωτερικό
	Μέτρια	Συντηρητικό μεταφορικό	Προοδευτικό μεταφορικό
	Χαμηλή	Συντηρητικό δημόσιο	Προοδευτικό Δημόσιο

Πίνακας 1.4.4.6. Πεδία Παιδαγωγικής Πρακτικής κατά Κουλαϊδή, Δημόπουλο

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης των Κουλαϊδή, Δημόπουλου (2010), φαίνεται ότι:

1. Το βιβλίο της Χημείας της Γ΄ Γυμνασίου είναι ένα βιβλίο το οποίο: α) επιχειρεί να διασυνδέσει την εξειδικευμένη χημική γνώση τόσο με την καθημερινή πρακτικο-βιοματική γνώση όσο και με άλλα πεδία γνώσης τα οποία εκπροσωπούνται στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) αντιμετωπίζει με όρους κοινωνικής ισοτιμίας τους μαθητές αλλά γ) διατηρεί υψηλά επίπεδα ελέγχου της διαδικασίας μετάδοσης της γνώσης. Φαίνεται ότι αυτό το βιβλίο δε χαρακτηρίζεται από ένα ενιαίο χαρακτήρα αλλά διαφορετικά τμήματά του μπορούν να ενταχθούν σε όλα τα διαθέσιμα πεδία πρακτικής, με εξαίρεση αυτά που αντιστοιχούν στο μεταφορικό.
2. Η τάση του βιβλίου των Μαθηματικών της Γ΄ Γυμνασίου είναι προς την κατεύθυνση του συνδυασμού της ισχυρής ταξινόμησης με την ισχυρή περιχάραξη. Συμπερασματικά λοιπόν, φαίνεται ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές του συγκεκριμένου βιβλίου εντάσσονται κατά βάση εντός του συντηρητικού εσωτερικού πεδίου.
3. Ο συνδυασμός υψηλής εξειδίκευσης του περιεχομένου και υψηλής τυπικότητας των εκφραστικών μέσων τοποθετεί το βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου στο εσωτερικό πεδίο παιδαγωγικής πρακτικής. Συνδυαζόμενα τα συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο της ταξινόμησης και την ισχύ της περιχάραξης που

χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο βιβλίο, οδηγούν στη διαπίστωση ότι αυτό ανήκει στο προοδευτικό εσωτερικό πεδίο πρακτικής.

Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Δημόπουλο (2010), η σύνθεση των επιμέρους αποτελεσμάτων της ανάλυσης σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τα διδακτικά βιβλία των τριών γνωστικών αντικειμένων αναδεικνύει ορισμένες τάσεις. Κατ' αρχήν φαίνεται πως παρά την παιδαγωγική ρητορική που ευρέως έχει διαδοθεί τα τελευταία χρόνια και σύμφωνα με την οποία, η σχολική γνώση οφείλει να συνδέεται με την καθημερινή πρακτικο-βιωματική εμπειρία των μαθητών, τα ελληνικά σχολικά βιβλία διατηρούν εν πολλοίς σε σημαντικό βαθμό τον υψηλό ακαδημαϊκό χαρακτήρα τους. Η μόνη ουσιαστική ρωγμή που εμφανίζεται ως προς αυτό το ζήτημα είναι η περίπτωση του σχολικού βιβλίου της Χημείας όπου το απόθεμα της πρακτικο-βιωματικής γνώσης χρησιμοποιείται μόνο για τις διαδικασίες της αφόρμησης και της εφαρμογής της νέας γνώσης. Παρόμοια μικρή επίδραση στην κατασκευή των σχολικών βιβλίων φαίνεται ότι έχει και μια δεύτερη αρχή που προωθείται από τη σύγχρονη παιδαγωγική, αυτή της διαθεματικότητας. Συγκεκριμένα, μόνο στο βιβλίο της Ιστορίας μπορεί κανείς να διαπιστώσει ουσιαστική εφαρμογή της αρχής αυτής. Τέλος μια τρίτη αρχή που γίνεται ευρέως αποδεκτή από τη νέα παιδαγωγική, αυτή των μαθητο-κεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, φαίνεται επίσης να επηρεάζει μόνο σε επιφανειακό επίπεδο τη φύση των σχολικών βιβλίων. Αυτό καθίσταται φανερό από το γεγονός πως ενώ οι μαθητο-κεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις προϋποθέτουν αυξημένα επίπεδα κοινωνικής διαπραγμάτευσης του τρόπου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, τα σχολικά βιβλία που εξετάστηκαν, ενώ τείνουν να απευθύνονται στους μαθητές με όρους κοινωνικής ισοτιμίας, εντούτοις επιχειρούν να προδιαμορφώσουν με ένα ρητό τρόπο, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια διαπραγμάτευσης, μεγάλο φάσμα των διδακτικών κανόνων. Το μόνο ίσως βιβλίο που ξεφεύγει κάπως από αυτή την εικόνα είναι αυτό της Ιστορίας, το οποίο όμως και πάλι ως προς το ζήτημα των διδακτικών κανόνων εμφανίζει μια μεικτή εικόνα.

Η παραπάνω εικόνα οδηγεί στα εξής τρία συμπεράσματα:

1. Τα σχολικά βιβλία κατά κανόνα έχουν ομοιόμορφο παιδαγωγικό χαρακτήρα και στερούνται της απαραίτητης διδακτικής ευελιξίας ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας που υποστηρίζουν (αφόρμηση, εισαγωγή νέων εννοιών, σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις, εφαρμογή της νέας γνώσης, επέκταση της νέας γνώσης, επανάληψη, κ.λπ.).

2. Τα σχολικά βιβλία, παρά το γεγονός ότι αναφέρονται σε διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα, έχουν γενικά περισσότερα κοινά παρά αποκλίνοντα χαρακτηριστικά στην κατασκευή τους με αποτέλεσμα να τείνουν να προωθούν μάλλον παραπλήσιες παιδαγωγικές πρακτικές.

3. Η παιδαγωγική ρητορική με τις αντίστοιχες αρχές που προωθεί (συχνά ακόμα και υπό μορφή «συνθημάτων») έχει επηρεάσει μόνο επιφανειακά και πάντως σίγουρα λιγότερο από όσο θα ανέμενε κανείς (με βάση την ευρύτητα διακίνησης αλλά και συγκέντρωσης συναίνεσης γύρω από αυτές τις αρχές) την παιδαγωγική φυσιολογία των σχολικών βιβλίων.

Μετά την παρουσίαση των μελετών του Dowling (1998) και των Κουλαϊδή, Δημόπουλου (2010) σχετικά με αναλύσεις σχολικών βιβλίων στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που εφαρμόζουν ένα αυστηρό μεθοδολογικά πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε εξειδικευμένες έρευνες αυξημένου κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος.

1.5. Εξειδικευμένες Έρευνες

Στα πλαίσια της παρούσας επισκόπησης ξεχωρίζουν σημαντικές μελέτες που, αντλώντας από το ίδιο θεωρητικό «παράδειγμα» στο οποίο στηρίζεται και η παρούσα εργασία, αξιοποιούν τις έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού, αναδεικνύοντας συγχρόνως τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις «αναγνώσεις» των εκπαιδευομένων και την ταξική τους προέλευση.

Ο τρόπος συγκρότησης της εκπαιδευτικής γνώσης συνδέεται με τον τρόπο ανάγνωσής της από τους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική προέλευσή τους. Η ανάλυση δραστηριοτήτων των βιβλίων και η ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται μέσα από το εκάστοτε Πρόγραμμα Σπουδών συμβάλλει στο να προβληθούν η σύνδεση του τρόπου συγκρότησης της γνώσης με το ζήτημα της ανισότητας πρόσβασης των μαθητών σε διάφορες μορφές γνώσης ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και οι πιθανοί τρόποι άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο.

▪ Η έρευνα της Holland

Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Holland (βλ. Bernstein, 1991) σχετικά με την κοινωνική βάση των Ταξινομήσεων που πραγματοποιήθηκε το 1980. Στόχος ήταν

να δημιουργηθεί ένα μέσο με το οποίο θα ήταν δυνατόν να ανακαλυφθεί ο προσανατολισμός των παιδιών σε αρχές Ταξινόμησης και τα μέσα αλλαγής τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 αγόρια και κορίτσια μεσαίας τάξης και 30 αγόρια και κορίτσια εργατικής τάξης, ηλικίας 8 έως 11 ετών.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν υλικά που ήταν οικεία σε όλα τα παιδιά, αν και αναμενόταν πως η ανάγνωσή τους θα ήταν διαφορετική ανάλογα με την ταξική προέλευση των παιδιών. Στα παιδιά παρουσιάστηκαν χρωματιστές εικόνες τροφίμων και τους ζητήθηκε να τα ομαδοποιήσουν έτσι ώστε να ταιριάζουν. Αφού τα παιδιά είχαν φτιάξει τις ομάδες τους, ρωτήθηκαν γιατί είχαν φτιάξει την κάθε ομάδα. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δώσουν τουλάχιστον δύο γενικές αρχές για τις ομάδες που είχαν φτιάξει. Μπορούσαν να επικαλεστούν μια αρχή που είχε σχέση με ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο στη ζωή τους και η οποία αποκτούσε τη σημασία της μέσα από τοπικές δραστηριότητες και τοπικά νοήματα. Σε μια τέτοια περίπτωση η Ταξινόμηση θα συνδεόταν με την καθημερινή ζωή στην οικογένεια (π.χ. «Αυτό τρώμε στο σπίτι», «Αυτό παίρνουμε για πρωινό», «Έτσι το φτιάχνει η μαμά»). Σε αυτή την περίπτωση θεωρούνταν πως η αρχή Ταξινόμησης έχει μια σχετικά άμεση σχέση με μια συγκεκριμένη τοπική υλική βάση. Όμως, τα παιδιά μπορούσαν να επικαλεστούν μια αρχή Ταξινόμησης που είχε λιγότερη σχέση με το συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο της καθημερινής τους εμπειρίας στο φαγητό και τις σχετικές κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές (π.χ. «Αυτά βγαίνουν από τη γη», «Αυτά βγαίνουν από τη θάλασσα», «Αυτά έχουν όλα βούτυρο μέσα τους»). Σε αυτήν την περίπτωση η σχέση με την υλική βάση είναι πιο έμμεση και λιγότερο συγκεκριμένη.

Εύρημα της έρευνας, όπως αναμενόταν (βλ. Bernstein, 1991), ήταν ότι η επικρατέστερη αρχή Ταξινόμησης των παιδιών μεσαίας τάξης ήταν σχετικά ανεξάρτητη από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ η επικρατέστερη αρχή Ταξινόμησης των παιδιών κατώτερης εργατικής τάξης ήταν σχετικά εξαρτημένη από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Δηλαδή, η αποφασιστική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες παιδιών βρισκόταν στη σχέση της ταξινομητικής αρχής με μια υλική βάση.

Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ομαδοποιήσουν πάλι τα ίδια προϊόντα αλλά με διαφορετικό τρόπο. Αυτή τη φορά ένας στατιστικά σημαντικός αριθμός παιδιών μεσαίας τάξης άλλαξαν την ταξινομητική αρχή τους και πρόβαλαν αρχές παρόμοιες με αυτές που είχαν προβάλει τα παιδιά κατώτερης εργατικής τάξης, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης συνέχισαν να χρησιμοποιούν την αρχή που είχαν

χρησιμοποιήσει νωρίτερα. Ωστόσο, σχεδόν το ένα τρίτο των παιδιών κατώτερης εργατικής τάξης άλλαξαν την αρχή τους ως το τέλος του πειράματος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι τα παιδιά μεσαίας τάξης έδειξαν ότι κατείχαν δύο αρχές και ότι κατείχαν κανόνες προτεραιότητας όσον αφορά αυτές τις αρχές, έτσι ώστε εκείνες οι αρχές που είχαν μια σχετικά άμεση σχέση με μια συγκεκριμένη υλική βάση έρχονταν δεύτερες, δηλαδή κατώτερες σε προτεραιότητα. Πράγματι, μπορεί να υποστηριχθεί πως τα παιδιά μεσαίας τάξης δημιούργησαν νοηματικούς προσανατολισμούς βασισμένους σε μια ιεραρχία αρχών, καθώς η αρχή που είχε σχέση με μια συγκεκριμένη, τοπική υλική βάση στο πειραματικό πλαίσιο ήταν η κυριαρχούμενη, δηλαδή η δεύτερη αρχή.

Μέσα από την έρευνα της Holland, συνάγεται ότι ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης και η μορφή της εκπαιδευτικής πρακτικής που προωθείται τοποθετεί με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές απέναντι στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η μορφή πρακτικής που προωθείται φαίνεται πως εντάσσεται σε μορφές «προοδευτικής» παιδαγωγικής, καθώς το παιδί αφήνεται ελεύθερο να επιλέξει πώς θα διαχειρισθεί τη δραστηριότητα. Ωστόσο, οι διαφορετικοί τρόποι απάντησης και οι διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών αντικατοπτρίζουν ότι ενώ σύμφωνα με όρους Bernstein η δραστηριότητα – όντας περισσότερο καθημερινή παρά σχολική δραστηριότητα και αφήνοντας πρωτοβουλίες στους μαθητές να τη διαχειρισθούν- συνάδει με μια εκπαιδευτική πρακτική ασθενούς Ταξινόμησης και ασθενούς Περιχάραξης, παιδιά μεσαίας τάξης, αντίθετα από τα παιδιά εργατικής τάξης, ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο έργο που έχουν να επιτελέσουν, καθώς μετατρέπουν τη δραστηριότητα σε σχολική, με αυστηρή Ταξινόμηση και αυστηρή Περιχάραξη. Επομένως, οι επιδόσεις των μαθητών διαφέρουν καθώς οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά στρώματα δε διαθέτουν τους κατάλληλους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.

▪ Η έρευνα των Cooper & Dunne

Το ζήτημα που απασχόλησε το πείραμα της Holland μελετήθηκε συστηματικότερα από τους Cooper & Dunne, οι οποίοι ασχολήθηκαν εκτεταμένα με την ανάλυση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τις οποίες υλοποιούσαν μαθητές στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

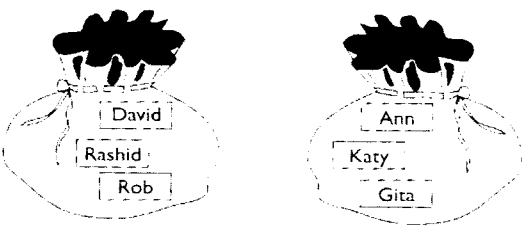
Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα των Cooper και Dunne που ακολουθεί. Πρόκειται για τμήμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 1994 σε δημοτικό σχολείο

στη Δυτική Αγγλία. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μαθητές (8 αγόρια και 7 κορίτσια) 10-11 ετών, στους οποίους δόθηκαν δραστηριότητες αντλημένες από θέματα εθνικών εξετάσεων (National Curriculum Tests). Στους μαθητές ειπώθηκε πως ο ερευνητής τους επισκέφθηκε προκειμένου να τον βοηθήσουν να αποφασίσει ποιες από αυτές τις δραστηριότητες είναι ή δεν είναι κατάλληλες για την ηλικία τους και γι' αυτό τους ζητήθηκε να βάλουν τα δυνατά τους κατά την ενασχόλησή τους με αυτές. Ακόμη, ελήφθησαν συνεντεύξεις από τους μαθητές που συμμετείχαν.

Ακολουθεί μία από τις δραστηριότητες που δόθηκαν καθώς και οι απαντήσεις δύο μαθητών, του Mike και της Diane (Cooper, Dunne, 2000).

David and Gita's group organize a mixed doubles tennis competition. They need to pair a boy with a girl.

They put the three boys' names into one bag and all the three girls' names into another bag.



Find all the possible ways that boys and girls can be paired.
Write the pairs below. One pair is already shown.

Rob and Katy

.....

.....

.....

Figure 4.5 The tennis tournament item (SEAC 1993b)

Δραστηριότητα 1.5.1. Δραστηριότητα στην έρευνα των Cooper & Dunne (2000)

Το βασικό ζήτημα που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί σε αυτήν τη δραστηριότητα ήταν εάν οι μαθητές αντιμετώπιζαν την παραπάνω ως μια δραστηριότητα «μαθηματική», όπου θα χρειαζόταν να βρουν εννιά πιθανά ζευγάρια - συνδυασμούς προκειμένου να την επιλύσουν σωστά ή εάν την αντιμετώπιζαν ως ένα καθημερινό «εμπειρικό» πρόβλημα, όπου έπρεπε να προκύψουν τρία ζευγάρια που θα παίξουν τένις.

Η Diane με την πρώτη προσπάθειά της έδωσε τα εννιά ζευγάρια, έχοντας – όπως εξήγησε στη συνέντευξη- κατά νου από την αρχή πως κάθε αγόρι έχει την πιθανότητα να παίξει με ένα από τα τρία κορίτσια και κάθε κορίτσι με ένα από τα τρία αγόρια. Αντιθέτως, ο Mike απαντά λανθασμένα αρχικά -όπως και πολλοί από τους μαθητές που συμμετείχαν στη δοκιμασία. Έδωσε τα εξής τρία ζευγάρια ως

απάντηση: Rob and Katy, David and Gita, Rashid and Ann. Μετά από παρότρυνση του ερευνητή, επισήμανε πως αν είχαν κουνηθεί τα «σακουλάκια» θα μπορούσαν να είχαν προκύψει τα εξής τρία ζευγάρια: David and Gita, Rob and Ann, Rashid and Katy και τελικά κατέληξε στα εννιά πιθανά ζευγάρια.

Στο παράδειγμα του Mike, πιθανά αντικατοπτρίζεται η γενική τάση που ακολουθεί το αγόρι στο να ανταποκρίνεται σε τέτοια ζητήματα μέσα σε ένα καθημερινό πλαίσιο αναφοράς, ενώ συγχρόνως αναδεικνύεται η σύγχυση ανάμεσα στη διαδικασία που χρειάζεται να ακολουθηθεί και το αποτέλεσμα που θα παραχθεί. Ακόμη, σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο, προκύπτει πως ο Mike δεν ήταν βέβαιος για τις επιλογές του, όπως ήταν η Diane. Φαίνεται πως ο Mike είχε πρόσβαση στον κατάλληλο κανόνα πραγμάτωσης και τον αναγκαίο μαθηματικό χειρισμό, αλλά δεν είχε αρχικά αναγνωρίσει το πλαίσιο σαν τέτοιο που απαιτούσε τη χρήση τους, κάτι που αναδείχθηκε μέσα από τη συνέντευξη, ενώ δε θα προέκυπτε μέσα από ένα τεστ.

Στο παραπάνω παράδειγμα των Cooper & Dunne όχι μόνο η δραστηριότητα εντάσσεται σε περισσότερο «προοδευτικές» πρακτικές ασθενούς Ταξινόμησης και ασθενούς Περιχάραξης, αλλά αναδεικνύεται και μια ακόμη ιδιαίτερης σημασίας διάσταση: αυτή της διδασκαλίας των Ρεαλιστικών Μαθηματικών. Ακολουθώντας σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις, στηριζόμενες στις αρχές της ανακάλυψης και της οικοδόμησης της γνώσης, και με την προβολή της εικόνας που οπτικοποιεί το πρόβλημα παραπέμποντας σε αληθινή κλήρωση, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναδεικνύει την τάση να κυριαρχούν συγκεκριμένες μορφές γνώσης προβαλλόμενες ως οι πιο κατάλληλες, οικείες και προσιτές στους μαθητές.

▪ **Η μελέτη της Wheelahan**

Ανάλογα ζητήματα έχουν απασχολήσει διεθνώς την έρευνα και αφορούν διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κινούμενη μέσα στην ίδια θεώρηση, η Wheelahan, μέσα από το παράδειγμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Αυστραλία και την έμφαση που εκεί αποδίδεται στο να κατέχουν οι μαθητευόμενοι επιμέρους δεξιότητες, τονίζει πως διαμορφώνονται μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής τέτοιες που, ενώ φαίνεται πως διευκολύνουν τους μαθητευόμενους να ανταποκρίνονται σε έργα που βρίσκονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, τελικά «εγκλωβίζουν» τους μαθητευόμενους στο να μπορούν να ανταποκριθούν μόνο σε τέτοιου είδους έργα, στερώντας τους την πρόσβαση σε γενικές γενεσιουργούς αρχές που υποστηρίζουν-θεμελιώνουν την επιστημονική γνώση.

Ειδικότερα, από τη μελέτη της Wheelahan (2007), προκύπτει πως, στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία, η εκπαίδευση που είναι βασισμένη στην ικανότητα αποτελεί μηχανισμό μέσω του οποίου η εργατική τάξη δεν έχει πρόσβαση στη γνώση ισχύος που αντιπροσωπεύεται από τους επιστημονικούς κλάδους.

Η εισαγωγή της CBT (competency-based training) στην Αυστραλία, σύμφωνα με τη Wheelahan (2007), ήταν συνέπεια νεοφιλελεύθερων αλλαγών που στόχευαν να αναμορφώσουν την εκπαίδευση, ειδικά την επαγγελματική εκπαίδευση VET (vocational education and training - VET) σαν όργανο μικροοικονομικού ανασχηματισμού. Η γλώσσα του προοδευτισμού συνδέθηκε στενά με την εισαγωγή της CBT στην Αυστραλία. Ο επαγγελματισμός επηρεάστηκε από τον προοδευτισμό ως προς την απόρριψη της ύπαρξης κεντρικού διαχωρισμού των επιστημονικών περιοχών και της ύπαρξης ξεχωριστών μαθημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Η Wheelahan (2007) υποστηρίζει ότι στην Αυστραλία επιδιώκεται τα VET προσόντα να περιλαμβάνουν δεξιότητες απασχολησιμότητας. Σε αυτό το πλαίσιο τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των μαθητευόμενων-εργαζομένων ορίζονται σύμφωνα με τις κυρίαρχες αξίες, πίστεις και προσδοκίες της κυρίαρχης κουλτούρας. Η κυρίαρχη κουλτούρα συνδέεται συνήθως με την κυριαρχία των ενδιαφερόντων του εργοδότη στα πλαίσια της κυβερνητικής πολιτικής και του συστήματος VET. Αξίζει να σημειωθεί πως οι παροχές VET εκπαίδευσης μπορούν να προσφέρουν πιστοποιημένη επιμόρφωση-παροχή προσόντων σε άλλο τομέα μέσα από προγράμματα πλήρους οικονομικής συμμετοχής και όχι δημόσιας χρηματοδότησης.

Σύμφωνα με τη Wheelahan (2007), η CBT κατακερματίζει τη γνώση σε μικρά συστατικά κομμάτια που αποτελούν ικανότητες και μπορούν να προστεθούν και να ανασχηματισθούν φτιάχνοντας διαφορετικά προσόντα, μέσα από κοινές κεντρικές ικανότητες. Αυτό βρίσκεται στη λογική του ότι το σύνολο ισοδυναμεί με το άθροισμα των μερών. Αυτή η μέθοδος συναθροίζει και ασχολείται πολύ λιγότερο με τη σχέση μεταξύ των στοιχείων και με το πώς αυτά μετασχηματίζονται στο πλαίσιο μιας τέτοιας σχέσης. Δηλαδή, η CBT θεωρεί ότι αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν πραγματοποιείται άμεση διδασκαλία που στοχεύει στα αποτελέσματα και κάνοντας αυτό αγνοεί τη συνθετότητα που χρειάζεται για να δημιουργηθεί ικανότητα, κάτι που πηγαίνει πιο μακριά από τη βιωμένη εμπειρία.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα μαθηματικά και η φυσική για παράδειγμα, διδάσκονται διαφορετικά σε εκείνους που επιθυμούν να σπουδάσουν αυτό το

αντικείμενο και σε αυτούς που θα γίνουν ηλεκτρολόγοι. Ουσιαστικά, με τον τρόπο αυτό, στους μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν παρέχεται πρόσβαση στις γενικές αρχές της γνώσης που επιτρέπουν τη δημιουργία νέας γνώσης ούτε η έμφαση που δίνεται στο συγκεκριμένο περιεχόμενο επιτρέπει την πρόσβαση σε κριτήρια επιλογής γνώσης που χρειάζεται σε νέα πλαίσια. Επομένως, έμφαση δίνεται σε συγκεκριμένο περιεχόμενο σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Κατά τη Wheelahan (2007), η CBT -έτσι όπως υφίσταται- προωθεί μια περιοριστική, ατομιστική και εργαλειακή θεώρηση της γνώσης, που περιορίζει τη γνώση στο επίπεδο της συσχέτισης και της πρόβλεψης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι δεν είναι όλες οι γνώσεις ίδιας σημασίας ή ίδιου τύπου. Η CBT στη VET ενισχύει τις ταξικές διαιρέσεις μέσω της διαφοροποιημένης διανομής πρόσβασης στη γνώση που ακόμη δεν έχει γίνει αντικείμενο σύλληψης, επειδή δεν επιτρέπει στους μαθητές πρόσβαση σε έναν τρόπο αιτιολόγησης που συναντάται στα επιστημονικά αντικείμενα και συνεπώς εστιάζει σε συγκεκριμένο περιεχόμενο παρά σε γενεσιουργούς αρχές που θεμελιώνουν την επιστημονική γνώση.

▪ **Η έρευνα των Morais και Neves**

Η έρευνα των Morais και Neves (2001) αναδεικνύεται ως ιδιαίτερης σημασίας στα πλαίσια της ενασχόλησης με το ζήτημα της ισότιμης ή μη πρόσβασης των μαθητών στην εκπαιδευτική γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην άμβλυνση τέτοιων ανισοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής φανερώουν τη σημασία που έχει η ρητή διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης σε συνδυασμό με την εξασθένηση των ιεραρχικών κανόνων, προκειμένου να προωθούνται εκπαιδευτικές πρακτικές που συντείνουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών στην εκπαίδευση.

Η έρευνα των Morais και Neves (2001) στόχευε στην ανάλυση της επίδρασης της αλληλεπίδρασης οικογένειας-σχολείου και δασκάλου-μαθητή στα επιτεύγματα κοινωνικά διαφοροποιημένων μαθητών και κυρίως στην ανάδειξη των παιδαγωγικών πρακτικών που βελτιώνουν τη μάθηση των παιδιών, ειδικά αυτών που ανήκουν σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Η έρευνα αυτή έδειξε πώς συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας και ελέγχου σε σχολικές αίθουσες και σε σχολεία οδηγούν σε διαφοροποιημένη πρόσβαση σε κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης που ρυθμίζουν τα πολλαπλά πλαίσια της

παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο στην επιστημονική και κοινωνική μάθηση απαιτεί την κατάκτηση των κανόνων αναγνώρισης που τους επιτρέπουν να διακρίνουν την ιδιαιτερότητα των πολλαπλών μικρο-πλαισίων όπου η μάθηση υλοποιείται και των κανόνων πραγμάτωσης που επιτρέπουν την επιλογή νομιμοποιημένων νοημάτων για το κάθε μικρο-πλαίσιο και την παραγωγή κειμένου κατάλληλου για αυτό. Όταν οι κώδικες και οι πρακτικές της οικογένειας βρίσκονται σε συνέχεια με τους σχολικούς παιδαγωγικούς κώδικες και τις πρακτικές, η κατάκτηση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης που είναι κατάλληλοι για το σχολικό πλαίσιο διευκολύνεται από τον επεξεργασμένο προσανατολισμό που έχει αναπτυχθεί στα παιδιά. Όμοιες σχέσεις εξουσίας και ελέγχου στην οικογένεια και το σχολείο επιτρέπουν πιο αποτελεσματική πρόσβαση σε κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης σε σχολικά πλαίσια. Αυτό αμέσως δίνει ένα πλεονέκτημα σε παιδιά που οι διαδικασίες της πρώιμης κοινωνικοποίησής τους ρυθμίζονται από παιδαγωγικούς κώδικες όμοιους με σχολικούς κώδικες. Γενικά, αυτά τα παιδιά προέρχονται από κοινωνικά υψηλότερες ή εθνικά κυρίαρχες ομάδες. Ωστόσο, αυτή η κατάσταση μπορεί να αλλάξει μέσα από την εφαρμογή σχολικών παιδαγωγικών πρακτικών των οποίων τα χαρακτηριστικά επιτρέπουν την πρόσβαση στο σχολικό προσανατολισμό κωδικοποίησης.

Σύμφωνα με τις Morais και Neves (2001), όταν η καθημερινή γνώση εισέρχεται στη σχολική αίθουσα, χαλαρώνουν οι Ταξινομήσεις και οι Περιχαράξεις ανάμεσα σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές γνώσεις. Χαλαρή Ταξινόμηση στο επίπεδο γνώσεων ανάμεσα σε επιστημονικά αντικείμενα σημαίνει μια στενή σχέση ανάμεσα σε αυτές τις γνώσεις που συνεπάγεται μια με περισσότερο νόημα επιστημονική μάθηση. Όταν οι δάσκαλοι εισάγουν παραδείγματα από καθημερινές καταστάσεις και αυτά εξηγούνται στη βάση της σχολικής γνώσης, παρέχουν συγχρόνως πρόσβαση και στο ακαδημαϊκό και στο μη ακαδημαϊκό πλαίσιο και έμμεσα εισάγουν αρχές που επιτρέπουν τη διάκριση μεταξύ των δύο πλαισίων.

Οι Morais και Neves (2001) υποστηρίζουν ότι ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται η σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης, για τα οποία χρειάζεται να αφιερωθεί πολύς χρόνος, κάτι που οδηγεί στη χαλάρωση της Περιχάραξης ως προς το βηματισμό. Όταν κατά τη διόρθωση και βαθμολόγηση, ο δάσκαλος αποσαφηνίζει τι λείπει από το μαθητικό γραπτό, αυτό συγχρόνως συνεπάγεται ισχυροποίηση της Περιχάραξης ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης αλλά χαλάρωση της Περιχάραξης ως προς τους ιεραρχικούς κανόνες, καθώς λόγοι δίνονται στους μαθητές μέσα από

προσωπική επικοινωνία. Επομένως, βασικό εύρημα αποτελεί το ότι η σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης μαζί με την εξασθένηση της Περιχάραξης ως προς τους ιεραρχικούς κανόνες συγκροτούν καινοτόμα στρατηγική που συνδέεται με μια αλλαγή που οδηγεί σε μορφές ισότητας στο σχολείο και την κοινωνία. Μόνο με την εξήγηση των κριτηρίων αξιολόγησης και τον έλεγχο πάνω στην επιλογή μπορούν οι δάσκαλοι να οδηγήσουν τα παιδιά στο να κατανοήσουν τι τους χρειάζεται.

Σύμφωνα με τις Morgais και Neves (2001), μολονότι οι χαλαρές Ταξινομήσεις και Περιχαραξίες αποτελούν αναγκαία συνθήκη για τη μάθηση σε επίπεδο βηματισμού, ιεραρχικών κανόνων, σχέσεων γνώσης και σχέσεων μεταξύ χώρων, δε συμβαίνει το ίδιο σε επίπεδο επιλογής και κριτηρίων αξιολόγησης. Αυτή η διαπίστωση δε συνεπάγεται επιστροφή σε παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης με αυστηρές Ταξινομήσεις και Περιχαραξίες, αλλά ούτε και πλήρη αποδοχή του προοδευτισμού. Οδηγεί σε μια μικτή παιδαγωγική

1.6. Σύνοψη - Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η επισκόπηση σχετικής με το υπό έρευνα θέμα βιβλιογραφίας, στην οποία περιλαμβάνονται πηγές ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύουν σημαντικές του πτυχές. Έτσι, παρουσιάστηκαν στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας καθώς και θετικές και αρνητικές κριτικές που έχουν εκφραστεί για αυτό. Ακόμη, τονίστηκε πως οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κινούνται στο πλαίσιο αλλαγών που προωθούνται σε υπερεθνικό επίπεδο και στις οποίες κυρίαρχο είναι το σύνθημα του «εκσυγχρονισμού», ένα σύνθημα που επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας με εκμοντερνιστικές προσπάθειες. Προβλήθηκαν απόψεις εκπαιδευτικών για τα νέα βιβλία και την υποδοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επίσης παρουσιάστηκαν εξειδικευμένες έρευνες μέσα από τις οποίες αναδείχθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης σχολικών βιβλίων καθώς και σημαντικά ευρήματα αναφορικά με την πρόσβαση στην εκπαιδευτική γνώση μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης αλλά και σχετικά με το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που δυσχεραίνει ή διευκολύνει αυτήν την πρόσβαση στη γνώση.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Το βασικό ζήτημα που απασχόλησε την παρούσα εργασία αποτελεί η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα οι αλλαγές που επέρχονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και κυρίως σε γνωρίσματα που προωθούνται αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποδίδεται στις επιδράσεις που αυτές οι αλλαγές επιφέρουν σε ζητήματα σχετικά με την άνιση πρόσβαση των μαθητών στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

Επειδή στο επίκεντρο αυτής της μελέτης τίθενται ζητήματα ποιότητας που αναδεικνύονται με τις αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και ζητήματα ισότητας στην πρόσβαση στη γνώση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, ζητήματα που κατεξοχήν εμπίπτουν στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, επιχειρείται κοινωνιολογική προσέγγιση του υπό έρευνα ζητήματος. Ως θεωρία πολιτισμικής αναπαραγωγής, η θεωρία του Basil Bernstein ενδείκνυται για τη μελέτη του θέματος αυτού που συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ανισότητα και την πρόοδο-επίδοση των μαθητών στο σχολείο και την κατάκτηση της σχολικής γνώσης μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Ακόμη, αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη θεωρία, καθώς η μελέτη εστιάζει στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούνται με τις αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών με έμφαση να αποδίδεται σε γνωρίσματα αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση που προωθούνται, τα οποία συνιστούν τα τρία συστήματα μηνυμάτων κατά τον Bernstein (1991). Η ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που ενσωματώνουν τα σχολικά βιβλία συνδέεται με διάφορους ρόλους στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν με συγκεκριμένο τρόπο όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή κυρίως μαθητές και εκπαιδευτικοί και συνακόλουθα συνδέεται με μορφές συνείδησης και ταυτότητας που συγκροτούν οι συμμετέχοντες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα πλαίσια του παρόντος κεφαλαίου προσεγγίζονται οι θεωρητικές έννοιες του Bernstein στις οποίες στηρίζεται αυτή η μελέτη.

2.2. Θεωρητικές Έννοιες

Σύμφωνα με το Λάμνια (2002, σ. 295), «η επίσημη σχολική γνώση, η οποία δημιουργείται με κοινωνικές παρεμβάσεις με τις διαδικασίες αναπλαισίωσης προκαλεί επιλεκτικά συνέπειες σε αυτούς που την προσλαμβάνουν». Με την αλλαγή στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται η γνώση μέσα στα σχολικά βιβλία που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική γνώση, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των μορφών πρακτικής που τα σχολικά βιβλία ενσωματώνουν και οι συνέπειες που αυτές έχουν για τους μαθητές. Κατ' αρχήν κείριο σημείο της μελέτης συνιστά ο τρόπος συγκρότησης της γνώσης μέσα στα σχολικά βιβλία. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως στα σχολικά βιβλία δεν αποτυπώνεται η επιστημονική γνώση αυτή καθαυτή, αλλά μια σχολική εκδοχή της που προϋποθέτει όχι μόνο μια απλοποίηση επιστημονικών εννοιών και διαδικασιών, αλλά ένα μετασχηματισμό της γνώσης, ο οποίος, όπως υποστηρίζουν οι Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής (2001α, 2001β, 2001γ), επηρεάζεται από τις αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές θέσεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές. Αυτός ο βαθύς μετασχηματισμός της επιστημονικής γνώσης στη σχολική της εκδοχή περιγράφεται με τον όρο *Αναπλαισίωση*.

Η έννοια της Αναπλαισίωσης που αξιοποιείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αποτελεί βασική έννοια στη θεωρία του Bernstein. Η θεωρία του Bernstein –αντίθετα από άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες- επικεντρώνεται στον υποκείμενο *παιδαγωγικό μηχανισμό* (pedagogic device) ο οποίος δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους (Bernstein, 2000). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός περιγράφεται από τον Bernstein ως ένα σύνολο κανόνων ή διαδικασιών μέσω των οποίων η γνώση μετατρέπεται σε παιδαγωγική επικοινωνία (Singh, 2002) και σύμφωνα με τον Bernstein (2000) αποτελείται από τους ακόλουθους ιεραρχικά οργανωμένους κανόνες: 1. Κανόνες *Κατανομής*, 2. Κανόνες *Αναπλαισίωσης* και 3. Κανόνες *Αξιολόγησης*. Αντίστοιχα, διαμορφώνονται τρία πεδία λόγου και συναφών πρακτικών: *Παραγωγής*, *Αναπλαισίωσης* και *Αναπαραγωγής*.

Η κύρια διαδικασία δόμησης και οργάνωσης του παιδαγωγικού μηχανισμού είναι η διαδικασία της αναπλαισίωσης, μια έννοια που περιγράφει και ερμηνεύει τη μεταφορά της γνώσης, μέσα από διαδικασίες επιλογής, από τους προκαθορισμένους χώρους όπου η γνώση παράγεται, προς τους επίσης καθορισμένους χώρους

εκπαίδευσης όπου η γνώση «ανα-παράγεται». Η διαδικασία της αναπλαισίωσης δεν είναι απλή και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη. Κατά το Moore (2004, σ. 136), η διάκριση που εισάγει σχετικά με αυτό ο Bernstein είναι «μεταξύ του μηνύματος, αυτού δηλαδή που μεταφέρεται, και τη γραμματική του παιδαγωγικού μηχανισμού, του μέσου δηλαδή, το οποίο καθιστά δυνατή τη διαδικασία μεταβίβασης του μηνύματος».

Η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι να συγκροτεί το «τι» (κατηγορίες, περιεχόμενα και σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης) και το «πώς» (τρόπος μετάδοσής τους) του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 2003).

Σύμφωνα με το Bernstein (2003) διακρίνονται δύο επίπεδα αναπλαισίωσης:

A. *Το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (official pedagogic recontextualising field) που αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς θεσμούς και φορείς σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Περιλαμβάνει τους επίσημους κανόνες με τους οποίους ρυθμίζονται η παραγωγή, η κατανομή, η αναπαραγωγή και η αλλαγή του θεμιτού παιδαγωγικού κειμένου και η σχέση του με άλλα παιδαγωγικά κείμενα, οι κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές της μετάδοσης και πρόσκτησής του καθώς και η διαμόρφωση των οργανωτικών τους πλαισίων. Το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης έχει την ευθύνη της δημιουργίας, διατήρησης και αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου.

B. *Το παδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης* (pedagogic recontextualising field) που αναφέρεται στους θεσμούς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα, όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα και οι εκδοτικοί οίκοι που εξειδικεύονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι ο πρώτος ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος, πολιτικά μέσω της νομοθετικής λειτουργίας και διοικητικά μέσω των δημοσίων υπηρεσιών.

Μία δεύτερη διαδικασία αναπλαισίωσης λαμβάνει χώρα όταν το ήδη αναπλαισιωμένο κείμενο τοποθετείται στο πεδίο της αναπαραγωγής και καθίσταται ενεργό στην παιδαγωγική διαδικασία σε μία συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι αρχές της δεύτερης αυτής αναπλαισίωσης μπορεί να πηγάζουν ευθέως από το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο της αναπλαισίωσης ή από το τοπικό πλαίσιο του σχολείου. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο στη συγκρότηση της γνώσης μέσα στα σχολικά βιβλία και δεν προχωρά στην πραγμάτωση του παιδαγωγικού λόγου στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που στην περίπτωσή μας είναι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Έτσι, στην παρούσα έρευνα, δε γίνεται αναφορά σε αυτήν τη δεύτερη διαδικασία αναπλαισίωσης.

Όπως, προειπώθηκε, η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι να συγκροτεί το «τι» και το «πώς» του παιδαγωγικού λόγου. Η μελέτη του «τι», δηλαδή των κατηγοριών, των περιεχομένων και των σχέσεων που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης συνδέεται με την έννοια της *Ταξινόμησης*, ενώ η μελέτη του «πώς» δηλαδή του τρόπου μετάδοσης του «τι» συνδέεται με την έννοια της *Περιχάραξης*, δύο εννοιών καίριων στη θεωρία του Bernstein.

Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου (Bernstein, 1991). Ο *κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης* αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές που διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση.

Ο Bernstein (1991) διακρίνει δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Εάν τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο, τότε αποκαλεί τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος τύπο συλλογής. Εάν τα περιεχόμενα, όμως, βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, ο τύπος αναλυτικού προγράμματος αποκαλείται συγχωνευμένος. Στη βάση της διάκρισης των δύο αυτών τύπων αναλυτικών προγραμμάτων ο Bernstein εδραιώνει τις έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης.

Με τον όρο Ταξινόμηση γίνεται αναφορά όχι στα περιεχόμενα αλλά στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων. Η Ταξινόμηση αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων. Όπου η Ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Όπου η Ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά. Η Ταξινόμηση επομένως αναφέρεται «στο βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων. Η Ταξινόμηση επικεντρώνει την προσοχή στην ισχύ των συνόρων ως το κρίσιμο διακριτικό στοιχείο της διαίρεσης εργασίας της εκπαιδευτικής γνώσης, ενώ δίνει τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα» (Bernstein, 1991, σ.σ. 67-68).

Η έννοια της Περιχάραξης χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της δομής του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά η παιδαγωγική. Η Περιχάραξη δεν

αναφέρεται στα περιεχόμενα της παιδαγωγικής, αλλά στην ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση. Όπου η Περιχάραξη είναι ισχυρή, υπάρχει ένα ευδιάκριτο, όπου η Περιχάραξη είναι ασθενής, ένα θολό σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί. Η Περιχάραξη αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων, σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, επιλογών όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Ισχυρή Περιχάραξη συνεπάγεται μειωμένες επιλογές, ασθενής Περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών. Επομένως, η Περιχάραξη αναφέρεται «στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1991, σ. 68).

Κατά το Bernstein, αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση αποτελούν πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης. Στα πλαίσια ενός γενικού ορισμού για τον κώδικα προκύπτει ότι «ένας κώδικας είναι μια ρυθμιστική αρχή, σιωπηρώς προσλαμβανόμενη, η οποία επιλέγει και ενοποιεί: α) κατάλληλα νοήματα, β) μορφές πραγμάτωσής τους, γ) πλαίσια ανάδειξής τους» (Bernstein, 1991, σ. 163). Η έννοια του κώδικα στη θεωρία του Bernstein (1991) είναι αλληλένδετη με τις έννοιες των θεμιτών και αθέμιτων επικοινωνιών και επομένως προϋποθέτει μια ιεραρχία στις μορφές επικοινωνιών, στην οριοθέτηση και στα κριτήριά τους.

Οι έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης είναι βασικές στην παρούσα μελέτη, αλλά ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται και μια τρίτη έννοια που μελετάται παράλληλα με τις άλλες δύο, αυτή του Προσανατολισμού σε Νοήματα.

Σύμφωνα με τον Bernstein (βλ. Λάμνιαν, 2002), στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας υπάρχουν διαφορετικές υλικές βάσεις. Για παράδειγμα, σε άλλο υλικό πλαίσιο πραγματοποιείται η αγροτική παραγωγή και σε άλλο εκτυλίσσεται η παραγωγική διαδικασία μιας εμπορικής επιχείρησης. Τα υλικά αυτά πλαίσια επιβάλλουν στα άτομα που κινούνται στο εσωτερικό τους διαφορετικές καθημερινές πρακτικές, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν διακριτά νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, σ. 171) «όσο πιο απλή η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο πιο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο άμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας περιορισμένης κωδίκωσης. Όσο πιο πολύπλοκη η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο λιγότερο

συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο έμμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας επεξεργασμένης κωδίκωσης».

Κατά τον Bernstein (βλ. Λάμνιας, 2002), τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται στις διαφορετικές αυτές υλικές βάσεις παραγωγής εξοικειώνονται με αντίστοιχα και διακριτά συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Ειδικότερα, τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, επειδή οι πρακτικές τους εκδηλώνονται στο εσωτερικό μιας τοπικής και επομένως πολύ συγκεκριμένης υλικής βάσης, εξοικειώνονται με εξαρτημένα από πλαίσια συγκεκριμένα νοήματα, ενώ τα παιδιά από τα μεσαία και άνω στρώματα, τα οποία έρχονται σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία πλαισίων και πρακτικών, εξοικειώνονται με ανεξάρτητα από πλαίσια αφηρημένα νοήματα.

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

Τα παραπάνω ερμηνεύουν με τον καταλληλότερο τρόπο τα ευρήματα της έρευνας της Holland (βλ. Bernstein, 1991) που παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, από την οποία προέκυψε πως η επικρατέστερη αρχή Ταξινόμησης των παιδιών μεσαίας τάξης ήταν σχετικά ανεξάρτητη από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο - Προσανατολισμός σε αφηρημένα νοήματα, ενώ η επικρατέστερη αρχή Ταξινόμησης των παιδιών κατώτερης εργατικής τάξης ήταν σχετικά εξαρτημένη από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο - Προσανατολισμός σε συγκεκριμένα νοήματα. Δηλαδή, η αποφασιστική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες παιδιών βρισκόταν στη σχέση της ταξινομητικής αρχής με μια υλική βάση. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά μεσαίας τάξης κατείχαν και τις δύο ταξινομητικές αρχές αλλά συγχρόνως κατείχαν και κανόνες προτεραιότητας όσον αφορά αυτές τις αρχές, έτσι ώστε εκείνες οι αρχές που είχαν μια σχετική άμεση σχέση με μια συγκεκριμένη υλική βάση - Προσανατολισμός σε συγκεκριμένα νοήματα- έρχονταν δεύτερες, δηλαδή κατώτερες σε προτεραιότητα σε σχέση με αυτές που ήταν ανεξάρτητες από μια συγκεκριμένη υλική βάση - Προσανατολισμός σε αφηρημένα νοήματα. Ακόμη, όπως αναλυτικά αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, τη δραστηριότητα στην έρευνα της Holland τα παιδιά μεσαίας τάξης -αντίθετα από τα παιδιά της εργατικής-

την αναγνώρισαν όχι ως καθημερινή αλλά ως σχολική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται αυτήν τη δραστηριότητα που μοιάζει να φαίνεται καθημερινή και να διέπεται από χαλαρές Ταξινομήσεις και Περιχαράξεις ως μια δραστηριότητα αυστηρών Ταξινομήσεων και Περιχαράξεων και να οδηγηθούν στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου.

Στα πλαίσια της μελέτης των μορφών πρακτικής που τα σχολικά βιβλία ενσωματώνουν αναδεικνύεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στις βασικές μορφές πρακτικής στις οποίες αναφέρεται ο Bernstein στη θεωρία του: τις πρακτικές της *Ορατής Παιδαγωγικής* και τις πρακτικές της *Αόρατης Παιδαγωγικής*.

Ο Bernstein εξετάζει την παιδαγωγική πρακτική ως πολιτισμικό αναμεταδότη αλλά και ως προς το τι αυτή αναμεταδίδει. Αναπτύσσει παιδαγωγικές πρακτικές που συνήθως αναφέρονται ως συντηρητικές/παραδοσιακές και προοδευτικές/παιδοκεντρικές, ενώ εστιάζει στην παιδαγωγική πρακτική που είναι εξαρτημένη από την αγορά και σε εκείνη που είναι ανεξάρτητη από την αγορά (Bernstein, 2003).

Σύμφωνα με τον Bernstein (2003), η βασική σχέση για την πολιτισμική αναπαραγωγή ή τον πολιτισμικό μετασχηματισμό είναι ουσιαστικά η παιδαγωγική σχέση που συνίσταται από προσλαμβάνοντες και δέκτες. Η ουσιαστική λογική κάθε παιδαγωγικής σχέσης συνίσταται βασικά στη σχέση μεταξύ των ακόλουθων τριών κανόνων, εκ των οποίων ο πρώτος αξιολογείται ως ο κυριότερος:

1. *Ιεραρχικός Κανόνας*: Ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται οι κανόνες συμπεριφοράς, κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής, που έχουν γίνει προϋπόθεση για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση, κατά την οποία ο μεταδότης πρέπει να μάθει να είναι μεταδότης και ο δέκτης πρέπει να μάθει να είναι δέκτης (Bernstein, 2003).

2. *Κανόνες Διαδοχής*: Αν σε μια μετάδοση, κάτι προηγείται και κάτι έπεται, υπάρχει δηλαδή μια πρόοδος, τότε υπάρχουν κανόνες διαδοχής. Κάθε παιδαγωγική πρακτική πρέπει να έχει κανόνες διαδοχής και αυτοί οι κανόνες διαδοχής συνεπάγονται κανόνες βηματισμού, δηλαδή «ρυθμού προσδοκώμενης πρόσληψης των κανόνων διαδοχής» (Bernstein, 2003, σ. 66).

3. *Κανόνες Κριτηρίων*: Υπάρχουν κριτήρια, τα οποία ο δέκτης αναμένεται να κατακτήσει και να εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές και στις πρακτικές άλλων. Τα κριτήρια δίνουν στο δέκτη τη δυνατότητα να καταλάβει «τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 2003, σ. 66).

Από τα παραπάνω συνάγεται πως κατά τον Bernstein (2003), η εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής συνίσταται σε ιεραρχικούς κανόνες, κανόνες διαδοχής και βηματισμού, κανόνες κριτηρίων. Οι ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται ρυθμιστικοί κανόνες (regulative rules) και οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων αποκαλούνται διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου (instructional or discursive rules).

Κατά τον Bernstein (2003) οι δύο βασικοί τύποι Παιδαγωγικής Πρακτικής είναι η Ορατή και η Αόρατη. Στην Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί, ενώ στην Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική είναι άρρητοι. Στις ορατές παιδαγωγικές πρακτικές η έμφαση αποδίδεται στην επιτέλεση (performance), στο εξωτερικό προϊόν του παιδιού (Bernstein, 2003), ενώ «οι αόρατες παιδαγωγικές εστιάζονται στις διαδικασίες/ικανότητες που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα» (Bernstein, 2003, σ. 71). Επομένως, συνοπτικά, κατά τον Bernstein (2003) οι Αόρατες Παιδαγωγικές δίνουν έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα και οι Ορατές Παιδαγωγικές στη μετάδοση-επιτέλεση.

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Bernstein (1991), τόσο οι Ορατές όσο και οι Αόρατες Παιδαγωγικές φέρουν ταξικές παραδοχές, τις οποίες παιδιά συγκεκριμένης κάθε φορά προέλευσης είναι σε θέση να εκμεταλλευθούν. Ενδεικτικά, στις παραδοχές μιας ορατής παιδαγωγικής είναι πιθανότερο να ανταποκριθεί αυτό το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με την οικονομία, ενώ στις παραδοχές μιας Αόρατης Παιδαγωγικής αυτό το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο. Σε κάθε περίπτωση γίνεται αντιληπτό πως ευνοούνται παιδιά μεσαίας τάξης, ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο για παιδιά εργατικής τάξης.

Άλλωστε, η εκπαιδευτική γνώση πάντα διέπεται από μια μορφή επεξεργασμένου κώδικα, με την οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά της μεσαίας τάξης σε αντιδιαστολή με τα παιδιά της εργατικής τάξης. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Bernstein (βλ. Moore, 2004) περιγράφει δύο τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ενδέχεται να υιοθετούν ένα θετικό προσανατολισμό προς το πλαίσιο του σχολείου στην περίπτωση των αόρατων παιδαγωγικών. Το σχολείο μπορεί να αναγνωρίζεται είτε ως προσιδιάζον στο πλαίσιο του σπιτιού (ασθενής Ταξινόμηση ανάμεσά τους) είτε ως προς τον εξειδικευμένο χαρακτήρα του σε αντιδιαστολή με αυτόν του σπιτιού (ισχυρή Ταξινόμηση). Σημαντικός εδώ παράγοντας είναι ο κανόνας αναγνώρισης. Τα

παιδιά κάποιων κοινωνικών ομάδων, σε δεδομένες στιγμές, είναι διπλά πριμοδοτημένα, καθώς κατέχουν το συμβολικό εξοπλισμό για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τόσο στο προοδευτικό πρωτοβάθμιο σχολείο (ομοιότητα των πλαισίων σχολείου και σπιτιού, χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη), όσο και στο ακαδημαϊκό (εξειδικευμένο) δευτεροβάθμιο σχολείο, όπου λειτουργούν αυστηροί επιλεκτικοί μηχανισμοί και η Ταξινόμηση και η Περιχάραξη είναι ισχυρές. Αυτά τα παιδιά είναι, κατά κύριο λόγο, τα παιδιά της νέας μεσαίας τάξης, οι «φορείς του συμβολικού ελέγχου». Τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους πλαισίων, όπως και να *πραγματώσουν* επιτελέσεις που να ανταποκρίνονται στα κριτήρια κάθε πλαισίου (Moore, 2004).

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

Με τα παραπάνω συνδέεται στενά η έρευνα των Cooper & Dunne. Ενδεικτικά η δραστηριότητα, που αναλύθηκε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, δείχνει πώς μια δραστηριότητα που εντάσσεται σε αόρατες πρακτικές -που χαρακτηριστικά τους αποτελούν η ασθενής Ταξινόμηση και η ασθενής Περιχάραξη- και αποτελεί χαρακτηριστική της διδασκαλίας των Ρεαλιστικών Μαθηματικών, τοποθετεί με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές απέναντι στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, όπως συνέβη και στην έρευνα της Holland. Έτσι, ορισμένοι μαθητές – αυτοί που ανήκουν σε μεσαία στρώματα- αντιμετωπίζουν την παραπάνω ως μια δραστηριότητα «μαθηματική», ενώ άλλοι -που προέρχονται από χαμηλά στρώματα- την αντιμετωπίζουν ως ένα καθημερινό «εμπειρικό» πρόβλημα, όπου έπρεπε να προκύψουν τρία ζευγάρια που θα παίξουν τένις. Έτσι, οι μαθητές επιλύουν με διαφορετικό τρόπο τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και οι επιδόσεις τους διαφέρουν καθώς οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά στρώματα δε διαθέτουν τους κατάλληλους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτήν.

Στην ανάπτυξη της θεωρίας του και παρατηρώντας τις αλλαγές στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σε διάφορες χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Αγγλίας, ο Bernstein διέκρινε και περιέγραψε με μεγαλύτερη σαφήνεια δύο αντιθετικά μοντέλα παιδαγωγικής πρακτικής που διακρίνονται στη σύγχρονη κοινωνικο-πολιτική και

εκπαιδευτική συγκυρία: το μοντέλο ικανότητας (competence model) και το μοντέλο επιτέλεσης (performance model).

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

Ο Bernstein (2000) διακρίνει τρεις τροπές στο μοντέλο ικανότητας: α) τη φιλελεύθερη/προοδευτική τροπή (liberal/progressive), β) τη λαϊκιστική τροπή (populist) και γ) τη ριζοσπαστική τροπή (radical). Και οι τρεις εκφάνσεις του μοντέλου επισημαίνουν σχέσεις ομοιότητας, υπογραμμίζουν τη διαφορά μεταξύ των διδασκομένων και όχι το έλλειμά τους, αντιτίθενται στις διαδικασίες που οδηγούν σε στρωματοποίηση, αναγγέλλουν μία μορφή δημιουργίας-χειραφέτησης, μεταχειρίζονται μορφές αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής (Bernstein, 2000), ενώ και οι τρεις ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ατόμων ή των ομάδων. Επιπλέον, και οι τρεις τροπές του μοντέλου ικανότητας «έχουν χαρακτήρα «θεραπευτικό» και συνδέονται άμεσα με την άσκηση συμβολικού ελέγχου» (Bernstein, 2000, σ. 54).

Επομένως, προκύπτει πως υπάρχουν διαφορετικές τροπές αόρατης παιδαγωγικής που εξαρτώνται από τις διαφορετικές παιδαγωγικές/διδασκτικές θεωρίες που αξιοποιούν, εμφανίζονται με γνωρίσματα ασθενούς Ταξινόμησης και ασθενούς Περιχάραξης, ενώ αποτελούν απόρροια συγκεκριμένων ιδεολογιών.

Το μοντέλο της επιτέλεσης δίνει έμφαση στο προϊόν του διδασκόμενου, στις δεξιότητες και τη γνώση του. Σε αυτό το μοντέλο υπογραμμίζονται οι διαφορές μεταξύ των διδασκομένων, ενώ προωθείται μια εργαλειακή και λειτουργιστική αντίληψη για τη γνώση. Στο μοντέλο επιτέλεσης εντοπίζονται τρεις τροπές (Bernstein, 2000):

α) *μονάδες* (singulars) που δημιουργούν προγράμματα σπουδών αποτελούμενα από διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα, τα οποία αντλούνται από τις καθιερωμένες επιστήμες, και οριοθετούνται μεταξύ τους με αυστηρά σύνορα και αυστηρές ιεραρχικές σχέσεις

β) *γνωστικές περιοχές* (regions) που αποτελούν αναπλαισιωμένες εκδοχές των μονάδων που οργανώνονται σε ευρύτερα σύνολα. Βρίσκονται στη διεπιφάνεια μεταξύ των μονάδων και των τεχνολογιών που αυτές οι μονάδες καθιστούν δυνατές

γ) *γενικισμός* (generic), στη βάση του οποίου εδράζεται η αντίληψη ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπτύσσουν γενικές και ευέλικτες ικανότητες στα άτομα για να διευκολύνονται στο μέλλον στην εργασία και την κοινωνική τους ζωή. Ουσιαστικά, προσανατολίζει προς τις εμπειρίες της ζωής και της εργασίας εκτός σχολείου, ενώ προϋποθέτει τη λειτουργικού χαρακτήρα ανάλυση των χαρακτηριστικών εκείνων που θεωρούνται ως αναγκαία προκειμένου τα άτομα να εφαρμόσουν μία δεξιότητα, να ασκήσουν μία πρακτική, ή να επιτελέσουν το έργο τους σε μία συγκεκριμένη εργασία. Βασική έννοια που συνδέεται με το γενικισμό είναι η ικανότητα του να εκπαιδεύεται κανείς – *εκπαιδευσιμότητα* (trainability), ενώ εστιάζει στην απόκτηση γενικών ικανοτήτων που οδηγούν στη δημιουργία ενός ευέλικτου και μεταφερόμενου αποθέματος παρά σε συγκεκριμένες επιτελέσεις.

Το βαθύτερο γνώρισμα του μοντέλου επιτέλεσης είναι το ότι εστιάζεται στις ιδιότητες τις οποίες ο διδασκόμενος υποτίθεται ότι δεν κατέχει, στην απουσία ιδιοτήτων, δίνοντας έμφαση στα γνωστικά περιεχόμενα που πρέπει να αποκτηθούν και κατ' επέκταση στο διδάσκοντα. Το μοντέλο επιτέλεσης ευνοεί, επιλέγει και νομιμοποιεί διδακτικές θεωρίες μάθησης, που στηρίζονται στη συμπεριφοριστική ψυχολογία και είναι ατομιστικές ως προς την έμφαση (Bernstein, 2000).

Έτσι, παρατηρείται πως και σήμερα εμφανίζονται νέες μορφές ορατής παιδαγωγικής, σε διαφορετικές τροπές από παλαιότερες ορατές μορφές, όπως ήταν οι μονάδες, που επιχειρούν τάσεις διεπιστημονικών διασυνδέσεων ενώ προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η έννοια της εκπαιδευσιμότητας που κυριαρχεί στα πλαίσια του γενικισμού παραπέμπει στην έννοια της διά βίου εκπαίδευσης που κυριαρχεί στο σημερινό παιδαγωγικό λόγο. Η ενασχόληση με αυτές τις τροπές αφενός συμβάλλει στην κατανόηση τάσεων που προωθούνται στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – όπως χαρακτηριστικά η τάση μετάβασης από τις μονάδες προς τις γνωστικές περιοχές που συνδέεται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που προωθείται με τις αλλαγές στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αφετέρου προβάλλει στοιχεία αυτών των τροπών που αναμένεται να βρίσκονται ενσωματωμένα στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούνται μέσα από τα σχολικά βιβλία.

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί η βασική στη θεωρία του Bernstein έννοια της *ταυτότητας*. Όπως σημειώνουν οι Beck και Young (2005), ένα θέμα μόνιμου ενδιαφέροντος για τον Bernstein είναι οι συνθήκες που προωθούν τη συγκρότηση ταυτοτήτων που εστιάζουν στην εσωτερικότητα και εγείρουν την εσωτερική αφοσίωση. Για τον Bernstein (βλ. Beck και Young, 2005), υψηλής εξειδίκευσης ταυτότητες και η αίσθηση της εσωτερικής αφοσίωσης την οποία αυτές αναπτύσσουν αποτελούν συνέπεια ειδικής δόμησης των σχέσεων γνώσης που συνίστανται στη μόνωση μεταξύ των κατηγοριών.

Το ερώτημα του τι προβάλλεται ως κυρίαρχο μέσα από την προώθηση μορφών οργάνωσης της γνώσης και τύπων πρακτικής συναφών με χαρακτηριστικά σχετικά με σύνδεση επιστημονικών περιοχών και γνωρισμάτων γενικισμού διαπραγματεύεται σε μελέτη που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η Wheelahan, μελέτη στην οποία αναδεικνύονται ως ιδιαίτερης σημασίας οι έννοιες του *Κάθετου* και του *Οριζόντιου Λόγου*.

Ο Bernstein κάνει λόγο για δύο είδη λόγων: τον Κάθετο και τον Οριζόντιο με τους οποίους συνδέονται διαφορετικές μορφές γνώσης (Bernstein, 1999):

A. Οριζόντιος Λόγος: Με τον Οριζόντιο Λόγο συνδέεται η καθημερινή γνώση. Πρόκειται για την κοινή γνώση στην οποία όλοι δύνανται να έχουν πρόσβαση, την οποία όλοι χρησιμοποιούν και η οποία σχετίζεται με καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα. Αυτή η μορφή γνώσης συγκεντρώνει γνωρίσματα, όπως το ότι είναι προφορική, τοπική, εξαρτημένη από πλαίσιο και συγκεκριμένη, υπονοούμενη και με πολλές μορφές εμπέδωσης και πιθανόν αντιφατική από πλαίσιο σε πλαίσιο. Το βασικό της γνώρισμα είναι πως έχει καταταμημένη μορφή, χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλα τα κομμάτια της έχουν την ίδια αξία. Έτσι, ο Οριζόντιος λόγος, κατά τον Bernstein (1999, σ. 159) «συνεπάγεται ένα σύνολο τοπικών στρατηγικών που οργανώνονται τμηματικά και εξαρτώνται από συγκεκριμένο πλαίσιο».

B. Κάθετος Λόγος: Κατά τον Bernstein (1999), ο Κάθετος λόγος παίρνει είτε τη μορφή μιας συνεπούς, σαφούς και με συστηματικές αρχές δομής, ιεραρχικά οργανωμένης όπως στις επιστήμες είτε αποκτά τη μορφή μιας σειράς εξειδικευμένων γλωσσών με εξειδικευμένους τρόπους επερώτησης και ειδικευμένα κριτήρια για την παραγωγή και κυκλοφορία κειμένων.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1999), τμήματα Οριζοντίου λόγου αναπλαισιώνονται και ενσωματώνονται στα περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων. Ωστόσο, μια τέτοια αναπλαισίωση δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε αποτελεσματικότερη απόκτηση γνώσεων. Η αναπλαισίωση τμημάτων αρκείται περισσότερο σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως στους λιγότερο ικανούς. Αυτή η τάση να χρησιμοποιηθούν κομμάτια γνώσης Οριζοντίου λόγου συνήθως σε ένα περιορισμένο διαδικασιακό επίπεδο ενός μαθήματος μπορεί να συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να διαχειρισθούν ζητήματα που ανακύπτουν στον καθημερινό κόσμο (Bernstein, 1999).

Σύμφωνα με την έρευνα της Wheelahan (2007), στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Αυστραλία, διαμορφώνονται μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που δίνουν έμφαση στις επιμέρους δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να καταστούν επαρκείς όταν καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Έτσι, η επαγγελματική εκπαίδευση περιορίζεται στην άμεση διδασκαλία που στηρίζεται στη βιωμένη εμπειρία και δίνει έμφαση σε συγκεκριμένο περιεχόμενο σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Δηλαδή, με όρους Bernstein, στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Αυστραλία, διακρίνεται η τάση απομάκρυνσης από μορφές οργάνωσης της γνώσης που βρίσκονται κοντά στον Κάθετο Λόγο και μια μετακίνηση προς μορφές γνώσεις που βρίσκονται στον Οριζόντιο Λόγο – μορφές που προφανώς συνδέονται με διαμόρφωση ευμετάβολων ταυτοτήτων, συνδεδεμένων με το διαφορετικό κάθε φορά ρόλο που καλείται ο εκπαιδευόμενος να διαδραματίσει. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι στερούνται την πρόσβαση στη γνώση που ακόμη δεν έχει γίνει αντικείμενο σύλληψης (unthinkable), επειδή δεν τους επιτρέπεται πρόσβαση σε έναν τρόπο αιτιολόγησης που συναντάται στα επιστημονικά αντικείμενα και συνεπώς έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένο περιεχόμενο - έργο σε συγκεκριμένο πλαίσιο (οριζόντιος λόγος) και όχι με γενεσιουργούς αρχές που θεμελιώνουν την επιστημονική γνώση (κάθετος λόγος).

2.3. Αντί Συμπεράσματος

Στα πλαίσια του παρόντος κεφαλαίου επιχειρήθηκε η προσέγγιση βασικών εννοιών της θεωρίας του Bernstein στις οποίες στηρίχθηκε η μεθοδολογική ανάλυση αυτής της μελέτης αλλά και η προσπάθεια ερμηνείας της. Ως βασικές έννοιες αναδείχθηκαν αυτές της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα στις οποίες θεμελιώνεται και το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης, ενώ κυρίαρχη αναδεικνύεται η έννοια της Αναπλαισίωσης. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν, όπως φάνηκε στο παρόν κεφάλαιο, οι έννοιες της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής, των Μοντέλων Ικανότητας και Επιτέλεσης, καθώς και των Κανόνων Αναγνώρισης και Πραγμάτωσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το Κεφάλαιο που αφορά στη Μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Εισαγωγικά

Σήμερα, καθίσταται σαφές πως βασικές δεξιότητες - στόχους των διεθνών οργανισμών και προγραμμάτων (OECD, PISA, EU) αποτελούν οι δεξιότητες που συνδέονται με το γλωσσικό και τον αριθμητικό γραμματισμό. Επομένως, η έρευνα που αφορά στο γλωσσικό και το μαθηματικό μάθημα συνιστά μέρος μιας ερευνητικής περιοχής αιχμής με δεδομένες και τις σχετικά πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η επιλογή της Ε΄ τάξης για τους ερευνητικούς σκοπούς αυτής της εργασίας δεν έγινε τυχαία, αλλά επειδή πρόκειται για μια τάξη που θεωρείται από τις πολύ σημαντικές για τις γνώσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές. Ακόμη, είναι η τάξη στην οποία για πρώτη φορά διδάσκονται μαζί στο δημοτικό σχολείο τα μαθήματα Γλώσσα-Μαθηματικά-Φυσική, δηλαδή τα αντικείμενα που η επίδοση των μαθητών σε αυτά απασχολεί τις διεθνείς έρευνες, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα του PISA. Ακόμη, πρόκειται για την τάξη του δημοτικού σχολείου για της οποίας τα σχολικά εγχειρίδια στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών έχουν διατυπωθεί αρνητικές κρίσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο, όπως φάνηκε και στην έρευνα της ΔΟΕ-ΠΙΕΜ (2009). Έτσι, κρίνεται χρήσιμη η ενασχόληση με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μελετάται η αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια κυρίως με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η αλλαγή που συντελέστηκε με το Πρόγραμμα Σπουδών που τώρα εφαρμόζεται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο έχει ως βασικό καινοτόμο στοιχείο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρουσιάζει ενδιαφέρον η ανάλυση των δραστηριοτήτων εκείνων που φέρουν από τη συγγραφική ομάδα των βιβλίων το χαρακτηρισμό διαθεματικές ή που προκύπτει από την περιγραφή τους πως συνδέονται στενά με την έννοια της διαθεματικότητας. Αυτό που αναδεικνύεται σημαντικό στα πλαίσια ενός λόγου όπου κυριαρχούν οι έννοιες του μοντέρνου και του εκσυγχρονιστικού είναι μια έμφαση που αποδίδεται στη χαλάρωση των συνόρων που περιβάλλουν κάθε διδασκόμενο μάθημα. Πώς, όμως, γίνεται αυτή η χαλάρωση των συνόρων, ποιες διασυνδέσεις

επιχειρούνται, πώς νοηματοδοτείται η διαθεματικότητα και ποια στοιχεία είναι αυτά που εξασθενούν ή και επακόλουθα ισχυροποιούνται μέσα από τις επιχειρούμενες διασυνδέσεις είναι ερωτήματα που αξίζουν περαιτέρω διερεύνηση.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των παιδαγωγικών κειμένων, στις παιδαγωγικές που προωθούνται και στη μορφή αξιολόγησης που υιοθετείται στα νέα βιβλία.

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν μέσω της περιγραφής των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης και ειδικότερα μέσω της ανάλυσης δραστηριοτήτων: Μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης ποια γνώση προωθείται ως θεμιτή και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές προβάλλονται ως προς το περιεχόμενο που επιλέγουν, τις παιδαγωγικές σχέσεις που διαμορφώνουν και την αξιολόγηση που καθιερώνουν;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιδιώκεται να απαντηθούν με τη συστηματική περιγραφή που επιχειρείται στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, αλλά και με την ανάλυση δραστηριοτήτων τους.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η δραστηριότητα ως μονάδα ανάλυσης. Σε αυτήν την επιλογή οδήγησαν συγκεκριμένοι λόγοι, όπως το ότι τα σχολικά βιβλία πλέον οργανώνονται με βάση τις δραστηριότητες, καθώς και το ότι ο όρος «δραστηριότητες» αναδεικνύεται κυρίαρχος στις Επιστήμες της Αγωγής σήμερα. Ακόμη, διαπιστώνεται πως σε προγράμματα όπως το PISA, η οργάνωση της εξέτασης στηρίζεται σε δραστηριότητες. Ακόμη, η μελέτη αυτή στηρίζεται σε άλλες έρευνες, όπως αυτή του Dowling (1998) αλλά και των Cooper & Dunne (2000) που οργανώθηκαν έχοντας ως βάση τη δραστηριότητα. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως η ενασχόληση με ζητήματα όπως η διαδοχή (sequencing) και ο βηματισμός (pacing) του περιεχομένου που αναδεικνύονται ως ιδιαίτερης σημασίας και στη θεωρία του Bernstein ελήφθησαν υπόψη και προσεγγίστηκαν μέσα από τη συστηματική περιγραφή που επιχειρήθηκε στα σχολικά βιβλία.

3.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Προκειμένου να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επιχειρείται αρχικά συστηματική περιγραφή των σχολικών βιβλίων που οργανώνεται με βάση τα τρία συστήματα μηνυμάτων που περιγράφει ο Bernstein (1991): το Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των δραστηριοτήτων. Για την ανάλυση των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται κυρίως οι βασικές έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται βάσει του ερευνητικού εργαλείου με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Με το συνδυασμό των βαθμών Ταξινόμησης και Περιχάραξης με τα δυο είδη Νοηματικών Προσανατολισμών προκύπτει ένα συνεχές που στο ένα άκρο του δυνητικά εμφανίζονται δραστηριότητες με γνωρίσματα την Ισχυρή Ταξινόμηση, την Ισχυρή Περιχάραξη και τον Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό και στο άλλο άκρο δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από Ασθενή Ταξινόμηση, Ασθενή Περιχάραξη και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Ανάμεσα στα δύο άκρα εκδηλώνονται διαφοροποιήσεις σε επιμέρους γνωρίσματα.

Το ερευνητικό εργαλείο βάσει του οποίου γίνεται η ανάλυση των δραστηριοτήτων είναι το ακόλουθο:

	1.1. Πεδίο Αναφοράς	- ο καθημερινός κόσμος (-) -επιστημονικός κόσμος (+)	Πλαισιωμένος λόγος με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας ή όχι
1. Ταξινόμηση	1.2. Εσωτερικές Ταξινομήσεις	1.2.1. Σύνδεση μαθημάτων (-)	Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ μαθημάτων ή αξιοποίηση εννοιών/εργαλείων άλλων μαθημάτων ή όχι
		1.2.2. Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου	-Υψηλός: αποπλαισιωμένη δραστηριότητα (+) -Χαμηλός: δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης (-)
		1.2.3. Επιστημονικά στοιχεία (+)	- Ορολογία/ Σύμβολα - Επιστημονικές έννοιες
	2.1. Διδακτικοί Κανόνες	2.1.1. Οριοθέτηση μαθητικού έργου	Προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας
2. Περιχάραξη		2.1.2. Καθοδήγηση	Ο μαθητής καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες/Καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα
		2.1.3. Πραγμάτωση/ Αξιολόγηση	Εξετάζεται το εάν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης δραστηριότητας
	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	- Σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του Δασκάλου (+) - Ενεργοποίηση Μαθητή (-)	Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα μαθητή - Εμφάνιση κανόνων με φιλικό προς το μαθητή τρόπο ή όχι
3. Νοηματικός Προσανατολισμός	- Επεξεργασμένος - Περιορισμένος	-Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (Ε) -Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες (Π)	(Αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση))

Πίνακας 3.3.1. Ερευνητικό Εργαλείο ανάλυσης δραστηριοτήτων σχολικών βιβλίων

Με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται

- εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος.
- εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, δηλαδή εάν η δραστηριότητα βρίσκεται σε πλαίσιο ή όχι
- η εμφάνιση επιστημονικών στοιχείων, δηλαδή η ύπαρξη ορολογίας και συμβόλων, αλλά και η ύπαρξη επιστημονικών εννοιών

Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται

α) ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν στη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, μελετώνται:

- ο τρόπος με τον οποίο οριοθετείται το έργο του μαθητή στα πλαίσια κάθε δραστηριότητας
- εάν ο μαθητής καθοδηγείται κατά την ενασχόλησή του με κάθε δραστηριότητα –μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες, καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα.
- η ύπαρξη ρητών κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

β) ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών. Ειδικότερα, εξετάζεται το περιθώριο που δίνεται στο μαθητή να λειτουργήσει με ενεργητικό τρόπο στα πλαίσια μιας δραστηριότητας, δηλαδή εάν και σε ποιο βαθμό ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και ενεργητικότητας του μαθητή.

Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σχολικά βιβλία για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα οι έννοιες Περιορισμένος και Επεξεργασμένος Προσανατολισμός σε Νοήματα γίνεται με σχετικό τρόπο, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein (1991), η εκπαιδευτική γνώση είναι εξ' ορισμού αναπλαισιωμένη γνώση επεξεργασμένης μορφής.

Σημειώνεται πως το δυσκολότερο από μεθοδολογική άποψη ζήτημα που προέκυψε σε αυτό το είδος ανάλυσης ήταν η απόδοση στις δραστηριότητες του χαρακτηρισμού Επεξεργασμένος ή Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός, ο οποίος ως όρος δεν είναι αποσαφηνισμένος στη Βιβλιογραφία, αν και υπάρχουν παραδείγματα ποιοτικής ανάλυσης (Βλ. στο 1^ο Κεφάλαιο τις σχετικές έρευνες της Holland (βλ. Bernstein, 1991) και των Cooper & Dunne (2000)) που αποτέλεσαν μια καλή βάση για την προσέγγιση αυτού του προβλήματος. Ακόμη, ιδιαίτερο προβληματισμό δημιούργησε το κατά πόσο μπορεί να χαρακτηριστεί συνολικά μια δραστηριότητα ως προς τον τύπο της πρακτικής που τα επιμέρους στοιχεία διαμορφώνουν και ποια από τα στοιχεία που περιέχει το μοντέλο και ποιος συνδυασμός τους διαφοροποιούν μια πρακτική, μιλώντας σε επίπεδο αναπλαισίωσης και δόμησης της γνώσης και όχι σε επίπεδο καθημερινής πράξης του σχολείου.

3.4. Επιλογή του προς ανάλυση υλικού

3.4.1. Περιγραφή μαθημάτων

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, επιλέγεται να περιγραφούν συστηματικά τα διδακτικά πακέτα των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών για την Ε΄ τάξη. Η συστηματική περιγραφή πραγματοποιείται στη βάση των εννοιών του Αναλυτικού Προγράμματος, της Παιδαγωγικής και της Αξιολόγησης και επικεντρώνεται στο «τρίπτυχο» του Βιβλίου του Μαθητή, του Τετραδίου Εργασιών και του Βιβλίου του Δασκάλου για κάθε ένα από αυτά τα δύο μαθήματα. Μέσα από αυτήν την προσπάθεια, επιχειρείται η συνολική αποτύπωση των γενικών χαρακτηριστικών της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης.

3.4.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, επιχειρείται με βάση το ερευνητικό εργαλείο που έχει διαμορφωθεί με την αξιοποίηση των εννοιών της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού, ανάλυση σε τμήμα των δραστηριοτήτων. Μέσα από την ανάλυση αυτή, επιδιώκεται να αναδειχθεί η μορφή της γνώσης που θεωρείται θεμιτή με τις αλλαγές που προωθήθηκαν με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αργότερα με τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων που διαπνέονται από τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Στο μάθημα της Γλώσσας, μέσα από τη συστηματική περιγραφή του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών διαπιστώθηκε πως και τα δύο διαπνέονται από κοινές βασικές αρχές. Ωστόσο, δεν είναι εντελώς συγκρίσιμα μεταξύ τους, καθώς ενώ στη Γλώσσα οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται σε 1. Κατανόησης Κειμένου, 2. Παραγωγής Προφορικού Λόγου, 3. Παραγωγής Γραπτού Λόγου, 4. Γραμματικής, 5. Λεξιλογίου και Ορθογραφίας, 6. Διαθεματικές, στο Βιβλίο του Μαθητή συναντώνται όλες οι κατηγορίες, ενώ στο Τετράδιο Εργασιών δεν υπάρχουν δραστηριότητες Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού λόγου. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν δραστηριότητες που ανήκουν σε δύο κατηγορίες συγχρόνως, φέροντας διπλά σύμβολα. Έτσι, η ανάλυση περιορίστηκε στο Βιβλίο του Μαθητή, από το οποίο αναλύθηκαν όλες οι Διαθεματικές Δραστηριότητες και το 1/3 από τις δραστηριότητες που ανήκουν σε «καθαρές» κατηγορίες δραστηριοτήτων, δηλαδή σε δραστηριότητες που φέρουν ένα μόνο σύμβολο. Συνολικά αναλύθηκαν 61 δραστηριότητες. Ειδικότερα, πρόκειται για 11 Διαθεματικές δραστηριότητες, 9 δραστηριότητες Κατανόησης, 6 δραστηριότητες Παραγωγής Προφορικού Λόγου, 6 δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου, 19 δραστηριότητες Γραμματικής και 10 δραστηριότητες Λεξιλογίου - Ορθογραφίας.

Στο μάθημα των Μαθηματικών, αναλύονται από το Βιβλίο του Μαθητή και από το Τετράδιο Εργασιών όλες οι δραστηριότητες από το 1/3 των Κεφαλαίων. Τα ίδια κεφάλαια επιλέγονται από το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών προκειμένου να αποτυπωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα, αφού σύμφωνα και με το Βιβλίο του Δασκάλου, το Τετράδιο Εργασιών αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του Βιβλίου του Μαθητή, καθώς το Κεφάλαιο ξεκινά με δραστηριότητες εισαγωγικές στο Βιβλίο του Μαθητή και ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης στο Τετράδιο Εργασιών. Γίνεται προσπάθεια να περιληφθούν στην ανάλυση κεφάλαια από όλες τις


γνωστικές περιοχές στις οποίες κατηγοριοποιούνται τα κεφάλαια των Μαθηματικών καθώς επίσης περιλαμβάνονται όλα τα Επαναληπτικά κεφάλαια στην προσπάθεια να διαπιστωθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση πραγματοποιείται σε όλες τις δραστηριότητες του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών στα εξής Κεφάλαια: Επαναληπτικά: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, Αριθμοί 22, 55 Αριθμοί και Πράξεις: 5, 18, 20, 36, : 41, Μετρήσεις: 31, Στατιστική: 21, Πρόβλημα: 6, 35, 52, 54. Ειδικότερα, αναλύονται 89 δραστηριότητες από τις 216 του Βιβλίου του Μαθητή και 134 δραστηριότητες από τις 360 του Τετραδίου Εργασιών.

3.5. Παραδείγματα ανάλυσης των δραστηριοτήτων

Στο σημείο αυτό του Κεφαλαίου κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν δύο αναλυμένες δραστηριότητες –μία για το μάθημα της Γλώσσας και μία για το μάθημα των Μαθηματικών- προκειμένου να καταστεί σαφής ο τρόπος εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου για την κωδικοποίηση των στοιχείων αλλά και προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε εξαντλητική ανάλυση των δραστηριοτήτων, από την οποία στη συνέχεια προέκυψε ο χαρακτηρισμός των μορφών εκπαιδευτικής πρακτικής.

3.5.1. Ανάλυση δραστηριότητας στη Γλώσσα

- Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

 1. Παραπάνω έχουμε την επιστημονική περιγραφή του «μπουλντόγκ». Περιγράψτε με το δικό σας τρόπο το αγαπημένο σας ζώο ή ένα από αυτά που συνήθως ζουν μαζί με τους ανθρώπους. Πρέπει να αναφέρετε:

Ποιο είναι το όνομά του
Πότε και πώς το απέκτησα
Πώς είναι (εξωτερική περιγραφή)
Πώς περνάω μαζί του
Τι νιώθω γι' αυτό
Ένα περιστατικό από τη ζωή μου μαζί του που ήταν σημαντικό
Συναισθήματα και σκέψεις μου γι' αυτό το περιστατικό

Δραστηριότητα 3.5.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α΄, Ενότητα 4^η, Δραστηριότητα 1, σ. 56

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΠΓΛ σ. 56, 1	-	+	+	+	+	+	+	+	E	T - + + + +, Π + + + + +, E

Πίνακας 3.5.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α΄, Ενότητα 4^η, Δραστηριότητα 1, σ. 56

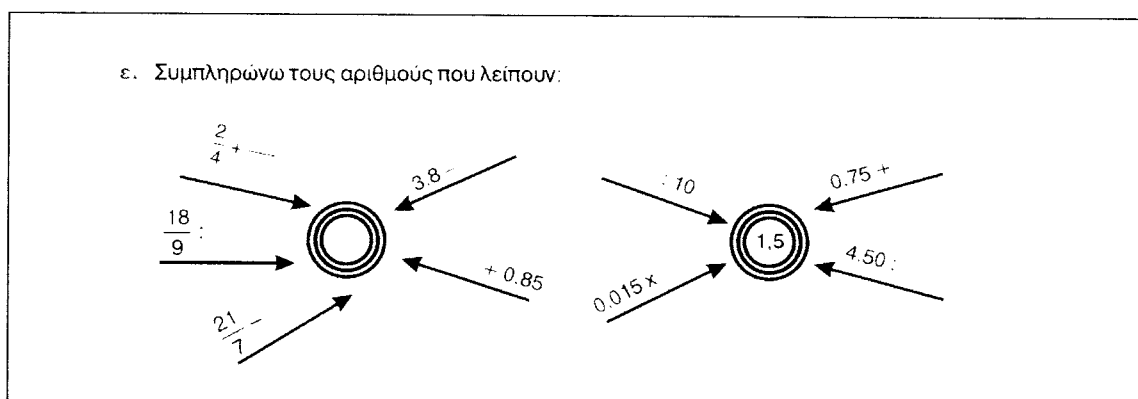
Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν ένα αγαπημένο τους ζώο ή ένα κατοικίδιο ζώο. Εξ αρχής καθίσταται σαφές ότι η δραστηριότητα αντλείται από το καθημερινό πεδίο αναφοράς, δηλαδή αξιοποιείται η εμπειρία των μαθητών με την αναφορά σε κατοικίδια με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές, γεγονός που κάνει τη δραστηριότητα να ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική απαίτηση για σύνδεση της Γλώσσας με περιεχόμενα οικεία στους μαθητές. Πέρα από την αναφορά στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών όμως, διαπιστώνεται πως η έμφαση της δραστηριότητας δίνεται στην περιγραφή ζώου, παραπέμποντας σε σχετικά υψηλής εξειδίκευσης περιεχόμενο. Ακόμη, είναι σαφές στους μαθητές πως καλούνται να παράξουν κείμενο περιγραφικό, στοιχείο που ενισχύεται από την αναφορά στον όρο «περιγραφή». Το μαθητικό έργο οριοθετείται σαφώς, καθώς απαιτείται η περιγραφή ζώου. Ο μαθητής καθοδηγείται προς αυτό μέσα από τους δοσμένους άξονες σχετικά με το τι χρειάζεται να περιλαμβάνεται στην περιγραφή του. Ακόμη, αυτοί οι άξονες λειτουργούν ως τα κριτήρια μέσω των οποίων θα αξιολογηθεί η κειμενική παραγωγή του μαθητή ως προς την επιτυχή πραγμάτωσή της. Τέλος, αυτοί οι άξονες ρυθμίζουν τι πρέπει να περιλαμβάνεται στο γραπτό του μαθητή, μειώνοντας την πρωτοβουλία που αυτός χρειάζεται να αναπτύξει. Έτσι, φαίνεται πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσανατολίζεται προς γενικές αρχές τις οποίες χρειάζεται να αξιοποιούν οι μαθητές κατά την παραγωγή περιγραφής, κάτι που δείχνει να παρέχει ρητά σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα αφενός να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητας, αφετέρου να οικειοποιηθούν τις γενικές αρχές που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή περιγραφικών κειμένων.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.5.1 που προηγείται, όπου κωδικοποιούνται οι πληροφορίες που ανέδειξε η συστηματική περιγραφή της δραστηριότητας, παρατηρείται ότι ως προς την Ταξινόμηση, το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός

εξειδίκευσης περιεχομένου είναι υψηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία («περιγραφή»). Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το μαθητικό έργο (περιγραφή ζώου), εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς φαίνεται πως μέσα από τα στοιχεία της Ισχυρής Ταξινόμησης και της Ισχυρής Περιχάραξης, ο μαθητής παραπέμπεται σε γενικές αρχές που αξιοποιούνται στην παραγωγή περιγραφικών κειμένων.

3.5.2. Ανάλυση δραστηριότητας στα Μαθηματικά

- Δραστηριότητα TEM



Δραστηριότητα 3.5.2. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Β', Επαναληπτικό 3^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 23

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
TE, B, E3, 23ε	+	+	+	+	+	-	-	+	E	T++++, Π+--+, E

Πίνακας 3.5.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας TEM, Τεύχος Β', Επαναληπτικό 3^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 23

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος των Μαθηματικών, όπου ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει σωστά τις πράξεις ώστε να οδηγηθεί στον αριθμό στόχο. Εμφανίζεται εξειδικευμένο περιεχόμενο (δραστηριότητα δίχως πλαίσιο), δεν επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα

μαθήματα, ενώ εμφανίζονται τα σύμβολα των αριθμητικών πράξεων. Οριοθετείται το μαθητικό έργο, αφού προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας (συμπλήρωση αριθμών ώστε το αποτέλεσμα των πράξεων να είναι αυτό του αριθμού-στόχου), ο μαθητής δεν καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα αυτή, ενώ δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και δεν εμφανίζεται αυξημένη πρωτοβουλία των μαθητών. Επομένως, η δραστηριότητα αυτή προσανατολίζει τους μαθητές προς γενικές αρχές βάσει των οποίων πραγματοποιούνται ορθοί αριθμητικοί υπολογισμοί.

Έτσι, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3.5.2, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος, δεν επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, εμφανίζεται υψηλός βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου και ύπαρξη επιστημονικών στοιχείων. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, ο μαθητής δεν καθοδηγείται, ενώ δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Ακόμη, δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Οι τιμές της ισχυρής Ταξινόμησης και της σχεδόν ως προς όλα τα στοιχεία ισχυρής Περιχάραξης συνεπάγονται Επεξεργασμένο Προσανατολισμό Νοημάτων που οδηγεί προς γενικές αρχές εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων.

3.6. Οι «τύποι» εκπαιδευτικής πρακτικής για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Ε' τάξης που προκύπτουν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων

Οι δύο παραπάνω δραστηριότητες, μολονότι παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία κατά την κωδικοποίησή τους, φαίνεται πως διαφοροποιούνται σε κάποια στοιχεία που αναδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικά και συνεπάγονται διαφορετική μορφή γνώσης. Έτσι, ενώ και στις δύο δραστηριότητες διαπιστώνεται Ισχυρή Ταξινόμηση και Περιχάραξη και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, στο παράδειγμα της Γλώσσας το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ στο παράδειγμα των Μαθηματικών ο επιστημονικός κόσμος των Μαθηματικών. Έτσι, οι δύο δραστηριότητες δεν οδηγούν στην προώθηση της ίδιας μορφής γνώσης.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, μέσα από τις θεωρητικές έννοιες στις οποίες θεμελιώνεται η έρευνα, την περιγραφή των σχολικών βιβλίων, το ερευνητικό

εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των δραστηριοτήτων και την ενασχόληση –συχνά εξαντλητική- με πλήθος δραστηριοτήτων και την κωδικοποίησή τους, φάνηκε πως ορισμένα στοιχεία είναι καθοριστικά για το χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού. Έτσι, αποφασίστηκε πέρα από τη συστηματική περιγραφή κάθε δραστηριότητας, να ληφθούν υπόψη ορισμένα στοιχεία ανάλυσης που σηματοδοτούσαν αλλαγή στη μορφή των προωθούμενων εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να αποτυπωθεί μια συνολική εικόνα για κάθε πακέτο εκπαιδευτικού υλικού.

Ακολούθως, μετά την ανάλυση που επιχειρήθηκε στις δραστηριότητες, αναδείχθηκαν ως βασικά στοιχεία για την περιγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών που προκύπτουν μέσω των δραστηριοτήτων και για τα δύο μαθήματα δύο βασικά στοιχεία: αφενός η πλαισίωση της δραστηριότητας, αφετέρου ο Προσανατολισμός σε Νοήματα προς τα οποία στρέφονται οι μαθητές. Ειδικότερα, η πλαισίωση χαρακτηρίζεται από δύο άξονες: πρώτον το πεδίο αναφοράς, δηλαδή αν το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος και δεύτερον ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, που μπορεί να είναι υψηλός, οπότε η δραστηριότητα δεν εμφανίζεται σε πλαίσιο ή χαμηλός, οπότε πρόκειται για δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης. Αυτό το δεύτερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων συνδέεται με την κυρίαρχη επιστημολογική προσέγγιση που φαίνεται ότι βρίσκεται στη βάση της οργάνωσης των περιεχομένων καθενός από τα εξεταζόμενα μαθήματα. Επομένως, με βάση τα στοιχεία της πλαισίωσης και του Νοηματικού Προσανατολισμού στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν, προέκυψαν οι ακόλουθοι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής που παρουσιάζονται εκτενώς στα ακόλουθα κεφάλαια:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος	-
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος	B2 Τύπος
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 Τύπος	Γ2 Τύπος

Πίνακας 3.6.1. Γλώσσα και Μαθηματικά Ε΄ τάξης: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής

Η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω τύπων στους οποίους εντάσσονται οι δραστηριότητες συνεπάγεται την προώθηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης μέσα από κάθε μάθημα, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στο τι συνδηλώνει κάθε τύπος γνώσης για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μαθητών.

3.7. Περιορισμοί Έρευνας

Στο σημείο αυτό, θα αποτελούσε παράλειψη η μη αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Χρειάζεται να διευκρινισθεί πως το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε δύο μαθήματα συγχρόνως, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, προκειμένου να αναδειχθούν οι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής που προωθούνται μετά την αλλαγή στο Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η επιλογή συνέβαλε στο να προβληθεί μια πληρέστερη εικόνα που αφορά τα δύο κατεξοχήν θεωρούμενα ως βασικότερα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα για συγκρίσεις ανάμεσα στη δομή, την οργάνωση και τους τύπους εκπαιδευτικής πρακτικής που προωθούνται στα δύο μαθήματα. Ωστόσο, η επιλογή αυτή είχε ως αποτέλεσμα να περιορισθεί η ανάλυση σε τμήμα των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού.

Αναμφίβολα, χρειάζεται να σημειωθεί πως στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κατά την ανάλυση των δραστηριοτήτων του δείγματος, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα στοιχεία της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε κατά το χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου ή Περιορισμένου, γεγονός στο οποίο συνέβαλε ο μη αποσαφηνισμένος προσδιορισμός της έννοιας σε επίπεδο θεωρίας αλλά και οι λίγες σχετικές έρευνες σε επίπεδο βιβλιογραφίας. Ωστόσο, δόθηκε έμφαση στην έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού, καθώς αυτός θεωρήθηκε ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο κατά την ανάδειξη των τύπων εκπαιδευτικής πρακτικής που προάγονται μέσα από τα δύο μαθήματα που εξετάστηκαν, αφού ο Προσανατολισμός προς γενικά συστήματα σημασιών ή προς επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων θεωρήθηκε καίριος για το χαρακτηρισμό του τύπου γνώσης που προάγεται, ενώ συγχρόνως προβάλλει την προτεραιότητα που δίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα στο να μνηθούν οι μαθητές στην επιστημονική σκέψη ή να καλλιεργήσουν πρακτικές δεξιότητες αντίστοιχα.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, αξιοποίησε ποσοτικά δεδομένα προκειμένου αφενός να δείξει την έμφαση που αποδίδεται σε είδη δραστηριοτήτων ή στην εμφάνιση συμβόλων στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως αυτά παρουσιάζονται από τις συγγραφικές ομάδες, αφετέρου για να δείξει με απτό τρόπο τη συχνότητα εμφάνισης των τύπων εκπαιδευτικής πρακτικής που αναδείχθηκαν και τις κυρίαρχες μορφές.

Χρειάζεται να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι γενικές τάσεις που προέκυψαν αναφορικά με τους κυρίαρχους τύπους εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, όπως αναδείχθηκαν από την ανάλυση που έγινε με τους συγκεκριμένους όρους, ενώ την έρευνα απασχόλησε ιδιαίτερα το ζήτημα πρόσβασης στη γνώση των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο αυτοί προέρχονται, θέτοντας στο επίκεντρο το ζήτημα της ανισότητας στην εκπαίδευση. Αναμφίβολα, περαιτέρω έρευνα θα εμβάθυνε σε δεδομένα σχετικά με τον τύπο γνώσης και τις μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που προάγονται τόσο στα συγκεκριμένα μαθήματα όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.8. Αντί Επιλόγου

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, παρουσιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο βάσει του οποίου επιχειρήθηκε η ανάλυση των δραστηριοτήτων, αποσαφηνίστηκε ο τρόπος συστηματικής περιγραφής του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και επιλογής των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν, παρατέθηκαν παραδείγματα αναλυμένων δραστηριοτήτων, καθώς επίσης αναδείχθηκαν στοιχεία της ανάλυσης βάσει των οποίων επιχειρείται κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων σε τύπους εκπαιδευτικής πρακτικής που αναδεικνύονται στα δύο πακέτα εκπαιδευτικού υλικού. Ακολουθούν τα κεφάλαια περιγραφής και ανάλυσης του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Ε΄ ΤΑΞΗΣ

4.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή των βιβλίων της Γλώσσας της Ε΄ τάξης, μέσω της οποίας επιχειρείται η ανάδειξη βασικών στοιχείων που αφορούν ζητήματα σχετικά με το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Έτσι, μελετώνται το Βιβλίο του Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του Δασκάλου. Ακόμη, για την πληρέστερη περιγραφή του μαθήματος θεωρήθηκε αναγκαία η μελέτη του βιβλίου της Γραμματικής, του Λεξικού, του Ανθολογίου και του Εκπαιδευτικού Λογισμικού που προβλέπεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές σε αυτήν την τάξη.

4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό για τη Γλώσσα

Το πακέτο εκπαιδευτικού υλικού για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι* περιλαμβάνει Βιβλίο Δασκάλου (Μεθοδολογικές Οδηγίες), Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη), Τετράδιο Εργασιών (2 τεύχη). Ακόμη, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος για την Ε΄ τάξη προβλέπεται να χρησιμοποιούνται το Λεξικό για Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις, η Γραμματική για Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις, το Ανθολόγιο για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις, ενώ παρέχεται Συνοδευτικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό που αφορά την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη.

Το *Βιβλίο του Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες* για τη Γλώσσα της Ε΄ Δημοτικού είναι ένας σύντομος οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Περιέχει συνοπτικό πίνακα περιεχομένων του Βιβλίου του Μαθητή (Θέμα, Είδη Λόγου/Είδη Κειμένων, Γραμματική) και εστιάζει σε ζητήματα Διδακτικής Προσέγγισης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΔΓ.

Το *Βιβλίο του Μαθητή* περιέχει κείμενα και κατάλληλες δραστηριότητες για την επεξεργασία αυτών των κειμένων, οι οποίες αφορούν τους βασικούς άξονες καθώς και τις κατηγορίες των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας για την Ε΄ Δημοτικού. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΜΓ.

Το *Τετράδιο Εργασιών* περιέχει κείμενα και δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωση όσων διδάχθηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή και στην ανακεφαλαίωσή τους. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΤΕΓ.

Τη *Γραμματική για την Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού* έχουν γράψει Καθηγήτρια Πανεπιστημίου, δύο γλωσσολόγοι και μία εκπαιδευτικός⁵. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως Γ.

Στόχος του εγχειριδίου της Γραμματικής είναι «να οδηγήσει με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη τους μικρούς μαθητές στη συνειδητοποίηση του συστηματικού χαρακτήρα της γλώσσας» (Γ, σ. 5) μέσα από ένα ευσύνοπτο, εύχρηστο και μεθοδικό διδακτικό εργαλείο. Η συγγραφή της Γραμματικής ακολουθεί τις αρχές σύγχρονης ανάλυσης της Γλώσσας, δίνοντας προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, τη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης και επικοινωνίας και το δημιουργικό χαρακτήρα της γλώσσας. Εισάγονται –για πρώτη φορά– κεφάλαια για την Πραγματολογία/γλωσσική χρήση, τη Σύνταξη και τη Σημασιολογία, ενώ ορισμένα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάζονται με απλουστευμένη μορφή προκειμένου οι μαθητές απλά να εξοικειωθούν μαζί τους. Το Βιβλίο χωρίζεται στα εξής πέντε μέρη: α. Πραγματολογία, β. Φωνητική-Φωνολογία, γ. Κλιτική μορφολογία, δ. Σύνταξη, ε. Σημασιολογία-Σύνθεση-Παραγωγική Μορφολογία.

Κεντρικοί ήρωες είναι ο Ορέστης που προσπαθεί να ανακαλύψει πώς λειτουργεί η ελληνική γλώσσα, ο θεός του Βρασίδας που συχνά βοηθά τον Ορέστη να εξιχνιάσει τα μυστήρια της γλώσσας και το χελωνάκι που επισημαίνει δύσκολα σημεία και εξαιρέσεις που αφορούν γραμματικούς κανόνες.

Το *Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό Λεξικό* για τις Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις «Το λεξικό μας» έχει συγγραφεί από Καθηγητή Πανεπιστημίου, Σχολικό Σύμβουλο και δύο εκπαιδευτικούς⁶. Στόχο της συγγραφικής ομάδας αποτελεί να συντροφεύει το λεξικό καθημερινά τους μαθητές και να τους διευκολύνει στις αναζητήσεις τους σχετικά με τη γλώσσα.

⁵ Συγγραφείς της Γραμματικής των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων είναι η Ειρήνη Φιλιππάκη-Wardburton, Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Reading, UK, οι Γλωσσολόγοι Μιχαήλ Γεωργιαφέντης και Γεώργιος Κοτζόγλου και η εκπαιδευτικός Μαργαρίτα Λουκά. Ανάδοχος της συγγραφής είναι οι Εκδόσεις Πατάκη.

⁶ Συγγραφείς του Ορθογραφικού-Ερμηνευτικού Λεξικού των Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων είναι οι Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αθανάσιος Πασχάλης, Σχολικός Σύμβουλος και οι εκπαιδευτικοί Στέφανος Τσιάλος και Δημήτριος Γουλής.

Το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* «Με λογισμό και μ' όνειρο» για τις Ε' & ΣΤ' τάξεις Δημοτικού έχει συγγραφεί από Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ελληνικής Φιλολογίας, Λέκτορα Διδακτικής της Λογοτεχνίας, Σχολικό Σύμβουλο, μια δασκάλα και ένα διδάσκοντα Πανεπιστημίου⁷. Στο Ανθολόγιο περιλαμβάνονται 93 κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων που οργανώνονται στις ακόλουθες ενότητες: Α'. Εμείς και η φύση, Β'. Κοινωνική ζωή, Γ'. Η οικογένειά μας, Δ'. Σχολείο και παιδί, Ε'. Τα παιδικά χρόνια, ΣΤ'. Ανθρώπινοι χαρακτήρες, Ζ'. Θρησκευτική ζωή, Η'. Γεγονότα από την ελληνική ιστορία, Θ'. Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός, Ι'. Ειρήνη και φιλία, ΙΑ'. Φαντασία και περιπέτεια.

Για τη Γλώσσα των Ε' και ΣΤ' τάξεων έχει δημιουργηθεί *εκπαιδευτικό λογισμικό*. Την ομάδα δημιουργίας του συγκροτούν μία Σχολική Σύμβουλος (Φιλολόγος), ένας εκπαιδευτικός, μία γραφίστρια και ένας προγραμματιστής⁸. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΕΛΓ.

4.3. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Λογισμικού Γλώσσας Ε' και ΣΤ' τάξεων

Σύμφωνα με την ομάδα δημιουργίας του, το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη Γλώσσα για την Ε' και τη ΣΤ' τάξη λειτουργεί συμπληρωματικά, υποστηρικτικά προς την εκπαιδευτική διαδικασία ή εναλλακτικά, όπου κρίνεται αποτελεσματικό, στα πλαίσια διδασκαλίας της Γλώσσας. Στα πλαίσια του λογισμικού ο μαθητής τοποθετείται μέσα σε ένα πρόβλημα και του προβάλλονται ερεθίσματα. Στη συνέχεια, «υποβοηθείται διακριτικά να εκμαιεύσει το ζητούμενο, ενθαρρύνεται και ανταμείβεται ηθικά» (Οδηγός Χρήσης και Αξιοποίησης Λογισμικού, σ. 6).

Οι ενότητες που περιλαμβάνονται στο λογισμικό είναι ανεξάρτητες από τη σειρά της ύλης και των τάξεων για τις οποίες προορίζονται. Αναφορικά με τις ενότητες που περιλαμβάνονται επισημαίνεται από τους δημιουργούς του πως αυτές

⁷ Τη συγγραφική ομάδα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων των Ε' & ΣΤ' τάξεων συγκροτούν η Άννα Κατσίκη-Γκίβαλου, καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, η Τζίνα Καλογήρου, Λέκτορας Διδακτικής της Λογοτεχνίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Σχολικός Σύμβουλος, διδάσκων στο Μ.Δ.Δ.Ε., η Στέλλα Πρωτονοταρίου, δασκάλα και ο Θεοδόσης Πυλαρινός, δ.φ., διδάσκων Πανεπιστημίου Πατρών.

⁸ Την ομάδα δημιουργίας του εκπαιδευτικού λογισμικού της Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη συγκροτούν η γραφίστρια Σμαρώ Μαρόγλου, ο εκπαιδευτικός Αχμέτ Νιζάμ, η Φιλολόγος – Σχολική Σύμβουλος Αικατερίνη Ρεβάνογλου και ο Προγραμματιστής Αθανάσιος Φώτης. Ανάδοχος του έργου είναι η Tesserat multimedia.

ενσωματώνουν στοιχεία διαθεματικότητας (Οδηγός Χρήσης και Αξιοποίησης Λογισμικού, σ.σ. 6-7). Διαπιστώνεται πως στο λογισμικό περιλαμβάνονται δραστηριότητες κλειστού τύπου, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις και ενέργειες και ελέγχονται από το ίδιο το λογισμικό, ενώ υπάρχουν και ανοικτές δραστηριότητες γραπτής έκφρασης.

Στο ΕΛΓ περιλαμβάνονται δραστηριότητες οργανωμένες σε τέσσερις ενότητες. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η 1^η Ενότητα⁹.

Η 1^η Ενότητα έχει τον τίτλο *Περιβάλλον και τοπίο*. Στα πλαίσια αυτής της Ενότητας, ο θεός της μικρής Κλαίρης την προσκαλεί σε ένα κυνήγι θησαυρού, όπου ο μαθητής καλείται μέσα από την επίλυση γρίφων να ανοίξει την κλειδαριά ενός σεντουκιού. Περιλαμβάνονται οι ακόλουθες δραστηριότητες: 1. Η Ακακία και η Γλυσίνια, 2. Ο κύριος Λάζαρος, 3. Ταξιδεύω, 4. Η Κωπαΐδα, 5. Άργησε πάλι, 6. Το χαμόγελο. Στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων, ο μαθητής καλείται να σχηματίσει παραγράφους συνδυάζοντας προτάσεις, να βάλει σε σωστή σειρά παραγράφους διηγήματος, να χρησιμοποιήσει κατάλληλες λέξεις, ώστε να ολοκληρωθεί η περιγραφή τοπίου, να δημιουργήσει κόμικ με διαλόγους και να παράγει φράσεις με αφορμή δοσμένη φράση. Ο μαθητής καλείται να παραγάγει φράσεις με αφορμή τη φράση «το αμέτρητο χαμόγελο του πελάγου». Στη συνέχεια ζητείται από το μαθητή να επιλέξει μία από τις φράσεις ως θέμα και να παραγάγει δύο παραγράφους. Με τη σωστή ολοκλήρωση κάθε μιας από τις παραπάνω δραστηριότητες, προστίθεται μια πρόταση στην κλειδαριά του σεντουκιού. Συνδυάζοντας τις λέξεις από τις παραπάνω προτάσεις ο μαθητής σχηματίζει την πρόταση που οδηγεί στο άνοιγμα του σεντουκιού.

Στο λογισμικό παρέχεται το Εργαλείο αξιολόγησης μαθητή (Monitor) αλλά και δίνεται η δυνατότητα διαχείρισης των ασκήσεων (Editor). Ακόμη, προτείνονται ενδεικτικά σύνδεσμοι στο διαδίκτυο για παιδιά δημοτικού σχολείου.

Ακόμη, στο ΕΛΓ προτείνονται τα εξής 2 σχέδια εργασίας: 1. «Η υπαγωγή των μερών στο όλο - Τα μικρά που μας κάνουν ... τα μεγάλα», 2. «Η αξία που δίνει η ...

⁹ Στο ΕΛΓ περιλαμβάνονται ακόμη οι ακόλουθες ενότητες με τις δραστηριότητες: Ενότητα 2 : Λέξεις και φαντασία με τις δραστηριότητες 1. Ο ήλιος ο ηλιάτορας, 2. Τα νησιά του Αιγαίου, 3. Το ξύλινο ανθρώπακι, Ενότητα 3 : Εκδήλωση στα Χανιά με τις δραστηριότητες 1. Να δημιουργήσουμε ένα ημερολόγιο, 2. Να καλέσουμε τους φίλους μας από την Ευρώπη, 3. Να δώσουμε οδηγίες στους φίλους μας, 4. Να παίξουμε ένα παιχνίδι γνωριμίας, 5. Να στείλουμε ανακοίνωση, 6. Να ετοιμάσουμε τα φαγητά, 7. Να δώμε την εφημερίδα, Ενότητα 4 : Στο Λούνα Παρκ με τις δραστηριότητες 1. Το παλάτι, 2. Ο Λεξοποιητής, 3. Ο κορ Πατάτας, 4. Ο Σαπουνόφουσκας, 5. Η διαφημιστική πινακίδα, 6. Το τρενάκι της περιπέτειας, 7. Η Σκοποβολή.

θέση - Πώς κάθε μονάδα της δομής παίρνει την αξία της ανάλογα με τη θέση που έχει ανάμεσα στις άλλες». Ενδεικτικά, το 1^ο Σχέδιο Εργασίας¹⁰, που προβλέπεται να υλοποιηθεί σε περίπου 10 διδακτικές ώρες, έχει ως βασικό στόχο να ανακαλύψουν τα παιδιά –διαισθητικά και κατά προσέγγιση– τα αδρά χαρακτηριστικά της βασικής έννοιας της *δομής/συστήματος* της Γλώσσας και τη συναφή υπο-έννοια της *υπαγωγής του μέρους στο όλο*, με την παράλληλη κατανόηση των ίδιων εννοιών στη Φυσική και στα Μαθηματικά. Έτσι, το βάρος αποδίδεται στην προσέγγιση των διαθεματικών εννοιών καθαυτών –εδώ το Σύστημα και την Υπαγωγή του μέρους σε όλο– μέσα από τη μελέτη τους στα πλαίσια Φύλλων Εργασιών Γλώσσας, Μαθηματικών και Φυσικής.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως το εκπαιδευτικό υλικό που στο σύνολό του αφορά το γλωσσικό μάθημα στην Ε΄ τάξη έχει εκπονηθεί από πολλές συγγραφικές ομάδες διαφορετικής σύνθεσης που συγκροτούνται από διαφορετικές ειδικότητες, οι οποίες στοχεύουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών της ηλικίας αυτής χρησιμοποιώντας την αφηγηματική μορφή. Επανεισάγεται η Γραμματική, προωθείται η ρητή διδασκαλία της, ενώ εμφανίζεται ως βιβλίο στο οποίο ενσωματώνονται καινοτόμα χαρακτηριστικά Παιδαγωγικής (ήρωες που ασχολούνται με την εξιχνίαση γλωσσικών γραμματικών μυστηρίων). Στο ΕΛΓ κυριαρχεί η μορφή των δραστηριοτήτων οι οποίες ενεργοποιούν το μαθητή μέσα σε ένα καθημερινό πλαίσιο και για την υλοποίησή τους απαιτείται ομαδική εργασία. Σε αυτό, έμφαση αποδίδεται σε είδη λόγου που κυρίως σχετίζονται με χρηστικά κείμενα (ημερολόγιο, οδηγίες, εφημερίδα, συνταγές). Είναι χαρακτηριστικό πως στα σχέδια εργασίας του Εκπαιδευτικού Λογισμικού αναδεικνύεται ως ιδιαίτερης σημασίας η προσέγγιση των ίδιων των διαθεματικών εννοιών, για τις οποίες γίνεται ιδιαίτερα λόγος στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Ενδεικτικές διαθεματικές έννοιες, όπως αναφέρθηκε και στο 1^ο Κεφάλαιο αποτελούν οι εξής (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σ. 5): Αλληλεπίδραση, Άτομο - Σύνολο, Επικοινωνία, Σύστημα, Ομοιότητα - Διαφορά, Μεταβολή, Χώρος - Χρόνος, Πολιτισμός. Σε επίπεδο ιδεολογικό θα αποτελούσε παράλειψη η μη επισήμανση της σημασίας που αποδίδεται σε στοιχεία εθνικά, όπως συμβαίνει στο Ορθογραφικό - Ερμηνευτικό Λεξικό όπου περιλαμβάνεται ενότητα με τίτλο *Γεγονότα-Σταθμοί της Ελληνικής Ιστορίας* αλλά και σε στοιχεία σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση, όπως προκύπτει από την 3^η Ενότητα του ΕΛΓ. Επιλογικά, το

¹⁰ βλ. Οδηγός Χρήσης και Αξιοποίησης Λογισμικού, σ.σ. 78-84

Εκπαιδευτικό Λογισμικό της Γλώσσας στο σύνολό του δείχνει συμβατό με τη νέα Παιδαγωγική, όπου κυριαρχεί η θεωρία του γραμματισμού, γίνεται εμφανής η κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας, είναι διαρκώς παρόν το καθημερινό οικείο για τους μαθητές πλαίσιο και ενσωματώνονται διαθεματικά στοιχεία.

Αξίζει να σημειωθεί πως το εκπαιδευτικό λογισμικό – όπως και συνολικά το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί- είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στους μαθητές και τους γονείς τους από το σπίτι τους. Κατά συνέπεια υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησής του στο σπίτι, δυνατότητα που θέτει ζητήματα σχετικά με το ρόλο δασκάλου και μαθητή ως προς την καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας και τον έλεγχο που ασκείται στη μαθησιακή σχέση.

4.4. Δομή και Οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού της Γλώσσας

Στην ενότητα αυτή θα γίνει εκτενής αναφορά στο κύριο διδακτικό υλικό που προβλέπεται να χρησιμοποιείται για το γλωσσικό μάθημα στην Ε΄ τάξη.

Το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού χρησιμοποιείται στο σχολείο από τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έχει γραφτεί από συγγραφική ομάδα¹¹ εκπαιδευτικών με επικεφαλής Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου.

Στο Βιβλίο του Δασκάλου - Μεθοδολογικές Οδηγίες αναφορικά με τις δραστηριότητες που προβλέπονται για την Ε΄ Δημοτικού τονίζεται ότι α) «δίνονται περιθώρια επιλογής στο δάσκαλο που έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως δείγμα εργασίας που μπορεί να χειρισθεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης του» (ΒΔΓ, σ. 9), β) οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη μορφή και γ) προτείνονται διάφορα επίπεδα δυσκολίας δραστηριοτήτων και κείμενα, «κατάλληλα από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη όχι μόνο για τη συγκεκριμένη ηλικία αλλά και για ανάγκες ομάδων που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή, όπως για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα» (ΒΔΓ, σ. 10). Στο ΒΔΓ επισημαίνεται πως όταν

¹¹ Τη συγγραφική ομάδα αποτελούν οι Άννα Ιορδανίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών, και οι εκπαιδευτικοί Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα και Πέτρος Χαλικιάς. Ανάδοχος συγγραφής είναι οι Εκδόσεις Πατάκη.

για την επίτευξη κάποιου στόχου δίνονται περισσότερες από μία ασκήσεις, υπάρχει διαβάθμιση δυσκολίας (π.χ. στην 1^η Ενότητα, στο κείμενο με τους Ανεμόμυλους, η άσκηση 2 είναι λιγότερο απαιτητική από την 1).

Από τη μελέτη του ΒΔΓ, του ΒΜΓ και του ΤΕΓ γίνεται κατανοητό πως αφενός η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση στα πλαίσια της θεωρίας του γραμματισμού, αφετέρου επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση στα πλαίσια της θεωρίας του γραμματισμού, δίνεται έμφαση στο να μαθαίνει ο μαθητής μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα, δηλαδή χρησιμοποιούνται ολοκληρωμένα κείμενα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, όπου ο μαθητής παράγει κείμενα που υπηρετούν συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αποσαφηνισθούν οι έννοιες του γραμματισμού και της Λειτουργικής - Κειμενικής Προσέγγισης.

Σήμερα ο όρος *γραμματισμός* (literacy) (Φτερνιάτη, Μαρκοπούλου, 2008), έχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτήν του αλφαριθμητισμού και δεν αναφέρεται απλώς στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Στη σύγχρονη αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει ένα ευρύ φάσμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και μη γλωσσικά κείμενα. Η προσέγγιση, λοιπόν, αυτή στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες προϋποθέτουν το συνδυασμό πολλαπλών πολιτισμικών, κοινωνικών, ιστορικών και γνωστικών πλευρών. Εκτός όλων αυτών, ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής (Φτερνιάτη, Μαρκοπούλου, 2008).

Όπως επισημαίνεται στο ΦΕΚ 303/13-03-03¹², ο δάσκαλος είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ότι διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει τη δομή της ή, με γνωστούς όρους, διδάσκει γραμματική σε τρία επίπεδα: α) γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογικό, κτλ), β) γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασία της πρότασης κτλ) και γ) γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, δόμηση κειμένου-

¹² Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου, Υπ. Απόφαση, ΦΕΚ τεύχ. Β', τόμ. Α', αρ. Φύλλου 303/13-03-03, σελ. 3774.

δομή και σύνδεση παραγράφων, άξονας γλωσσικής συνοχής, καταλληλότητα γλωσσικών μέσων). Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η εκδοχή που υποστηρίζεται από την επίσημη εκπαιδευτική αρχή προωθεί το συνδυασμό της διδασκαλίας του συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης του σε πραγματικές περιστάσεις.

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

Στο ΒΔΓ δίνεται έμφαση στα είδη κειμένων που διδάσκονται και ειδικότερα στον Αναφορικό Λόγο, δηλαδή σε αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα και τον Κατευθυντικό Λόγο, δηλαδή σε επιχειρηματολογικά κείμενα και οδηγίες. Ακόμη, παρατίθενται Βασικοί όροι Διδακτικής της Γλώσσας. Ενδεικτικά αποσαφηνίζονται όροι¹³ -ή και δίνονται παραπομπές για αποσαφηνίσεις τους σε άλλες πηγές. Ακόμη, προτείνεται ενδεικτική βιβλιογραφία διδακτικής της γλώσσας (βλ. ΒΔΓ, σ.σ. 49-50). Από τη μελέτη των προτεινόμενων πηγών προκύπτει πως πρόκειται για ελληνικά και ξένα βιβλία που έχουν ως θέμα τους το γραμματισμό και την κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί πως η προσπάθεια για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υπογραμμίζεται σε κάθε ευκαιρία. Στο ΒΔΓ αναφέρεται ότι και στο ΒΜΓ και στο ΤΕΓ προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με διάφορα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή.

¹³ Ενδεικτικά αποσαφηνίζονται οι όροι: αποδεκτότητα, αυθεντικά κείμενα, γλωσσική ικανότητα, γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση), διαθεματικές δραστηριότητες-διαθεματικότητα, είδη λόγου-είδη κειμένων, επανατροφοδότηση, επικοινωνιακή ικανότητα-γλωσσική ικανότητα, επίπεδο ύψους, κριτικές ικανότητες αναγνώστη, μεταγνωστικές δεξιότητες, οπτική γωνία, περίσταση επικοινωνίας, προοργανωτής, συνοχή κειμένου, σχέδιο εργασίας, υπερδομή (δομή και οργάνωση κειμενικού είδους) (Β.ΔΓ, σ.σ. 46-48).

Από τα παραπάνω συνάγεται πως η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες στις οποίες καλείται κάθε φορά ο μαθητής να ανταποκριθεί. Μέσα από το κυρίως εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται η προώθηση ενός νέου παραδείγματος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, του οποίου κυρίαρχα γνωρίσματα αποτελούν η θεωρία του γραμματισμού που στηρίζει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση με την οποία επιχειρείται η γλωσσική διδασκαλία και η προσπάθεια διασύνδεσης της γνώσης που προάγεται στη Γλώσσα με άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και με την καθημερινή εμπειρία και γνώση. Επιπλέον, ακόμη και μέσα από τη μελέτη του Βιβλίου του Δασκάλου διαπιστώνεται ότι αυτό λειτουργεί ως ένας σύντομος μεθοδολογικός οδηγός που δεν αποσκοπεί σε αυστηρή καθοδήγηση του δασκάλου στη διδασκαλία των επιμέρους γλωσσικών ενοτήτων, αλλά στη μύησή του σε ένα νέο παράδειγμα σχετικά με την αντίληψη για τη λειτουργία της Γλώσσας αλλά και με τη θεμιτή παιδαγωγική διαμεσολάβηση για το διδακτικό αντικείμενο.

4.5. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων της Γλώσσας ως προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων

Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού της Γλώσσας της Ε΄ τάξης μελετάται στη βάση των τριών συστημάτων μηνυμάτων, μέσα από τα οποία, σύμφωνα με τον Bernstein (1991), πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Αυτά τα τρία συστήματα μηνυμάτων είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου.

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή στοιχείων του διδακτικού υλικού της Γλώσσας της Ε΄ τάξης ως προς αυτά τα τρία συστήματα μηνυμάτων.

Στο Βιβλίο του Δασκάλου - Μεθοδολογικές Οδηγίες επισημαίνεται πως βασικός στόχος που επιδιώκεται στην Ε΄ τάξη είναι «Να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και κειμένων και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος» (ΒΔΓ, σ. 9). Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής κειμένων που εντάσσονται σε είδη κειμένων των οποίων έχει προηγηθεί επεξεργασία. Τα κείμενα

που δίνονται είναι αυθεντικά –δηλαδή προφορικά και γραπτά κείμενα που προέρχονται από φυσικές συνθήκες παραγωγής λόγου, όπως άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, διαφημίσεις και μαγνητοφωνημένες συνομιλίες, ενώ η όλη διαδικασία εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας -που ορίζονται από τον πομπό ενός γλωσσικού μηνύματος, το οποίο απευθύνεται στο δέκτη έχοντας συγκεκριμένο σκοπό και εντάσσεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και καθιστούν το κείμενο κατάλληλο επικοινωνιακά- και ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές.

Ως προς το χρόνο διδασκαλίας, επισημαίνεται πως ο προβλεπόμενος χρόνος για τη Γλώσσα στην Ε΄ τάξη είναι συνολικά 232 ώρες. Από αυτές, 130 διδακτικές ώρες προβλέπονται για το ΒΜΓ και το ΤΕΓ, 32 διδακτικές ώρες για το Ανθολόγιο - που προβλέπεται να διδάσκεται μια φορά την εβδομάδα- και 70 διδακτικές ώρες για δραστηριότητες εκτός εγχειριδίου, όπως 1. ενασχόληση με μια προτεινόμενη στο εγχειρίδιο εργασία και επέκτασή της με σχέδια εργασίας και διαθεματικές δραστηριότητες, 2. γλωσσική επεξεργασία αντικειμένων άλλων μαθημάτων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, 3. συστηματοποίηση γλωσσικού υλικού που παράγεται στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, π.χ. θεατρικό έργο, σχολική γιορτή, ανακοινώσεις, αγγελίες κτλ., 4. γλωσσικές δραστηριότητες με επίκεντρο το διαθέσιμο λογισμικό. Ο χρόνος διδασκαλίας που αναφέρεται σε επετείους και γιορτές υπολογίζεται σε ένα διδακτικό δίωρο για καθεμία.

Η ιδιαίτερη κατανομή στο χρόνο διαφορετικών μορφών περιεχομένων προβάλλει αφενός τη βαρύτητα που οι επίσημες αρχές αποδίδουν στο καθένα και επομένως καταδεικνύεται πως η έμφαση αποδίδεται στο Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών για το μάθημα της Γλώσσας σε αντιδιαστολή με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων που ανθολογούνται στο Ανθολόγιο, αφετέρου αποκαλύπτονται τα μικρά περιθώρια ελευθερίας που παραχωρούνται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να ανταποκριθεί στις δοσμένες προδιαγραφές.

Από την επισκόπηση των περιεχομένων του βιβλίου της Γλώσσας διαπιστώνεται πως τα θέματα των ενοτήτων είναι τα ακόλουθα:

4: Τα ζώα που ζουν κοντά μας	10: Μυστήρια-επιστημονική φαντασία	16: Αθλήματα-σπορ
5: 17 ^η Νοέμβρη	11: Παιχνίδια	17: Ταξίδια στο διάστημα
6: Οι φίλοι μας, οι φίλες μας	12: 25 ^η Μαρτίου	

Πίνακας 4.5.1. Τίτλοι Ενοτήτων που περιέχονται στο ΒΜΓ Ε΄ τάξης

Από την επιλογή των ενοτήτων γίνεται κατανοητό πως τα προς μελέτη θέματα είναι οικεία στους μαθητές και έχουν επιλεγεί με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εορταστικές - επετειακές ενότητες για την 28^η Οκτωβρίου, τη 17^η Νοέμβρη, τα Χριστούγεννα, την 25^η Μαρτίου και το Πάσχα εμπεριέχονται μόνο στο ΒΜΓ και όχι στο ΤΕΓ και περιλαμβάνουν μόνο σχετικά κείμενα-ποιήματα, καθώς και δραστηριότητες κατανόησης και συνθετικές-δημιουργικές δραστηριότητες, ενώ δε συνδέονται με τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων ή κειμενικών ειδών.

Ενδιαφέρουσα θεωρείται η επιλογή των κειμένων που περιλαμβάνονται στη Γλώσσα της Ε΄ τάξης. Ενδεικτικά στα πλαίσια της πρώτης ενότητας, χρησιμοποιούνται ένα κείμενο που προέρχεται από το χώρο της Λογοτεχνίας, ένα κείμενο που προέρχεται από εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τέσσερα κείμενα που προέρχονται από τον καθημερινό τύπο και δύο κείμενα που προέρχονται από περιοδικά που το θέμα τους σχετίζεται ευρύτερα με την Οικολογία¹⁴. Έτσι, καθίσταται σαφές πως αξιοποιούνται κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη και προέρχονται από το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών.

¹⁴ Ειδικότερα, τα κείμενα της 1^{ης} Ενότητας: Ο φίλος μας το περιβάλλον είναι τα ακόλουθα:

- Βιβλίο Μαθητή:

- Κείμενο λογοτεχνικό: Γιώργος Μπόντης, Λαμπερά αγκάθια, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2004
- άρθρο εφημερίδας από Ελευθεροτυπία, 19/11/02 (διασκευή)
- άρθρο στο διαδίκτυο (www.flash.gr - διασκευή)
- Ανεμόμυλοι, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Υπουργείου Πολιτισμού

- Τετράδιο Εργασιών:

- Τα λουλούδια που φυτρώνουν στο τσιμέντο, περιοδικό *Η φύση*, τεύχος 98, καλοκαίρι 2002 (διασκευή)
- Τα αγριολούλουδα της βόρειας Πίνδου, περιοδικό *Το πάντα*, τεύχος 37, Ιανουάριος-Μάρτιος 2002 (διασκευή)
- Πάρτι στη ... λάσπη, περιοδικό «Ερευνητές», *Η Καθημερινή*, 6/2/00 (διασκευή)
- Μια ολόκληρη πόλη χρησιμοποιεί το ποδήλατο, Το πείραμα της Καρδίτσας, περιοδικό «ΟΙΚΟ», *Η Καθημερινή*, Οκτώβριος 2003 (διασκευή)

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	+	-	-	+	-	-	-	Π	Γ - + - - Π + - - - Π

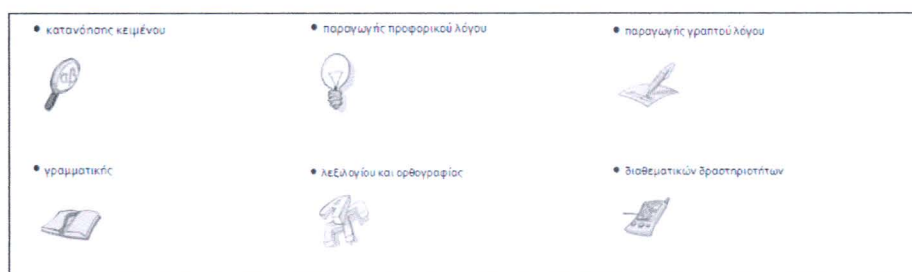
Πίνακας 4.6.3.3.2.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας με χαρακτηρισμό Διαθεματική - Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α΄, Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 2, σ. 33

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που εμφανίζεται με διπλή πλαισίωση. Το πρώτο πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο κόσμος της καθημερινής ζωής του μαθητή, ο χώρος στον οποίο ο μαθητής ζει, η πόλη ή το χωριό του. Το δεύτερο πλαίσιο διαμορφώνεται από μια κοινωνική κατάσταση στην οποία τα άτομα μαθαίνουν να δίνουν οδηγίες μετακίνησης στο χώρο. Αυτή η πλαισίωση πιθανόν προκαλεί σύγχυση ως προς το μαθητικό έργο που απαιτείται, καθώς στο μαθητή δεν καθίσταται σαφές εάν στόχο αποτελεί το να διευκολύνει τη μετακίνηση κάποιων ατόμων ή εάν αποδίδεται έμφαση στον ορθό γραμματικά τρόπο διατύπωσης οδηγιών που στην προκειμένη περίπτωση παραδειγματικά αφορούν στην περιγραφή διαδρομών.

Ουσιαστικά, το πρώτο πλαίσιο συνεπάγεται χαλάρωση των συνόρων ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την καθημερινή εμπειρία του μαθητή, υπακούοντας στην παιδαγωγική απαίτηση για σύνδεση της Γλώσσας με περιεχόμενα οικεία και σε κάθε περίπτωση χρήσιμα στους μαθητές, ενώ η δεύτερη πλαισίωση αφορά στη λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσα στο λόγο, σε δοσμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Το δεύτερο αυτό πλαίσιο είναι σαφώς πιο προσδιορισμένο και οριοθετημένο, αλλά παρουσιάζει χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης του περιεχομένου: η διδασκαλία των εγκλίσεων των ρημάτων τοποθετείται σε εξειδικευμένα πλαίσια χρήσης της, εδώ τη διατύπωση οδηγιών που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος προκειμένου να μεταβεί κάπου.

Ωστόσο -αν και ασαφώς- οριοθετείται το μαθητικό έργο (εντοπισμός σε χάρτη βασικών τόπων/χώρων, οδηγίες ώστε κάποιος να φτάσει στην πόλη από χωριό ή σε συγκεκριμένο σημείο πόλης). Τα κριτήρια πραγμάτωσης της δραστηριότητας είναι υπόρρητα δημιουργώντας ασάφεια αναφορικά με το κατά πόσο π.χ. ο μαθητής θα μπορούσε να δείξει στο χάρτη τη διαδρομή που πρέπει να ακολουθηθεί ή είναι η περιγραφή της διαδρομής που αποτελεί το κύριο αντικείμενο της δραστηριότητας. Επιπλέον, αυτό που συγκαλύπτεται στον τρόπο δόμησης της δραστηριότητας είναι η

Από τη μελέτη του διδακτικού υλικού της Γλώσσας, γίνεται αντιληπτό πως η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν. Όπως προαναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, ο όρος «δραστηριότητες» αναδεικνύεται κυρίαρχος στις Επιστήμες της Αγωγής σήμερα. Ακόμη, διαπιστώνεται πως σε προγράμματα όπως το PISA, η οργάνωση της εξέτασης στηρίζεται σε δραστηριότητες. Ακόμη, η μελέτη αυτή στηρίζεται σε άλλες έρευνες, όπως αυτή του Dowling (1998) αλλά και των Cooper & Dunne (2000) που οργανώθηκαν έχοντας ως βάση τη δραστηριότητα. Στο γλωσσικό μάθημα οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται από τους συγγραφείς σε 1. Κατανόησης Κειμένου, 2. Παραγωγής Προφορικού Λόγου, 3. Παραγωγής Γραπτού Λόγου, 4. Γραμματικής, 5. Λεξιλογίου και Ορθογραφίας και 6. Διαθεματικές και χαρακτηρίζονται με τα εξής ειδικά σύμβολα:




Εικόνα 4.5.1. Σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε ΒΜΓ και ΤΕΓ Ε΄ τάξης για το χαρακτηρισμό δραστηριοτήτων

Αξίζει να σημειωθεί πως διαπιστώθηκε ότι στο ΤΕΓ παρόλο που υπάρχουν κείμενα – του ίδιου μάλιστα θέματος με αυτά της αντίστοιχης ενότητας στο ΒΜΓ – δεν προβλέπονται ερωτήσεις Κατανόησης και παραγωγής Προφορικού Λόγου, γεγονός που πιθανόν δείχνει πως τα κείμενα αυτά αξιοποιούνται με διαφορετικό τρόπο από αυτά του ΒΜΓ και πως η βαρύτητα αποδίδεται σε γραμματικά φαινόμενα τα οποία στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης εξετάζονται μέσα από τα συγκεκριμένα κείμενα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαθεματικές δραστηριότητες, καθώς σε αυτές κυριαρχεί η έννοια της διαθεματικότητας που παρουσιάζεται ως καινοτόμο στοιχείο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Από τη μελέτη των διαθεματικών δραστηριοτήτων διαπιστώνεται ότι το περιεχόμενό τους συνδέεται κυρίως με διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα-γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά, στην 1^η Ενότητα

παρατίθεται δραστηριότητα με το χαρακτηρισμό διαθεματική στα πλαίσια της οποίας το μάθημα της Γλώσσας συνδέεται με τη Γεωγραφία (ΒΜΓ σ. 13):



Διαβάστε προσεκτικά τα δύο άρθρα και απαντήστε:

- Τι συνέβη;
- Πού;
- Πότε;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, οι συνέπειες;
- Ποιος φταίει (ή τι φταίει) γι' αυτό που έγινε;
- Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζεται το πρόβλημα;

Βρείτε σε ένα χάρτη της Ευρώπης την περιοχή όπου βυθίστηκε το «Πρεσιζ». Τι θα γινόταν αν φυσούσαν νότιοι ή νοτιοδυτικοί άνεμοι; Ποιες χώρες θα είχαν τότε πρόβλημα;


Δραστηριότητα 4.5.1. Δραστηριότητα όπου η Γλώσσα συνδέεται με τη Γεωγραφία, ΒΜΓ, Α' τεύχος, Ενότητα 1^η, Δραστηριότητα 1, σ.13

Υπάρχουν και δραστηριότητες που φέρουν δύο σύμβολα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο στόχος της άσκησης μπορεί να είναι διπλός, π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου και άσκηση στο γραμματικό φαινόμενο παράλληλα. Όταν δίνεται ορισμός γραμματικού φαινομένου, χρησιμοποιείται το σύμβολο:



Εικόνα 4.5.2. Σύμβολο για Ορισμό Γραμματικού Φαινομένου στο ΒΜΓ

Από τη μελέτη των δραστηριοτήτων προκύπτει πως κυρίως δίνεται έμφαση στα γλωσσικά φαινόμενα –γραμματική - συντακτικό-λεξιλόγιο - παραγωγή λόγου- που επιδιώκεται να διδαχθούν στα πλαίσια κάθε ενότητας. Ενδεικτικά, το κύριο γραμματικό φαινόμενο της 1^{ης} Ενότητας είναι ο Χρόνος (ΒΜΓ, σ. 9) και γύρω από αυτό περιστρέφονται οι δραστηριότητες της ενότητας.



Ο χρόνος

Όταν θέλουμε να δείξουμε στη γλώσσα μας πότε γίνεται κάτι, χρησιμοποιούμε πολλούς τρόπους.

▲ τους χρόνους των ρημάτων:

ΠΑΡΕΛΘΟΝ	ΠΑΡΟΝ	ΜΕΛΛΟΝ
Παρατατικός έγραφα	Ενεστώτας γράφω	Εξακολουθητικός μέλλοντας θα γράφω
Αόριστος έγραφα	Παρακείμενος έκα γράφει	Συνοπτικός μέλλοντας θα γράψω
Υπερσυντέλικος είκα γράφει		Συντελεσμένος μέλλοντας θα έκα γράψει

▲ επιρρήματα: νωρίς, αργά, τώρα, ύστερα κτλ.

▲ φράσεις με προθέσεις: σε λίγο, από καιρό, κατά το απόγευμα κτλ.

▲ χρονικές προτάσεις: μόλις φτάσω.... πριν φάγω.... αφού έρθω... κτλ.

Εικόνα 4.5.3. Ορισμός Γραμματικού Φαινομένου Α' Ενότητας: Χρόνος, ΒΜΓ, Α' τεύχος, σ. 9

Ακόμη, έμφαση δίνεται σε δραστηριότητες Λεξιλογίου-Ορθογραφίας. Εν ολίγοις, το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στα γλωσσικά φαινόμενα. Ακόμη, τα προσφερόμενα κείμενα εμπεριέχουν πολλά στοιχεία που αξιοποιούνται στη διδασκαλία του γλωσσικού φαινομένου, όπως του χρόνου.

Τέλος, ως προς τη Δομή των ενότητων επισημαίνεται πως σε κάθε Ενότητα δίνεται η Αφόρμηση με εικόνα, υπάρχουν Προοργανωτές¹⁵, ενώ η μορφή οργάνωσης της γνώσης γίνεται με δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως η διαδοχή του είδους των δραστηριοτήτων δείχνει μια σταθερότητα ως προς το ότι αμέσως μετά από κάθε κείμενο σχεδόν παρατίθενται οι δραστηριότητες Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού Λόγου. Σημειώνεται ότι η διδασκαλία Ορθογραφίας και Λεξιλογίου ενσωματώνεται σε κάθε ευκαιρία. Ακόμη, σε κάθε ενότητα προτείνεται σχετικό σχέδιο εργασίας. Με τη χρήση του ΤΕΓ επιχειρείται εμπέδωση όσων διδάχθηκαν στο ΒΜΓ και Ανακεφαλαίωση. Επομένως, αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στην ορθογραφία, ενώ προβάλλεται και ως σημαντική η υλοποίηση σχεδίων εργασίας από ομάδες μαθητών στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Ενδεικτικά, στο Εξώφυλλο της 1^{ης} Ενότητας υπάρχει εικόνα από αφίσα για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας των Δασών, ενώ δίνονται οι ακόλουθοι Προοργανωτές (ΒΜΓ, Α' τεύχος, σ. 7):

- Αφηγούμαστε ιστορίες
- Περιγράφουμε γεγονότα
- Χρησιμοποιούμε σωστά τους χρόνους των ρημάτων
- Χρησιμοποιούμε επιρρήματα, προθέσεις, προτάσεις που φανερώνουν χρόνο

Πίνακας 4.5.2. Προοργανωτές της 1^{ης} Ενότητας του ΒΜΓ

Οι βασικοί στόχοι της 1^{ης} Ενότητας δίνονται στο Βιβλίο του Δασκάλου και είναι οι ακόλουθοι (ΒΔΓ, σ. 28):

- Η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της ιδιαιτερότητας της δομής κειμένων αναφορικού λόγου, στα οποία ανήκουν κυρίως τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά κείμενα.
- Η επιλογή και χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά, έτσι ώστε ο μαθητής να εμπεδώσει το κύριο γραμματικό φαινόμενο της ενότητας, δηλαδή το χρόνο του ρήματος αλλά και τις χρονικές σχέσεις γενικότερα. Ο μαθητής

¹⁵ Προοργανωτής είναι η δραστηριότητα που βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους για να προετοιμαστούν να διδαχθούν κάτι. Για παράδειγμα, η συζήτηση στην τάξη πριν από την παραγωγή λόγου και οι στόχοι που τίθενται για να υλοποιηθούν σε μια ενότητα γλωσσικού μαθήματος (ΒΔΓ, σ. 48).

συνειδητοποιεί δουλεύοντας μέσα σε κείμενο τη χρήση των χρόνων, τις διαφορές που επιφέρει στη λειτουργία του αφηγηματικού κειμένου η χρήση χρόνων παρελθόντος εναλλακτικά με εκείνους του παρόντος και τις διαφορές στη χρήση των χρόνων σε περιγραφικά κείμενα. Παράλληλα διαπιστώνει και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται γενικότερα οι χρονικές σχέσεις μέσα από τη χρήση χρονικών συνδέσμων, επιρρημάτων και ουσιαστικών. Προφανώς η διδασκαλία των χρόνων του ρήματος έχει εισαχθεί σε προηγούμενες τάξεις.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο προσδιορισμός των στόχων της ενότητας γίνεται ορατός στο ΒΜΓ και από το δάσκαλο και από το μαθητή –και την οικογένειά του- ενώ διαπιστώνεται πως οι στόχοι που προβάλλονται ως Προοργανωτές στο ΒΜΓ βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους βασικούς στόχους, όπως προσδιορίζονται στο ΒΔΓ.

Ακόμη, στο ΒΔΓ δίνεται συνοπτικός πίνακας του περιεχομένου των ενοτήτων. Ενδεικτικά, για την 1^η Ενότητα δίνεται ο ακόλουθος πίνακας (ΒΔΓ, σ. 5):

Θέμα	Είδη Λόγου/Είδη Κειμένων	Γραμματική
I. Ο φίλος μας το περιβάλλον	Αναφορικός λόγος (αφήγηση ιστορίας και περιγραφή γεγονότος)	Χρόνοι του ρήματος (κύριο φαινόμενο)
1. (Ο φίλος μας το δάσος)	Κείμενο λογοτεχνικό, ειδησεογραφικό άρθρο εφημερίδας και διαδικτύου- δημοσιογραφική ανταπόκριση (ρεπορτάζ), ενημερωτικό άρθρο περιοδικού	Εξαρτημένες χρονικές προτάσεις
2. (Η φίλη μας η θάλασσα)		Επιρρηματικοί προσδιορισμοί χρόνου
3. (Ο φίλος μας ο άνεμος)		Ορθογραφία
Χρόνος διδασκαλίας: 8-12 διδακτικές ώρες		Λεξιλόγιο: Σύνθετες λέξεις, Παροιμίες

Πίνακας 4.5.3. Συνοπτικός Πίνακας Περιεχομένων 1^{ης} Ενότητας Γλώσσας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.5.3., η 1^η Ενότητα στο ΒΜΓ χωρίζεται σε τρεις υποενότητες (1. Ο φίλος μας το δάσος, 2. Η φίλη μας η θάλασσα, 3. Ο φίλος μας ο άνεμος). Στο ΤΕΓ, στην 1^η Ενότητα ήρωες είναι οι οικολόγοι μαθητές Γιώργος και Γεωργία, οι οποίοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος, που χρησιμεύουν και για την εμπέδωση της διδασκαλίας της δομής των κειμένων, για γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις.

Ο συνοπτικός πίνακας περιεχομένων στο ΒΔΓ δείχνει πως καθίστανται σαφή στο δάσκαλο τα προεπιλεγμένα προς διδασκαλία περιεχόμενα, ενώ μέσα από το διάγραμμα με τον προσδιορισμένο χρόνο και την υπόδειξη των προς διδασκαλία φαινομένων –κυρίως αυτών που συνδέονται με τα κειμενικά είδη αλλά και τα γραμματικά φαινόμενα- γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται σαφής καθοδήγηση στο δάσκαλο για τις αναμενόμενες από αυτόν ενέργειες.

Ακόμη, στο τέλος κάθε ενότητας στο ΒΜΓ, παρατίθεται ενδεικτική βιβλιογραφία, μέσω της οποίας επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν περισσότερα για το υπό μελέτη θέμα. Πρόκειται κυρίως για προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία. Ακόμη, προτείνονται και σχετικές ιστοσελίδες, ενώ γίνεται αναφορά και στα σχετικά με την ενότητα κείμενα του Ανθολογίου που προτείνεται να αξιοποιηθούν¹⁶. Αξίζει να σημειωθεί πως από αυτήν την πρακτική διαπιστώνεται να υπάρχει ένας σαφής εκ των άνω έλεγχος –πάνω από το δάσκαλο- που ρυθμίζει κάθε ζήτημα σχετικά με τη διδασκαλία της ενότητας.

Ως προς την Παιδαγωγική, το σύστημα μηνύματος που κατά τον Bernstein (1991) ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης, μέσα από τη μελέτη του διδακτικού υλικού της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού συνάγεται πως επιδιώκεται ο μαθητής να βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και τα ενδιαφέροντα και οι ενασχολήσεις του λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων. Ακόμη, επιδιώκεται να αξιοποιείται η κοινωνική αλληλεπίδραση κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές μέσα από ομαδική εργασία επιδιώκεται με ενεργητικό τρόπο να προσεγγίσουν τη νέα γνώση. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να μαθαίνουν μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτούς και να αξιοποιείται κάθε τέτοια ευκαιρία προκειμένου να παράγουν λόγο. Ακόμη, κυρίαρχος είναι ο ρόλος του μαθητή στη διόρθωση του δικού του παραγόμενου κειμένου (αυτοαξιολόγηση) αλλά και του κειμένου του διπλανού του (ετεροαξιολόγηση) μέσα από την αξιοποίηση κριτηρίων που ρητά του έχουν δοθεί.

Η Αξιολόγηση αναδεικνύεται ιδιαίτερης σημασίας κατά τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και αξίζει να υπογραμμιστεί πως όπως προκύπτει και από τον Bernstein (2000) αφενός συνδέεται με την έγκυρη μετάδοση γνώσης και άρα με την παιδαγωγική, αφετέρου συνιστά η ίδια το τρίτο σύστημα μηνύματος που αφορά στην έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου.

¹⁶ Ενδεικτικά, για τις προτεινόμενες πηγές στην πρώτη ενότητα Ο φίλος μας το περιβάλλον βλ. ΒΜΓ, σ. 21.

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

Από τη μελέτη του βιβλίου του δασκάλου συνάγεται πως δίνεται έμφαση στη διαγνωστική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση (ΒΔΓ, σ. 12). Με τη διαγνωστική αξιολόγηση ο δάσκαλος επιχειρεί στην αρχή της χρονιάς ή μιας ενότητας να διαπιστώσει: α) το βαθμό επίτευξης των στόχων μιας περιόδου/ενότητας, β) το επίπεδο των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων που έως εκείνη τη στιγμή έχουν κατακτήσει οι μαθητές, τα «λάθη» και τα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας και δ) τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που ο δάσκαλος πραγματοποιεί διαρκώς, ο δάσκαλος πληροφορείται για την πρόοδο του μαθητή και αναλόγως αποφασίζει και σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

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

Μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας, διαπιστώνεται πως ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η διαδικασία αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου, γεγονός που φανερώνει την έμφαση που αποδίδεται από τη συγγραφική ομάδα στο να καταστούν οι μαθητές ικανοί να παράγουν αποτελεσματικά για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση κείμενα. Όσον αφορά στην

Παραγωγή και Αξιολόγηση γραπτού λόγου, αποσαφηνίζεται πως προηγείται Διδασκαλία Παραγωγής λόγου με επεξεργασία αρχικού κειμένου και διδασκαλία δομής είδους. Ακολουθεί η από το μαθητή παραγωγή λόγου. Έπεται καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση, καθώς δίνεται πίνακας Διόρθωσης, όπου τα κριτήρια αξιολόγησης είναι γνωστά και σαφή στους μαθητές. Ακόμη, προωθείται η Ετεροαξιολόγηση, διαδικασία που συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές προτρέπονται να συμβουλευτούν τους πίνακες που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής των συγκεκριμένων ειδών κειμένου που διδάχθηκαν σε κάθε ενότητα. Οι πίνακες αυτοί πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΒΔΓ, σ. 21). Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφώς προσδιορισμένα.

Ενδεικτικά, για την αυτοαξιολόγηση, δίνεται στο Βιβλίο του Μαθητή (βλ. ΒΜΓ, Α' τεύχος, σ. 22) πίνακας τον οποίο οι μαθητές καλούνται να συμβουλευτούν κάθε φορά που ολοκληρώνουν το κείμενό τους. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να ξαναδιαβάσουν το κείμενο που παρήγαγαν και να εστιάσουν στο εάν πέτυχαν το σκοπό που είχε ζητηθεί, να προσθέσουν στοιχεία που παρέλειψαν ή να βελτιώσουν στοιχεία που έχουν ήδη αναφερθεί, να ελέγξουν το κείμενό τους ως προς το εάν είναι κατανοητό και οργανωμένο σε παραγράφους, εάν είναι προσεγμένο ως προς την ορθογραφία, τη στίξη, το λεξιλόγιο και τη συνολική εμφάνιση που δίνει.

Στο ΒΔΓ επισημαίνεται πως οι μαθητές προτρέπονται να συμβουλευτούν τους πίνακες που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής των συγκεκριμένων ειδών κειμένου που διδάχθηκαν σε κάθε ενότητα. Οι πίνακες αυτοί πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ενδεικτικά, ακολουθεί πίνακας με τα βασικά σημεία της αφήγησης γεγονότος, όπως δίνονται σε δραστηριότητα της 1^{ης} Ενότητας (ΒΜΓ, Α' τεύχος, σ. 10):

Αφήγηση

- Πού γίνονται τα γεγονότα;
- Πότε; (Στις φανταστικές ιστορίες και στα παραμύθια ξεκινάμε συνήθως με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...».)
- Ποιοι είναι οι ήρωες; (Μπορεί να είναι άνθρωποι, φυτά, ζώα κτλ.)
- Ποιο πρόβλημα αντιμετώπισαν;
- Ποια λύση έδωσαν;

Πίνακας 4.5.4. Βασικά σημεία αφήγησης γεγονότος

Από τη μελέτη των παραπάνω συνάγονται γνωρίσματα του ρόλου που επιδιώκεται για το μαθητή και το δάσκαλο. Για το μαθητή σκιαγραφείται ένας νέος ρόλος, που εστιάζει στην ενεργητική του συμμετοχή. Αυτός σε συνεργασία με τους συμμαθητές του και με τη συμβολή του δασκάλου, καλείται να προσεγγίσει βιωματικά τον κόσμο και να οικοδομήσει τη γνώση. Ακόμη, όπως επισημαίνεται στο Βιβλίο του Δασκάλου - Μεθοδολογικές οδηγίες (ΒΔΓ, σ. 15) δηλώνεται πως «ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας».

Ωστόσο, παρά τη δυνατότητα που δίνεται στο μαθητή να αυτοαξιολογηθεί, να έχει πρόσβαση σε ποικίλα κείμενα σχετικά με τη διδασκόμενη ενότητα, όπως δίνονται στη σχετική βιβλιογραφία που προτείνεται στο τέλος κάθε ενότητας, καθώς και παρά τις αναφορές για σεβασμό στους ρυθμούς μάθησης του κάθε μαθητή, υπάρχουν ρητά διατυπωμένα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και σαφή στοιχεία που παραπέμπουν σε μια μαθησιακή διαδικασία όπου ο βασικός έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται στα χέρια του εκπαιδευτικού και ευρύτερα του σχολείου. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε και από την περιγραφή που προηγήθηκε, στο ΒΜΓ με σαφή τρόπο διατυπώνονται στην αρχή της ενότητας οι στόχοι που πρέπει να κατακτηθούν, υπάρχει πίνακας με σαφείς οδηγίες διόρθωσης της παραγωγής λόγου από τον ίδιο το μαθητή, υπάρχουν πίνακες με σαφείς οδηγίες παραγωγής λόγου για όλα τα κειμενικά είδη, υπάρχουν σύμβολα που κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες ανάλογα με το είδος τους. Ακόμη, στο Βιβλίο Δασκάλου - Μεθοδολογικές Οδηγίες παρατίθεται ο χρόνος διδασκαλίας που προβλέπεται να αφιερωθεί σε κάθε Ενότητα.

Από τη μελέτη του διδακτικού υλικού για τη Γλώσσα της Ε΄ Δημοτικού και κυρίως μέσα από το ΒΔΓ, προκύπτει η εικόνα του δασκάλου που επιδιώκεται. Προβάλλεται η εικόνα ενός δασκάλου που έχει βαθιές γνώσεις σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας -στο ΒΔΓ δίνεται έμφαση σε όρους διδακτικής και προτείνεται σχετική βιβλιογραφία στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επιδιώκεται να προσανατολίζεται όχι στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό φαίνεται από το ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες παραγωγής λόγου στα πλαίσια καταστάσεων που έχουν νόημα και να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία προς αυτήν την κατεύθυνση. Ακόμη, προβλέπεται ο δάσκαλος να ευνοεί τη συνεργασία των μαθητών μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να αξιοποιεί τα λάθη των μαθητών δημιουργικά και να μην τα χρησιμοποιεί με σκοπό την αρνητική βαθμολόγηση των

μαθητών, ενώ συγχρόνως επιδιώκεται να προωθεί νέες μορφές μάθησης -όπως μέσα από την ανακάλυψη της γνώσης στα πλαίσια των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών-projects και μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης, αυτοδιόρθωσης γραπτού λόγου. Αξίζει, όμως, να τονιστεί πως, όπως επισημάνθηκε στην περιγραφή που προηγήθηκε, δίνονται στον εκπαιδευτικό εκ των προτέρων στοιχεία, όπως στόχοι, οδηγίες, προτεινόμενος χρόνος που καταδεικνύουν όχι μόνο τον κυρίαρχο ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με το μαθητή, αλλά και τις δεσμεύσεις που του δημιουργούνται και τα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας που αφήνονται στον εκπαιδευτικό, αφού ακόμη και λεπτομέρειες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία ρυθμίζονται σε ανώτερο από αυτόν επίπεδο.

Από την αναλυτική περιγραφή που προηγήθηκε συνάγονται τα ακόλουθα:

Ως προς το Περιεχόμενο: Από το εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για το γλωσσικό μάθημα, βασικό εργαλείο αποτελεί το ΒΜΓ και το ΤΕΓ στα οποία και αφιερώνεται το μεγαλύτερο τμήμα του προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου. Από τη μελέτη των θεμάτων των ενοτήτων γίνεται κατανοητό πως αυτά έχουν επιλεγεί με στόχο να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αντλούνται από κείμενα του ευρύτερου πολιτιστικού περιβάλλοντός τους, ενώ οι μαθητές παραπέμπονται συχνά σε λογοτεχνικά βιβλία για περαιτέρω μελέτη. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες. Έμφαση αποδίδεται στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ενώ η λειτουργία και χρήση της γλώσσας μελετάται κυρίως μέσα από πραγματικές περιστάσεις, δηλαδή μέσω της λειτουργικής - κειμενικής προσέγγισης της γλώσσας στα πλαίσια της θεωρίας του Γραμματισμού. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά μέσω διαφόρων ειδών κειμένων σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη γραμματικών φαινομένων και σε λεξιλογικές-ορθογραφικές δραστηριότητες. Παρατηρείται η πρόθεση να προωθηθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στα πλαίσια της οποίας προβλέπεται η υλοποίηση σχεδίου εργασίας σε κάθε ενότητα σε συνδυασμό με την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Η έννοια της διαθεματικότητας φαίνεται πως παραπέμπει κυρίως στη σύνδεση της Γλώσσας με διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και με στοιχεία του ευρύτερου πολιτιστικού περιβάλλοντος του μαθητή και της καθημερινής του ζωής. Οι στόχοι κάθε ενότητας γίνονται σαφείς σε μαθητή και εκπαιδευτικό από την αρχή κάθε ενότητας, ενώ στο δάσκαλο δίνονται υποδείξεις για τα προς διδασκαλία

περιεχόμενα και φαινόμενα, καθιστώντας σαφή τα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας που του παραχωρούνται και αντιληπτό τον άνωθεν έλεγχο που ασκείται σε οτιδήποτε αφορά τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ως προς την Παιδαγωγική: Επιδιώκεται να βρίσκεται ο μαθητής στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ενασχολήσεις του κατά την επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων. Επιχειρείται ο μαθητής με βιωματικό τρόπο να οικοδομήσει τη γνώση, ενώ συγχρόνως επιδιώκεται οι μαθητές μέσα από ομαδική εργασία με ενεργητικό τρόπο να προσεγγίσουν τη νέα γνώση. Έτσι, προβάλλεται η προσπάθεια για οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Ακόμη, σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος του μαθητή στη διόρθωση του δικού του παραγόμενου κειμένου (αυτοαξιολόγηση) αλλά και αυτού του διπλανού του (ετεροαξιολόγηση). Ωστόσο, παρόλο που διακηρύσσεται πως η μαθησιακή διαδικασία έχει οργανωθεί σε μια μαθητοκεντρική βάση, διαπιστώνεται πως εκ των προτέρων έχουν προσδιορισθεί στοιχεία, όπως τα ρητά προσδιορισμένα κριτήρια που αξιοποιεί ο μαθητής στην αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, αλλά και ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος που φανερώνουν τελικά τον περιορισμό της μαθητικής πρωτοβουλίας και την κυριαρχία του δασκάλου, στα χέρια του οποίου βρίσκεται ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας. Διαπιστώνεται πως δίνονται περιθώρια πρωτοβουλίας στο δάσκαλο, αφού μέσα από το συνοπτικό μεθοδολογικό οδηγό δεν εμφανίζεται πρόθεση για αυστηρή καθοδήγησή του, αλλά προσπάθεια μύησής του στο νέο παράδειγμα διδασκαλίας της Γλώσσας. Ωστόσο, παρέχονται εκ των προτέρων στον εκπαιδευτικό στοιχεία, όπως στόχοι, οδηγίες, προτεινόμενος χρόνος που περιορίζουν τη διακηρυγμένη πρωτοβουλία του και φανερώνουν τις δεσμεύσεις που του δημιουργούνται από έναν έλεγχο που προέρχεται από υψηλότερο επίπεδο και ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως προς την Αξιολόγηση: Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση, η οποία αναδεικνύεται σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με την ατομική πορεία κάθε μαθητή και την καθοδήγηση της διδασκαλίας. Πρόθεση που διατυπώνεται ρητά συνιστά η βελτίωση του παραγόμενου λόγου και όχι ο έλεγχος. Ακόμη, η αξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία συνεχής που αποκτά ένα χαρακτήρα σύνθετο, μικτό και εν μέρει ασαφές, καθώς εξακολουθεί κατά κύριο λόγο να βρίσκεται στα χέρια του διδάσκοντα, αλλά μεταφέρεται ένα μέρος της στα χέρια του μαθητή ο οποίος αξιολογεί τον εαυτό του-Αυτοαξιολόγηση αλλά και το συμμαθητή του-Ετεροαξιολόγηση, από τον οποίο και αξιολογείται, συμμετέχοντας έτσι σε μια

διαδικασία που τον καθιστά ενήμερο για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκεται να κατακτήσει. Ακόμη, διαφαίνεται και μια ακόμη λειτουργία στην οποία συμβάλλει αυτή η διαρκής διαδικασία αξιολόγησης, την εμπέδωση της πρακτικής αξιολόγησης στην κοινωνική ζωή του μαθητή και του σχολείου.

Από την περιγραφή του Λογισμικού προέκυψε πως το ΕΛΓ αποτελεί ένα διακριτό τμήμα του διδακτικού υλικού που προορίζεται για την Ε΄ τάξη. Αν και με την εφαρμογή του πραγματώνεται η ένταξη και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο χαρακτήρας του αναδεικνύεται προαιρετικός, καθώς παρέχεται ως συμπληρωματικό κυρίως παιδαγωγικό-διδακτικό μέσο, για το οποίο ο δάσκαλος επιλέγει το εάν, τότε και πώς θα χρησιμοποιήσει και το οποίο δεν εντάσσεται οργανικά στη διδασκαλία της Γλώσσας της Ε΄ τάξης. Σε αυτό συντείνουν αφενός το ότι δεν αφορά μόνο την Ε΄ τάξη, αφετέρου το ότι περιλαμβάνει ευρύτερες θεματικές ενότητες που δε συνδέονται με τις αντίστοιχες του ΒΜΓ και του ΤΕΓ. Δηλαδή, ουσιαστικά, περιλαμβάνει δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε στόχους που επιδιώκονται για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, όμως, διαπιστώθηκε ότι στις επιμέρους ενότητες δεν γίνονται παραπομπές ούτε επιχειρούνται συνδέσεις με τις δραστηριότητες του ΒΜΓ και του ΤΕΓ. Από την εξέταση του υλικού του λογισμικού διαπιστώθηκε ότι αυτό παρουσιάζει ομοιότητες με το κύριο διδακτικό υλικό που προορίζεται για το μαθητή κυρίως ως προς την παιδαγωγική-μεθοδολογική φιλοσοφία που διέπει το σχεδιασμό του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δύο σχέδια εργασίας που προτείνονται στο Λογισμικό, καθώς σε αυτά ξεχωρίζει η έμφαση που αποδίδεται στην προσπάθεια να προσεγγίσουν οι μαθητές διαθεματικές έννοιες καθαυτές μέσα από τη μελέτη τους στα πλαίσια των τριών βασικών μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως μέσα από την περιγραφή του διδακτικού υλικού για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης, διαπιστώνεται αφενός μια προσπάθεια να συνδεθεί η Γλώσσα με άλλα επιστημονικά αντικείμενα αλλά και να μυήσει τους μαθητές μέσω των κειμένων που επιλέγονται στο ευρύτερο πνευματικό πολιτιστικό απόθεμα, αφετέρου μια τάση να δίνεται έμφαση αφενός στη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων –κυρίως γραμματικών– αφετέρου στην απόκτηση από το μαθητή της ικανότητας να παράγει αποτελεσματικό για κάθε περίπτωση λόγο. Ακόμη, προκύπτει ένα άνοιγμα του σχολείου σε παιδαγωγικές πρακτικές «προοδευτικού» τύπου, οι οποίες όμως υλοποιούνται υπό τον

αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού. Τέλος, η λογική και η πρακτική της συνεχούς αξιολόγησης καθίσταται ορατή σε κάθε ευκαιρία.

4.6. Καταμέτρηση και Ανάλυση Δραστηριοτήτων Γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκε η δραστηριότητα ως μονάδα ανάλυσης. Αυτή η επιλογή υπαγορεύθηκε από το ότι, όπως αναφέρθηκε και στο τμήμα της Περιγραφής, το μάθημα της Γλώσσας οργανώνεται βάσει δραστηριοτήτων, οι οποίες διακρίνονται με σύμβολα ανάλογα με το είδος τους. Επιπλέον, ο όρος «δραστηριότητα» αναδεικνύεται κυρίαρχος στις Επιστήμες της Αγωγής σήμερα. Ακόμη, διαπιστώνεται πως σε προγράμματα όπως το PISA, η οργάνωση της εξέτασης στηρίζεται σε δραστηριότητες, ενώ και άλλες μελέτες, όπως αυτή του Dowling (1998) αλλά και των Cooper & Dunne (2000), στις οποίες στηρίζεται η παρούσα έρευνα και παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, βασίστηκαν στη δραστηριότητα.

4.6.1. Καταμέτρηση Δραστηριοτήτων Γλώσσας

Αρχικά μετρήθηκαν οι δραστηριότητες που εμφανίζονται στο ΒΜΓ και το ΤΕΓ. Συνολικά στο ΒΜΓ υπάρχουν 208 δραστηριότητες. Από τις 208 δραστηριότητες του ΒΜΓ, 23 δραστηριότητες δε φέρουν σύμβολα, ενώ 185 δραστηριότητες έχουν σύμβολα χαρακτηρισμού. Από τις 113 δραστηριότητες του ΤΕΓ, 23 δε φέρουν χαρακτηρισμό, ενώ 90 δραστηριότητες φέρουν σύμβολα χαρακτηρισμού.

Προκειμένου να μελετηθούν οι δραστηριότητες επιχειρείται μια ποσοτική κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με το είδος τους, όπως συστηματοποιούνται στο εκπαιδευτικό υλικό με τη χρήση συγκεκριμένων συμβόλων¹⁷. Έτσι, διακρίνονται οι εξής κατηγορίες:

- | | | | |
|-------------------------------|-----|---------------------------------|----|
| 1. Κατανόηση κειμένου: | Κ | 4. Γραμματική: | Γ |
| 2. Παραγωγή Προφορικού Λόγου: | ΠΠΛ | 5. Διαθεματικές Δραστηριότητες: | Δ |
| 3. Παραγωγή Γραπτού Λόγου: | ΠΓΛ | 6. Λεξιλογίου και Ορθογραφίας: | ΛΟ |

¹⁷ Και οι Ορισμοί γραμματικών φαινομένων (ΟΓΦ) στο ΒΜΓ εντοπίζονται με συγκεκριμένο σύμβολο. Εμφανίζονται 55 Ορισμοί Γραμματικών Φαινομένων.

Επειδή, κάποιες δραστηριότητες φέρουν διπλά σύμβολα, προκειμένου να ταξινομηθούν και να χαρακτηρισθούν, χρησιμοποιήθηκε πίνακας διπλής εισόδου. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται αφενός πόσες δραστηριότητες έχουν ένα μόνο σύμβολο, αφετέρου στο σύνολο των συμβόλων ποιο σύμβολο είναι αυτό που χρησιμοποιείται περισσότερο, δηλαδή ποιες δραστηριότητες είναι περισσότερες ακόμη και εάν ικανοποιούν διπλό στόχο.

Ακολουθούν οι συγκεντρωτικοί πίνακες για τις δραστηριότητες στο Βιβλίο Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών¹⁸.

Από τις 185 δραστηριότητες που έχουν χαρακτηρισμό στο ΒΜΓ προκύπτει η ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

	Κ	ΠΠΑ	ΠΓΑ	Γ	Δ	ΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Κ	25	9	3	2	2	1	42
ΠΠΑ	9	16	1	0	2	0	28
ΠΓΑ	3	1	16	5	4	1	31
Γ	2	0	5	57	0	1	65
Δ	2	2	4	0	11	0	19
ΛΟ	1	0	1	1	0	29	32
ΣΥΝΟΛΟ	42	28	31	65	19	32	217

Πίνακας 4.6.1.1. Πίνακας Διπλής Εισόδου για την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων στο ΒΜΓ

Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται πως από τις 185 δραστηριότητες που έχουν σύμβολο χαρακτηρισμού, οι περισσότερες χαρακτηρίζονται:

- δραστηριότητες –μόνο- γραμματικής: $57/185 = 30,8\%$,
- δραστηριότητες –μόνο- λεξιλογίου – ορθογραφίας: $29/185 = 15,67\%$, ενώ
- οι χαρακτηριζόμενες ως –μόνο- διαθεματικές δραστηριότητες: $11/185 = 5,94\%$

Ακόμη, συνολικά, στις δραστηριότητες του ΒΜΓ εμφανίζονται 217 σύμβολα που χαρακτηρίζουν τις 185 δραστηριότητες που φέρουν σύμβολο, καθώς κάποιες φέρουν διπλά σύμβολα. Έτσι, από τα 217 σύμβολα, τα περισσότερα 65 (29,95%) χαρακτηρίζουν ασκήσεις γραμματικές, ενώ 19 (9%) φορές εμφανίζεται το σύμβολο των διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Έτσι, προκύπτει ότι οι περισσότερες δραστηριότητες από αυτές που φέρουν σύμβολα είναι δραστηριότητες Γραμματικής και Λεξιλογίου-Ορθογραφίας, ενώ εμφανίζονται και κάποιες -λίγες- διαθεματικές δραστηριότητες. Ακόμη, το σύμβολο

¹⁸ Αυτός ο τρόπος χαρακτηρισμού με σύμβολα εφαρμόζεται στο ΒΜΓ και το ΤΕΓ και όχι στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό υλικό, όπως στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό.

των δραστηριοτήτων Γραμματικής συναντάται συχνότερα, ενώ σημαντική (9%) είναι η παρουσία του συμβόλου που χαρακτηρίζει τις διαθεματικές δραστηριότητες.

Επειδή στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. το βασικό καινοτόμο στοιχείο που εισάγεται είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επειδή και στο ΒΔΓ αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της διαθεματικότητας και στις διαθεματικές δραστηριότητες, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις διαθεματικές δραστηριότητες.

Ακολουθεί πίνακας όπου παρουσιάζεται ο αριθμός διαθεματικών δραστηριοτήτων σε κάθε ενότητα του Βιβλίου του Μαθητή.

Ενότητα	Αριθμός Διαθεματικών Δραστηριοτήτων	Σύνολο Δραστηριοτήτων Ενότητας	Σελίδες στις οποίες βρίσκονται οι διαθεματικές δραστηριότητες
1	2	13	13, 17
2	4	23	30, 32, 33, 38
4	1	15	63
6	1	15	74
7	3	13	14, 18, 20
9	2	13	46, 49
10	2	19	61, 66
11	0	20	-
13	0	13	-
15	2	23	46, 54
16	2	22	60, 72
17	0	19	-
ΣΥΝΟΛΟ	19	208	19 / 208 = 9%

Πίνακας 4.6.1.2. Πίνακας διαθεματικών δραστηριοτήτων ανά ενότητα στο ΒΜΓ

Αξίζει να αναφερθεί πως στις εορταστικές-επετειακές ενότητες¹⁹ εμφανίζονται 4 επιπλέον δραστηριότητες που φέρουν το σύμβολο των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, στην Επετειακή Ενότητα 5 περιλαμβάνονται 1 δραστηριότητα που φέρει μόνο το σύμβολο των διαθεματικών δραστηριοτήτων (βλ. ΒΜΓ, Α΄ τεύχος, σ. 67) και 1 που φέρει και το σύμβολο της διαθεματικής (βλ. ΒΜΓ, Α΄ τεύχος, σ. 68). Στην Ενότητα 12 εμφανίζεται 1 δραστηριότητα που φέρει μόνο το σύμβολο των διαθεματικών δραστηριοτήτων (βλ. ΒΜΓ, Β΄ τεύχος, σ. 91) και στην

¹⁹ Οι διαθεματικές δραστηριότητες των επετειακών-εορταστικών ενότητων δεν συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα 4.6.1.2. που προηγήθηκε, καθώς οι ενότητες αυτές εμφανίζονται τρόπον τινά ως εμβόλιμα αφιερώματα και δεν ακολουθούν τη δομή και τον τρόπο αρίθμησης που υιοθετείται στο σύνολο του ΒΜΓ.

Ενότητα 14 εμφανίζεται 1 δραστηριότητα που φέρει μόνο το σύμβολο των διαθεματικών δραστηριοτήτων (βλ. ΒΜΓ, Γ' τεύχος, σ. 32-33).

Από την καταμέτρηση που προηγήθηκε, συνάγεται πως οι δραστηριότητες που φέρουν το χαρακτηρισμό μόνο της διαθεματικής δραστηριότητας είναι 11 (5,94% στο σύνολο όσων φέρουν χαρακτηρισμό), αλλά συνολικά υπάρχουν 19 διαθεματικές δραστηριότητες που φέρουν το σύμβολο της διαθεματικής δραστηριότητας. Επομένως, το ποσοστό εμφάνισης διαθεματικών δραστηριοτήτων ανεβαίνει στο 9%, ενώ χρειάζεται να ληφθεί υπόψη πως εμφανίζονται διαθεματικές δραστηριότητες και στις Εορταστικές-Επεταιικές Ενότητες. Το ποσοστό εμφάνισης του συμβόλου των διαθεματικών δραστηριοτήτων είναι μικρό σε σχέση με άλλα είδη δραστηριοτήτων, όπως των γραμματικών δραστηριοτήτων που κυριαρχούν, αλλά είναι ένα ποσοστό σημαντικό.

Από τις 90 δραστηριότητες του ΤΕΓ που φέρουν χαρακτηρισμό ακολουθεί η εξής κατηγοριοποίηση:

	Κ	ΠΠΑ	ΠΓΛ	Γ	Δ	ΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Κ	0	0	1	0	0	0	1
ΠΠΑ	0	1	0	0	0	0	1
ΠΓΛ	1	0	19	7	1	1	29
Γ	0	0	7	40	0	1	48
Δ	0	0	1	0	4	0	5
ΛΟ	0	0	1	1	0	15	17
ΣΥΝΟΛΟ	1	1	29	48	5	17	101

Πίνακας 4.6.1.3. Πίνακας Διπλής Εισόδου για την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων στο ΤΕΓ

Από τις 90 δραστηριότητες που φέρουν σύμβολα, 40 είναι –μόνο- δραστηριότητες γραμματικής (44,4%), 19 είναι μόνο δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου (21,1%) και 15 είναι μόνο δραστηριότητες Λεξιλογίου - Ορθογραφίας (16,66%), ενώ μόνο 4 είναι οι διαθεματικές δραστηριότητες (4,44%). Αξίζει να σημειωθεί πως μολονότι και στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν κείμενα, δεν υπάρχουν δραστηριότητες Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού Λόγου. Η απουσία δραστηριοτήτων Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού Λόγου στο ΤΕΓ επιβεβαιώνει κατά κάποιον τρόπο ότι το ΤΕΓ στην πράξη λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο, κάτι που ενισχύεται και από το ότι το υλικό δε συνδέεται οργανικά με το αντίστοιχο των ενοτήτων του ΒΜΓ παρά μόνο σε επίπεδο στόχων που

επιδιώκονται σε κάθε ενότητα. Ως κύριο εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση του γλωσσικού μαθήματος λειτουργεί το ΒΜΓ.

Ακόμη, στα 101 σύμβολα που έχουν χρησιμοποιηθεί στο ΤΕΓ για να χαρακτηρίσουν τις 90 Δραστηριότητες που φέρουν σύμβολα -μιας και κάποιες φέρουν διπλά σύμβολα, οι 48 είναι Γραμματικής (47,52%), οι 29 είναι Παραγωγής Γραπτού Λόγου (28, 71%), ενώ μόνο 5 έχουν διαθεματικό χαρακτηρισμό (4, 95%).

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω συνάγεται πως:

- Οι περισσότερες δραστηριότητες στο ΒΜΓ (30,8%) αλλά και το ΤΕΓ (44,4%) είναι δραστηριότητες Γραμματικής.
- Και στο ΒΜΓ (5,94% -αν και μαζί με δραστηριότητες που ανήκουν σε μικτές κατηγορίες φτάνουν το 9%) και στο ΤΕΓ (4,44%) οι χαρακτηριζόμενες ως διαθεματικές δραστηριότητες είναι σχετικά λίγες.
- Στο ΒΜΓ μεγάλο είναι το ποσοστό των δραστηριοτήτων Κατανόησης (11,5%), Παραγωγής Προφορικού Λόγου (7,3%), Παραγωγής Γραπτού Λόγου (7,3%) και Λεξιλογίου - Ορθογραφίας (15,67%).
- Στο ΤΕΓ πέραν του μεγάλου ποσοστού των δραστηριοτήτων Γραμματικής, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου (21,1%) και Λεξιλογίου - Ορθογραφίας (16,66%).
- Αν και στο ΤΕΓ υπάρχουν κείμενα, δεν υπάρχουν δραστηριότητες Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού Λόγου. Αυτή η παρατήρηση θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι τα κείμενα αυτά δε γίνονται αντικείμενα προφορικής επεξεργασίας, κάτι που αφενός μπορεί να δείχνει ότι μπορούν να μη διδάσκονται στο σχολείο, αλλά να δίνονται συμπληρωματικά στο σπίτι, αφετέρου ότι λειτουργούν κυρίως με σκοπό την εμπέδωση των φαινομένων που κατά κύριο λόγο διδάσκονται στο ΒΜΓ κατά την οποία δεν αξιοποιούνται τα κείμενα αυτά καθαυτά.

Από μεθοδολογική άποψη, η πρώτη αυτή επεξεργασία του υλικού έδειξε πως και στο ΒΜΓ και στο ΤΕΓ υπάρχουν πολλές δραστηριότητες Γραμματικής και πολύ λίγες διαθεματικές δραστηριότητες. Έτσι, από τη μια η ύπαρξη σημαντικών ομοιοτήτων σε αυτούς τους δύο τύπους βιβλίων, αλλά από την άλλη η διαπίστωση ότι το ΒΜΓ λειτουργεί ως το βασικό για το μαθητή εργαλείο σε συνδυασμό με το ότι στο ΤΕΓ δεν υπάρχουν δραστηριότητες Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού Λόγου, προβάλλοντας την εικόνα ότι το ΤΕΓ λειτουργεί περισσότερο ως συμπληρωματικό υλικό και ότι την «καρδιά» του εκπαιδευτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα

αποτελεί το ΒΜΓ, οδήγησαν στην απόφαση να πραγματοποιηθεί ανάλυση μόνο σε δραστηριότητες του Βιβλίου του Μαθητή.

4.6.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Γλώσσας

Μετά τη συστηματική περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού και την καταμέτρηση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, αποφασίστηκε να αναλυθεί τμήμα των δραστηριοτήτων του ΒΜΓ. Μέσα από την ανάλυση αυτή επιδιώκεται να αναδειχθεί η μορφή της γνώσης που θεωρείται θεμιτή στο γλωσσικό μάθημα.

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, για την ανάλυση των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein και κυρίως οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε βάσει του ερευνητικού εργαλείου με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες αυτές και το οποίο παρατέθηκε στο 3^ο Κεφάλαιο (βλ. Πίνακα 3.3.1.).

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο Μεθοδολογίας, με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος, εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα, εάν το περιεχόμενο είναι εξειδικευμένο ή όχι και εάν εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν στη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών και το περιθώριο που δίνεται στο μαθητή να λειτουργήσει με ενεργητικό τρόπο στα πλαίσια μιας δραστηριότητας. Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σχολικά βιβλία για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος. Ο χαρακτηρισμός του Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου ή

Περιορισμένου αποτελεί συνάρτηση δεδομένων που συνδέονται με στοιχεία της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης.

Με το συνδυασμό των βαθμών της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης με τα δυο είδη Νοηματικών Προσανατολισμών προκύπτουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται στο γλωσσικό μάθημα. Αυτή η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε όλες τις διαθεματικές δραστηριότητες του ΒΜΓ και στο 1/3 των δραστηριοτήτων του ΒΜΓ που ανήκουν σε ένα μόνο είδος, φέροντας ένα χαρακτηριστικό σύμβολο που δείχνει το είδος τους βάσει του τρόπου με τον οποίο συστηματικά αποτυπώνονται στο ΒΜΓ και το ΤΕΓ. Συνολικά αναλύθηκαν 61 δραστηριότητες. Ειδικότερα, πρόκειται για 11 Διαθεματικές δραστηριότητες, 9 δραστηριότητες Κατανόησης, 6 δραστηριότητες Παραγωγής Προφορικού Λόγου, 6 δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου, 19 δραστηριότητες Γραμματικής και 10 δραστηριότητες Λεξιλογίου-Ορθογραφίας.

Η ανάλυση των δραστηριοτήτων για το μάθημα της Γλώσσας πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο που πραγματοποιήθηκε και η ανάλυση της δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου (Α΄ τεύχος, Ενότητα 4^η, σελ. 56, 1) που παρατέθηκε ενδεικτικά στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (βλ. Υποενότητα 3.5.1.).

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων της Γλώσσας²⁰ στο ΒΜΓ, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Σε 57/61 (93%) δραστηριότητες, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ σε 4/61 (7%) είναι ο επιστημονικός κόσμος
- Σε 45/61 (74%) δραστηριότητες δεν εμφανίζεται σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ σε 16/61 (26%) εμφανίζεται
- 46/61 (75%) δραστηριότητες εμφανίζουν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, έναντι 15/61 (25%) που εμφανίζουν χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης, ευρισκόμενες σε πλαίσιο
- Σε 44/61 (72%) δραστηριότητες εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία (ορολογία, σύμβολα, έννοιες) έναντι 17/61 (28%) όπου δεν εμφανίζονται.
- Στις γλωσσικές δραστηριότητες που αναλύθηκαν οριοθετείται το μαθητικό έργο.
- Σε 34/61 (56%) δραστηριότητες εμφανίζεται καθοδήγηση του μαθητή, ενώ σε 27/61 (44%) δεν εμφανίζεται καθοδήγηση

²⁰ Η ανάλυση των δραστηριοτήτων της Γλώσσας παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

- Σε 17/61 (28%) δραστηριότητες εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ σε 44/61 (72%) δεν εμφανίζονται.
- Αυξημένη πρωτοβουλία - ενεργητικότητα του μαθητή εμφανίζεται σε 12/61 (20%) δραστηριότητες, ενώ σε 49/61 (80%) δραστηριότητες είναι σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου²¹.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι αναφορικά με την Ταξινόμηση στην πλειονότητά τους οι γλωσσικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, ενώ, καθώς εμφανίζονται χωρίς άλλη πλαισίωση, οδηγούν σε υψηλό βαθμό εξειδίκευσης. Επίσης, το ¼ των δραστηριοτήτων συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που υποδηλώνει χαλάρωση των συνόρων μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, ενώ σε πολλές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα.

Ως προς την Περιχάραξη, στις γλωσσικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται, το οποίο σημαίνει ότι αφενός γίνεται σαφές στο διδασκόμενο το έργο που πρέπει να επιτελεστεί, αλλά από την άλλη δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Αντίθετα, φαίνεται πως εμφανίζεται μειωμένη η καθοδήγηση του μαθητή, γεγονός που υποδηλώνει πως δεν καθίσταται σαφής ο αποδεκτός τρόπος επιτέλεσης του έργου, καθώς επίσης στις περισσότερες δραστηριότητες δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, το δυσκολότερο από μεθοδολογική άποψη έργο που προέκυψε σε αυτό το είδος ανάλυσης ήταν η απόδοση στις δραστηριότητες του χαρακτηρισμού Επεξεργασμένος/Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός, ο οποίος ως όρος δεν είναι αποσαφηνισμένος στη Βιβλιογραφία, αν και υπάρχουν παραδείγματα ποιοτικής ανάλυσης (Βλ. στο 1^ο Κεφάλαιο τις σχετικές έρευνες της Holland (βλ. Bernstein, 1991) και των Cooper & Dunne (2000)) που αποτελούν μια καλή βάση για την προσέγγιση αυτού του προβλήματος. Ακόμη, ιδιαίτερο προβληματισμό δημιούργησε το κατά πόσο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε συνολικά μια δραστηριότητα ως προς τον τύπο της πρακτικής που τα επιμέρους στοιχεία διαμορφώνουν και ποια από τα στοιχεία που

²¹ Μετά από το πρώτο στάδιο ανάλυσης που εστιάστηκε σε όψεις σχετικές με την Ταξινόμηση και την Περιχάραξη, μελετήθηκε η έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού, η οποία ειδώθηκε ως συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και της Περιχάραξης (καθοδήγησης, αξιολόγησης). Διαπιστώθηκε ότι σε 45/61 (74%) δραστηριότητες ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ σε 16/61 (26%) είναι Επεξεργασμένος.


Στην επίλυση αυτών των δύο προβλημάτων -μεθοδολογικής και θεωρητικής αξίας- καθοριστική ήταν η συμβολή της λεπτομερούς ανάλυσης και περιγραφής των δραστηριοτήτων. Η προσέγγιση αυτή υποβοήθησε το έργο του χαρακτηρισμού των επιμέρους στοιχείων με βάση το λειτουργικό τους προσδιορισμό, διότι μόνο μέσα από αυτήν την περιγραφή ήταν δυνατό να αποκτηθεί η αίσθηση του ποια από τα στοιχεία που μελετώνται, τόσο σε κάθε μία από τις δραστηριότητες όσο και συνολικά, ήταν τελικά κομβικά στο χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού και κατά συνέπεια στον προσδιορισμό του τύπου της πρακτικής που διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Όπως θα φανεί παρακάτω, η σημαντικότερη διάσταση αυτής της επεξεργασίας αφορά την ερμηνεία ως προς το τι συγκαλύπτεται, αποσιωπάται ή παραμένει υπόρρητο κατά την αναπλαισίωση της γνώσης, με βάση τις αρχές που διέπουν την οργάνωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό ακολουθεί η ανάλυση χαρακτηριστικών δραστηριοτήτων - παραδειγμάτων.

4.6.3. Συστηματική Περιγραφή δραστηριοτήτων: Χαρακτηριστικά Παραδείγματα

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες που η συστηματική περιγραφή και ο χαρακτηρισμός τους αναδεικνύουν διαφορετικές μορφές πρακτικής για το γλωσσικό μάθημα.

4.6.3.1. Δραστηριότητες χωρίς καμία πλαισίωση

- Δραστηριότητα Γραμματικής

	ΚΛΙΝΕΤΕ και εσείς το θηλυκό «η λεωφόρος»:
	Ονομαστική
	Γενική
	Αιτιατική
	Κλητική

**Δραστηριότητα 4.6.3.1.
Δραστηριότητα
Γραμματικής, Τεύχος Α΄,
Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα
4, σ. 35**

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
+	+	+	+	+	+	+	+	E	T++++, Π++++, E

Πίνακας 4.6.3.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 4, σ. 35

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος της Γλώσσας: η κλίση ουσιαστικών. Πρόκειται για μια καθαρή γλωσσική δραστηριότητα Γραμματικής με υψηλό βαθμό εξειδίκευσης περιεχομένου, καθώς δεν εντάσσεται σε πλαίσιο και στην οποία εμφανίζονται οι επιστημονικοί όροι σχετικά με το γένος, τις πτώσεις και τους αριθμούς (θηλυκό, Ενικός αριθμός, Πληθυντικός αριθμός, Ονομαστική, Γενική, Αιτιατική, Κλητική). Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οριοθετείται με σαφήνεια το μαθητικό έργο, ενώ συγχρόνως ο μαθητής καθοδηγείται στην επίλυσή της μέσα από το δοσμένο πίνακα όπου αναγράφονται οι αριθμοί και οι πτώσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι της δραστηριότητας προηγείται παράδειγμα κλίσης του ουσιαστικού «η οδός». Ακόμη, καθίσταται σαφές στους μαθητές ο τρόπος αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, ενώ είναι σαφές πως κυρίαρχος είναι ο ρόλος του δασκάλου και πως δεν αφήνονται στο μαθητή περιθώρια αυξημένης πρωτοβουλίας. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς ο μαθητής προσανατολίζεται προς τον κανόνα κλίσης θηλυκών ουσιαστικών σε –ος.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.1., ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο επιστημονικός κόσμος. Δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι υψηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος καθώς φαίνεται πως ο μαθητής προσανατολίζεται προς κανόνα κλίσης ουσιαστικών. Το στοιχείο του πεδίου αναφοράς και το στοιχείο του βαθμού

εξειδίκευσης περιεχομένου στο πλέγμα των λειτουργικών προσδιορισμών των εννοιών που υιοθετήθηκε σε αυτήν την εργασία αποτελούν τα καθοριστικά στοιχεία για το χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού, ο οποίος ενισχύεται περαιτέρω από τα άλλα στοιχεία.


Σημειώνεται πως δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες χωρίς πλαίσιο που να έχουν Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

4.6.3.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση

Σε αυτήν την κατηγορία μελετώνται δραστηριότητες που έχουν πλαίσιο. Ωστόσο, διακρίνονται δύο διαφορετικοί τύποι, ανάλογα με το εάν ο Νοηματικός Προσανατολισμός τους χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος ή Περιορισμένος.

4.6.3.2.1. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

- Δραστηριότητα Γραμματικής



3. Όταν δίνουμε οδηγίες για ένα παιχνίδι, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αόριστο προστακτικής ή αόριστο υποτακτικής, για να του πούμε τι να κάνει, ή ενεστώτα οριστικής, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει.

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, όπως στο παράδειγμα:

Αόριστος προστακτικής	Αόριστος υποτακτικής	Ενεστώτας οριστικής
κωριστείτε	να κωριστείτε	κωρίζετε
σταθείτε		
τοποθετήστε		
βάλτε		
τρέξε		
άρπαξε		
τοποθετήστε		

Δραστηριότητα
4.6.3.2.1.
Δραστηριότητα
Γραμματικής,
Τεύχος Β΄,
Ενότητα 11^η,
Δραστηριότητα
3, σ. 73

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	+	+	+	+	+	+	+	E	T - + + +, Π + + + +, E

Πίνακας 4.6.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Β΄, Ενότητα 11^η, Δραστηριότητα 3, σ. 73

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο καθημερινός κόσμος του παιδικού παιχνιδιού, καθώς προβάλλονται οδηγίες σχετικές με το ομαδικό παιχνίδι «Το μαντίλι». Ωστόσο, πρόκειται για μια άσκηση γλωσσική, χωρίς να επιχειρείται σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ενώ συγχρόνως εμφανίζεται αποπλαισιωμένη, έχοντας έναν υψηλό βαθμό εξειδικευμένου περιεχομένου. Ακόμη, εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία, καθώς γίνεται αναφορά στον Αόριστο Προστακτικής, τον Αόριστο Υποτακτικής και τον Ενεστώτα Οριστικής ως τρόπους που χρησιμοποιούμε προκειμένου να δώσουμε οδηγίες. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οριοθετείται με σαφήνεια το μαθητικό έργο, ενώ συγχρόνως ο μαθητής καθοδηγείται στην επίλυσή της μέσα από το δοσμένο πίνακα όπου αναγράφονται οι χρόνοι και οι κατάλληλες εγκλίσεις, αλλά και μέσα από το δοσμένο παράδειγμα «χωριστείτε – να χωριστείτε – χωρίζεστε». Ακόμη, καθίσταται σαφής στους μαθητές ο τρόπος αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, ενώ είναι σαφές πως κυρίαρχος είναι ο ρόλος του δασκάλου και πως δεν αφήνονται στο μαθητή περιθώρια αυξημένης πρωτοβουλίας. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς ο μαθητής προσανατολίζεται προς τον κανόνα του να δίνει οδηγίες χρησιμοποιώντας σωστά τους τρεις τρόπους (Αόριστο Προστακτικής, Αόριστο Υποτακτικής και Ενεστώτα Οριστικής). Τα ιδιαίτερα στοιχεία της δραστηριότητας που οδηγούν στην αποτίμηση του Νοηματικού Προσανατολισμού είναι ο υψηλός βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου, αλλά και τα στοιχεία της Καθοδήγησης και της Αξιολόγησης από την Περιχάραξη, μέσα από τα οποία δίνονται στους μαθητές οι τρεις τρόποι που χρησιμοποιούνται για να δοθούν οδηγίες, ενώ συγχρόνως υπογραμμίζεται η διάκριση στο νόημα της πρότασης που συνεπάγεται η χρήση της Οριστικής ή της Υποτακτικής και Προστακτικής.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.2.1., ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι υψηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς φαίνεται

πως ο μαθητής προσανατολίζεται προς κανόνα παροχής οδηγιών με τρεις βασικούς τρόπους.

Παρά την πλαισίωση της δραστηριότητας που προκύπτει από το ότι το πεδίο αναφοράς της είναι ο καθημερινός κόσμος του παιχιδιού, οι αυστηρές Ταξινομήσεις και Περιχαράξεις με βάση τις οποίες δομείται η δραστηριότητα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας μορφής πρακτικής, η οποία είναι εκδοχή της ορατής παιδαγωγικής. Επίσης, η δραστηριότητα αυτή προβάλλει και αναπαράγει για το μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό μια παραδοσιακή αντίληψη για τη γλώσσα σε αντιδιαστολή με την πρόθεση των συγγραφέων να παρουσιάσουν τη γλώσσα μέσα από τη λειτουργική-κειμενοκεντρική προσέγγιση.

4.6.3.2.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

- Διαθεματική Δραστηριότητα



6. Στο κείμενο της σελ. 28 είδαμε ότι στο πλαίσιο της έκθεσης με θέμα «Παιχνίδια Πολιτισμού» περιλαμβάνονται πολλές δραστηριότητες από όλες τις μορφές της τέχνης. Το παραπάνω κολάζ απεικονίζει εκδηλώσεις με μορφές σύγχρονης τέχνης. Ποιες είναι αυτές; Χωριστείτε σε ομάδες και φτιάξτε το δικό σας κολάζ με φωτογραφίες και κείμενα για εκδηλώσεις που γίνονται για παιδιά ή για μεγάλους στην πόλη σας ή σε γειτονική σας πόλη.

Δραστηριότητα 4.6.3.2.2. Διαθεματική Δραστηριότητα, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 6, σ. 32

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	-	+	+	+	-	-	-	Π	T - - + +, Π + - - -, Π

Πίνακας 4.6.3.2.2. Κωδικοποίηση Διαθεματικής Δραστηριότητας, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 6, σ. 32

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο καθημερινός κόσμος των πολιτιστικών εκδηλώσεων και της τέχνης. Τα σύνορα ανάμεσα στο μάθημα της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής χαλαρώνουν, χαλάρωση μεταξύ μαθημάτων η οποία υποδεικνύεται εξάλλου από το χαρακτηρισμό της δραστηριότητας από τη συγγραφική ομάδα ως διαθεματικής. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν κολάζ σχετικά με εκδηλώσεις πολιτισμού που οργανώνονται στον τόπο τους. Από επιστημολογικής άποψης, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δε φαίνεται να είναι πλαισιωμένη με τρόπο που να υποδεικνύει την πρόθεση να υπηρετηθεί κάποιος στόχος γλωσσικός και έτσι ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου θεωρείται υψηλός (σε επίπεδο διδασκαλίας Γλώσσας πιθανά να επιδιώκεται η διεύρυνση του λεξιλογίου με θέμα τον πολιτισμό και τις μορφές σύγχρονης τέχνης και η συγγραφική κειμένων με σχετικό θέμα). Εμφανίζονται έννοιες, όπως το κολάζ και οι μορφές σύγχρονης τέχνης που δυνητικά παραπέμπουν και στα δύο γνωστικά πεδία που διασυνδέονται στην παρούσα δραστηριότητα.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οριοθετείται με σαφήνεια το μαθητικό έργο, ενώ δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ή ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας. Η πρωτοβουλία των μαθητών εμφανίζεται αυξημένη, καθώς σε ομάδες προβλέπεται να εργαστούν οι μαθητές για να συνθέσουν το δικό τους κολάζ με αρκετή ελευθερία στην επιλογή υλικού και τον τρόπο εργασίας τους. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Περιορισμένος, καθώς οι μαθητές προσανατολίζονται προς πρακτικές δεξιότητες που εδώ συνδέονται με τη σύνθεση κολάζ.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.2.2., ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι υψηλός, ενώ εμφανίζονται έννοιες και στοιχεία συνδεδεμένα με την Αισθητική Αγωγή. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Περιορισμένος καθώς φαίνεται πως ο μαθητής προσανατολίζεται προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Στο χαρακτηρισμό του

Νοηματικού Προσανατολισμού ως Περιορισμένου συντέειναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς και η σύνδεση μεταξύ μαθημάτων που επιχειρείται στη δραστηριότητα- παρά τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης περιεχομένου- σε συνδυασμό με την απουσία καθοδήγησης των μαθητών, την απουσία κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας και την αυξημένη πρωτοβουλία που δίνεται στους μαθητές αναφορικά με το θέμα το οποίο διαπραγματεύονται, αλλά και τον τρόπο εργασίας τους.


Σε αυτήν την υποενότητα, παρουσιάστηκε ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα που εντοπίστηκαν με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό. Εντοπίζονται πολλές δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, αν και παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στα επιμέρους στοιχεία της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτή η μία πλαισίωση αφορά στην άντληση της γλωσσικής δραστηριότητας από τον καθημερινό κόσμο.

4.6.3.3. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις

Οι δραστηριότητες που εμφανίζονται με διπλή πλαισίωση παρουσίασαν ίσως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για αυτόν τον τύπο δραστηριοτήτων που δείχνει να ενσωματώνει τα δύο βασικά είδη εκσυγχρονιστικών στοιχείων που εισάγονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.: το πεδίο αναφοράς που αντλείται από την καθημερινή ζωή και είναι οικείο στους μαθητές και το χαμηλό επίπεδο εξειδικευμένου περιεχομένου που υπαγορεύεται από την επιστημολογική ανάγκη για κειμενοκεντρική διδασκαλία της Γλώσσας και επομένως την παρουσίαση της δραστηριότητας μέσα σε πλαίσιο.

4.6.3.3.1. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

4.6.3.3.1.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Προφορικού Λόγου



3. Κλείστε τα μάτια και φανταστείτε ότι είστε μέσα σ' ένα δάσος. Ποια φυτά και ποια ζώα υπάρχουν μέσα σ' αυτό; Διαλέξτε τους «ήρωες» σας, όπως ο Πορκουπίνος και ο Τιμ στο κείμενο που διαβάσατε. Σκεφτείτε μια ιστορία. Για παράδειγμα, μια πυρκαγιά ξεσπάει και απειλεί το δάσος ή μια όξινη βροχή αρχίζει να πέφτει ή κάποιοι παράνομοι ξυλοκόποι κόβουν δέντρα. Τι θα κάνουν οι ήρωες της ιστορίας και τα άλλα πλάσματα του δάσους; Ο παρακάτω πίνακας θα σας βοηθήσει:

- Πού γίνονται τα γεγονότα;
- Πότε; (Στις φανταστικές ιστορίες και στα παραμύθια ξεκινάμε συνήθως με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...».)
- Ποιοι είναι οι ήρωες; (Μπορεί να είναι άνθρωποι, φυτά, ζώα κτλ.)
- Ποιο πρόβλημα αντιμετώπισαν;
- Ποια λύση έδωσαν;

Χρησιμοποιήστε τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις που βρήκατε και που φανερώνουν χρόνο.

Δραστηριότητα 4.6.3.3.1.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Προφορικού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 1^η, Δραστηριότητα 3, σ. 10

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	-	-	+	+	+	+	+	E	T - - - +, Π + + + +, E

Πίνακας 4.6.3.3.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 1^η, Δραστηριότητα 3, σ. 10

Πρόκειται για μια δραστηριότητα στην οποία το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο καθημερινός κόσμος της ζωής στο δάσος. Ταυτόχρονα εισάγεται ένα δεύτερο πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης, αυτό που θα αποτελέσει τον πυρήνα της σκέψης του μαθητή: το βασικό γεγονός της πλοκής, όπως μια πυρκαγιά ή η πτώση όξινης βροχής ή οι παράνομοι ξυλοκόποι. Η δραστηριότητα δυνητικά συνδέεται με μαθήματα όπως η Γεωγραφία και η Φυσική, που κατεξοχήν ασχολούνται με το φυσικό κόσμο, στη μελέτη του οποίου κατά κύριο λόγο εμπίπτουν η πυρκαγιά, το φαινόμενο της όξινης βροχής και η παράνομη υλοτομία. Στη δραστηριότητα εμφανίζονται επιστημονικά

στοιχεία, όπως η ιστορία, οι ήρωες και οι λέξεις, φράσεις και προτάσεις που δείχνουν χρόνο.

Το μαθητικό έργο οριοθετείται με σαφήνεια: ο μαθητής καλείται να παράξει αφήγηση, έργο στο οποίο καθοδηγείται μέσα από τα βασικά στοιχεία που δίνονται στον πίνακα και χρειάζεται να περιλαμβάνονται στην παραγωγή του και τα οποία συνιστούν και τα σαφή κριτήρια αξιολόγησής του. Τα περιθώρια πρωτοβουλίας του μαθητή είναι περιορισμένα. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας είναι Επεξεργασμένος, καθώς ο μαθητής προσανατολίζεται προς γενικές αρχές τις οποίες αξιοποιεί για να αφηγηθεί.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.3.1.1., ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς φαίνεται πως ο μαθητής προσανατολίζεται προς γενικές αρχές που αξιοποιούνται για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Ακολουθεί μια ακόμη δραστηριότητα, που εμφανίζει κοινά στοιχεία με αυτήν που μόλις παρουσιάστηκε, αν και εμφανίζονται σε αυτήν στοιχεία διαφορετικά που της προσδίδουν γνωρίσματα μιας ιδιαίτερης εκδοχής.

4.6.3.3.1.2. Δραστηριότητα Γραμματικής



5. Η εταιρεία Αττικό Μετρό και το Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών δίνουν οδηγίες στα παιδιά που χρησιμοποιούν το μετρό:

- Όταν χρησιμοποιείτε τις κυλιόμενες σκάλες, **προσέξτε**: τα λυμένα κορδόνια των παπουτσιών, τα φαρδιά ρούχα και τα κασκόλ μπορεί να πιαστούν στα κινούμενα μέρη της σκάλας. **Κοιτάξτε** εμπρός, **παρατηρήστε** την κατεύθυνση της σκάλας προτού κάνετε το πρώτο βήμα και ποτέ **μην** τη χρησιμοποιείτε αντίθετα με την κατεύθυνση προς την οποία κινείται. Όταν τη χρησιμοποιείτε, **να στέκεστε** δεξιά και **να κρατάτε** το χέρι αυτού που σας συνοδεύει. Αν είστε μόνος, **κρατηθείτε**

από τη μαύρη ταινία που κινείται. **Μη σκαρφώσετε** ποτέ επάνω σε αυτή την ταινία για να παίξετε.

- Όταν περιμένετε το τρένο στις αποβάθρες, **κατευθυνθείτε** εκεί όπου δεν υπάρχει πολύς κόσμος μαζεμένος και **να στέκεστε** πάντοτε πίσω από τη διαχωριστική γραμμή του ζαπέδου.
- Όταν ακούσετε την κόρνα του τρένου να ηχεί, σημαίνει ότι το τρένο μπαίνει στο σταθμό. Μόλις σταματήσει εντελώς στην αποβάθρα και ανοίξουν οι πόρτες, **μη βιαστείτε** να μπει μέσα. **Περιμένετε** πρώτα να αποβιβάσουν αυτοί που το επιθυμούν και κατόπιν μπορείτε με άνεση να μπειτε και εσείς στο βαγόνι. Αν ακουστεί ο χαρακτηριστικός ήχος που σημαίνει ότι κλείνουν οι πόρτες και δεν έχετε μπει στο τρένο, **απομακρυνθείτε** από αυτό και **μην προσπαθήσετε** να το προλάβετε τρέκοντας. Αφού μπειτε στο βαγόνι, **προχωρήστε** προς το κέντρο και **αφήστε** χώρο για τους υπόλοιπους επιβάτες. Αν δεν καθίσετε, **κρατηθείτε** από το χέρι του συνοδού σας ή από τις σταθερές χειρολαβές στις πλάτες των καθισμάτων. **Μη στηρίζετε** στις πόρτες και **απομακρυνθείτε** από αυτές όταν κλείνουν.
- Σε περίπτωση που χωριστείτε από το συνοδό σας ή χρειάζεστε καθοδήγηση, **ζητήστε** βοήθεια από τον Υπεύθυνο Σταθμού, τον Εκδότη Ειαιτηρίων ή το Προσωπικό Ασφαλείας και Ελέγχου.

Ξαναγράψτε το κείμενο στο τετράδιό σας βάζοντας τα μαυρισμένα ρήματα στον **ενεστώτα οριστικής** και βάζοντας, όπου χρειάζεται, ορισμένα ρήματα στο α' πρόσωπο πληθυντικού, όπως στο παράδειγμα:

- Όταν χρησιμοποιούμε τις κυλιόμενες σκάλες, προσέχουμε:

Δραστηριότητα 4.6.3.3.1.2. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 5, σ.σ. 38-39

1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	+	-	+	+	+	+	+	E	Γ - + - +, Π + + + +, E

Πίνακας 4.6.3.3.1.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 5, σ.σ. 38-39

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εμφανίζεται διπλή πλαισίωση. Το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο καθημερινός κόσμος της μεταφοράς με το Μετρό στην πόλη της Αθήνας. Το δεύτερο πλαίσιο διαμορφώνεται από μια κοινωνική κατάσταση στην οποία τα παιδιά δέχονται οδηγίες σχετικά με τη συμπεριφορά που χρειάζεται να έχουν στο Μετρό για να μετακινούνται με ασφάλεια. Αυτή η διπλή πλαισίωση εισάγει ασάφεια ως προς την οριοθέτηση του μαθητικού έργου: είναι το διδακτικό έργο να μάθει ο μαθητής τους κανόνες που αφορούν την ασφαλή του κυκλοφορία στο Μετρό ή να μάθει να δίνει οδηγίες εφαρμόζοντας σωστά τους ενδεδειγμένους γραμματικούς κανόνες σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας;

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν επιχειρείται σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ενώ εμφανίζονται επιστημονικοί όροι: ρήματα, Ενεστώτας Οριστικής, α' πρόσωπο πληθυντικού. Η σαφής εκφώνηση, με την οποία

παρουσιάζεται η δραστηριότητα στο μαθητή, «Ξαναγράψτε το κείμενο στο τετράδιό σας βάζοντας τα μαυρισμένα ρήματα στον ενεστώτα οριστικής και βάζοντας, όπου χρειάζεται, ορισμένα ρήματα στο α' πρόσωπο πληθυντικού, όπως στο παράδειγμα» κατά μία έννοια οριοθετεί το μαθητικό έργο, συμβάλλοντας συγχρόνως στην καθοδήγηση του μαθητή μέσα από αναφορές που παραπέμπουν στον κανόνα παροχής οδηγιών με άλλο τρόπο μέσω της χρήσης των εγκλίσεων. Ωστόσο, η καθοδήγηση του μαθητή ουσιαστικά γίνεται κυρίως μέσω της χρήσης του παραδείγματος «Όταν χρησιμοποιούμε τις κυλιόμενες σκάλες, προσέχουμε, ...», το οποίο συγκεκριμενοποιεί το υπό πραγμάτωση έργο και εν μέρει συντελεί στη ρητή αναφορά στον κανόνα που διέπει την ορθή χρήση των γραμματικών φαινομένων, χωρίς να αποκλείει την εμπειρική από την πλευρά του μαθητή μάθηση. Ακόμη, καθίσταται σαφής στους μαθητές ο τρόπος αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, ενώ είναι σαφές πως κυρίαρχος είναι ο ρόλος του δασκάλου και πως δεν αφήνονται στο μαθητή περιθώρια αυξημένης πρωτοβουλίας. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος, καθώς ο μαθητής προσανατολίζεται προς τον κανόνα του να δίνει οδηγίες χρησιμοποιώντας σωστά εναλλακτικούς τρόπους.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.3.1.2., ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός, λόγω του πλαισίου των οδηγιών για την ασφαλή μετακίνηση παιδιών με το Μετρό που προβάλλεται, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης εν μέρει μέσω αναφοράς στον κανόνα σε συνδυασμό με το δοσμένο παράδειγμα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του έργου, ενώ δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Επεξεργασμένος καθώς φαίνεται πως ο μαθητής προσανατολίζεται προς κανόνα παροχής οδηγιών με εναλλακτικούς τρόπους.

Στην παρούσα δραστηριότητα εντοπίζεται ένας πρακτικός κανόνας. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίπτωση, καθώς με εμπειρικό τρόπο δυνάμει εισάγονται οι μαθητές στην ιδέα της διαφορετικής λειτουργίας που έχουν οι διαφορετικές εγκλίσεις στο λόγο και των διαφορετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να έχει ο λόγος (τροποποιεί εν μέρει το νόημα), ανάλογα με την έγκλιση που

χρησιμοποιείται. Η περίπτωση ίσως υποδεικνύει ότι αφενός χρειάζεται να δει κάποιος πώς σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις -ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού- λειτουργεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Από την άλλη, αναδεικνύει αφενός τις λεπτές διαφοροποιήσεις που μπορεί να εντοπίζονται στις μορφές πρακτικής που οι δραστηριότητες προωθούν, αφετέρου δείχνει και τα όρια της ανάλυσης που επιχειρείται στην παρούσα εργασία. Σε αυτό συμβάλλει και η διαπίστωση πως οι δραστηριότητες δεν μπορούν πάντα να μελετώνται ανεξάρτητα από τις προηγούμενες και τις επόμενες τους ή από άλλα στοιχεία που εμφανίζονται στην ενότητα, καθώς στα πλαίσια της ανάλυσης της συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να παραλειφθεί πως έχει προηγηθεί Ορισμός Γραμματικού Φαινομένου σχετικός με τις Εγκλίσεις²², που θα μπορούσε να αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου επίσης νοηματοδοτείται η εν λόγω δραστηριότητα.


Έτσι, η παρούσα δραστηριότητα αποτελεί εκδοχή του τύπου δραστηριοτήτων, όπου εμφανίζεται διπλή πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός, στην οποία η καθοδήγηση γίνεται βάσει κανόνα που ενισχύεται από το δοσμένο παράδειγμα, η οποία προφανώς βρίσκεται ανάμεσα στις δραστηριότητες με διπλή πλαισίωση, όπου η καθοδήγηση γίνεται μέσω κανόνα και σε αυτές τις δραστηριότητες με διπλή πλαισίωση, όπου η καθοδήγηση γίνεται μέσω παραδείγματος.

Η παραπάνω δραστηριότητα 4.6.3.3.1.2. δεν εμφανίζει τα γνωρίσματα που εμφανίζονται στην 4.6.3.3.1.1. –παρόλο που έχουν τον ίδιο χαρακτηρισμό, αλλά ούτε και εκείνα που εμφανίζονται στη δραστηριότητα 4.6.3.3.2.1. Αποτελεί περισσότερο ένα ενδιάμεσο στάδιο που συμβάλλει στην ανάδειξη των διαφορών που εντοπίζονται στις δραστηριότητες 4.6.3.3.1.1. και 4.6.3.3.2.1 οι οποίες συγκροτούν ξεκάθαρα δύο διαφορετικούς τύπους.

²² ΒΜΓ, Α΄ Τεύχος, 2^η Ενότητα σ. 26 : Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) **ενεστώτα οριστικής**, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά του ζητάμε να το κάνει, και β) **ενεστώτα ή αόριστο προστακτικής ή ενεστώτα ή αόριστο υποτακτικής**, οπότε με άμεσο τρόπο του λέμε τι να κάνει.

4.6.3.3.2. Δραστηριότητες με δύο πλαίσια και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

4.6.3.3.2.1. Δραστηριότητα Γραμματικής




2. Ο θόρυβος που χαρακτηρίζει τη ζωή στην πόλη στη γλώσσα της επιστήμης ονομάζεται **ηχορύπανση**. Στο παρακάτω κείμενο δίνονται οδηγίες για το τι πρέπει ή δεν πρέπει να κάνουμε για να αντιμετωπίσουμε την ηχορύπανση. Τα ρήματα που είναι μαυρισμένα μας λένε τι δεν πρέπει να κάνουμε. Μπορείτε να ξαναγράψετε το παρακάτω κείμενο με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με το παράδειγμα:

Μικρός οδηγός κατά της ηχορύπανσης

- Μην ακούτε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
Να μην ακούτε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
Δεν ακούμε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
- Χαμηλώνετε την ένταση του ήχου της τηλεόρασης. **Μη βλέπετε** τηλεόραση στο μπαλκόνι σας, γιατί ο θόρυβος ενοχλεί τους γείτονες.

- **Μη φωνάζετε** δυνατά όταν είστε σε χώρο με άλλους ανθρώπους.

- **Τηρείτε** τον κανονισμό για τις ώρες κοινής ησυχίας.


25

Δραστηριότητα 4.6.3.3.2.1. Δραστηριότητα Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 2, σ.σ. 25-26

1.1	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
-	-	-	+	+	+	-	+	Π ασαφής	Γ - - - +, Π + + - +, Π

Πίνακας 4.6.3.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Γραμματικής, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 2, σ.σ. 25-26

Η παραπάνω δραστηριότητα εμφανίζεται με μια διπλή πλαίσιαση. Το πρώτο πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή

της, είναι ο κόσμος της καθημερινής δραστηριότητας, ο κόσμος της κίνησης και του θορύβου στον οποίο τα άτομα καλούνται να ενεργήσουν με συγκεκριμένους τρόπους, π.χ. αποφεύγοντας να προβούν σε ενέργειες που πιθανόν να ενοχλήσουν και να δυσχεράνουν τη ζωή των συνανθρώπων τους. Το δεύτερο πλαίσιο διαμορφώνεται από μια κοινωνική περίσταση στην οποία τα άτομα παρέχουν και δέχονται οδηγίες που φαινομενικά αφορούν την προσαρμογή της συμπεριφοράς των ατόμων, με την τήρηση συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων τάξης και ευπρέπειας. Η φράση «Στο παρακάτω κείμενο δίνονται οδηγίες για το τι πρέπει ή δεν πρέπει να κάνουμε για να αντιμετωπίσουμε την ηχορύπανση» είναι χαρακτηριστικός της ασάφειας που εισάγει αυτή η διπλή πλαισίωση, ασάφεια που εκ πρώτης όψεως επηρεάζει την οριοθέτηση του μαθητικού έργου: είναι το διδακτικό έργο να μάθει ο μαθητής τους κανόνες που αφορούν τη συνύπαρξη με τους άλλους στην κοινωνική του ζωή ή να μάθει να δίνει τέτοιες οδηγίες εφαρμόζοντας σωστά τους ενδεδειγμένους γραμματικούς κανόνες σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας;

Το ένα πλαίσιο χαλαρώνει την εξωτερική ταξινόμηση μεταξύ του καθημερινού και του επιστημονικού κόσμου, υπακούοντας στην παιδαγωγική απαίτηση τα γνωστικά περιεχόμενα να είναι προσιτά/οικεία στους μαθητές. Το δεύτερο πλαίσιο υπακούει σε μια νέα επιστημολογική προσέγγιση σχετικά με τη γλώσσα και τη λειτουργία της που θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και δίνει αξία στη χρήση της σε συγκεκριμένες περιστάσεις της κοινωνικής ζωής. Το δεύτερο αυτό πλαίσιο είναι σαφώς πιο προσδιορισμένο και οριοθετημένο, αλλά η δραστηριότητα εμφανίζει εξειδικευμένη πλαισίωση: οι εγκλίσεις των ρημάτων τοποθετούνται σε εξειδικευμένα πλαίσια χρήσης, εμφανιζόμενα εδώ ως οδηγίες κατά της ηχορύπανσης. Ειδικά οι όροι «θόρυβος», «ηχορύπανση», που παραπέμπουν στη μελέτη των φυσικών επιστημών, υποδεικνύουν πιθανή σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με τη Φυσική. Ωστόσο, η σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας υποδηλώνεται με τη χρήση του όρου «ρήμα» που δίνεται κατά την περιγραφή της δραστηριότητας. Επιπλέον, πουθενά δεν εμφανίζονται οι εγκλίσεις ως όρος παρά συνάγονται έμμεσα από το παράδειγμα της χρήσης τους:

«Μην ακούτε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.

Να μην ακούτε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.

Δεν ακούμε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.»

Ο τίτλος «Μικρός οδηγός κατά της ηχορύπανσης» εντείνει την ασάφεια του μαθητικού έργου, ενώ η φράση «Μπορείτε να ξαναγράψετε το παρακάτω κείμενο με

διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με το παράδειγμα;» εν τέλει φαίνεται να οριοθετεί το μαθητικό έργο. Το δοσμένο παράδειγμα συνιστά στοιχείο ισχυρής καθοδήγησης του μαθητή στα πλαίσια της δραστηριότητας, ωστόσο δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια για την αξιολόγηση της επιτυχούς ολοκλήρωσής της.

Ο Νοηματικός Προσανατολισμός διατηρείται ασαφής αν όχι περιορισμένος, αλλά οι πραγματώσεις των μαθητών ρυθμίζονται αφενός από τους αυστηρούς διδακτικούς κανόνες της Περιχάραξης (καθοδήγηση μέσω παραδείγματος), αφετέρου δε από την εξουσία του διδάσκοντος (ισχυροί ιεραρχικοί κανόνες), όπως φαίνεται από την απουσία στοιχείων που θα υποδείκνυαν δραστηριοποίηση και ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ισχυροί ιεραρχικοί κανόνες στο επίπεδο των διδακτικών κανόνων εκδηλώνονται μέσω της ισχύος που ενσωματώνει το παράδειγμα, το οποίο μπορεί να ειπωθεί πως λειτουργεί ως υποκατάστατο του διδάσκοντος. Εδώ, το παράδειγμα φαίνεται πως υποβάλλει τη μιμητική και αναπαραγωγική ενέργεια του μαθητή και όχι τη βαθύτερη κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου.

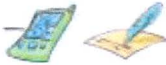
Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.6.3.3.2.1., στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η Ταξινόμηση εμφανίζεται ασθενής, καθώς το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος (πρόβλημα ηχορύπανσης), διαπιστώνεται πιθανή σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με τη Φυσική, ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός (πλαίσιο οδηγιών), αλλά εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία (ρήμα). Ως προς την Περιχάραξη σημειώνεται ότι εμφανίζεται οριοθέτηση του μαθητικού έργου, αν και ασαφώς, υπάρχει καθοδήγηση του μαθητή μέσω του παραδείγματος, δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας, ενώ δεν εμφανίζεται χαλάρωση των ιεραρχικών κανόνων. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Περιορισμένος και τα ιδιαίτερα στοιχεία που στο συνδυασμό τους οδηγούν σε αυτήν την εκτίμηση, είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς, το εξειδικευμένο πλαίσιο της δραστηριότητας, ο τρόπος οριοθέτησης του μαθητικού έργου και η απουσία κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας από τους μαθητές.

Πρόκειται για τυπική περίπτωση χαλάρωσης των εξωτερικών και εσωτερικών Ταξινομήσεων αλλά αυστηρού ελέγχου της παιδαγωγικής δραστηριότητας και ρύθμισης της συμπεριφοράς του μαθητή μέσα από αναπαραγωγική και όχι παραγωγική δράση. Αυτό συμβαίνει, γιατί η σημαντικότερη ιδέα - μήνυμα της διδασκαλίας των εγκλίσεων που σχετίζεται με την κριτική προσέγγιση της γλώσσας

σχέση του πομπού με το δέκτη του μηνύματος. Με άλλα λόγια, στη δραστηριότητα αυτή αποσιωπάται το γεγονός ότι αυτοί οι τρεις τρόποι οδηγιών που δίνονται δεν είναι εντελώς ισοδύναμοι νοηματικά, καθώς και το ότι οι οδηγίες δεν είναι ούτε ο μόνος τρόπος χρήσης των εγκλίσεων ούτε και ο πιο χαρακτηριστικός (π.χ. εντολές)²³.

Ακολουθεί μία ακόμη δραστηριότητα με τον ίδιο χαρακτηρισμό που αναδεικνύει το ίδιο ζήτημα. Αυτή η δεύτερη δραστηριότητα –σε αντίθεση με την πρώτη που ήταν μια δραστηριότητα Γραμματικής- χαρακτηρίζεται από τη συγγραφική ομάδα ως Διαθεματική και Παραγωγής Λόγου συγχρόνως –ανήκει δηλαδή σε διπλή κατηγορία δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί στο δείγμα. Ωστόσο, από την ανάλυσή της διαπιστώνεται πως και οι δύο, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, οδηγούν στον ίδιο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής.

4.6.3.3.2.2. Δραστηριότητα με χαρακτηρισμό Διαθεματική - Παραγωγή Γραπτού Λόγου




2. Πάρτε ένα σχέδιο της πόλης όπου μένετε και βρείτε το σπίτι σας, το σχολείο σας, την πλατεία της περιοχής, την εκκλησία, το δημαρχείο και άλλα σημαντικά κτίρια και εγκαταστάσεις (π.χ. μουσείο, αν υπάρχει, θέατρο, γήπεδο κ.ά.).

Αν μένετε σε χωριό, βρείτε το χάρτη του νομού σας και σημειώστε:

- τη θέση του χωριού
- ποια είναι η πρωτεύουσα του νομού και σε πόση απόσταση βρίσκεται από το χωριό
- ποια είναι η πιο κοντινή πόλη από αυτό
- ποια είναι τα κοντινά χωριά

Γράψτε ένα σύντομο κείμενο με οδηγίες για κάποιον που θέλει να έρθει να σας βρει στην πόλη όπου μένετε ή για κάποιον που θέλει να πάει από το χωριό σας στην πιο κοντινή πόλη.



33

Δραστηριότητα 4.6.3.3.2.2. Δραστηριότητα με χαρακτηρισμό Διαθεματική - Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Τεύχος Α', Ενότητα 2^η, Δραστηριότητα 2, σ. 33

²³ Ωστόσο, μετά τη δραστηριότητα (ΒΜΓ, Α' τεύχος, σ. 26) ακολουθεί ορισμός γραμματικού φαινομένου σύμφωνα με τον οποίο: Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) **ενεστώτα οριστικής**, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά του ζητάμε να το κάνει, και β) **ενεστώτα ή αόριστο προστακτικής ή ενεστώτα ή αόριστο υποτακτικής**, οπότε με άμεσο τρόπο του λέμε τι να κάνει.

Τέλος, δεν αξιοποιείται αυτό που στο Βιβλίο Γραμματικής (Γ, σ. 141) των μαθητών σημειώνεται ότι δηλαδή με την Οριστική δηλώνεται το πραγματικό, με την Υποτακτική το επιθυμητό και με την Προστακτική αυτό που απαιτείται να πραγματοποιηθεί, ενώ οι μαθητές δεν κατανοούν βαθύτερα/συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο τελικά δίνονται οι οδηγίες.

σιωπηρή παραδοχή ότι η επιτυχής ολοκλήρωσή της προϋποθέτει αφαίρεση από το τοπικό και συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης, δηλαδή αποπλαισίωση -παραπέμποντας άμεσα στην ανάλογη δραστηριότητα των Cooper & Dunne (2000) που παρουσιάστηκε στην Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας- και ταυτόχρονα αξιοποίηση των πόρων του γραπτού λόγου (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο) οι οποίοι είναι κατάλληλοι για την περιγραφή της κίνησης στο χώρο. Με άλλα λόγια, είναι πιθανόν ο μαθητής να εγκλωβίζεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας όπου ο συνομιλητής είναι ντόπιος, γνωρίζει γενικά την περιοχή και όπου η αναφορά σε ένα εξέχον χαρακτηριστικό ή γνωστό κτήριο θα ήταν επαρκής να καθοδηγήσει τον ενδιαφερόμενο. Η γνωστική αυτή απαίτηση αποσιωπάται, ενώ το δεδομένο της διπλής πλαισίωσης, η οποία καλεί τον μαθητή να ενεργοποιηθεί αξιοποιώντας τις πρακτικές δεξιότητές του για τη διαχείριση της περίπτωσης, συγκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, φορέα του εξειδικευμένου παιδαγωγικού λόγου (διδασκαλία της γλώσσας) και του διδασκόμενου. Έτσι, οι κανόνες αναγνώρισης, προϋπόθεση για την παραγωγή θεμιτού (γραπτού) λόγου, είναι πιθανό να μην εκδηλωθούν από ορισμένους μαθητές στο πλαίσιο που δημιουργεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Αντίθετα, ορισμένοι μαθητές μπορεί να θεωρήσουν ότι η ανάγνωση του χάρτη/σχεδίου και ο προσανατολισμός τους στο χώρο ώστε να μπορούν να καθοδηγήσουν κάποιον εξαντλεί τη δραστηριότητα. Η ικανότητα χρήσης των εγκλίσεων σε περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας και η περιγραφή της περίπτωσης στο γραπτό λόγο προϋποθέτει Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, ο οποίος εντούτοις παραμένει μια υπόρρητη παραδοχή.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.3.3.2.2., στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ως προς την Ταξινόμηση, σημειώνεται ότι το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν επιχειρούνται συνδέσεις με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ δεν εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, σημειώνεται ότι εμφανίζεται οριοθέτηση του μαθητικού έργου, αν και ασαφώς, δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας, ενώ δεν εμφανίζεται χαλάρωση των ιεραρχικών κανόνων. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας εμφανίζεται Περιορισμένος και τα ιδιαίτερα στοιχεία που συντελούν στο χαρακτηρισμό του είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς, το εξειδικευμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται η δραστηριότητα σε συνδυασμό με το ότι δεν

εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας.

4.7. Συμπέρασμα για Γλώσσα

Από τη μελέτη που επιχειρήθηκε για τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης κατέστη σαφές πως επιχειρείται η λειτουργική-κειμενική προσέγγιση της Γλώσσας, στα πλαίσια της οποίας η γνώση προσεγγίζεται με διαθεματικό τρόπο, προσπάθεια που αντικατοπτρίζει τα στοιχεία εκσυγχρονισμού και ευθυγράμμισης προς τις κύριες επιστημολογικές τάσεις που έχουν ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό υλικό της Γλώσσας, το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών.

Μέσα από τις παρεχόμενες δραστηριότητες διαπιστώνεται αφενός μια προσπάθεια να συνδεθεί η Γλώσσα με άλλα επιστημονικά αντικείμενα αλλά και να μυήσει τους μαθητές μέσω των κειμένων που επιλέγονται στο ευρύτερο πνευματικό πολιτιστικό απόθεμα, αφετέρου μια τάση να δίνεται έμφαση αφενός στη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων –κυρίως γραμματικών- αφετέρου στην απόκτηση από το μαθητή της ικανότητας να παράγει αποτελεσματικό για κάθε περίπτωση λόγο. Ακόμη, προκύπτει ένα άνοιγμα του σχολείου σε παιδαγωγικές πρακτικές «προοδευτικού» τύπου που απαιτούν ένα μαθητή με αυξημένα περιθώρια πρωτοβουλίας και ελευθερίας, οι οποίες όμως υλοποιούνται υπό τον αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού. Τέλος, η λογική και η πρακτική της συνεχούς αξιολόγησης καθίσταται ορατή σε κάθε ευκαιρία.

Από την καταμέτρηση των δραστηριοτήτων, διαπιστώθηκε πως και στο ΒΜΓ και στο ΤΕΓ υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που σύμφωνα με τους συγγραφείς χαρακτηρίζονται ως Γραμματικής και λίγες που χαρακτηρίζονται ως διαθεματικές δραστηριότητες.

Προκειμένου να κατανοηθούν οι πρακτικές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς αναγνωρίστηκαν οι δραστηριότητες ως δομικό στοιχείο στην αναπλαισίωση της γνώσης των συγκεκριμένων αντικειμένων, ενώ ταυτόχρονα χρειάστηκε να κατανοηθεί η μορφή της πρακτικής που διαμορφώνουν όλες οι παραπάνω αλλαγές. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων έγινε με την αξιοποίηση της λειτουργικοποίησης των εννοιών της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού,

μέσω του ερευνητικού εργαλείου που κατασκευάστηκε, τη βιβλιογραφία, που η επισκόπησή της έγινε στο 1^ο Κεφάλαιο, και τη θεωρία του Basil Bernstein που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκε προέκυψε πως αναφορικά με την Ταξινόμηση, στην πλειονότητά τους οι γλωσσικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, δεν εμφανίζονται σε πλαίσιο οδηγώντας σε υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, το ¼ των δραστηριοτήτων συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι περισσότερες δραστηριότητες περιλαμβάνουν επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα. Ως προς την Περιχάραξη, στις γλωσσικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Αντίθετα, φαίνεται πως εξασθενεί η καθοδήγηση του μαθητή, καθώς επίσης στις περισσότερες δραστηριότητες δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

Το κύριο πρόβλημα που τέθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ήταν τόσο η εφαρμογή του λειτουργικού εργαλείου όσο και η αποτύπωση του Νοηματικού Προσανατολισμού, ο οποίος και διαδραμάτισε ρόλο πολύ σημαντικό για τον προσδιορισμό των μορφών πρακτικής που προωθούνται στο γλωσσικό μάθημα. Ο χαρακτηρισμός της δραστηριότητας ως προς το Νοηματικό Προσανατολισμό πραγματοποιήθηκε μέσα από τη συνεξέταση στοιχείων της Ταξινόμησης, συγκεκριμένα του πεδίου αναφοράς και του βαθμού εξειδίκευσης του περιεχομένου, και στοιχείων της Περιχάραξης, με κυριότερα την Καθοδήγηση και την Αξιολόγηση, η σημασία των οποίων αναδεικνύεται και από έρευνες όπως των Morais και Neves (2001).

Η λεπτομερής περιγραφή των δραστηριοτήτων αναδείχθηκε ως αναγκαία φάση για την επίτευξη των παραπάνω. Μέσα από αυτήν, αναδείχθηκαν ομοιότητες αλλά και διαφορές σε επιμέρους στοιχεία που εξετάστηκαν και τόσο η ανάλυση της κάθε δραστηριότητας όσο και η συγκριτική τους μελέτη οδήγησε στην ανάδειξη ορισμένων περιπτώσεων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που υποστηρίζεται ότι έχουν σημασία.

Διαπιστώθηκε πως σε δραστηριότητες που δεν εμφανίζονται σε κανένα πλαίσιο, ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, σε δραστηριότητες που εμφανίζουν ένα πλαίσιο κατά κύριο λόγο ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι

Περιορισμένος, ενώ οι δραστηριότητες με διπλή πλαισίωση στην πλειονότητά τους συνδέονται με Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

Οι μορφές πρακτικής που προέκυψαν μέσω των χαρακτηριστικών παραδειγμάτων που αναλύθηκαν ανέδειξαν τους ακόλουθους τύπους εκπαιδευτικής πρακτικής:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος	-
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος	B2 Τύπος
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 Τύπος	Γ2 Τύπος

Πίνακας 4.7.1. Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα Ε΄ τάξης

Στον Πίνακα 4.7.2. εμφανίζεται το ποσοστό των δραστηριοτήτων του δείγματος της Γλώσσας Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Σύνολο
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος (7% των αναλυμένων δραστηριοτήτων)	-	7%
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος (16% των αναλυμένων δραστηριοτήτων)	B2 (53% των αναλυμένων δραστηριοτήτων)	69%
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 (3%)	Γ2 (21%)	24%
Σύνολο	26% (16/61 δραστηριότητες)	74% (45/61 δραστηριότητες)	100%

Πίνακας 4.7.2. Ποσοστό δραστηριοτήτων δείγματος Γλώσσας Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής

Από τον Πίνακα 4.7.2. γίνεται σαφές ότι:

A. οι δραστηριότητες κατανέμονται στους τύπους πρακτικής που προέκυψαν με τις ακόλουθες συχνότητες:

- Τύπος A (καμία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 7%. Πρόκειται για παραδοσιακή μορφή ορατής παιδαγωγικής.

- Τύπος Β1 (μία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 16%. Πρόκειται για μορφή ορατής παιδαγωγικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς.
- Τύπος Β2: (μία πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 53%. Πρόκειται για μορφή πρακτικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς και προσανατολίζει τους μαθητές σε δεξιότητες.
- Τύπος Γ1: (διπλή πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 3%. Πρόκειται για μορφή πρακτικής που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία, όπως η εμφάνιση της δραστηριότητας σε πλαίσιο συμβατό με τη λειτουργική - κειμενική προσέγγιση της Γλώσσας και προσανατολίζει τους μαθητές σε γενικές αρχές/κανόνες.
- Τύπος Γ2: (διπλή πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 21%. Πρόκειται για μορφή πρακτικής που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία, όπως η εμφάνιση της δραστηριότητας σε πλαίσιο συμβατό με τη λειτουργική - κειμενική προσέγγιση της Γλώσσας και προσανατολίζει τους μαθητές σε πρακτικές δεξιότητες.

Β. στο σύνολό τους οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν διακρίνονται σε αυτές που έχουν μια παραδοσιακή μορφή χωρίς πλαίσιο (7%), σε αυτές που το πεδίο αναφοράς τους είναι ο καθημερινός κόσμος (69%) και σε αυτές που ενσωματώνουν τόσο το καθημερινό πεδίο αναφοράς όσο και ένα πλαίσιο σύμφωνο με τη λειτουργική-κειμενοκεντρική προσέγγιση (24%).

Γ. ο Νοηματικός Προσανατολισμός στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν είναι Περιορισμένος (74% έναντι 26%), στοιχείο που παραπέμπει στο ότι έμφαση αποδίδεται σε πρακτικές δεξιότητες και έπεται κατά πολύ η σημασία που αποδίδεται στους κανόνες/γενικές αρχές.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η μορφή πρακτικής που κυριαρχεί στο ΒΜΓ είναι αυτή που αποτυπώνεται στον Τύπο Β2 (53%) και ακολουθεί αυτή που αποτυπώνεται στον Τύπο Γ2 (21%) που ενσωματώνουν σύγχρονα στοιχεία παιδαγωγικής και διδακτικής και προσανατολίζουν τους μαθητές προς την καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ

5.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή των βιβλίων των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, περιγραφή μέσω της οποίας επιχειρείται η ανάδειξη βασικών στοιχείων που αφορούν ζητήματα σχετικά με το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Έτσι, μελετώνται το Βιβλίο του Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του Δασκάλου, ενώ επιχειρείται μια αδρομερής περιγραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού που αφορά στα Μαθηματικά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης.

5.2. Το Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Μαθηματικά

Το πακέτο εκπαιδευτικού υλικού για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης περιλαμβάνει Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος), Τετράδιο Εργασιών (4 τεύχη) και Βιβλίο Δασκάλου, ενώ παρέχεται Συνοδευτικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό για τα Μαθηματικά που αφορά την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη.

Το *Βιβλίο Δασκάλου* για τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού είναι ένας αναλυτικός οδηγός που προορίζεται να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Ασχολείται εκτενώς με τις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία του νέου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ προτείνει τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος διεξοδικά για κάθε κεφάλαιο. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΔΜ.

Το *Βιβλίο του Μαθητή* περιέχει 55 Κεφάλαια που περιλαμβάνουν Δραστηριότητες, Εργασίες και Συμπεράσματα για το διδασκόμενο μαθηματικό φαινόμενο. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΒΜΜ.

Το *Τετράδιο Εργασιών* περιέχει εργασίες, προβλήματα και παιχνίδια μέσω των οποίων υλοποιείται η εφαρμογή, εμπέδωση και επέκταση της νέας γνώσης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εμφανίζεται ως ΤΕΜ.

Για το μάθημα των Μαθηματικών για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις έχει παραχθεί *Εκπαιδευτικό Λογισμικό* που στα πλαίσια της εργασίας εμφανίζεται ως ΕΛΜ.

5.3. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης

Για τα Μαθηματικά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης έχει δημιουργηθεί εκπαιδευτικό λογισμικό, που «μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για παρουσίαση αλλά και για εμφάθυση εννοιών» (ΒΔΜ, σ. 32). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα εμφανίζεται ως ΕΛΜ. Την ομάδα δημιουργίας²⁴ του εκπαιδευτικού λογισμικού των Μαθηματικών για την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη συγκροτούν δύο εκπαιδευτικοί, ένας μαθηματικός και Επίκουρη Καθηγήτρια. Διατίθεται Οδηγός Χρήσης του Λογισμικού (ΟΧΛΜ) και Συνοδευτικό Εγχειρίδιο Α΄ και Β΄ τόμος (ΣΕΑ και ΣΕΒ). Το ΕΛΜ είναι αρκετά εκτεταμένο -και εν μέρει δύσχρηστο για τον εκπαιδευτικό- καθώς συνοδεύεται από το Συνοδευτικό Εγχειρίδιο Α΄ τόμος που διαθέτει 600 σελίδες και το Συνοδευτικό Εγχειρίδιο Β΄ τόμος που διαθέτει 668 σελίδες και από Οδηγό Χρήσης του Λογισμικού 180 σελίδων.

Όπως επισημαίνεται στο ΣΕΑ, το CD-ROM «Τα παιδιά κάνουν Μαθηματικά» δημιουργήθηκε με σκοπό να αποτελέσει ένα περιβάλλον υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας των Μαθηματικών για την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το συγκεκριμένο λογισμικό αξιοποιεί σημαντικά εργαλεία και αναπαραστάσεις με τρόπο τέτοιο που οι Νέες Τεχνολογίες επιχειρείται να συνδεθούν με τα Μαθηματικά προς όφελος του μαθητή. Περιλαμβάνει για την Ε΄ τάξη 127 δραστηριότητες και προβλήματα και 5 Διαθεματικές Δραστηριότητες και για τη ΣΤ΄ τάξη 161 Δραστηριότητες και προβλήματα και 6 Διαθεματικές Δραστηριότητες. Ακόμη, στο τέλος του Συνοδευτικού Εγχειριδίου Β΄ τόμου παρατίθεται βιβλιογραφία σχετική κυρίως με ζητήματα Διδακτικής Μαθηματικών.

Σύμφωνα με το ΣΕΑ, τα περιβάλλοντα μάθησης που περιέχονται στο ΕΛΜ είναι δύο κατηγοριών: Η πρώτη κατηγορία, με τίτλο «Εξερευνώ και μαθαίνω», περιλαμβάνει δραστηριότητες που αναφέρονται σε έννοιες και σχέσεις των Μαθηματικών και απαιτούν από το μαθητή διερευνητική στάση και πειραματική διάθεση. Η δεύτερη κατηγορία, με τίτλο «Λύνω προβλήματα», περιλαμβάνει δραστηριότητες με συγκεκριμένα προβλήματα και ερωτήματα, τα οποία αποτελούν

²⁴ Την ομάδα δημιουργίας του εκπαιδευτικού λογισμικού των Μαθηματικών για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη συγκροτούν οι εκπαιδευτικοί Κώστας Γαβρίλης και Αγάπη Βαβουράκη, ο μαθηματικός Σπύρος Γκούμας και η Αγγελική Δημητρακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανάδοχος του έργου είναι οι Εκδόσεις Καστανιώτη.

συνέχεια των δραστηριοτήτων της προηγούμενης κατηγορίας. Στο ΕΛΜ υπάρχουν δύο βασικές δυνατότητες: αφενός μπορούν να πραγματοποιηθούν υπάρχουσες δραστηριότητες, αφετέρου να δημιουργηθούν νέες με βάση τα υπάρχοντα εργαλεία, κυρίως μέσα από τα τοπικά λογισμικά ή μέσω της κατασκευής ιστοσελίδων. Στον εκπαιδευτικό δίνονται οδηγίες και φύλλα εργασίας. Για κάθε δραστηριότητα δίνεται η ιδέα της δραστηριότητας, οι στόχοι της διερεύνησης, ο προτεινόμενος τρόπος οργάνωσης της τάξης, οδηγίες σχετικά με τη διερεύνηση της μαθηματικής γνώσης, φύλλα εργασίας, καθώς και οδηγίες για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας και τη χρήση του λογισμικού από τους μαθητές.

Αυτό που τονίζεται από την ομάδα δημιουργίας είναι πως «ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει τις δραστηριότητες ή να δημιουργήσει νέες με το *Σενarioγράφo*»²⁵ (ΣΕΑ, σ. 17). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, που θα εντάξουν τα υπολογιστικά αυτά εργαλεία στη διδακτική τους πρακτική, θα δημιουργήσουν τελικά τις δικές τους δραστηριότητες και τα δικά τους μαθησιακά περιβάλλοντα.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως μέσα από τη μελέτη του ΕΛΜ δημιουργείται η εντύπωση πως σε αυτό δίνεται μεγάλη έμφαση στα λογισμικά προγράμματα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Το γεγονός αυτό δίνει δυνατότητα να υλοποιηθούν, μέσα από το περιβάλλον μάθησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, δραστηριότητες που αξιοποιούν στοιχεία, όπως ενδεικτικά η συμμετρία και οι κατασκευές Γεωμετρίας, με καταλληλότερο τρόπο από αυτόν που παρέχεται μέσα από ένα βιβλίο μαθηματικών. Όμως, αυτή η έμφαση στα λογισμικά προγράμματα και τα εργαλεία που αξιοποιούνται στο ΕΛΜ δείχνουν να «υπερτονίζουν» την αίσθηση του ότι αποκτά αξία η πραγματοποίηση των Μαθηματικών επειδή πραγματοποιείται μέσα από ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Στο ΕΛΜ διατίθενται δραστηριότητες που παρουσιάζονται στα Συνοδευτικά Εγχειρίδια. Από τη μελέτη των εγχειριδίων και των δραστηριοτήτων του λογισμικού συνάγεται πως οι Δραστηριότητες που περιγράφονται διεξοδικά στο ΣΕΑ προορίζονται για τους μαθητές της Ε΄ τάξης, ενώ αυτές που περιγράφονται διεξοδικά

²⁵ Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού λογισμικού έχουν χρησιμοποιηθεί τα ακόλουθα λογισμικά προγράμματα: 1. Ο Σενarioγράφος, 2. Ο Γεωπίνακας, 3. Ο Στερεοπίνακας, 4. Αριθμητάριο, 5. Οι Μπάρες, 6. Το Ηλεκτρονικό Αριθμητήριo, 7. Το Ηλεκτρονικό Κατάστημα, 8. Ο Κερματοδέκτης, 9. Μαθαίνω το Ευρώ, 10. Τετράγωνο Πλέγμα, 11. Η Πίτσα, 12. Αριθμογραμμή, 13. Πολλαπλασιασμός, 14. Διαίρεση, 15. Χελωνοσανίδα, 16. Περιδέραιο, 17. Ο Χαλασμένος Υπολογιστής, 18. Ποιος είναι μεγαλύτερος, 19. ΜΚΔ-ΕΚΠ, 20. Ζυγαριά, 21. Ζυγαριά Εξισώσεων, 22. Μέτρηση Χρόνου και 23. Στατιστική.

στο ΣΕΒ προορίζονται για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται για την Ε΄ τάξη κατατάσσονται στα κεφάλαια Αριθμοί και Πράξεις, Μετρήσεις, Διαιρετότητα-Πολλαπλάσια, Συλλογή και Επεξεργασία δεδομένων, Γεωμετρία. Ακόμη, περιλαμβάνονται σε ξεχωριστή ενότητα πέντε δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται διαθεματικές²⁶. Από τη μελέτη των διαθεματικών δραστηριοτήτων προκύπτει ότι, με βασικό πυρήνα το μάθημα των Μαθηματικών, επιχειρούνται προεκτάσεις σε άλλα μαθήματα αλλά και στην καθημερινή ζωή των μαθητών, αξιοποιούνται εμπειρίες των μαθητών, ενώ προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Στα περισσότερα Φύλλα Εργασίας, οι μαθητές προσανατολίζονται στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, αν και υπάρχουν περιπτώσεις, όπως σε Φύλλα Εργασίας σχετικά με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, όπου ενθαρρύνεται η απόκτηση γνώσεων και η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με την ασφαλή μετακίνηση των μαθητών.

Από τη μελέτη του ΕΛΜ, προκύπτει πως αυτό στηρίζεται στην εποικοδομιστική θεωρία μάθησης, ενώ από την ομάδα δημιουργίας του τονίζεται πως έμφαση αποδίδεται στην αλληλεπίδραση του μαθητή με τον κόσμο και τη γνώση που προκύπτει από αυτήν, την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών και την άρση μεροληπτικών απόψεων και πρακτικών, καθώς και την αξία που αποκτά η ατομική γνώση όταν μοιράζεται στον κόσμο και «κοινωνικοποιείται». Ακόμη, συνάγεται πως η ομάδα δημιουργίας του ανταποκρίνεται στις επίσημες απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών, καθώς το ΕΛΜ περιέχει διαθεματικές δραστηριότητες, εντάσσει τις δραστηριότητες-προβλήματα σε ένα πλαίσιο επίλυσής τους, χαρακτηρίζεται από έναν παιγνιώδη χαρακτήρα που διέπει τις δραστηριότητες, προάγει τη μέθοδο project ως παιδαγωγική μεθοδολογία υλοποίησης δραστηριοτήτων και ενσωματώνει αξιολογικές ανατροφοδοτικού χαρακτήρα διαδικασίες, δηλαδή στο ΕΛΜ ενσωματώνονται «προοδευτικά» στοιχεία μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί να υποστηριχθεί πως επιχειρείται η σύνδεση του ΕΛΜ με το κύριο διδακτικό υλικό, καθώς στο Βιβλίο Δασκάλου των Μαθηματικών παρατίθεται Συγκεντρωτικός Πίνακας σύνδεσης των δραστηριοτήτων του συνοδευτικού εκπαιδευτικού λογισμικού με τα κεφάλαια του βιβλίου (βλ. ΒΔΜ,

²⁶ Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν και προτάθηκαν οι εξής πέντε εκτενείς διαθεματικές δραστηριότητες για κάθε τάξη: 1. Ταξίδια (3 Φύλλα Εργασίας), 2. Μελετώ τους πληθυσμούς (3 Φύλλα Εργασίας), 3. Μελετώ το χώρο που ζω (3 Φύλλα Εργασίας), 4. Ο Κώδικας Οδικής κυκλοφορίας (8 Φύλλα Εργασίας), 5. Αγορές (9 Φύλλα Εργασίας).

σ. 7). Ακόμη, τη δυνατότητα οργανικής σύνδεσης του συνοδευτικού ΕΛΜ με το κυρίως διδακτικό υλικό των Μαθηματικών (BMM-TEM) υποδηλώνει το γεγονός ότι το ΕΛΜ έχει δύο διακριτά τμήματα, εκ των οποίων το ένα προορίζεται για την Ε΄ τάξη και το άλλο για τη ΣΤ΄. Ωστόσο, ο διακριτός χαρακτήρας του ΕΛΜ από το κυρίως διδακτικό υλικό σε συνδυασμό με τη μεγάλη του έκταση, τη συμπληρωματικότητα και την προαιρετικότητα εφαρμογής του, περιορίζουν το ρόλο του κατά τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι η διαθεσιμότητα του λογισμικού στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το καθιστά προσβάσιμο²⁷ στους μαθητές από το σπίτι τους, όπου και μπορούν ενδεχομένως να το αξιοποιούν συμπληρωματικά. Μια τέτοια εφαρμογή του λογισμικού και ελεύθερη πλοήγηση του μαθητή σε αυτό ή και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση όχι πλέον του δασκάλου αλλά ενδεχομένως των γονέων αναμφίβολα εγείρει ζητήματα σχετικά με την παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητών, αλλά και με το ποιος κατέχει τον έλεγχο πάνω στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιλογικά, το ΕΛΜ στο σύνολό του δείχνει συμβατό με τη νέα Παιδαγωγική, αξιοποιεί την εποικοδομιστική θεωρία, επιχειρεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές μέσα από εμπλοκή σε δραστηριότητες και επίλυση προβλημάτων, ενώ ενσωματώνει διαθεματικά στοιχεία. Αξίζει να σημειωθεί πως επιχειρείται μια μικρή σύνδεσή του με το κυρίως διδακτικό υλικό των Μαθηματικών, ενώ ως βασικό του πλεονέκτημα ξεχωρίζει ο ανοικτός χαρακτήρας του που εν δυνάμει εξασφαλίζει τον εμπλουτισμό του παρεχόμενου υλικού αλλά και τη δημιουργία νέου καθώς και την προσαρμογή του στις ανάγκες κάθε μαθητικού πληθυσμού.

²⁷ Αξίζει να σημειωθεί πως στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι διαθέσιμα τα εκπαιδευτικά πακέτα Δημοτικού και Γυμνασίου καθώς και τα Συνοδευτικά Εκπαιδευτικά Λογισμικά. Μάλιστα, είναι διαθέσιμα και τα Βιβλία του Δασκάλου τα οποία πριν την αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών προορίζονταν αυστηρά για τον εκπαιδευτικό και δεν ήταν διαθέσιμα στο εμπόριο.

5.4. Δομή και Οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού των Μαθηματικών

Στην ενότητα αυτή θα γίνει εκτενής αναφορά στο κύριο διδακτικό υλικό²⁸ που προβλέπεται να χρησιμοποιείται για το μάθημα των Μαθηματικών στην Ε΄ τάξη.

Το εκπαιδευτικό υλικό των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης χρησιμοποιείται στο σχολείο από τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έχει γραφτεί από ομάδα εκπαιδευτικών²⁹. Σημαντικό τμήμα του Βιβλίου του Δασκάλου αφιερώνεται στη φιλοσοφία διδασκαλίας σύμφωνα με το νέο εκπαιδευτικό υλικό και στις σύγχρονες αντιλήψεις για τα μαθησιακά περιβάλλοντα που αντιδιαστέλλονται από παραδοσιακές προσεγγίσεις διδακτικής των Μαθηματικών.

Όπως δηλώνεται στο ΒΔΜ, σύμφωνα με τα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.³⁰, γίνεται αντιληπτή η σημασία που αποδίδεται στο να αποκτήσουν οι μαθητές μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες, θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, καθώς και στο να αντιμετωπίζουν τα Μαθηματικά τόσο στα πλαίσια μιας διάστασης επιστημονικής όσο και στα πλαίσια μιας διάστασης εφαρμογής και πρακτικής αξιοποίησής τους. Ακόμη, τονίζεται πως η προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθηματικών αλλάζει καθώς οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης μετατοπίζονται από την εκμάθηση των αλγορίθμων των τεσσάρων πράξεων και των τύπων προς την εκμάθηση επίλυσης προβλημάτων. Γι' αυτό η γνωστική περιοχή επίλυσης προβλήματος θεωρείται ως η πρωταρχική γνωστική περιοχή, γεγονός που φαίνεται

²⁸ Το εκπαιδευτικό υλικό ειδώθηκε συνολικά όπως προβλέφθηκε να χρησιμοποιηθεί κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι με απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εύης Χριστοφιλοπούλου - και μετά από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου - το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε αναδιάρθρωση και εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών και της Γεωγραφίας, στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού που προβλέπεται να διδαχθεί κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Η ελάφρυνση της ύλης αφορά διδακτικά κεφάλαια, τα οποία κρίνονται δυσνόητα ή επουσιώδη και σε ορισμένες περιπτώσεις επαναλαμβάνονται σε διάφορες τάξεις. Στόχος είναι ο συγχρονισμός της ύλης συναφών μαθημάτων (<http://www.eduportal.gr/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=2493>)

²⁹ Τη συγγραφική ομάδα συνιστούν οι εκπαιδευτικοί Χριστόδουλος Κακαδιάρης, Νατάσσα Μπελίτσου, Γιάννης Στεφανίδης και Γεωργία Χρονοπούλου. Ανάδοχος συγγραφής είναι οι Εκδόσεις Πατάκη.

³⁰ Οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος των μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο όπως ορίζουν τα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (βλ. ΒΔΜ, σ. 9) είναι η απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων, η καλλιέργεια της μαθηματικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας, η κατανόηση στοιχειωδών μαθηματικών μεθόδων, η εξοικείωση με τη διαδικασία παραγωγής συλλογισμών και την αποδεικτική διαδικασία, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, η ανάδειξη της δυνατότητας εφαρμογής και πρακτικής χρήσης των μαθηματικών, η ανάδειξη της δυναμικής διάστασης της μαθηματικής επιστήμης (ιστορική εξέλιξη των μαθηματικών εργαλείων, συμβόλων και εννοιών) και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά.

από το ότι απαιτεί το 1/6 περίπου των συνολικών διδακτικών ωρών στο αναλυτικό πρόγραμμα των Μαθηματικών κάθε τάξης. Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, η αλλαγή στην επίλυση προβλημάτων δεν εντοπίζεται μόνο στα είδη των προβλημάτων και στο χρόνο που αφιερώνεται σ' αυτά, αλλά έγκειται στο ότι τα προβλήματα αντλούνται μέσα από την καθημερινή ζωή και έχουν νόημα για τα παιδιά. Επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν πώς να λύνουν προβλήματα συνηθισμένα ή πιο πρωτότυπα στηριζόμενα στη λογική τους και στην ικανότητά τους να σκέφτονται.

Σύμφωνα με το ΒΔΜ, βασικές αρχές της μάθησης στις οποίες στηρίζεται το νέο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν η πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή, η σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα και η αντιμετώπιση των λαθών ως αναπόσπαστου τμήματος στη μαθησιακή διαδικασία, η αυξημένη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διαδικασία μάθησης καθώς και η χρήση στρατηγικών στη λύση προβλημάτων. Ακόμη, τονίζεται η αξία της μάθησης που στηρίζεται στην κατανόηση, γεγονός που οδηγεί στην αξιοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να βοηθήσουν τους μαθητές να εφαρμόζουν τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές προβληματικές καταστάσεις. Τέλος, ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση στη μαθησιακή διαδικασία που συντελούν στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

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

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κυρίως διδακτικό υλικό των Μαθηματικών στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες οικοδόμησης της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες «οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατακτώνται από κάθε μαθητή σταδιακά και σε προσωπικούς ρυθμούς, ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας και ωρίμανσής του»

(BDM, σ. 16) και αξιοποιεί στοιχεία της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό προωθείται η μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός δε δεσμεύεται να χρησιμοποιήσει το διαθέσιμο υλικό ακολουθώντας μια λογική διεκπεραίωσης, αλλά μπορεί να το διαφοροποιήσει, ξεκινώντας κάθε φορά από τις ανάγκες των μαθητών του.

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

Σύμφωνα με τον Van de Walle (2005), ο εποικοδομισμός, βαθιά ριζωμένος στη γνωστική σχολή της ψυχολογίας και στη θεωρία του Piaget, αποτελεί θεωρία που απορρίπτει την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι άγραφοι χάρτες και ότι αφομοιώνουν τις ιδέες όπως τις παρουσιάζουν οι δάσκαλοί τους και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως δημιουργούς της ίδιας τους της γνώσης. Το βασικό αξίωμα του εποικοδομισμού ορίζει πολύ απλά ότι «Τα παιδιά οικοδομούν μόνα τους τη γνώση τους», ενώ ως θεωρία μάθησης οδηγεί σε διδακτικές στρατηγικές που έχουν ως αφετηρία τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Πανέτσο και Κατσίρη (2008), η διδασκαλία η βασισμένη στον εποικοδομισμό θεωρεί ότι τα άτομα κατασκευάζουν τις δικές τους κατανοήσεις για τον κόσμο γύρω τους, μέσα από την εμπειρία και το στοχασμό τους πάνω στην εμπειρία αυτή. Η γνώση, λοιπόν, κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο κατά την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο και είναι άμεσα συνυφασμένη με το κοινωνικό γίνεσθαι.

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

μακρόχρονο σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών, αποδίδοντας συγχρόνως την πρέπουσα αξία και σημασία στις ιδέες των ίδιων των μαθητών».

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η βιβλιογραφία που προτείνεται στον εκπαιδευτικό στο τέλος του ΒΔΜ, όπου δίνεται έμφαση κυρίως σε βιβλία Διδακτικής Μαθηματικών, ενώ επίσης προτείνονται βιβλία Μαθηματικών, κείμενα σχετικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., κείμενα σχετικά με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, σειρές εγχειριδίων Μαθηματικών Δημοτικού στην Κύπρο, τη Γαλλία και σε αγγλόφωνες χώρες, καθώς και χρήσιμες διευθύνσεις στο Διαδίκτυο.

Από τα παραπάνω συνάγεται πως η διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες στις οποίες καλείται κάθε φορά ο μαθητής να ανταποκριθεί. Μέσα από το κυρίως εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται η προώθηση ενός νέου παραδείγματος διδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών, στο οποίο αξιοποιούνται αρχές της ρεαλιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας επιχειρείται ο μαθητής να επιλύσει προβλήματα που έχουν νόημα και κατά κύριο λόγο συνδέονται με την καθημερινή εμπειρία και γνώση. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη του ΒΔΜ διαπιστώνεται ότι αυτό λειτουργεί ως ένας οδηγός που επιχειρεί να ρυθμίσει λεπτομερώς ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ συγχρόνως επιδιώκει τη μύηση του εκπαιδευτικού σε ένα νέο παράδειγμα σχετικά με το τι είναι τα Μαθηματικά αλλά και με τη θεμιτή παιδαγωγική διαμεσολάβηση για το διδακτικό αντικείμενο.

5.5. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων των Μαθηματικών ως προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων

Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης μελετάται στη βάση των τριών συστημάτων μηνυμάτων, μέσα από τα οποία, σύμφωνα με τον Bernstein (1991), πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Αυτά τα τρία συστήματα μηνυμάτων είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου.

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή στοιχείων του διδακτικού υλικού των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης ως προς αυτά τα τρία συστήματα μηνυμάτων.

Το ΒΜΜ της Ε΄ τάξης διακρίνεται σε 3 Περιόδους (1^η Περίοδος: 1-21 Κεφάλαια - Διδακτικές Ενότητες, 2^η Περίοδος: 22-40 Κεφάλαια - Διδακτικές Ενότητες, 3^η Περίοδος: 41-55 Κεφάλαια - Διδακτικές Ενότητες). Κάθε Περίοδος περιλαμβάνει 3 Ενότητες και κάθε Ενότητα περιλαμβάνει επιμέρους κεφάλαια - διδακτικές ενότητες. Σε κάθε Περίοδο υπάρχει περίληψη του τι θα μάθουν οι μαθητές και ενσωματώνεται Παράρτημα που περιλαμβάνει υλικά, σπαζοκεφαλιές και παιχνίδια.

Από τη μελέτη του προτεινόμενου διδακτικού χρόνου που προβάλλεται σε κάθε κεφάλαιο συνάγεται πως προβλέπονται 42 διδακτικές ώρες για την Α΄ Περίοδο, 34 διδακτικές ώρες για τη Β΄ Περίοδο και 26 διδακτικές ώρες για τη Γ΄ Περίοδο, δηλαδή συνολικά 102 διδακτικές ώρες. Κάθε κεφάλαιο-διδακτική ενότητα χαρακτηρίζεται από το αντίστοιχο χρώμα, ανάλογα με το σε ποια γνωστική περιοχή εντάσσεται. Οι γνωστικές περιοχές είναι οι εξής: Αριθμοί, Αριθμοί και Πράξεις Γεωμετρία, Μετρήσεις –Χρόνος, Ευρώ, Μήκος, Μάζα/Όγκος, Επιφάνεια-, Στατιστική, Μοτίβα, Πρόβλημα. Συνολικά, περιλαμβάνονται 55 Κεφάλαια-διδακτικές ενότητες και 9 Επαναληπτικά Κεφάλαια, ένα στο τέλος κάθε Ενότητας.

Στην αρχή του ΒΜΜ παρουσιάζεται η δομή του. Φαίνεται πως υπάρχουν προκαταβολικοί οργανωτές που συμβολίζουν τον αριθμό και τους διπλούς τίτλους κάθε κεφαλαίου, τον αριθμό της διδακτικής ενότητας στην οποία εντάσσεται το Κεφάλαιο, την ερώτηση αφόρμησης, την επιχειρούμενη βιωματική προσέγγιση με χρήση εποπτικού υλικού (κόκκινο πλαίσιο), τον προτεινόμενο διδακτικό χρόνο, τους διδακτικούς στόχους, τις βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές αναφορές που αξιοποιούνται, ενώ με έντονα γράμματα δίνονται σημαντικές έννοιες και όροι που σχετίζονται με την ερώτηση αφόρμησης. Ακόμη, χρησιμοποιούνται σύμβολα – κλειδιά για το είδος της εργασίας που ακολουθεί. Τα σύμβολα δείχνουν εργασία με τον διπλανό, εργασία με την ομάδα, συζήτηση στην τάξη, χρήση εποπτικού υλικού, χρήση χάρακα, φάκελο μαθητή, χρήση υπολογιστή τσέπης, χρήση διαβήτη, χρήση μοιρογνωμονίου. Τα ίδια σύμβολα χρησιμοποιούνται και σε κάποιες από τις δραστηριότητες στο ΤΕΜ. Επιπλέον, δηλώνεται ότι στα επαναληπτικά μαθήματα υπάρχει σύντομος έλεγχος των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάχθηκαν στην ενότητα, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και πρόβλεψη για επίλυση προβλήματος. Τέλος, στα επαναληπτικά κεφάλαια δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα και ο αντίστοιχος χώρος για να καταγράψει προσωπικές σκέψεις και εντυπώσεις για τα κεφάλαια που προηγήθηκαν.

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

Από όλες τις δραστηριότητες, ιδιαίτερης σημασίας ρόλο φαίνεται πως αποκτούν οι εισαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψης. Η δραστηριότητα-ανακάλυψη είναι δραστηριότητα βιωματικού χαρακτήρα και ομαδοσυνεργατικού τύπου. Είναι η βασική δραστηριότητα μέσω της οποίας οι μαθητές ενεργοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά μελετούν τις οδηγίες ή το σενάριο και πράττουν, καθώς καλούνται να παρατηρήσουν, σχολιάσουν, κρίνουν, συγκρίνουν, μετρήσουν, υποθέσουν, υπολογίσουν, κατασκευάσουν, αναλύσουν και συνθέσουν, λύσουν, επαληθεύσουν, συμπεράνουν, παρουσιάσουν, συνεργαστούν. Μολονότι αριθμητικά αντιστοιχεί μία εισαγωγική δραστηριότητα - ανακάλυψη σε κάθε κεφάλαιο, δηλαδή συνολικά υπάρχουν 55 εισαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψης σε σύνολο 219 δραστηριοτήτων (25,11%), αυτές αποτελούν τις βασικές δραστηριότητες κάθε ενότητας και συγχρόνως καταλαμβάνουν σημαντικό χώρο (στις περισσότερες ενότητες τουλάχιστον τη 1 από τις 2 σελίδες του δισέλιδου μαθήματος κάθε ενότητας) και συνακόλουθα, σε αυτές αναλογικά αναμένεται να αφιερώνεται περισσότερος διδακτικός χρόνος. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτή η εισαγωγική δραστηριότητα - ανακάλυψη περιβάλλεται από γαλάζιο πλαίσιο που τη διακρίνει από τις υπόλοιπες, γεγονός που προβάλλει τη σημασία της και τη διαφορετικότητά της από τις υπόλοιπες δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εισαγωγικές δραστηριότητες ανακάλυψης έχουν σεναριακή δομή, η οποία επιτυγχάνεται με την εμφάνιση κεντρικών ηρώων που πρωταγωνιστούν σε αυτές. Οι κεντρικοί ήρωες είναι δέκα παιδιά –έξι αγόρια, εκ των οποίων ένας είναι άτομο με κινητικά προβλήματα, και τέσσερα κορίτσια- (ο Μίλτος, η Νεφέλη, ο Κωνσταντίνος, ο Οδυσσέας, η Θεοδώρα, ο Γιάννης, ο Γιώργος, η

Νάνση, ο Παύλος, και η Ζωή) και ο Σαΐτας, ήρωας - φατσούλα με μορφή σαΐτας που στις δραστηριότητες παρεμβαίνει για να διευκολύνει ή να δώσει μαθηματικές συμβουλές και μαθηματικούς κανόνες.

Η στενή σύνδεση που επιχειρείται ανάμεσα στη μαθηματική γνώση και την καθημερινή γνώση στα πλαίσια κάθε εισαγωγικής δραστηριότητας ανακάλυψης γίνεται αντιληπτή ακόμη και με μια πρώτη ματιά στον τίτλο του κάθε κεφαλαίου-διδασκτικής ενότητας, όπου υπάρχει με πεζά γράμματα ένας τίτλος που δείχνει το «μαθηματικό φαινόμενο» το οποίο πραγματεύεται η διδακτική ενότητα και με κεφαλαία γράμματα μεγαλύτερης γραμματοσειράς ένας τίτλος αντλημένος από την καθημερινή ζωή σχετικός με το υπό μελέτη «μαθηματικό φαινόμενο» ο οποίος σχετίζεται με τη Δραστηριότητα - Ανακάλυψη κάθε κεφαλαίου. Στο ΒΔΜ επεξηγείται πως σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει «ένας τίτλος (παιδικός) σχετικός με τη δραστηριότητα - ανακάλυψη που έχει ως στόχο (ΒΔΜ, σ. 31) «να εισάγει ομαλά τα παιδιά στο νέο κεφάλαιο - δραστηριότητα και να τους δώσει την ευκαιρία να συνδυάσουν μαθηματικές έννοιες με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αφού οι περισσότερες από τις δραστηριότητες - ανακαλύψεις είναι ρεαλιστικές».

Ενδεικτικά, παρατίθενται τα ακόλουθα παραδείγματα:

Περί οδος	Ενό τητα	Κεφά λαιο	Τίτλος	Υπότιτλος	Σελίδες
B	4	22	Έννοια του ποσοστού	ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΩΝ ΕΚΠΤΩΣΕΩΝ	62-63
B	4		Ισοεμβαδικά σχήματα	ΤΟ ΤΑΓΚΡΑΜ	68-69
B	5	33	Προβλήματα γεωμετρίας (α)	ΟΙ ΧΑΡΤΑΕΤΟΙ	86-87
Γ	7		Είδη γωνιών	ΟΙ ΒΕΝΤΑΛΙΕΣ	108-109
Γ	9	52	Προβλήματα με συμμιγείς	Η ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	134-134

Πίνακας 5.5.1. Παραδείγματα διπλών τίτλων κεφαλαίων στα Μαθηματικά Ε' τάξης

Ως προς τη σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, παρατηρείται πως στο τέλος του ΒΜΜ, προτείνονται σχέδια εργασίας που συνδέονται με συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες των Μαθηματικών και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας³¹ παρατίθενται σε

³¹ Τα θέματα των σχεδίων εργασίας που προτείνονται στο ΒΜΜ είναι τα εξής: Συστήματα αρίθμησης-Οι αριθμοί στη ζωή μας, Σπουδαίοι Έλληνες μαθηματικοί, Υγεία και διατροφή, Το παιχνίδι άλλοτε και τώρα, Η τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στη ζωή μας, Ο κινηματογράφος, Η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον άλλοτε και τώρα, Το μετρικό σύστημα στην Ελλάδα άλλοτε και τώρα, Ανακύκλωση/ Αγωγή καταναλωτή, Παραδοσιακά Έθιμα, Η ιστορία των νομισμάτων στη χώρα μας, Τα μαθηματικά και οι τέχνες: μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, Η γεωμετρία στην τέχνη και στην καθημερινή ζωή.

διακριτό τμήμα του βιβλίου στο τέλος του και όχι ενσωματωμένα στις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες. Και σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώνεται πως στα επιλεγόμενα θέματα κυριαρχεί το μάθημα των Μαθηματικών, γεγονός που θα μπορούσε να δημιουργήσει ερωτήματα για το με κατά πόσο ουσιαστικό και βαθύ τρόπο πραγματώνεται η έννοια της διαθεματικότητας στα πλαίσια των Μαθηματικών. Στο ΒΔΜ προτείνονται ενδεικτικά σχέδια εργασίας³², ενώ στα πλαίσια κάθε διδακτικής ενότητας προτείνονται στο ΒΔΜ διαθεματικές δραστηριότητες που συνδέονται με δραστηριότητες της ενότητας.

Ακόμη, παρατηρείται μια επιχειρούμενη σύνδεση των Μαθηματικών με την Ιστορία των Μαθηματικών. Επιπλέον, σε κάποια κεφάλαια προτείνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες –που δείχνουν να συνδέονται κυρίως με τη Δραστηριότητα - Ανακάλυψη κάθε Κεφαλαίου, στις οποίες παραπέμπεται ο μαθητής για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών. Η πρόταση διαδικτυακών τόπων αναμφίβολα σηματοδοτεί ένα «άνοιγμα» του μαθήματος των Μαθηματικών προς άλλες πηγές της καθημερινής ζωής, καθώς επίσης συγχρόνως συμβάλλει στην προώθηση της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Ενδεικτικές προτεινόμενες ιστοσελίδες είναι οι ακόλουθες:

- Κεφάλαιο 25: www.tangram.i-p.com: Παιχνίδια με τάγκραμ
- Κεφάλαιο 36: www.bbc.co.uk/music/children: σχετικά με μουσικά όργανα
- Κεφάλαιο 55: www.eugenfound.edu.gr: Ευγενίδειο Πλανητάριο
- Κεφάλαιο 55: www.noa.gr: Αστεροσκοπείο Αθηνών

Στο TEM υπάρχουν εργασίες, προβλήματα και παιχνίδια. Οι εργασίες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στόχος τους είναι η εφαρμογή, εμπέδωση και επέκταση της νέας γνώσης. Στο ΒΔΜ τονίζεται ότι δεν πρέπει να δίνονται εργασίες από το TEM στο σπίτι για εξάσκηση, ενώ διευκρινίζεται ότι ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός κρίνει ποιες από αυτές θα αναθέσει σε ποιους μαθητές, ποιες θα τροποποιήσει και ποιες θα επεκτείνει ή δε θα ζητήσει καθόλου να γίνουν. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επιλέξει τμήμα από το διαθέσιμο υλικό. Αυτή η ελευθερία που παραχωρείται στον εκπαιδευτικό ενισχύεται και από την επισήμανση της συγγραφικής ομάδας, σύμφωνα

³² Τα δύο βασικά σχέδια εργασίας που αναλύονται διεξοδικά είναι: Α. Ανακύκλωση-εξοικονόμηση ενέργειας, Β. Παραδοσιακά ήθη και έθιμα.

με την οποία, το νέο εκπαιδευτικό υλικό αναμένεται να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για πολλούς δασκάλους και επισημαίνει πως όσα προτείνει είναι ενδεικτικά. Κάθε δάσκαλος επιλέγει από το ΒΜΜ και το ΤΕΜ εργασίες που ταιριάζουν στην τάξη του κάθε φορά και μπορεί να τροποποιήσει το χρόνο διδασκαλίας κάθε κεφαλαίου, ενώ το ΒΔΜ αναμένεται να λειτουργεί ως ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για το δάσκαλο, χωρίς όμως να επιβάλλεται να ακολουθείται απαρέγκλιτα.

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

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

Ένας νέος τύπος επιχειρείται να διαμορφωθεί και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να συμβάλει στο να οδηγηθούν οι μαθητές στη μαθηματική γνώση. Προβάλλεται μια νέα εικόνα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιδιώκεται να διαθέτει (ΒΔΜ, σ.σ. 14-15) αυτενέργεια, ευχέρεια στη διαδικασία ανάδειξης των προσωπικών αντιλήψεων – προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, ευελιξία στη διδασκαλία,

ευρύτητα πνεύματος, δημοκρατικές αντιλήψεις και οργανωτικές ικανότητες, κριτική αξιολόγηση, αναγνώριση των δικών του γνωστικών ορίων, κριτική στάση σε παγιωμένες εκπαιδευτικές - παιδαγωγικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις. Όπως φάνηκε και παραπάνω, στον εκπαιδευτικό δίνεται η ελευθερία επιλογής, τροποποίησης, επέκτασης ή και παράλειψης δραστηριοτήτων από το διαθέσιμο υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, καθώς και τροποποίησης του χρόνου διδασκαλίας, ενώ διευκρινίζεται πως το ΒΔΜ προβλέπεται να λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό με τη μορφή συμβουλευτικού οδηγού και όχι υποχρεωτικών οδηγιών.

Από όσα προηγήθηκαν από την περιγραφή της δομής των περιεχομένων αλλά και από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διακρίνεται πως ο εκπαιδευτικός ασκεί τον έλεγχο πάνω στη μαθησιακή διαδικασία. Στοιχεία που αναδεικνύουν την παραπάνω διαπίστωση αποτελούν το ότι παρατίθενται οι επιδιωκόμενοι Στόχοι σε κάθε ενότητα του Βιβλίου του Μαθητή, με αποτέλεσμα αυτοί να είναι ορατοί τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους μαθητές και τους γονείς τους, το ότι υπάρχουν προκαταβολικοί οργανωτές και σύμβολα που κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, ενώ τα περιεχόμενα των ενότητων διακρίνονται (χρώμα - σύμβολο) ανάλογα με τις γνωστικές περιοχές Μαθηματικών με τις οποίες σχετίζονται. Ακόμη, είναι σαφής ο βηματισμός της διδασκαλίας καθώς προβλέπεται συγκεκριμένος χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε ενότητα που μάλιστα είναι ορατός στο ΒΜΜ.

Η μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού -και κυρίως του ΒΔΜ- δείχνει πως, παρόλο που ο χαρακτήρας του δεν προβάλλεται ως υποχρεωτικός, περιλαμβάνει εξαντλητικές λεπτομέρειες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ακόμη και στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων ή των σχολείων όπου υπάρχει έντονη διαφοροποίηση μεταξύ του επιπέδου των μαθητών, επισημαίνεται με σαφήνεια στο ΒΔΜ ποιες δραστηριότητες μπορούν να παραλειφθούν και πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, προκύπτει η εντύπωση πως ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας ασκείται άνωθεν και προς τον εκπαιδευτικό.

Ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται το ότι προβλέπεται από τη συγγραφική ομάδα ως σημαντική η συμβολή της οικογένειας στην πορεία μάθησης του μαθητή. Για το σκοπό αυτό είναι ορατά στο ΒΜΜ, όπως προαναφέρθηκε, τόσο ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος όσο και οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν σε κάθε κεφάλαιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι προβλέπεται να δοθούν στους γονείς τρεις επιστολές (βλ. ΒΔΜ, σ.σ. 195, 196, 197), στην αρχή καθενός από τα τρία τμήματα του βιβλίου (3 Περιόδους). Στο ΒΔΜ τονίζεται πως η ενημέρωση των γονέων για τη

διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλισθεί η κατάλληλη χρήση του νέου υλικού. Έτσι, με τις τρεις επιστολές προτρέπονται οι γονείς να παρωθούν τα παιδιά τους να ασχολούνται με δραστηριότητες σχετικές με αριθμούς – μαθηματικά - επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή ζωή. Ενδεικτικά, οι γονείς προτρέπονται να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ανακαλύπτουν τη χρησιμότητα των αριθμών στις καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. ρολόι, ημερολόγιο, μεζούρα), να διαβάζουν βιβλία που αναφέρονται σε πολύ μεγάλους και πολύ μικρούς αριθμούς (Εποχή Παγετώνων, Εποχή Δεινοσαύρων, μικρόβια), να υπολογίσουν ποια προσφορά είναι η πιο συμφέρουσα, να παίζουν παιχνίδια, σπαζοκεφαλιές, τάγκραμ και χαρτοδιπλωτική, να ανακαλύψουν τη σημασία της επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή ζωή μέσα από παιχνίδια, δραστηριότητες, συμμετοχή σε προγράμματα στο Ευγενίδειο Ίδρυμα και το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού.

Από την παράθεση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων γίνεται αντιληπτό πως αυτές προϋποθέτουν γονείς με υψηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Ο ρόλος της οικογένειας στη μαθησιακή ζωή του παιδιού της είναι αναμφίβολα σημαντικός και σαφώς εντοπίζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, η αποστολή των επιστολών δίνει διαφορετικό νόημα στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ συγχρόνως εγείρει ερωτήματα για τη δυνατότητα όλων των οικογενειών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προβάλλονται και θέτει σαφείς διαχωρισμούς στις οικογένειες ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους. Ακόμη και αν θεωρηθεί πως με τις επιστολές γνωστοποιούνται τρόποι συμβολής στη μάθηση των μαθητών και στους γονείς που από μόνοι τους δε γνωρίζουν αυτούς τους τρόπους για να συμβάλουν στη μάθηση των παιδιών τους, είναι αμφίβολο το εάν αυτοί οι γονείς καταφέρνουν να υλοποιήσουν τέτοιες δραστηριότητες. Τέλος, το ότι η ίδια η συγγραφική ομάδα επιλέγει να στείλει τις επιστολές στους γονείς σε έντυπη μορφή -και όχι για παράδειγμα να προτρέψει τον εκπαιδευτικό να μιλήσει για τρόπους συμβολής της οικογένειας στη μάθηση των μαθητών σε κάποια από τις καθιερωμένες συναντήσεις γονέων- αφενός οδηγεί στην παράβλεψη γονέων που δεν μπορούν καν να διαβάσουν τις επιστολές (αλλοδαποί, μη μορφωμένοι), αφετέρου συνειρμικά συνεπάγεται την ενισχυμένη αξία των συμβουλών των επιστολών επειδή αυτές προτείνονται από τους συγγραφείς που λειτουργούν ως ειδικοί -και όχι από τον εκπαιδευτικό- δείχνοντας πιθανόν την πρόθεση για άνωθεν έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε λεπτομέρειά της ακόμη και εκτός σχολείου.

Αναφορικά με την Αξιολόγηση, επισημαίνεται στο ΒΔΜ πως αυτή αποτελεί μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας στην τάξη. Στη νέα προσέγγιση, ο δάσκαλος δεν προχωράει σε επόμενο μάθημα, αν τα παιδιά δεν κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Η αξιολόγηση θεωρείται «μέρος της μαθησιακής διαδικασίας που αποτελεί διαδικασία ανατροφοδοτική για τους μαθητές, το δάσκαλο και τους γονείς» (ΒΔΜ, σ. 17), ενώ προβλέπεται να γίνεται καθημερινά και να έχει διαμορφωτικό ρόλο δίνοντας στο δάσκαλο την ευκαιρία επανορθωτικής διδασκαλίας.

Για το λόγο αυτό υπάρχουν επαναληπτικά μαθήματα – 9 συνολικά- δίωρης διάρκειας³³ που έχουν σκοπό, σύμφωνα με το ΒΔΜ, αφενός να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να οργανώσουν την ύλη που διδάχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, καταγράφοντας σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, με την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση να αποκτούν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό, αφετέρου να δοθεί στο δάσκαλο η ευκαιρία να αξιολογήσει όλα όσα έμαθαν τα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί πως τα Επαναληπτικά Κεφάλαια εμφανίζονται διακριτά από τα υπόλοιπα ακόμη και στον τρόπο αρίθμησης, ενώ σε αυτά φαίνεται πως δίνεται έμφαση στη μαθηματική γνώση καθαυτή και όχι τόσο στα σύγχρονα «προοδευτικά» στοιχεία που αξιοποιούνται στα υπόλοιπα κεφάλαια.

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

Επομένως, ο δάσκαλος καλείται να εστιάσει την προσοχή του στην προσπάθεια να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες

³³ Σε κάθε δίωρο επαναληπτικό μάθημα, την 1^η ώρα οι μαθητές λύνουν τις Δραστηριότητες του ΒΜΜ και συμπληρώνουν τον πίνακα αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο για τον Εκπαιδευτικό, ο δάσκαλος συγκεντρώνει τα βιβλία τους, επεξεργάζεται τις απαντήσεις του και επανέρχεται τη 2^η ώρα, έχοντας συμπληρώσει το ατομικό φύλλο αξιολόγησης κάθε μαθητή και είναι έτοιμος να προχωρήσει σε επανορθωτική διδασκαλία. Με αυτήν την ατομική αξιολόγηση, επιτυγχάνεται η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων για κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και για όλη την τάξη, καθώς επίσης διαπιστώνονται οι ανάγκες κάθε μαθητή για εξατομικευμένη πλέον διδασκαλία.

συνεργασίας και μαθηματική σκέψη. Επίσης, ο δάσκαλος επιχειρείται να βοηθά τους μαθητές να εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, μπορούν να αντιμετωπίσουν διαφορετικά είδη προβλημάτων, να προσπαθούν να τα λύσουν έχοντας επιμονή, υπομονή, ισχυρό αυτοσυναίσθημα που στηρίζεται στην ικανότητα σκέψης και στην αποενοχοποίηση του λάθους.

Σε κάθε Επαναληπτικό Κεφάλαιο, ο μαθητής καταγράφει την προσωπική του άποψη (βλ. ΒΜΜ, σ. 25), όπου σημειώνει τι τον εντυπωσίασε, τι τον δυσκόλεψε και τι έμαθε πολύ καλά στα Κεφάλαια που προηγήθηκαν. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προωθούνται στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που γίνονται σε ομαδικές εργασίες. Ειδικότερα, δίνονται Πίνακες Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης (βλ. ΒΜΜ, σ. 6 και ΒΔΜ, σ. 21) όπου αξιολογούνται με τους χαρακτηρισμούς Καθόλου, Λίγο και Πολύ οι άξονες σχετικά με 1. τη γρήγορη και χωρίς θόρυβο οργάνωση σε ομάδα, 2. τη συνεργασία χωρίς φωνές και τσακωμούς, 3. την κατανόηση από τους συμμαθητές όσον ο συμμαθητής εξήγησε, 4. την πραγματοποίηση διορθώσεων και συμπλήρωσης ιδεών των άλλων, 5. την άσκηση κριτικής με ευγενικό τρόπο, 6. την εύρεση πολλών διαφορετικών λύσεων, 7. την ανάγκη για να δεχθεί βοήθεια ο μαθητής από τους συμμαθητές του στην ομάδα του και 8. το να δώσει ο μαθητής βοήθεια στα άλλα μέλη της ομάδας του. Από την προσεκτική ανάγνωση των αξόνων που προηγήθηκαν συνάγεται πως ως προς τις ιδιότητες που θεωρούνται σημαντικές για το μαθητή που δουλεύει συνεργατικά ξεχωρίζει η αξία που δίνεται στην πειθαρχία των μαθητών, την ήρεμη από κοινού εργασία, την επικοινωνία και αλληλοσυμπλήρωση ιδεών, την αλληλοβοήθεια και την εύρεση πολλών λύσεων. Έτσι, κατά την αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση ζητείται από το μαθητή να εστιάσει σε ζητήματα ρύθμισης συμπεριφοράς (άξονες: 1, 2, 5), ζητήματα γνωστικού επιπέδου (άξονες: 3, 4, 6) και ζητήματα που συνδέονται και με ρύθμιση συμπεριφοράς και με γνωστικό επίπεδο (άξονες: 7, 8), δηλαδή αξιολογείται από το μαθητή στο σύνολό της η προσπάθεια του μαθητή ως προς πολλές πτυχές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι ενώ αποδίδεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, διαδικασίες που παραπέμπουν σε πιο σύγχρονες τροπές διδασκαλίας, στο ΒΔΜ δίνονται Φύλλα Ατομικής Αξιολόγησης (βλ. ΒΔΜ, σ.σ. 22-30) που προβλέπεται να συμπληρωθούν από τον εκπαιδευτικό για κάθε μαθητή μετά την ολοκλήρωση κάθε Ενότητας, καθώς και Ανάλυση της κλίμακας αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές της Ε΄ τάξης (βλ. ΒΔΜ, σ.σ. 20-21), που παραπέμπουν σε μια παραδοσιακή αποτίμηση της ατομικής επίδοσης,

στην ιεραρχική διαβάθμιση των μαθητών, αλλά και σε μια περισσότερο εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως υπάρχει ένα τμήμα ελέγχου της αξιολόγησης που δίνεται στο μαθητή, μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης και της Ετεροαξιολόγησης, αν και ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση τα κριτήρια είναι δοσμένα εκ των προτέρων στους μαθητές. Ακόμη, παρά το ότι στο μαθητή είναι ορατή αυτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης, ο δάσκαλος τηρεί τα Ατομικά Φύλλα Αξιολόγησης. Επιπλέον, αν και δεν προωθείται η αριθμητική αξιολόγηση-βαθμολόγηση, αλλά περισσότερο περιγραφικές μορφές, ο δάσκαλος αξιολογεί κυρίως γνωστικούς στόχους. Ουσιαστικά, μέσα από τον τρόπο αξιολόγησης που προωθείται, πραγματοποιούνται ανοίγματα προς σύγχρονες αξιολογικές μορφές και διαδικασίες, όπως η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση, που όμως λαμβάνουν χώρα σε περιορισμένο βαθμό. Στον εκπαιδευτικό όμως εξακολουθεί να ανατίθεται ο παραδοσιακός ρόλος της αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών, που όμως δεν είναι ορατός στους μαθητές καθώς σε αυτούς δίνεται η εικόνα της αξιολόγησης μέσα από τις μορφές της αυτοαξιολόγησης – ετεροαξιολόγησης.

Από την αναλυτική περιγραφή που προηγήθηκε προκύπτει πως το εκπαιδευτικό υλικό των Μαθηματικών ανταποκρίνεται στις επίσημες διακηρύξεις που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη διδακτική μεθοδολογία καθώς και τη θεμική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής γνώσης μορφή αξιολόγησης.

Ειδικότερα, ως προς το *Περιεχόμενο* προκύπτει ότι από το εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για το μάθημα των Μαθηματικών, βασικό εργαλείο αποτελεί το BMM και έπεται το TEM. Από τη μελέτη των τίτλων των κεφαλαίων και των θεμάτων των δραστηριοτήτων γίνεται κατανοητό πως αυτά έχουν επιλεγεί με στόχο να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αντλούνται κατά κύριο λόγο από καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Η πραγματοποίηση του μαθήματος των Μαθηματικών οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την πραγματικότητα. Γίνεται αντιληπτό πως η διδασκαλία των Μαθηματικών στηρίζεται σε αρχές της ρεαλιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν τη μαθηματική γνώση μέσα από καταστάσεις που έχουν γι' αυτούς νόημα. Η προσέγγιση της γνώσης επιχειρείται να γίνει με διαθεματικό τρόπο. Η έννοια της διαθεματικότητας φαίνεται πως εκλαμβάνεται ως προσπάθεια διασύνδεσης των Μαθηματικών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών που έχουν

νόημα για αυτούς, διασύνδεση που υλοποιείται κυρίως στην εισαγωγική δραστηριότητα κάθε διδασκόμενης ενότητας. Ως προς τη σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, παρατηρείται πως αυτή επιχειρείται σε περιορισμένο επίπεδο κυρίως μέσα από τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας, στα οποία όμως κυρίαρχο αναδεικνύεται το μάθημα των Μαθηματικών.

Ως προς την *Παιδαγωγική* σημειώνεται ότι επιδιώκεται να βρίσκεται ο μαθητής στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες του κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων. Επιχειρείται ο μαθητής με βιωματικό τρόπο να οικοδομήσει τη γνώση, ενώ συγχρόνως επιδιώκεται οι μαθητές μέσα από ομαδική εργασία με ενεργητικό τρόπο να προσεγγίσουν τη νέα γνώση. Ακόμη, σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος του μαθητή στην αξιολόγηση του εαυτού του και την αξιολόγηση του συμμαθητή του μέσα όμως από την αξιοποίηση κριτηρίων που ρητά του έχουν δοθεί.

Για τον εκπαιδευτικό σκιαγραφείται ένας νέος ρόλος που προδιαγράφεται από σύγχρονες θεωρήσεις της μάθησης και της διδακτικής των Μαθηματικών, με τις οποίες καλείται να εξοικειωθεί μέσα από προτεινόμενη στο ΒΔΜ βιβλιογραφία. Διαπιστώνεται πως στα δικά του χέρια βρίσκεται κατά κύριο λόγο ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ είναι αυτός που εξακολουθεί να αξιολογεί την ατομική πορεία κάθε μαθητή. Εν ολίγοις, προωθούνται στοιχεία «προοδευτικά» που όμως πραγματώνονται στα πλαίσια ενός αυστηρού ελέγχου που εκδηλώνεται ως έλεγχος του εκπαιδευτικού πάνω στο μαθητή, ενώ στην ουσία φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές από κοινού ελέγχονται από μια ανώτερη εξουσία που ρυθμίζει ακόμη και τις λεπτομέρειες της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, μέσα από την ανάδειξη της σημασίας του ρόλου της γονεϊκής συμβολής στην πορεία που ο μαθητής ακολουθεί προς την κατάκτηση της νέας γνώσης –κυρίως με τις επιστολές και την πρόσβαση σε στοιχεία όπως οι στόχοι και ο διδακτικός χρόνος στο ΒΜΜ αλλά και την πρόσβαση στο σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού στο Διαδίκτυο, εγείρονται σοβαρά ζητήματα σχετικά με την ανισότητα πρόσβασης στη γνώση μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους.

Ως προς την *Αξιολόγηση*, σημειώνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτήν. Η Αξιολόγηση αναδεικνύεται ως σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με την ατομική πορεία κάθε μαθητή και την καθοδήγηση της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ακόμη, η

αξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία συνεχής που αποκτά ένα χαρακτήρα σύνθετο, μικτό και εν μέρει πολύσημο, καθώς εξακολουθεί κατά κύριο λόγο να βρίσκεται στα χέρια του διδάσκοντα, αλλά μεταφέρεται ένα μέρος της στη δικαιοδοσία του μαθητή, ο οποίος αξιολογεί τον εαυτό του με την Αυτοαξιολόγηση αλλά και το συμμαθητή του με την Ετεροαξιολόγηση, από τον οποίο και αξιολογείται, συμμετέχοντας έτσι σε μια διαδικασία που αφενός του προσδιορίζει με σαφήνεια τους στόχους που επιδιώκεται να κατακτήσει, αφετέρου τον εξοικειώνει με διαρκείς αξιολογικές διαδικασίες. Ωστόσο, μέσα από τη συμπλήρωση των Ατομικών Φύλλων Αξιολόγησης από το διδάσκοντα για κάθε μαθητή, καθίσταται σαφές πως δίνεται προτεραιότητα στην αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος και η οποία αφορά στην επίτευξη γνωστικών στόχων, μορφή αξιολόγησης που παραπέμπει σε παραδοσιακές πρακτικές και συνεπάγεται τη διαβάθμιση των μαθητών.

Από την περιγραφή του Λογισμικού προέκυψε πως το ΕΛΜ αποτελεί ένα διακριτό τμήμα του διδακτικού υλικού που προορίζεται για την Ε΄ τάξη. Ο χαρακτήρας του ΕΛΜ αναδεικνύεται συμπληρωματικός προς αυτόν που επιτελούν το ΒΜΜ και το ΤΕΜ, αν και μπορεί να αξιοποιηθεί από το διδάσκοντα με στενές συνδέσεις με το ΒΜΜ, καθώς στο ΒΔΜ παρατίθεται συγκεντρωτικός πίνακας σύνδεσης των δραστηριοτήτων του ΕΛΜ με τα σχετικά κεφάλαια του ΒΜΜ, καθώς επίσης στο ΕΛΜ υπάρχουν πολλές σε αριθμό και ποικίλες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε ευρύ φάσμα των στόχων που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσα από το μάθημα των Μαθηματικών, ενώ αξιοποιούνται μοντέλα και τρόποι αναπαράστασης που δε χρησιμοποιούνται από το διδακτικό υλικό (ΒΜΜ, ΤΕΜ) και θα μπορούσαν να ωφελήσουν σημαντικά τους μαθητές. Ακόμη, φαίνεται πως στο ΕΛΜ υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δραστηριότητες που προορίζονται για την Ε΄ τάξη και για εκείνες που προορίζονται για τη ΣΤ΄, κάτι που επιτρέπει τη στενότερη σύνδεση των δραστηριοτήτων του Λογισμικού με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο ΒΜΜ και το ΤΕΜ, ενώ αναδεικνύει τους ισχυρούς κανόνες διαδοχής που διέπουν το υλικό και συνδέονται με το πέρασμα από την Ε΄ στη ΣΤ΄ τάξη. Επιλογικά, το ΕΛΜ έχει σχεδιαστεί βασισμένο στην ίδια φιλοσοφία με αυτήν του ΒΔΜ – ΒΜΜ - ΤΕΜ, ενώ φαίνεται πως ενσωματώνει ακόμη περισσότερα «προοδευτικά» στοιχεία, ικανοποιώντας συγχρόνως την πρόβλεψη του Προγράμματος Σπουδών για ένταξη και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την παραπάνω παρουσίαση του υλικού των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης διαπιστώνεται μια προσπάθεια να συνδεθούν τα Μαθηματικά περισσότερο με τις

συμμαθητής, εαυτός).

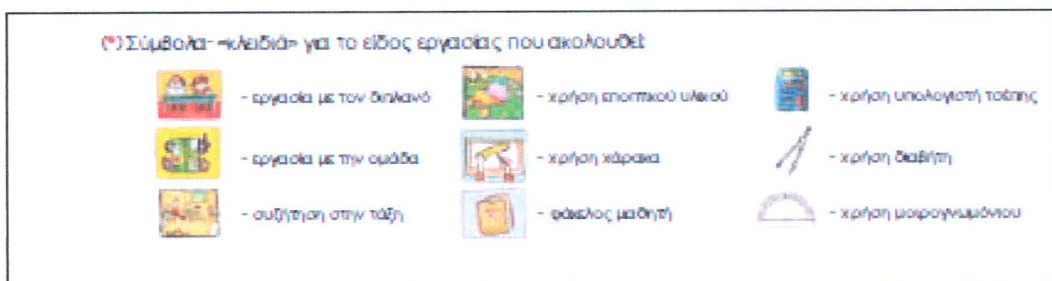
5.6. Καταμέτρηση και Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η δραστηριότητα. Αυτή η επιλογή υπαγορεύθηκε από το ότι, όπως αναφέρθηκε και στο τμήμα της Περιγραφής, το μάθημα των Μαθηματικών, όπως και το μάθημα της Γλώσσας που μελετήθηκε παραπάνω, οργανώνεται βάσει δραστηριοτήτων. Ακόμη, στην εποχή μας, στις Επιστήμες της Αγωγής κυριαρχεί η έννοια της δραστηριότητας. Άλλωστε, διαπιστώνεται πως σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, όπως το PISA, η οργάνωση της εξέτασης στηρίζεται σε δραστηριότητες, ενώ και άλλες μελέτες, που περιγράφηκαν στη Βιβλιογραφική Επισκόπηση, όπως αυτή του Dowling (1998) αλλά και των Cooper & Dunne (2000), βασίστηκαν στη δραστηριότητα.

5.6.1. Καταμέτρηση Δραστηριοτήτων Μαθηματικών

Αρχικά μετρήθηκαν οι δραστηριότητες που εμφανίζονται στο BMM και το TEM Μαθηματικών. Συνολικά στο BMM υπάρχουν 216 δραστηριότητες και στο TEM υπάρχουν 360 δραστηριότητες.

Προκειμένου να μελετηθούν οι δραστηριότητες επιχειρείται μια ποσοτική κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με το σύμβολο που τις χαρακτηρίζει. Για το χαρακτηρισμό των μαθηματικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται από τη συγγραφική ομάδα σύμβολα - κλειδιά για το είδος της εργασίας που ακολουθεί. Αξίζει να σημειωθεί πως το σύμβολο αναφέρεται πολλές φορές μόνο σε τμήμα της δραστηριότητας. Στην ακόλουθη προσπάθεια «καταμέτρησης», το σύμβολο αποδίδεται στη δραστηριότητα, ακόμη κι αν αναφέρεται μόνο σε τμήμα της. Τα σύμβολα - κλειδιά είναι τα εξής:



Εικόνα 5.6.1.1. Σύμβολα – Κλειδιά για είδος εργασιών στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας τα σύμβολα-κλειδιά συμβολίζονται με τα ακόλουθα αναγνωριστικά γράμματα:

1. Εργασία με το διπλανό: Z	6. Φάκελος Μαθητή: Φ
2. Εργασία με την ομάδα: O	7. Χρήση Υπολογιστή τσέπης: Y
3. Συζήτηση στην τάξη: Σ	8. Χρήση Διαβήτη: Δ
4. Χρήση Εποπτικού Υλικού: EY	9. Χρήση Μοιρογνωμόνιου: M
5. Χρήση Χάρακα: X	

Πίνακας 5.6.1.1. Συνοπτικός τρόπος αποτύπωσης συμβόλων – κλειδιών για είδος εργασιών στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης

Από τη μελέτη των συμβόλων διαπιστώνεται πως αυτά κυρίως δείχνουν τον τρόπο εργασίας που προβλέπεται για την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας.

Από τις 216 δραστηριότητες του BMM, μόνο 113 φέρουν σύμβολα - κλειδιά. Στο BMM εμφανίζονται συνολικά 185 σύμβολα - κλειδιά. Η συχνότητα εμφάνισης των συμβόλων - κλειδιών φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 5.6.1.2.

Z	O	Σ	EY	X	Φ	Y	Δ	M
40	23	53	1	6	46	15	1	0
21,62%	12,43%	28,64%	0,54%	3,24%	24,86%	8,11%	0,54%	0

Πίνακας 5.6.1.2. Συχνότητα εμφάνισης συμβόλων κλειδιών στο BMM Ε΄ τάξης

Τα περισσότερα σύμβολα -53- δείχνουν πως οι μαθητές χρειάζεται να συζητήσουν στην τάξη σχετικά με τη δραστηριότητα και τον τρόπο επίλυσής της, 46 δείχνουν πως η δραστηριότητα την οποία ο μαθητής θα λύσει χρειάζεται να μπει στο Φάκελό του, ενώ 40 δείχνουν πως ο μαθητής χρειάζεται να λύσει τη δραστηριότητα σε συνεργασία με το διπλανό του.

Συνολικά, στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν 360 δραστηριότητες, εκ των οποίων 140 (λιγότερες από τις μισές) φέρουν σύμβολο, ενώ 220 δε φέρουν. Συνολικά, εμφανίζονται 176 σύμβολα, που σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους κατηγοριοποιούνται ως εξής στον Πίνακα 5.6.1.3.:

Z	O	Σ	EY	X	Φ	Y	Δ	M
50	19	26	0	7	52	17	1	2
28,41%	10,8%	14,77%	0	3,98%	29,6%	9,7%	0,57%	1,14%

Πίνακας 5.6.1.3. Συχνότητα εμφάνισης συμβόλων κλειδιών στο TEM E' τάξης

Από τον παραπάνω Πίνακα 5.6.1.3. φαίνεται πως 52 φορές εμφανίζεται το σύμβολο που δείχνει δραστηριότητες που προορίζονται να μπουν στο Φάκελο του Μαθητή, ενώ 50 φορές εμφανίζεται το σύμβολο που δείχνει πως η εργασία προβλέπεται να πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με το διπλανό συμμαθητή.

Έτσι, φαίνεται πως κατά κύριο λόγο τα σύμβολα - κλειδιά που χρησιμοποιούνται δείχνουν δραστηριότητες οι οποίες προβλέπεται να συζητηθούν στην τάξη, να μπουν στο Φάκελο του Μαθητή και να πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με το διπλανό συμμαθητή.

Γενικά, από τη μελέτη των διαθέσιμων συμβόλων - κλειδιών στα Μαθηματικά διαπιστώνεται πως αυτά αφορούν στον τρόπο εργασίας μαθητών (εργασία σε ομάδα, εργασία με το διπλανό, συζήτηση στην τάξη), στη χρήση εργαλείων (χάρακα, διαβήτη, μοιρογνωμόνιου, υπολογιστή τσέπης, χρήση εποπτικού υλικού) καθώς επίσης και στη διάκριση των δραστηριοτήτων που ενδείκνυται να μπουν στο Φάκελο του Μαθητή. Επομένως, τα σύμβολα - κλειδιά αξιοποιούνται κυρίως για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, σε αντίθεση με τα σύμβολα του γλωσσικού μαθήματος που αφορούν στην κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων ανάλογα με το είδος τους.

5.6.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Μαθηματικών

Μετά τη συστηματική περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού και την καταμέτρηση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, αποφασίστηκε να αναλυθεί τμήμα των δραστηριοτήτων του BMM και του TEM. Μέσα από την ανάλυση αυτή επιδιώκεται να αναδειχθεί η μορφή της γνώσης που προωθείται ως θεμιτή στο μάθημα των Μαθηματικών.

Όπως αναφέρθηκε και στο 3^ο Κεφάλαιο, για την ανάλυση των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein και κυρίως οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε βάσει του

ερευνητικού εργαλείου με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες αυτές και το οποίο παρατέθηκε στον Πίνακα 3.3.1. (βλ. 3^ο Κεφάλαιο).

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο Μεθοδολογίας, με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος, εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα, εάν το περιεχόμενο είναι εξειδικευμένο ή όχι και εάν εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν στη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού - μαθητών και το περιθώριο που δίνεται στο μαθητή να λειτουργήσει με ενεργητικό τρόπο στα πλαίσια μιας δραστηριότητας. Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σχολικά βιβλία για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος. Ο χαρακτηρισμός του Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου ή Περιορισμένου αποτελεί συνάρτηση δεδομένων που συνδέονται με στοιχεία της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης.

Με το συνδυασμό των βαθμών της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης με τα δύο είδη Νοηματικών Προσανατολισμών προκύπτουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται στο μάθημα των Μαθηματικών. Αναλύθηκαν δραστηριότητες από ορισμένα Κεφάλαια από το BMM και το TEM. Από την περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού, διαπιστώθηκε πως το BMM και το TEM λειτουργούν ως το βασικό εκπαιδευτικό υλικό και μολονότι το BMM καταλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο, θεωρήθηκε σημαντικό να αναλυθούν δραστηριότητες και από τα δύο, προκειμένου να συγκριθούν και οι τύποι εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται σε αυτά τα δύο βιβλία. Αναλύθηκαν όλες οι δραστηριότητες από τα Επαναληπτικά Κεφάλαια, καθώς από την Περιγραφή προέκυψε πως τα Επαναληπτικά Κεφάλαια αφενός διαθέτουν διαφορετικό χαρακτήρα από τα υπόλοιπα –μη έχοντας

δραστηριότητα - ανακάλυψη, ακολουθώντας διαφορετική αρίθμηση, ενσωματώνοντας στοιχεία καταγραφής της άποψης των μαθητών, αφετέρου φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς σε αυτά συμπυκνώνεται η μαθηματική γνώση των κεφαλαίων που προηγούνται και συγχρόνως συνδέονται στενά με την αξιολόγηση του μαθητή. Ακόμη, αναλύθηκαν δραστηριότητες από Κεφάλαια με την πρόβλεψη να αξιοποιηθούν Κεφάλαια από όλες τις διαθέσιμες γνωστικές περιοχές κατ' αναλογία με το πλήθος των Κεφαλαίων της ίδιας γνωστικής περιοχής. Συνολικά, αναλύθηκαν 89 δραστηριότητες από το ΒΜΜ και 134 από το ΤΕΜ. Αυτές οι δραστηριότητες ανήκουν στα Κεφάλαια: Αριθμοί: 22, 55, Αριθμοί και Πράξεις: 5, 18, 20, 36, Γεωμετρία: 41, Μετρήσεις: 31, Στατιστική: 21, Πρόβλημα: 6, 35, 52, 54. Ενδεικτικά, σημειώνεται πως η ανάλυση των δραστηριοτήτων για το μάθημα των Μαθηματικών πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο που πραγματοποιήθηκε και η ανάλυση της 3.5.2. δραστηριότητας που αναλύεται στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (βλ. Υποενότητα 3.5.2.).

5.6.2.1. Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών στο ΒΜΜ

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων των Μαθηματικών στο Βιβλίο του Μαθητή³⁴ προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Σε 39/89 (44%) δραστηριότητες το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ σε 50/89 (56%) είναι ο επιστημονικός κόσμος. Ειδικότερα, στις Επαναληπτικές δραστηριότητες σε 13/46 (28%) δραστηριότητες το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ σε 33/46 (72%) είναι ο επιστημονικός κόσμος.
- Σε 8/89 (9%) δραστηριότητες εμφανίζεται σύνδεση του μαθήματος των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα (κυρίως με Γεωγραφία).
- 37/89 (42%) δραστηριότητες εμφανίζουν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, έναντι 52/89 (58%) που εμφανίζουν χαμηλό, ευρισκόμενες σε πλαίσιο.
- Σε 80/89 (90%) δραστηριότητες εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία (ορολογία, σύμβολα, έννοιες).

³⁴ Η ανάλυση των δραστηριοτήτων του ΒΜΜ παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

- Στις μαθηματικές δραστηριότητες που αναλύθηκαν οριοθετείται το μαθητικό έργο.
- Σε 17/89 (19%) δραστηριότητες εμφανίζεται καθοδήγηση του μαθητή, ενώ σε 72/89 (81%) δεν εμφανίζεται καθοδήγηση. Από τις Επαναληπτικές δραστηριότητες μόνο 9/46 (20%) εμφανίζουν στοιχεία καθοδήγησης του μαθητή.
- Στις 85/89 (96%) μαθηματικές δραστηριότητες δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης.
- Αυξημένη πρωτοβουλία - ενεργητικότητα του μαθητή εμφανίζεται σε 12/89 (13%) δραστηριότητες, ενώ σε 76/89 (87%) δραστηριότητες είναι σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου³⁵.

Συνοπτικά, από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι στο ΒΜΜ, αναφορικά με την Ταξινόμηση, στην πλειονότητά τους οι μαθηματικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο – τάση που εντείνεται στις Επαναληπτικές δραστηριότητες, κυρίως εμφανίζονται σε πλαίσιο οδηγώντας σε χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης, λίγες δραστηριότητες επιχειρούν σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα (κυρίως τη Γεωγραφία), ενώ περιλαμβάνουν επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα. Ως προς την Περιχάραξη, στις μαθηματικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται, στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ σε λίγες δραστηριότητες εμφανίζονται αυξημένα περιθώρια πρωτοβουλίας του μαθητή.

5.6.2.2 Ανάλυση δραστηριοτήτων Μαθηματικών στο ΤΕΜ

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων των Μαθηματικών στο Τετράδιο Εργασιών³⁶, προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Σε 53/134 (40%) δραστηριότητες το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ σε 81/134 (60%) είναι ο επιστημονικός κόσμος. Ειδικότερα, στις

³⁵ Μετά από το πρώτο στάδιο ανάλυσης που επικεντρώθηκε σε όψεις σχετικές με την Ταξινόμηση και την Περιχάραξη, μελετήθηκε η έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού, η οποία ειδώθηκε ως συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και της Περιχάραξης (καθοδήγησης, αξιολόγησης). Διαπιστώθηκε ότι σε 52/89 (58%) δραστηριότητες ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ σε 37/89 (42%) είναι Επεξεργασμένος. Στις Επαναληπτικές δραστηριότητες 27/46 (59%) ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ σε 19/46 (41%) δραστηριότητες είναι Επεξεργασμένος.

³⁶ Η ανάλυση των δραστηριοτήτων του ΤΕΜ παρατίθεται στο Παράρτημα Γ.

Επαναληπτικές δραστηριότητες σε 23/64 (36%) δραστηριότητες το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ σε 41/64 (64%) είναι ο επιστημονικός κόσμος.

- Δεν εμφανίζεται τάση σύνδεσης των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, παρά μόνο σε 3/134 (2%) δραστηριότητες.
- 59/134 (44%) δραστηριότητες εμφανίζουν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, έναντι 75/134 (56%) που εμφανίζουν χαμηλό, ευρισκόμενες σε πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί πως όσον αφορά στις Επαναληπτικές Δραστηριότητες σε 34/64 (53%) εμφανίζεται υψηλός βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου, έναντι 30/64 (47%) όπου ο βαθμός εξειδίκευσης εμφανίζεται χαμηλός.
- Σε 129/134 (96%) δραστηριότητες εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία (ορολογία, σύμβολα, έννοιες).
- Στις μαθηματικές δραστηριότητες που αναλύθηκαν οριοθετείται το μαθητικό έργο, δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης του μαθητή (παρά μόνο σε 1/134 δραστηριότητες), ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Ακόμη, οι Ιεραρχικοί Κανόνες εμφανίζονται ισχυροί (μόνο σε 1/134 δραστηριότητες χαλαρώνουν)³⁷.

Συνοπτικά, από την ανάλυση των δραστηριοτήτων στο TEM διαπιστώνεται ότι αναφορικά με την Ταξινόμηση, στην πλειονότητά τους οι μαθηματικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο – τάση που εντείνεται στις Επαναληπτικές δραστηριότητες, κυρίως εμφανίζονται σε πλαίσιο οδηγώντας σε χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης –ενώ στις περισσότερες επαναληπτικές δραστηριότητες ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός, δε συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ περιλαμβάνουν επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα.

Ως προς την Περιχάραξη, στις μαθηματικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή στο μαθητή. Αντίθετα φαίνεται πως εξασθενεί η καθοδήγηση του μαθητή, καθώς επίσης

³⁷ Μετά από το πρώτο στάδιο ανάλυσης που εστιάστηκε σε όψεις σχετικές με την Ταξινόμηση και την Περιχάραξη, μελετήθηκε η έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού, η οποία ειδώθηκε ως συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και της Περιχάραξης (καθοδήγησης, αξιολόγησης). Διαπιστώθηκε ότι σε 77/134 (57%) δραστηριότητες ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ σε 57/134 (43%) είναι Επεξεργασμένος. Στις Επαναληπτικές δραστηριότητες 30/64 (47%) ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ σε 34/64 (53%) δραστηριότητες είναι Επεξεργασμένος.

δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

5.6.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ανάλυσης δραστηριοτήτων Μαθηματικών

Από την ανάλυση που επιχειρήθηκε σε δραστηριότητες Μαθηματικών στο BMM αλλά και στο TEM προέκυψε ότι το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση των δραστηριοτήτων είναι αυτό του επιστημονικού κόσμου. Σύνδεση με άλλα μαθήματα επιχειρείται σε πολύ λίγες δραστηριότητες, ο βαθμός της εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Το μαθητικό έργο οριοθετείται, εμφανίζεται τάση για μη καθοδήγηση των μαθητών, δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης ενώ οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ισχυροί.

Συνοπτικά αποτυπώνονται ακολούθως οι γενικές τάσεις που προέκυψαν από την ανάλυση δραστηριοτήτων των Μαθηματικών τόσο στο BMM όσο και στο TEM:

	Βιβλίο Μαθητή	Τετράδιο Εργασιών
Πεδίο Αναφοράς	Επιστημονικό	Επιστημονικό
Σύνδεση με άλλα μαθήματα	Σπάνια	Σπάνια
Βαθμός Εξειδικευμένου Περιεχομένου	Χαμηλός (60%)	Χαμηλός (56%) Επαναληπτικές δραστηριότητες: Υψηλός σε 53%
Επιστημονικά Στοιχεία	Σχεδόν πάντα	Σχεδόν πάντα
Οριοθέτηση	Ναι	Ναι
Καθοδήγηση	Όχι (81%)	Όχι
Αξιολόγηση	Όχι	Όχι
Ιεραρχικοί Κανόνες	Αυστηροί	Αυστηροί

Πίνακας 5.6.2.3.1. Γενικές Τάσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων σε BMM και TEM

Από τα παραπάνω αποτελέσματα η γενική εικόνα που σχηματίζεται δείχνει πως στο BMM και στο TEM διαπιστώνεται η ύπαρξη ίδιων τάσεων. Ακόμη, προκύπτει ότι αναφορικά με την Ταξινόμηση, στην πλειονότητά τους οι μαθηματικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο, ενώ, κατά κύριο λόγο εμφανίζονται πλαισιωμένες, γεγονός που συνεπάγεται χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης. Στις περισσότερες δραστηριότητες δεν επιχειρούνται συνδέσεις των

Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, ενώ σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες χρησιμοποιούνται επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα. Ως προς την Περιχάραξη, στις μαθηματικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή στο μαθητή. Αντίθετα, φαίνεται πως εξασθενεί η καθοδήγηση του μαθητή, καθώς επίσης δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, το δυσκολότερο από μεθοδολογική άποψη έργο που προέκυψε σε αυτό το είδος ανάλυσης ήταν η απόδοση στις δραστηριότητες του χαρακτηρισμού Επεξεργασμένος και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός, που ως όρος δεν είναι αποσαφηνισμένος στη Βιβλιογραφία, αν και υπάρχουν παραδείγματα ποιοτικής ανάλυσης (Βλ. στο 1^ο Κεφάλαιο τις σχετικές έρευνες της Holland (βλ. Bernstein, 1991) και των Cooper & Dunne (2000)) που αποτελούν μια καλή βάση για την προσέγγιση του ζητήματος αυτού. Ακόμη, ιδιαίτερο προβληματισμό δημιούργησε το κατά πόσο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε συνολικά μια δραστηριότητα ως προς τον τύπο της πρακτικής που τα επιμέρους στοιχεία διαμορφώνουν και ποια από τα στοιχεία που περιέχει το μοντέλο και ποιος συνδυασμός τους διαφοροποιεί μια πρακτική, μιλώντας σε επίπεδο αναπλαισίωσης και δόμησης της γνώσης και όχι σε επίπεδο καθημερινής πράξης του σχολείου.

Στην επίλυση αυτών των δύο προβλημάτων -μεθοδολογικής και θεωρητικής αξίας- καθοριστική ήταν η συμβολή της λεπτομερούς ανάλυσης και περιγραφής των δραστηριοτήτων. Η προσέγγιση αυτή ενώ υποβοήθησε το έργο του χαρακτηρισμού των επιμέρους στοιχείων με βάση το λειτουργικό τους προσδιορισμό, αναδείχθηκε σε αναγκαία φάση της επεξεργασίας του υλικού κατά το χαρακτηρισμό των προαναφερθέντων προβλημάτων. Αυτό διότι μόνο μέσα από αυτήν την περιγραφή ήταν δυνατό να αποκτηθεί η αίσθηση του ποια από τα στοιχεία που μελετώνται, τόσο σε κάθε μία από τις δραστηριότητες όσο και συνολικά, ήταν τελικά κομβικά στο χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού και κατά συνέπεια στον προσδιορισμό του τύπου της πρακτικής που διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Όπως θα φανεί παρακάτω, η σημαντικότερη διάσταση αυτής της επεξεργασίας αφορά την ερμηνεία ως προς το τι συγκαλύπτεται, αποσιωπάται ή παραμένει υπόρρητο κατά την αναπλαισίωση της γνώσης, με βάση τις αρχές που διέπουν την οργάνωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό ακολουθεί η ανάλυση χαρακτηριστικών δραστηριοτήτων - παραδειγμάτων.

5.6.3. Συστηματική Περιγραφή δραστηριοτήτων: Χαρακτηριστικά Παραδείγματα

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες που η συστηματική περιγραφή και ο χαρακτηρισμός τους αναδεικνύουν διαφορετικές πρακτικές για το μάθημα των Μαθηματικών.

5.6.3.1. Δραστηριότητες χωρίς καμία πλαισίωση

- Δραστηριότητα TEM

ε. Υπολογίζω την αξία του μοτίβου και τη γράφω με κλάσμα και δεκαδικό αριθμό:

$\text{Bird} = \frac{3}{10}$ ή
 $\text{Cat} = \frac{40}{100}$ ή

Περίπου: _____
 Με ακρίβεια: _____

Δραστηριότητα 5.6.3.1.1. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Α', Επαναληπτικό 2^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 35

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
	+	+	+	+	+	-	-	+	Ε	T + + + + Π + - - + Ε

Πίνακας 5.6.3.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας TEM, Τεύχος Α', Επαναληπτικό 2^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα ε, σ. 35

Πρόκειται για δραστηριότητα της οποίας το πλαίσιο αναφοράς αντλείται από το επιστημονικό πεδίο, καθώς αφορά στα μοτίβα και δεν εμφανίζεται κάποια σύνδεση με τον καθημερινό κόσμο. Εμφανίζεται εξειδικευμένο περιεχόμενο (δραστηριότητα δίχως πλαίσιο), δεν επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, ενώ χρησιμοποιούνται οι όροι «μοτίβο», «κλάσμα», «δεκαδικοί» και γίνεται αντιληπτό πως η δραστηριότητα συνδέεται με τη γνωστική περιοχή των Μοτίβων. Οριοθετείται το μαθητικό έργο, αφού προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας (υπολογισμός αξίας μοτίβου, γραφή με

δεκαδικό και με κλάσμα), ο μαθητής δεν καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα αυτή, ενώ δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και δεν εμφανίζεται αυξημένη πρωτοβουλία των μαθητών. Επομένως, η δραστηριότητα αυτή προσανατολίζει τους μαθητές προς γενικές αρχές υπολογισμού αξίας μοτίβων.

Έτσι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.6.3.1.1., στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος, δεν επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, εμφανίζεται υψηλός βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου και ύπαρξη επιστημονικών στοιχείων. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, ο μαθητής δεν καθοδηγείται, ενώ δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Ακόμη, δε χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Οι τιμές της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης συνεπάγονται Επεξεργασμένο Προσανατολισμό Νοημάτων που οδηγεί προς γενικές αρχές υπολογισμού αξίας μοτίβων.

Σημειώνεται πως δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες χωρίς πλαισίωση που ο Νοηματικός τους Προσανατολισμός να χαρακτηρίζεται Περιορισμένος.

5.6.3.2. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση

Σε αυτήν την κατηγορία μελετώνται δραστηριότητες που έχουν πλαίσιο. Ωστόσο, διακρίνονται δύο διαφορετικοί τύποι, ανάλογα με το εάν ο Νοηματικός Προσανατολισμός τους χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος ή Περιορισμένος.

5.6.3.2.1. Δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

- Δραστηριότητα BMM

Δραστηριότητα - Ανακάλυψη

🕒 Τι σημαίνει ποσοστό στα εκατό;

Game Time

150€ έκπτωση 10%
τελική τιμή: 135€ + δωρεάν παιχνίδι

Η παιχνιδομηχανή με ένα παιχνίδι κοστίζει €.

Playbox

150€ έκπτωση 20%
τελική τιμή: € + παιχνίδι 35€

Η παιχνιδομηχανή με ένα παιχνίδι κοστίζει €.

- Από ποιο κατάσταση συμφέρει στον Παύλο να αγοράσει την παιχνιδομηχανή με ένα παιχνίδι; Βάζω ✓
 - Από το πρώτο
 - Από το δεύτερο
- Πόσα € είναι τα $\frac{10}{100}$ ή 10%:
 - στα 100 €:
 - στα 150 €:

✂️ Κλάσματα που έχουν παρονομαστή το 100 γράφονται και με το σύμβολο %.

Παράδειγμα: $\frac{85}{100} = 85\%$, το οποίο διαβάζεται ογδόντα πέντε τοις εκατό ή ογδόντα πέντε στα εκατό.

• Αντίστοιχα, κλάσματα που έχουν παρονομαστή το 1000 γράφονται και με το σύμβολο ‰.

Παράδειγμα: $\frac{850}{1000} = 850\text{‰}$, το οποίο διαβάζεται οκτακόσια πενήντα τοις χιλίοις ή οκτακόσια πενήντα στα χίλια.

- Αν γνωρίζουμε το ποσοστό της έκπτωσης (...%), πώς μπορούμε με σιγουριά να υπολογίσουμε τι όφελος θα έχουμε;
- Υπάρχουν πολλοί τρόποι να υπολογίσουμε την τιμή μετά την έκπτωση που γίνεται:

έκπτωση 10%

1ος τρόπος

Στα 100€ η έκπτωση είναι 10€, δηλαδή στα 100€ κερδίζω 10€ (το ένα δέκατο).
Αρα, στα 60€ κερδίζω το $\frac{1}{10}$ του 60, δηλ. : =€ ή $0,1 \times 60 = \dots \text{€}$

Πρώτη προσέγγιση της έννοιας του ποσοστού. Μετατροπή του από και σε δεκαδικό αριθμό και δεκαδικό κλάσμα.

62

2ος τρόπος

Τα 60 € είναι τα $\frac{100}{100}$ της αρχικής τιμής. Η έκπτωση είναι τα $\frac{10}{100}$ της αρχικής τιμής, δηλαδή $\frac{10}{100}$ του 60 ή $\frac{1}{10}$ του 60 = ... €
ή, αλλιώς, τα $\frac{10}{100}$ του 60 = $\frac{60 \times 10}{100} = \frac{600}{100} = \dots \text{€}$

3ος τρόπος

60	70	80	90	100	αρχική τιμή
6€	7€	8€	9€	10€	έκπτωση
54€	63€	72€	81€	90€	τελική τιμή

4ος τρόπος

Η έκπτωση είναι 10%, δηλαδή πληρώνω το 90% της αρχικής τιμής ή σε κάθε πληρώνω τα 9€ και έχω όφελος 1€.
Αρα, στα 6 θα πληρώσω $6 \times 9 = \dots \text{€}$ και θα έχω όφελος 6 €.

5ος τρόπος

Θα χρησιμοποιήσω τον για να βρω στα 60€ την έκπτωση 10%.

Πατά: $60 \times 10 \div 100 = \dots$
ή
Πατά: $60 \times 0,1 = \dots$

Δραστηριότητα 5.6.3.2.1.1. Δραστηριότητα BMM, Κεφάλαιο 22, Δραστηριότητα Ανακάλυψη, σ.σ. 62-63

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
	-	+	+	+	+	+	+	-	E	T - + + +, Π + + + -, E

Πίνακας 5.6.3.2.1.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας BMM, Κεφάλαιο 22, Δραστηριότητα Ανακάλυψη, σ.σ. 62-63

Στην παρούσα δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο κόσμος της καθημερινής ζωής: οι αγορές στην περίοδο των εκπτώσεων. Ωστόσο, αυτή αποτελεί μόνο την αφορμή για τη δραστηριότητα, καθώς στη συνέχεια, το πρόβλημα εμφανίζεται αποπλαισιωμένο και η έμφαση αποδίδεται στον τρόπο υπολογισμού της τελικής τιμής προϊόντος, με αποτέλεσμα η δραστηριότητα να έχει υψηλό βαθμό εξειδίκευσης περιεχομένου. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα δε συνδέονται τα Μαθηματικά με άλλο μάθημα, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία, όπως ποσοστό, τοις εκατό, έκπτωση, αρχική τιμή, τελική τιμή, όφελος, %, κλάσμα.

Το μαθητικό έργο οριοθετείται με σαφήνεια: υπολογισμός τελικής τιμής προϊόντος. Ακόμη, εμφανίζονται προτεινόμενοι τρόποι επίλυσης που καθοδηγούν το μαθητή προς την επίτευξη του μαθητικού έργου και λειτουργούν και ως κριτήρια αξιολόγησης, ενώ εμφανίζεται χαλάρωση των ιεραρχικών κανόνων, καθώς ο Σαΐτας εξηγεί την έννοια του κλάσματος με παρονομαστή το 100 και το 1000, ενώ οι προτεινόμενοι τρόποι επίλυσης δίνονται από κεντρικούς ήρωες του βιβλίου. Έτσι, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, καθώς οι μαθητές στρέφονται προς γενικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων με ποσοστά εκπτώσεων.

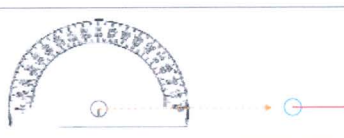
Έτσι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.6.3.2.1.1., ενώ το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας, είναι ο καθημερινός κόσμος, τα υπόλοιπα στοιχεία δείχνουν αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ των Μαθηματικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η μαθηματική δραστηριότητα εμφανίζεται αποπλαισιωμένη, ενώ συγχρόνως εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, ο μαθητής καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα, εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ οι ιεραρχικοί κανόνες χαλαρώνουν. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός εμφανίζεται Περιορισμένος, στρέφοντας το μαθητή προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

5.6.3.2.2. Δραστηριότητες με μία πλαisiώση και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό

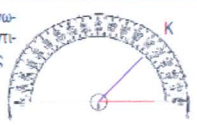
- Δραστηριότητα BMM

1. Φτιάχνουμε μια γωνία ίση με $\frac{1}{2}$ της ορθής, δηλαδή μοίρες.

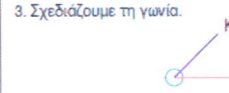
1. Βάζουμε την κορυφή της γωνίας στο Ο και χαράζουμε τη μία πλευρά της γωνίας.



2. Βρίσκουμε στο μοιρογνωμόνιο τις μοίρες που αντιστοιχούν στις μισές της ορθής. Σημειώνουμε με ένα γράμμα.



3. Σχεδιάζουμε τη γωνία.



• Φτιάχνουμε μια γωνία ίση με $\frac{3}{2}$ της ορθής, δηλαδή μοίρες.
• Εξηγούμε πώς εργαστήκαμε στην τάξη.

Δραστηριότητα 5.6.3.2.2.1. Δραστηριότητα BMM, Κεφάλαιο 41, Δραστηριότητα 1, σ. 109

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
	+	+	-	+	+	+	-	+	Π	Τ + + - + Π + + - + Π

Πίνακας 5.6.3.2.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας BMM, Κεφάλαιο 41, Δραστηριότητα 1, σ. 109

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο κόσμος της Γεωμετρίας, όπου οι κατασκευές που απαιτεί η δραστηριότητα ανήκουν στην πρακτική της Γεωμετρίας. Κατά την περιγραφή της δραστηριότητας αναφέρονται έννοιες όπως γωνία, ορθή γωνία, μοίρες, κορυφή, πλευρά, μοιρογνωμόνιο αλλά και πραγματοποιείται η αναπαράστασή τους με τη γλώσσα της Γεωμετρίας - σχήματα (γωνία).

Η εξειδίκευση του περιεχομένου χαλαρώνει από την αντίληψη που προωθείται σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της πρακτικής της Γεωμετρίας είναι συστατικό στοιχείο της Γεωμετρίας ως επιστημονικού κλάδου και όχι εξωτερική προς αυτήν απλή εφαρμογή. Στοιχεία της πρακτικής αυτής συνιστούν η χρήση των

γεωμετρικών οργάνων (εδώ του μοιρογνομώνιου) και άρα στόχο αποτελεί η απόκτηση εξειδικευμένης δεξιότητας χρήσης των οργάνων.

Ωστόσο, μια συνέπεια της νέας αυτής επιστημολογικής και παιδαγωγικής προσέγγισης της Γεωμετρίας αποτελεί το ότι ταυτίζεται η έννοια της γωνίας με τα μέσα αναπαράστασής της (σχήματα) και τη μέθοδο κατασκευής, συγκαλύπτοντας τη θεωρία που προϋποθέτει αυτή η πρακτική και συνεπώς την παρουσιάζει ως μια πρακτική δεξιότητα. Η πρακτική της Γεωμετρίας παρουσιάζεται ως καθαυτό το αντικείμενο της Γεωμετρίας. Έτσι, αποσιωπάται η θεωρία και οι μαθητές πιθανόν καταλήγουν να αντιλαμβάνονται τη Γεωμετρία ως ισοδύναμη με κατασκευές.

Η δραστηριότητα υπερτονίζει την πρακτική του γνωστικού πεδίου, κάτι που συμπορεύεται με τη σύγχρονη αντίληψη για τα Μαθηματικά –εδώ τη Γεωμετρία- και βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη σύγχρονη παιδαγωγική που επιδιώκει την ενεργοποίηση του μαθητή (κατασκευή γωνίας). Ωστόσο, ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων οδηγεί σε μια «υπεραπλούστευση» της Γεωμετρίας και συνακόλουθα των Μαθηματικών, παρουσιάζοντάς τα ως πρακτική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να συγκαλύπτεται η θεωρία η οποία υποστηρίζει την πρακτική. Έτσι, ενδεχομένως κάποιοι μαθητές θα εκλάβουν την πρακτική της Γεωμετρίας ως μια πρακτική δραστηριότητα που ταυτίζεται με την πρακτική των κατασκευών.

Για το μαθητή είναι σαφές πως έργο του αποτελεί η σχεδίαση γωνίας συγκεκριμένων μοιρών. Σε αυτήν τη δραστηριότητα μάλιστα ο μαθητής καθοδηγείται με αριθμημένα βήματα δοσμένου μισοσυμπληρωμένου παραδείγματος προς την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, αλλά φαίνεται να μην εμφανίζεται με σαφή τρόπο το κριτήριο αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας: πώς θα υπολογίσει ο μαθητής τις μοίρες της ζητούμενης γωνίας, με μαθηματικό υπολογισμό έχοντας ως βάση τις 90 μοίρες της ορθής γωνίας; Είναι αποδεκτός ο υπολογισμός με άλλον τρόπο, όπως με μοίρασμα σχεδίου ορθής γωνίας για να προκύψει η μισή γωνία; Ποια είναι η θεμιτή διαδικασία επίλυσης; Ακόμη, δε φαίνεται να δίνεται στο μαθητή αυξημένη πρωτοβουλία για ενεργητικότητα.

Αντιθέτως, οι πραγματώσεις των μαθητών ρυθμίζονται αφενός από τους αυστηρούς διδακτικούς κανόνες της Περιχάραξης (καθοδήγηση μέσω παραδείγματος και οδηγιών), αφετέρου δε από την εξουσία του διδάσκοντος (ισχυροί ιεραρχικοί κανόνες) και των υποκατάστατων αυτού, του παραδείγματος στην προκειμένη περίπτωση που υποβάλλει την επανάληψή του μέσα από αναπαραγωγικό τρόπο εργασίας του μαθητή. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός εμφανίζεται Περιορισμένος,

καθώς παραπέμπει στην πρακτική χρήση των γνώσεων σχετικά με την κατασκευή γωνιών.

Έτσι, όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα 5.6.3.2.2.1., ως προς την Ταξινόμηση, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος. Η δραστηριότητα εντάσσεται στη Γεωμετρία, χωρίς να επιχειρούνται συνδέσεις των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, ο μαθητής καθοδηγείται, αλλά το παράδειγμα ορίζει διαδικαστικά κυρίως βήματα, τα κριτήρια αξιολόγησης δε γίνονται σαφή, ενώ ο ρόλος του δασκάλου αναδεικνύεται κυρίαρχος. Ο χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου σε συνδυασμό με την απουσία κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας συνεπάγονται Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

Ακολουθεί ένα ακόμη παράδειγμα με σημαντικές ομοιότητες με το παραπάνω.

▪ Δραστηριότητα BMM

5) Να φτιάχνω προβλήματα.



Φτιάχνουμε με την ομάδα μας ένα πρόβλημα για την τράπεζα εργασιών της τάξης που να ικανοποιεί τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- «Φτιάχνω 2 αριθμούς που:
- έχουν ψηφία
 - είναι μεγαλύτεροι από
 - το ψηφίο των είναι το μισό από το ψηφίο των

Δραστηριότητα 5.6.3.2.2.2. Δραστηριότητα BMM, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα 5, σ. 25

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
	+	+	-	+	+	-	-	-	Π	T + + - + Π + - - - Π

Πίνακας 5.6.3.2.2.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας BMM, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα 5, σ. 25

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που φαίνεται πως το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος των Μαθηματικών, και ειδικότερα η περιοχή της σύνθεσης μαθηματικών προβλημάτων. Μολονότι η φράση στην εκφώνηση «να ικανοποιεί τις παρακάτω προϋποθέσεις» παραπέμπει άμεσα στα Μαθηματικά, οι προϋποθέσεις δε διατυπώνονται με τη μορφή γενικών κανόνων, αλλά αποτελούν μέρος του προβλήματος που οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν. Το πρόβλημα είναι συγκεκριμένο και οι προϋποθέσεις εμφανίζονται εξαρτημένες από το τοπικό αυτό πλαίσιο.

Ειδικότερα, η νοητική επεξεργασία που απαιτείται και οι θεωρητικές προϋποθέσεις προβάλλονται με πρακτική μορφή που η απλή εφαρμογή τους ικανοποιεί τα κριτήρια της ορθής επιτέλεσης της δραστηριότητας συνολικά. Έτσι, η κατασκευή ενός μαθηματικού προβλήματος -που επιβάλλεται, με βάση τη μαθηματική σκέψη, να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις- μετατρέπεται σε μια αναπαραγωγική εν πολλοίς δραστηριότητα, όπου ο μαθητής φαίνεται να χρειάζεται να επαναλάβει το τι είναι π.χ. διψήφιος, ποια είναι η σημασία της θέσης των ψηφίων στον αριθμό και να ακολουθήσει τους πρακτικούς κανόνες που απορρέουν από τις δοσμένες καλά από την περιγραφή της δραστηριότητας προϋποθέσεις για να διαχειρισθεί το θέμα. Έτσι, συνάγεται πως ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός. Ακόμη, δεν επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, ενώ εντοπίζονται επιστημονικά στοιχεία, όπως «ψηφία, μεγαλύτερος, μισός».

Οριοθετείται –αν και κάπως συγκεχυμένα- το μαθητικό έργο (δημιουργία προβλήματος σύμφωνα με οδηγίες και δίνονται σαφείς προϋποθέσεις δημιουργίας του προβλήματος), δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης του μαθητή για την επιτυχή διεκπεραίωση της δραστηριότητας, ενώ δεν εκφράζεται το κριτήριο επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας με ρητό τρόπο. Παρατηρείται εξασθένηση των ρυθμιστικών κανόνων, καθώς η δραστηριότητα πραγματοποιείται με ομαδική εργασία και αυξάνεται η πρωτοβουλία - ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών, αφού ο κάθε μαθητής τοποθετείται στη θέση του δράντος για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Οι τιμές της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης συνιστούν τα ειδικά στοιχεία που επεξηγούν το χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Περιορισμένου, καθώς μέσω της δραστηριότητας αυτής

εμφανίζεται έμφαση προς την αξιοποίηση των δοσμένων προϋποθέσεων για δημιουργία συγκεκριμένου προβλήματος.

Έτσι, όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα 5.6.3.2.2.2., ως προς την Ταξινόμηση, το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο επιστημονικός κόσμος. Η δραστηριότητα εντάσσεται στο μάθημα των Μαθηματικών, χωρίς να επιχειρούνται συνδέσεις των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, χωρίς να καθοδηγείται ο μαθητής, τα κριτήρια αξιολόγησης δε γίνονται σαφή, ενώ αφήνονται περιθώρια πρωτοβουλίας στους μαθητές. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος.

Αξίζει να σημειωθεί πως ενώ και για τα δύο μαθήματα που εξετάζονται, σε αυτήν την «κατηγορία» εντάσσονται δραστηριότητες με μία πλαισίωση και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, στις μαθηματικές δραστηριότητες το πεδίο αναφοράς συνιστά ο επιστημονικός κόσμος ενώ εμφανίζεται σε αυτές χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης. Αντίθετα, στο γλωσσικό μάθημα, στην «κατηγορία» αυτή εντάχθηκαν δραστηριότητες των οποίων το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ενώ εμφανίζεται σε αυτές υψηλός βαθμός εξειδίκευσης.

5.6.3.3. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις

Σε αυτήν την «κατηγορία» εντάσσονται δραστηριότητες που αξιοποιούν τα «εκσυγχρονιστικά» στοιχεία που εισάγονται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε επίπεδο παιδαγωγικής και επιστημολογίας.

5.6.3.3.1. Δραστηριότητες με δύο πλαισιώσεις και Επεξεργασμένο Νοηματικό

Προσανατολισμό: Δεν εντοπίστηκαν τέτοιου είδους δραστηριότητες στο δείγμα των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν στα Μαθηματικά

▪ Δραστηριότητα TEM

στ. Πώς μπορούμε να μετακινήσουμε 6 οδοντογλυφίδες για να δημιουργήσουμε 6 ίσους ρόμβους;

Δραστηριότητα 5.6.3.3.2.1. Δραστηριότητα TEM, Τεύχος Α΄, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1^{ης}

Ενότητας, Δραστηριότητα στ, σ. 19

Δρ	1.1.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
	-	+	-	+	+	-	-	+	Π	T - + - + Π + - - + Π

Πίνακας 5.6.3.3.2.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας TEM, Τεύχος Α΄, Επαναληπτικό Κεφάλαιο 1^{ης} Ενότητας, Δραστηριότητα στ, σ. 19

Πρόκειται για μια δραστηριότητα το πλαίσιο αναφοράς της οποίας αντλείται από τον καθημερινό κόσμο, καθώς χρησιμοποιούνται οι οικείες στους μαθητές οδοντογλυφίδες ως υλικό. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα δε συνδέονται τα Μαθηματικά με άλλο μάθημα. Η δραστηριότητα εμφανίζεται μέσα σε πλαίσιο: αυτό της μετακίνησης 6 οδοντογλυφίδων προκειμένου να σχηματισθούν 6 ίσοι ρόμβοι. Αυτό το πλαίσιο πιθανόν εμφανίζει στους μαθητές μια πρακτική διάσταση των Μαθηματικών. Πώς παρουσιάζονται τα Μαθηματικά εδώ; Μάλλον ως ένα απλό παιχνίδι καθημερινότητας. Με απλές κινήσεις, μέσα από δοκιμές, κάθε μαθητής μπορεί να βρει τη λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία (ίσοι ρόμβοι).

Το μαθητικό έργο εμφανίζεται σαφές: σχηματισμός 6 ίσων ρόμβων με 6 οδοντογλυφίδες. Ο μαθητής δεν καθοδηγείται προς την επίτευξη του έργου. Ούτε όμως και τα κριτήρια αξιολόγησης εμφανίζονται με ρητό τρόπο: ποιος είναι ο θεμιτός τρόπος επίλυσης της δραστηριότητας; Θα είναι αποδεκτή η λύση του μαθητή που θα

σπάσει τις οδοντογλυφίδες προκειμένου να επιτύχει το αποτέλεσμα; Ωστόσο, η ενεργητικότητα του μαθητή εμφανίζεται περιορισμένη.

Για μια ακόμη φορά, φαίνεται πως από τη δραστηριότητα απουσιάζει μια έμφαση στη μαθηματική θεωρητική γνώση. Δεν υπακούει σε κάποιο κανόνα ο μαθητής για να πετύχει το ζητούμενο στόχο. Μπορεί να εργαστεί με δοκιμή και πλάνη, μέθοδος αποδεκτή στα πλαίσια της Εποικοδομιστικής Προσέγγισης, λίγο όμως απομακρυσμένη από μια καθαρά επιστημονική σύλληψη της μαθηματικής γνώσης. Έτσι, ο Νοηματικός Προσανατολισμός εμφανίζεται Περιορισμένος, στρέφοντας το μαθητή προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

Έτσι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.6.3.3.2.1., το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν επιχειρούνται συνδέσεις των Μαθηματικών με άλλα μαθήματα, εμφανίζεται η δραστηριότητα πλαισιωμένη, ενώ συγχρόνως εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, αλλά ο μαθητής δεν καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα, δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ η πρωτοβουλία του μαθητή είναι μικρή. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός εμφανίζεται Περιορισμένος, στρέφοντας το μαθητή προς πρακτικές δεξιότητες επίλυσης καθημερινών προβλημάτων.

5.7. Συμπέρασμα Μαθηματικών

Από τη μελέτη που επιχειρήθηκε για τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης, προκύπτει η προσπάθεια να συνδεθούν τα Μαθηματικά περισσότερο με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών και με καταστάσεις που αποκτούν νόημα στην πραγματική ζωή, γεγονότα που προβάλλουν την αξιοποίηση αρχών της ρεαλιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς και της εποικοδομιστικής θεωρίας. Έτσι, αντικατοπτρίζονται στοιχεία εκσυγχρονισμού και ευθυγράμμισης προς τις κύριες επιστημολογικές τάσεις που έχουν ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό υλικό των Μαθηματικών, το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. Αναφορικά με την έννοια της διαθεματικότητας, αυτή υλοποιείται κυρίως μέσα από τη σύνδεση των Μαθηματικών με την καθημερινή ζωή.

Η μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού των Μαθηματικών δείχνει την προτεραιότητα που αποδίδεται στη γνωστική περιοχή της επίλυσης προβλημάτων. Ακόμη, προκύπτει ένα άνοιγμα του σχολείου σε παιδαγωγικές πρακτικές

«προοδευτικού» τύπου, οι οποίες όμως υλοποιούνται υπό τον αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού, ενώ συγχρόνως επιδιώκεται η συμβολή της οικογένειας του μαθητή στη μαθησιακή του πορεία, συμβολή που ενθαρρύνεται και καθοδηγείται από το σχολείο. Τέλος, η λογική και η πρακτική της συνεχούς αξιολόγησης καθίσταται ορατή σε κάθε ευκαιρία και υλοποιείται από κάθε κατεύθυνση (δάσκαλος, συμμαθητής, εαυτός).

Από την καταμέτρηση των δραστηριοτήτων διαπιστώνεται πως βασικό κριτήριο για το χαρακτηρισμό τους συνιστά η παρουσία συμβόλων που κατά κύριο λόγο αφορούν στον τρόπο εργασίας μαθητών. Ειδικότερα, τα περισσότερα σύμβολα που εμφανίζονται δείχνουν πως έμφαση αποδίδεται στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων που επιχειρήθηκε στο Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών των Μαθηματικών προέκυψε πως αναφορικά με την Ταξινόμηση –αν και σε πολλές δραστηριότητες το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο κόσμος της καθημερινής ζωής- στην πλειονότητά τους οι μαθηματικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον επιστημονικό κόσμο – τάση που εντείνεται στις Επαναληπτικές δραστηριότητες. Ακόμη, οι δραστηριότητες εμφανίζονται σε πλαίσιο οδηγώντας σε χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης, δε συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ περιλαμβάνουν επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα.

Ως προς την Περιχάραξη, στις μαθηματικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή. Αντίθετα, φαίνεται πως εξασθενεί η καθοδήγηση του μαθητή, καθώς επίσης δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Ως προς το Νοηματικό Προσανατολισμό φαίνεται πως κυριαρχεί ο Περιορισμένος, δηλαδή μια τάση προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

Το κύριο πρόβλημα που τέθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ήταν τόσο η εφαρμογή του λειτουργικού εργαλείου όσο και η αποτύπωση του Νοηματικού Προσανατολισμού, ο οποίος και διαδραμάτισε ρόλο πολύ σημαντικό για τον προσδιορισμό των μορφών πρακτικής που προωθούνται στο γλωσσικό μάθημα. Ο χαρακτηρισμός της δραστηριότητας ως προς το Νοηματικό Προσανατολισμό πραγματοποιήθηκε μέσα από τη συνεξέταση στοιχείων της Ταξινόμησης, συγκεκριμένα του πεδίου αναφοράς και του βαθμού εξειδίκευσης του περιεχομένου και στοιχείων της Περιχάραξης, με κυριότερα την Καθοδήγηση και την Αξιολόγηση,

η σημασία των οποίων αναδεικνύεται και από έρευνες όπως των Morais και Neves (2001).

Η λεπτομερής περιγραφή των δραστηριοτήτων αναδείχθηκε ως αναγκαία φάση για την επίτευξη των παραπάνω. Μέσα από αυτήν, αναδείχθηκαν ομοιότητες αλλά και διαφορές σε επιμέρους στοιχεία που εξετάστηκαν και τόσο η ανάλυση κάθε δραστηριότητας όσο και η συγκριτική τους μελέτη οδήγησε στην ανάδειξη ορισμένων περιπτώσεων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που φαίνεται ότι έχουν σημασία.

Διαπιστώθηκε πως σε δραστηριότητες που δεν εμφανίζονται σε κανένα πλαίσιο, ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, σε δραστηριότητες που εμφανίζουν ένα πλαίσιο κατά κύριο λόγο ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος, ενώ οι δραστηριότητες με διπλή πλαισίωση στην πλειονότητά τους παραπέμπουν σε Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

Οι μορφές πρακτικής που αναδείχθηκαν μέσω των χαρακτηριστικών παραδειγμάτων που αναλύθηκαν είναι οι ακόλουθες:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος	-
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος	B2 Τύπος
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 Τύπος -	Γ2 Τύπος

Πίνακας 5.7.1. Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής στα Μαθηματικά Ε΄ τάξης

Στον Πίνακα 5.7.2. που ακολουθεί εμφανίζεται το ποσοστό των δραστηριοτήτων του δείγματος στο Βιβλίο Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών των Μαθηματικών Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Σύνολο
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος BMM: 31/89 (35%) TEM: 52 (39%)	-	BMM: 35% TEM: 39%
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος BMM: 6/89 (7%) TEM: 7 (5%)	B2 BMM: 19/89 (21%) TEM: 28 (21%)	BMM: 28% TEM: 26%
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 -	Γ2 BMM: 33/89 (37%) TEM: 47/134 (35%)	BMM: 37% TEM: 35%
Σύνολο	BMM: 42% TEM: 44%	BMM: 58% TEM: 56%	100%

Πίνακας 5.7.2. Ποσοστό δραστηριοτήτων δείγματος Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών Μαθηματικών Ε΄ τάξης ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής

Από τον Πίνακα 5.7.2. γίνεται σαφές ότι:

A. οι δραστηριότητες κατανέμονται στους τύπους πρακτικής που προέκυψαν με τις ακόλουθες συχνότητες:

- Τύπος A (καμία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 35% στο BMM και 39% στο TEM. Πρόκειται για παραδοσιακή μορφή ορατής παιδαγωγικής.
- Τύπος B1 (μία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 7% στο BMM και 5% στο TEM. Πρόκειται για μορφή ορατής παιδαγωγικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς.
- Τύπος B2: (μία πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 21% στο BMM και 21% στο TEM. Πρόκειται για μορφή πρακτικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς και προσανατολίζει τους μαθητές σε δεξιότητες.
- Τύπος Γ2: (διπλή πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): 37% στο BMM και 35% στο TEM. Πρόκειται για μορφή πρακτικής που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία και προσανατολίζει τους μαθητές σε πρακτικές δεξιότητες.

B. στο σύνολό τους οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν διακρίνονται σε αυτές που έχουν μια παραδοσιακή μορφή χωρίς πλαίσιο (35% στο BMM και 39% στο

TEM), σε αυτές που εμφανίζουν ένα πλαίσιο -εδώ το δεύτερο πλαίσιο- (28% στο BMM και 26% στο TEM) και σε αυτές που ενσωματώνουν τόσο το καθημερινό πεδίο αναφοράς όσο και ένα δεύτερο πλαίσιο που οδηγεί σε χαμηλή ειδίκευση του περιεχομένου (37% στο BMM και 35% στο TEM).

Γ. ο Νοηματικός Προσανατολισμός στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν είναι Περιορισμένος (58% στο BMM και 56% στο TEM), στοιχείο που παραπέμπει στο ότι έμφαση αποδίδεται σε πρακτικές δεξιότητες και έπεται η σημασία που αποδίδεται σε κανόνες και γενικές αρχές.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως στο BMM κυριαρχεί ο Τύπος Γ2 (37%) δραστηριοτήτων στον οποίο εντάσσονται δραστηριότητες με πεδίο αναφοράς διαμορφωμένο σε συνάφεια με τον καθημερινό κόσμο, χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης περιεχομένου και Περιορισμένο Προσανατολισμό Νοημάτων. Στο TEM κυριαρχεί ο Τύπος Α (39%) στον οποίο εντάσσονται δραστηριότητες με πεδίο αναφοράς επιστημονικό, υψηλό βαθμό εξειδίκευσης περιεχομένου καθώς και Επεξεργασμένο Νοηματικό Προσανατολισμό.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το πρότυπο οργάνωσης της γνώσης που προωθούνται μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης δημοτικού. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε αυτά τα δύο βασικά μαθήματα καθώς η έρευνα που αφορά στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών συνιστά μέρος μιας ερευνητικής περιοχής αιχμής με δεδομένες και τις σχετικά πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλωστε, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνδέονται με το γλωσσικό και τον αριθμητικό γραμματισμό αναδεικνύονται βασικές δεξιότητες - στόχοι των διεθνών οργανισμών, προγραμμάτων και αξιολογήσεων (OECD, PISA, EU), στους οποίους συμμετέχει η χώρα μας.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως η ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί μέσα σε ένα ευρωπαϊκό -αν όχι παγκόσμιο- πλαίσιο, στο οποίο η εκπαίδευση ωθείται να συνδεθεί στενά με την οικονομία, την εργασία και τις αγορές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται μια λογική ανταγωνισμού ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, σύμφωνα με την οποία η διαπίστωση της ύπαρξης καλών μαθητών ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένδειξη ότι παράγονται καταρτισμένοι και αποτελεσματικοί εργαζόμενοι, ως βάση για τη λειτουργία αποδοτικού οικονομικού συστήματος. Επομένως, είναι αναμενόμενο σε επίπεδο εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να «ασκείται πίεση» από δείκτες που σε διεθνές επίπεδο εξετάζουν τις δεξιότητες των μαθητών και ιεραρχούν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ένας τέτοιου είδους διαγωνισμός, το PISA, προσεγγίζει την επιστημονική γνώση, σύμφωνα με τους Hatzinikita, Dimopoulos και Christidou (2008), σαν λειτουργικό σώμα γνώσης που συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή. Η αντιμετώπιση της γνώσης μέσα από αυτήν την αντίληψη σε συνδυασμό με την όλο και αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών και την επίδοσή τους, ασκούν ρητά ή υπόρρητα πιέσεις προς τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τα οποία επιδιώκουν να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτή τη λογική που τελικά αναμένεται να επηρεάσει το επίπεδο της οικονομικής τους ανάπτυξης. Άλλωστε, οι Risvi και Lingard (2010) διαπιστώνουν πως στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών φαίνεται πως προτάσσεται ο στόχος της προετοιμασίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία,

αυξάνοντας και την εθνική ανταγωνιστικότητα. Επομένως, είναι αναμενόμενο, ειδικά χώρες των οποίων οι μαθητές δε διακρίνονται για τις καλές τους επιδόσεις σε αυτές τις διαδικασίες –όπως η Ελλάδα, σύμφωνα με τους Hatzinikita, Dimopoulos και Christidou, 2008)- να επιχειρούν να ενσωματώσουν αντίστοιχες λογικές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές πρακτικές ανάλογες με εκείνες που φαίνεται πως «αμείβονται» σε αυτές τις διαδικασίες, πρακτικές που επιδιώκεται να προωθηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και με τις οποίες επιδιώκεται να εξοικειωθούν δάσκαλοι και μαθητές.

Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας και των Μαθηματικών που χρησιμοποιούνται στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου από το 2006-2007, μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και ο τύπος γνώσης που προωθείται. Σύμφωνα με τη γενική εικόνα που σχηματίστηκε, τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης, παρόλο που αναφέρονται σε δύο πολύ διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα, παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες. Ειδικότερα, σε επίπεδο επιστημολογικό, και στα δύο μαθήματα αξιοποιούνται σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης, στη μεν Γλώσσα η θεωρία του γραμματισμού και η λειτουργική - κειμενική προσέγγιση της γνώσης, στα δε Μαθηματικά η ρεαλιστική μαθηματική προσέγγιση και η σχετική με αυτήν θεωρία του εποικοδομισμού. Στο γλωσσικό μάθημα, προτεραιότητα αποτελεί η απόκτηση της ικανότητας από το μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαφορετικές περιστάσεις και η απόκτηση γνώσεων γραμματικής και λεξιλογίου – ορθογραφίας, ενώ για τα Μαθηματικά κυρίαρχος στόχος είναι η απόκτηση από το μαθητή της ικανότητας να επιλύει προβλήματα.

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

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

Και στα δύο μαθήματα, η γνώση οργανώνεται με τη μορφή δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές και επιδιώκεται να τους ενεργοποιήσουν μέσα από μια διαδικασία μάθησης μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Προβάλλεται το πρότυπο του μαθητή, ο οποίος ενεργοποιείται και οικοδομεί τη γνώση μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που αντλεί από τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του. Ωστόσο, καθίσταται σαφές πως ο εκπαιδευτικός – που επιχειρείται να μνηθεί στις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά- είναι αυτός που ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας όμως στην πραγματικότητα περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της ρυθμίζεται λεπτομερώς άνωθεν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στο μάθημα των Μαθηματικών δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συμβολή της οικογένειας του μαθητή στη διαδικασία μάθησής του και προτείνονται τρόποι ενθάρρυνσής της.

Από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, συνάγεται πως τον κεντρικό ρόλο για τη διεξαγωγή του μαθήματος κατέχει το Βιβλίο του Μαθητή, ενώ το Τετράδιο Εργασιών κατά κύριο λόγο συμβάλλει στην εμπέδωση όσων διδάσκονται στο Βιβλίο του Μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος του συνοδευτικού Εκπαιδευτικού Λογισμικού, ο οποίος αναδεικνύεται προαιρετικός και συμπληρωματικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αν και στην περίπτωση των Μαθηματικών διαπιστώνεται μια στενότερη σύνδεση με το κύριο εκπαιδευτικό υλικό. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι το Εκπαιδευτικό Λογισμικό είναι συμβατό με τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών.

Μετά τη μελέτη της οργάνωσης των παιδαγωγικών περιεχομένων του διδακτικού υλικού στη βάση του Περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών, της Παιδαγωγικής και της Αξιολόγησης, δηλαδή στη βάση των τριών συστημάτων μηνυμάτων, μέσα από τα οποία, σύμφωνα με τον Bernstein (1991), πραγματώνεται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην ανάλυση γλωσσικών

και μαθηματικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με το ερευνητικό εργαλείο που διαμορφώθηκε με την αξιοποίηση των εννοιών της *Ταξινόμησης*, της *Περιχάραξης* και του *Προσανατολισμού σε Νοήματα*. Μέσα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων αναδείχθηκαν επιμέρους διαφοροποιήσεις για τα δύο μαθήματα όσον αφορά στον τύπο γνώσης που προωθείται και στο είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγονται.

Στο μάθημα της Γλώσσας, διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, ενώ, καθώς οι περισσότερες εμφανίζονται χωρίς άλλη πλαισίωση, οδηγούν σε υψηλό βαθμό εξειδίκευσης του περιεχομένου. Επίσης, το $\frac{1}{4}$ των δραστηριοτήτων που μελετήθηκαν συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ σε πολλές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται επιστημονικές έννοιες, στοιχεία και σύμβολα. Ως προς την Περιχάραξη, στις γλωσσικές δραστηριότητες το μαθητικό έργο οριοθετείται, αλλά από την άλλη δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Αντίθετα, φαίνεται πως εμφανίζεται μειωμένη η καθοδήγηση του μαθητή, καθώς επίσης στις περισσότερες δραστηριότητες δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Ακόμη, στην πλειονότητα των γλωσσικών δραστηριοτήτων, ο Νοηματικός Προσανατολισμός, για το χαρακτηρισμό του οποίου ελήφθησαν υπόψη στοιχεία που αφορούν την πλαισίωση της δραστηριότητας σε συνάρτηση με τα στοιχεία της καθοδήγησης και της ύπαρξης ρητών κριτηρίων αξιολόγησης, εμφανίζεται με περιορισμένη κωδίκωση, καθιστώντας κατανοητό πως οι μαθητές στρέφονται κυρίως προς πρακτικές δεξιότητες.

Από την ανάλυση που επιχειρήθηκε σε δραστηριότητες Μαθηματικών στο BMM αλλά και το TEM προέκυψε ότι το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση των δραστηριοτήτων είναι αυτό του επιστημονικού κόσμου. Σύνδεση με άλλα μαθήματα επιχειρείται σε πολύ λίγες δραστηριότητες, κυρίως με το μάθημα της Γεωγραφίας, ο βαθμός της εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία. Ωστόσο, από τη μελέτη του υλικού, διαπιστώθηκε πως οι εισαγωγικές ανακαλυπτικές δραστηριότητες κάθε μαθηματικού κεφαλαίου, στις οποίες επιχειρείται σύνδεση των Μαθηματικών με την καθημερινή ζωή των μαθητών, μολονότι αριθμητικά αντιστοιχούν μία σε κάθε κεφάλαιο, έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Από την ανάλυση των Επαναληπτικών δραστηριοτήτων προκύπτει ότι αυτές παραπέμπουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μη Επαναληπτικές σε

επιστημονικό πεδίο αναφοράς και σε υψηλής εξειδίκευσης περιεχόμενο, δηλαδή τείνουν προς περισσότερο «παραδοσιακά» στοιχεία που κατά κάποιον τρόπο συνάδουν περισσότερο με το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη διαδικασία αξιολόγησης της κατάκτησης της γνώσης που απαιτήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Στις μαθηματικές δραστηριότητες, το μαθητικό έργο οριοθετείται, εμφανίζεται τάση για μη καθοδήγηση των μαθητών, δεν εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης, ενώ οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ισχυροί. Στις περισσότερες δραστηριότητες ο Νοηματικός Προσανατολισμός, που για το χαρακτηρισμό του ελήφθησαν υπόψη στοιχεία που αφορούν την πλαισίωση της δραστηριότητας σε συνάρτηση με τα στοιχεία της καθοδήγησης και της ύπαρξης ρητών κριτηρίων αξιολόγησης, εμφανίζεται με περιορισμένη κωδίκωση, καθιστώντας κατανοητό πως οι μαθητές στρέφονται κυρίως προς πρακτικές δεξιότητες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις για τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης συνοπτικά αποτυπώνονται στον ακόλουθο Πίνακα 6.1.:

	Γλώσσα	Μαθηματικά
Πεδίο Αναφοράς	Καθημερινό	Επιστημονικό
Σύνδεση με άλλα μαθήματα	Σε ¼ των δραστηριοτήτων εμφανίζεται	Σπάνια εμφανίζεται (με αντικείμενα θετικών επιστημών)
Βαθμός Εξειδικευμένου Περιεχομένου	Υψηλός (απουσία πλαισίου) σε ¾ των δραστηριοτήτων	Χαμηλός (παρουσία πλαισίου) (60% στο ΒΜΜ, 56% στο ΤΕΜ) (Υψηλός 53% στις Επαναληπτικές του ΤΕΜ)
Επιστημονικά Στοιχεία	Πολύ συχνά	Εμφανίζονται σχεδόν πάντα
Οριοθέτηση	Σαφής	Σαφής
Καθοδήγηση	Ναι σε 56% των δραστηριοτήτων	Όχι σε 81% των δραστηριοτήτων στο ΒΜΜ
Αξιολόγηση	Ρητά σε 28% των δραστηριοτήτων	Μη ρητά κριτήρια
Ιεραρχικοί Κανόνες	Αυστηροί	Αυστηροί
Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος	Περιορισμένος (Επεξεργασμένος: 53% στις Επαναληπτικές δραστηριότητες του ΤΕΜ)

Πίνακας 6.1. Αποτύπωση στοιχείων που προέκυψαν από την ανάλυση δραστηριοτήτων σε Γλώσσα και Μαθηματικά

Από τα παραπάνω συνάγονται ορισμένες τάσεις που κυριαρχούν στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και διαφοροποιούν επιμέρους γνωρίσματα των δύο μαθημάτων. Στη Γλώσσα οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον καθημερινό κόσμο, ενώ στα Μαθηματικά τον επιστημονικό. Στη Γλώσσα, αντίθετα απ' ότι στα Μαθηματικά, επιχειρείται ένα άνοιγμα των γλωσσικών δραστηριοτήτων σε άλλα μαθήματα. Ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου στη Γλώσσα είναι υψηλός, ενώ στα Μαθηματικά χαμηλός, όμως στα Μαθηματικά η παρουσία επιστημονικών στοιχείων είναι διαρκώς παρούσα. Μολονότι στις δραστηριότητες και των δύο μαθημάτων οριοθετείται το μαθητικό έργο και οι ιεραρχικοί κανόνες παραμένουν ισχυροί, στη Γλώσσα, αντίθετα απ' ότι στα Μαθηματικά, εμφανίζεται συχνά η τάση καθοδήγησης των μαθητών, ενώ δεν είναι λίγες και οι γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες εμφανίζονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσής τους, σε αντίθεση με τις μαθηματικές δραστηριότητες, όπου κυριαρχεί η απουσία ρητών κριτηρίων αξιολόγησης. Ακόμη, και στα δύο μαθήματα, από τη συνεξέταση της ύπαρξης πλαισίωσης και του είδους της, καθώς και παρουσίας στοιχείων καθοδήγησης και ρητών κριτηρίων αξιολόγησης στις δραστηριότητες, εντοπίζεται η τάση προς ένα Νοηματικό Προσανατολισμό περιορισμένης κωδίκωσης που στρέφει τους μαθητές προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

Ένα στοιχείο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος προκύπτει από τη διαφοροποίηση που παρατηρείται ανάμεσα στις Επαναληπτικές δραστηριότητες και τις υπόλοιπες δραστηριότητες στο μάθημα των Μαθηματικών, το οποίο αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα 6.1. Διαπιστώνεται ότι οι Επαναληπτικές δραστηριότητες παραπέμπουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μη Επαναληπτικές σε επιστημονικό πεδίο αναφοράς και σε υψηλής εξειδίκευσης περιεχόμενο, ενώ στην πλειονότητά τους χαρακτηρίζονται από Νοηματικό Προσανατολισμό επεξεργασμένης κωδίκωσης. Ουσιαστικά, φαίνεται πως ενσωματώνουν πιο «παραδοσιακά» στοιχεία εκπαιδευτικής πρακτικής προσανατολίζοντας συγχρόνως τους μαθητές προς συστήματα σημασιών. Επειδή, όμως, αυτή η τάση που διαπιστώνεται στις Επαναληπτικές δραστηριότητες δεν είναι η κυρίαρχη και στις υπόλοιπες δραστηριότητες και επειδή οι Επαναληπτικές δραστηριότητες συνδέονται στενά με τη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης κάθε μαθητή, διαπιστώνεται πως δημιουργούνται συνθήκες μέσα από τις οποίες το σχολείο φαίνεται να απαιτεί από τους μαθητές περισσότερα από αυτά που τους προσφέρει, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Pierre Bourdieu, σύμφωνα με την οποία «αποφεύγοντας να δώσει ρητά σε όλους αυτά που άρρητα απαιτεί απ' όλους, το εκπαιδευτικό

σύστημα απαιτεί απ' όλους εξίσου κάτι που το ίδιο δε δίνει» (βλ. Blackledge, Hunt, 2000, σ. 233).

Μετά τη γενική εικόνα που προέκυψε από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, η οποία παρουσιάστηκε συνοπτικά παραπάνω, ακολούθησε διεξοδική ανάλυση παραδειγμάτων, μέσω της οποίας αναδείχθηκαν τα στοιχεία της πλαισίωσης -πεδίο αναφοράς και βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου- σε συνάρτηση με το Νοηματικό Προσανατολισμό ως καίρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας στην οποία μπορούν να ενταχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που διαμορφώνονται στα πλαίσια των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης. Έτσι, προέκυψαν οι ακόλουθοι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός
Καμία Πλαισίωση	A Τύπος	-
Μία Πλαισίωση	B1 Τύπος	B2 Τύπος
Διπλή Πλαισίωση	Γ1 Τύπος	Γ2 Τύπος

Πίνακας 6.2. Γλώσσα και Μαθηματικά Ε΄ τάξης: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί πως, όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 6.1., οι Τύποι B1 και B2 και αντίστοιχα οι Τύποι Γ1 και Γ2, ενώ έχουν και οι δύο, μία πλαισίωση στην πρώτη περίπτωση και διπλή πλαισίωση στη δεύτερη, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το Νοηματικό Προσανατολισμό. Στην περίπτωση του Τύπου B1, ενώ εμφανίζεται ένα πλαίσιο στη δραστηριότητα, στοιχείο που συντείνει στην εξασθένηση της Ταξινόμησης, εντοπίζεται η παρουσία στοιχείων, όπως είναι τα στοιχεία καθοδήγησης του μαθητή σχετικά με την υλοποίηση της δραστηριότητας ή η παρουσία ρητών κριτηρίων αξιολόγησης της πραγμάτωσης της δραστηριότητας, που συντείνουν στο να εμφανίζεται Νοηματικός Προσανατολισμός επεξεργασμένης κωδίκωσης, γεγονός που συνεπάγεται τον προσανατολισμό των μαθητών προς γενικούς κανόνες και συστήματα σημασιών. Αυτά τα στοιχεία ισχυροποίησης της καθοδήγησης και της αξιολόγησης σε πολλές περιπτώσεις συνυπάρχουν. Αντίθετα, στην περίπτωση του Τύπου B2, ενώ εμφανίζεται ένα πλαίσιο στη δραστηριότητα, στοιχείο που συντείνει στην εξασθένηση της Ταξινόμησης, απουσιάζουν στοιχεία καθοδήγησης του μαθητή σχετικά με την υλοποίηση της

δραστηριότητας, καθώς και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της πραγμάτωσης της δραστηριότητας, που συντείνουν στο να εμφανίζεται Νοηματικός Προσανατολισμός περιορισμένης κωδίκωσης, που συνεπάγεται τον προσανατολισμό των μαθητών προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Κατ' ανάλογο τρόπο διακρίνονται οι Τύποι Γ1 και Γ2.

Μέσα από την εξαντλητική ανάλυση που επιχειρήθηκε στις δραστηριότητες που αποτέλεσαν το δείγμα αυτής της ερευνητικής μελέτης, αναδείχθηκαν παραδείγματα που έφεραν στο επίκεντρο ένα βασικό ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό από κοινωνιολογική άποψη το οποίο αφορά το ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας. Με ενδεικτικά παραδείγματα τη γλωσσική δραστηριότητα 4.6.3.3.2.1. που εντάσσεται στον Τύπο Γ2 (όπου εντάχθηκαν 21% των αναλυμένων δραστηριοτήτων της Γλώσσας) (βλ. Κεφάλαιο 4) και τις μαθηματικές δραστηριότητες 5.6.3.2.2.1. και 5.6.3.2.2.2. που εντάσσονται στον Τύπο Β2 (όπου εντάχθηκαν 21% των αναλυμένων δραστηριοτήτων των Μαθηματικών τόσο στο Βιβλίο του Μαθητή όσο και στο Τετράδιο Εργασιών) (βλ. Κεφάλαιο 5), το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις συνέπειες που μπορεί διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής να έχουν στην πρόσβαση στη γνώση μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων έδειξε πως τα γνωρίσματα αυτών των μορφών πρακτικής που παραπέμπουν σε πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες εστιάζουν στο τοπικό συγκεκριμένο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, παρεμποδίζοντας πιθανόν μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα να απεγκλωβιστούν από αυτό, σε αντίθεση με μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα, οι οποίοι, σύμφωνα με τις θεωρητικές αφηρητές της παρούσας εργασίας, διαθέτουν κατάλληλους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης που αναμένεται να τους διευκολύνουν στη μετάβασή τους από το συγκεκριμένο και τοπικό πλαίσιο στο γενικό και αφηρημένο. Αυτή η διαπίστωση συνάδει με τα ευρήματα των ερευνών της Holland (βλ. Bernstein, 1991), των Cooper & Dunne (2000) και της Wheelahan (2007) που παρουσιάστηκαν στην Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας, αναδεικνύοντας συγχρόνως το ιδιαίτερης σημασίας εύρημα των Morais και Neves (2001), σύμφωνα με το οποίο φανερώνεται η σημασία που έχει η ρητή διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης σε συνδυασμό με την εξασθένηση των ιεραρχικών κανόνων, προκειμένου να προωθούνται εκπαιδευτικές πρακτικές που συντείνουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών στην εκπαίδευση.

Ακολούθως, παρατίθεται συνοπτικός πίνακας όπου εμφανίζεται ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής το ποσοστό των αναλυμένων δραστηριοτήτων Γλώσσας και Μαθηματικών της Ε΄ τάξης του δείγματος.

Τύπος	Πλαισίωση	Νοηματικός Προσανατολισμός	Ποσοστό Εμφάνισης στη Γλώσσα	Ποσοστό Εμφάνισης στο ΒΜ Μαθηματικών	Ποσοστό Εμφάνισης στο ΤΕ Μαθηματικών
A	Καμία	Επεξεργασμένος	7%	35%	39%
B1	Μία	Επεξεργασμένος	16%	7%	5%
B2 *	Μία	Περιορισμένος	53%	21%	21%
Γ1	Δύο	Επεξεργασμένος	3%	-	-
Γ2	Δύο	Περιορισμένος	21%	37%	35%

Πίνακας 6.3. Ποσοστό δραστηριοτήτων Γλώσσας και Μαθηματικών Ε΄ τάξης του δείγματος, ανά τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι μορφές πρακτικής που κυριαρχούν είναι στο γλωσσικό μάθημα η μορφή πρακτικής B2 (53%) που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς και προσανατολίζει τους μαθητές σε δεξιότητες, ενώ στα Μαθηματικά η μορφή πρακτικής Γ2 (BMM 37% και TEM 35%) που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία και προσανατολίζει τους μαθητές σε πρακτικές δεξιότητες, καθώς και η μορφή πρακτικής A (TEM 39% και BMM 35%) που συνιστά μια παραδοσιακή μορφή ορατής παιδαγωγικής, προωθώντας, έτσι, μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους.

* Για τον τύπο B2 αξίζει να σημειωθεί πως μολονότι πρόκειται για την κατηγορία στην οποία εντάσσονται δραστηριότητες με ένα πλαίσιο και Περιορισμένο Νοηματικό Προσανατολισμό, εντοπίζεται μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο μαθήματα: Στις μαθηματικές δραστηριότητες που εντάσσονται στον τύπο B2 το πεδίο αναφοράς συνιστά ο επιστημονικός κόσμος ενώ εμφανίζεται σε αυτές χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης. Αντίθετα στο γλωσσικό μάθημα στον τύπο B2 εντάσσονται δραστηριότητες των οποίων το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ενώ εμφανίζεται σε αυτές υψηλός βαθμός εξειδίκευσης.

Συμπερασματικά, ως προς το είδος της γνώσης που προωθείται, διαπιστώνεται πως στο γλωσσικό μάθημα προβάλλεται η γνώση που αντλείται από οικεία για τους μαθητές περιβάλλοντα, έχει νόημα γι' αυτούς και επιχειρείται να αξιοποιείται λειτουργικά στη ζωή τους. Αυτή η τάση εντοπίζεται και στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά σε πολλές μαθηματικές δραστηριότητες εμφανίζεται η μαθηματική γνώση εγγύτερα στην παραδοσιακή εικόνα της επιστημονικής μαθηματικής γνώσης καθαυτής. Αναφορικά με τις μορφές πρακτικής που προβάλλονται στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε' τάξης, συνάγεται η εικόνα μιας μικτής παιδαγωγικής που προωθείται, η οποία αξιοποιώντας στοιχεία εκσυγχρονιστικά σε κάθε επίπεδο –Περιεχόμενο-Παιδαγωγική-Αξιολόγηση, ενσωματώνει πολλά στοιχεία «προοδευτικής» παιδαγωγικής αλλά και διατηρεί πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής. Αυτός ο συνδυασμός διαφορετικών στοιχείων, αφενός σύγχρονων, όπως σε επίπεδο παιδαγωγικό και επιστημολογικό, αφετέρου παραδοσιακών ως προς άλλα στοιχεία –κυρίως ως προς το στοιχείο της καθοδήγησης και το στοιχείο των ρητών κριτηρίων αξιολόγησης, προκαλεί μια «αντίφαση» λόγω της οποίας δεν καθίστανται ρητές οι αρχές δόμησης της γνώσης, ενώ δημιουργείται ένας προσανατολισμός των μαθητών προς συγκεκριμένες πρακτικές δεξιότητες και όχι προς γενικά συστήματα σημασιών και αφηρημένες έννοιες και κανόνες, που συνάμα δύναται να εγκλωβίσει στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Το γεγονός ότι πολλά από τα στοιχεία αυτά, όπως η προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης ως λειτουργικό σώμα της καθημερινής ζωής, φαίνεται να κυριαρχούν και σε διεθνή συστήματα αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, όπως το PISA, μπορεί να οδηγήσει στο να υποστηριχθεί ότι η ελληνική περίπτωση της αναπλαισίωσης της γνώσης αποτελεί έκφραση ενός γενικότερου λόγου, που υπερβαίνει τα όρια της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργείται μέσα σε ένα παγκόσμιο σύστημα ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολικών συστημάτων και σύγκρισης της επιτελεσματικότητάς τους σε ό, τι αφορά ειδικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτές κατά κύριο λόγο τείνουν να είναι πρακτικές και συνδεδεμένες με συγκεκριμένα πλαίσια, προσανατολίζουν τους μαθητές να εκτελούν το συγκεκριμένο κάθε φορά έργο, αλλά δε δημιουργούν προϋποθέσεις, μέσω της επιστημονικής γνώσης, για την υπέρβαση των τοπικών και των συγκεκριμένων πλαισίων, εγείροντας καιρίους προβληματισμούς αναφορικά με ζητήματα ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

▪ Ξενόγλωσση

- Aggelakos, C. (2007). The cross-thematic approach and the “new” curricula of Greek compulsory education review of an incompatible relationship, *Policy Futures in Education*, 5 (4), 460 - 467.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Beck, J., Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 183 - 197.
- Bernstein, B. (2003). Social Class and Pedagogic Practice, *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, New York, Rowman and Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157 - 173.
- Cooper, B., Dunne, M. (2000). *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social class, sex and problem-solving*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Dowling, P. (1998). *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/Pedagogic Texts*. London, Washington: The Falmer Press.
- Hatzinikita, V., Dimopoulos, K., & Christidou, V., (2008), PISA Test Items and School Textbooks Related to Science, *Science Education*, 92, 664 - 687.

- Kanes, C., Morgan, C., Tsatsaroni, A. (2010). *Analysing PISA's regime of rationality*. Proceedings of the 6th Mathematics Education and Society (MES) International Conference, Berlin Germany (20-25 March).
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1&2), 131 - 146.
- Morais, A., Neves, I. (2001). Pedagogic Social Contexts : Studies for a Sociology of Learning. Στο Morais, A., Neves, I., Davies, B., Daniels, H. (ed.). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. (σ.σ. 185 - 221). New York: Peter Lang.
- Moore, R. (2004). *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Nóvoa, A. (2000). The Restructuring of the European educational space. Changing Relationships among States, Citizens, and Educational Communities. Στο Popkewitz, T. (ed). *Educational knowledge. Changing relationships between the State, Civil Society, and the Educational community*. New York: State University of New York Press.
- Risvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. UK: Routledge.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571 - 582.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 637 - 651.

▪ **Ελληνόγλωσση**

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη), 6, 5 - 14.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Σολομών, Ι.), β' έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D., Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων, στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και πράξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σ.σ. 53 - 69. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πανέτσος, Σ., Κατσίρης, Ι. (2008). Η Διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ βασισμένη στην Εποικοδομητική Προσέγγιση: Η Περίπτωση του Ακολουθιακού Ψηφιακού Κυκλώματος. Στο (Επιμ. Κόμης, Β.) *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής*, 323 - 332. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Streefland, L. (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Εισ.-Επιμ. Κολέζα, Ε.). Αθήνα: Leader books.

- Τσατσαρώνη, Α. (2006). Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας: ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της «πρακτικής» στο λόγο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΒ', 48, 173 - 213.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β. (2001). Τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και του παιδαγωγικού κειμένου. Στο Κουλαϊδής, Β. κ.ά (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, σ.σ. 267 - 291. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής Β. (2001α) Επιστημονική γνώση και σχολική φυσικο-επιστημονική γνώση: απλοποίηση ή αναπλαισίωση. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής Β. (2001β) Ταξινόμηση και Περιχάραξη: Ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την εξέταση της σχολικής γνώσης. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής Β. (2001γ) Χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και του παιδαγωγικού κειμένου. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Van de Walle, J. A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*. (Επιστ. Επιμ. Τριανταφυλλίδης, Τ., Μτφρ. Αλεξανδροπούλου, Α., Κομπορόζος, Β.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φτερνιάτη, Α., Μαρκοπούλου, Μ. (2008). Πολυγραμματισμοί και διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 1^ο διεθνούς συνεδρίου Αθήνα, 28 - 30 Νοεμβρίου 2008: Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Ατυπή Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Τόμος ΙΙ, σ.σ. 367 - 378. Πάτρα.

ΠΗΓΕΣ

ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, Υπ. Απόφαση, ΦΕΚ τεύχ. Β', τόμ. Α', αρ. Φύλλου 303/13-03-03, σελ. 3774.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

▪ Ξενόγλωσσα

OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9806031E.PDF>.
(Πρόσβαση στις 22-7-2010).

▪ Ελληνόγλωσσα

Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης στις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και τη Γεωγραφία, στην Ε' και Στ' Δημοτικού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=2493>
(Πρόσβαση στις 13-8-2010).

Έρευνα ΔΟΕ-ΠΠΕΜ: Νέα Σχολικά βιβλία-Εμπειρίες των εκπαιδευτικών, Πανελλαδική Έρευνα. (2009). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της ΔΟΕ www.doe.gr.
(Πρόσβαση στις 3-12-2009).

- Κάτσικας, Χ. (2010). *Το Υπουργείο Παιδείας χρησιμοποιεί την οικονομική κρίση ως ευκαιρία για να υλοποιήσει τις μόνιμες «οδηγίες» ΟΟΣΑ και Ε.Ε.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=15530>. (Πρόσβαση στις 28-11-2010).
- Κοϊνά, Λ. (2007). *Το βατερλώ των σχολικών βιβλίων.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.ardin.gr/node/2410>. (Πρόσβαση στις 1-7-2010).
- Λεμονιάδη-Μιχαηλίδη, Ι. (2008). *Προτάσεις των Εκπαιδευτικών για τα νέα διδακτικά πακέτα.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.cpe.gr/symv_a/axiologiki_ekthesi_2007-8.doc. (Πρόσβαση στις 2-7-2010).
- Μαρίνης, Σ. (2010). *Κριτική στα νέα βιβλία μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.smarinis.gr/nea_biblia%20dimotikou.pdf. (Πρόσβαση στις 2-7-2010).
- Μήτσης, Ν. (2009). *Η διδασκαλία της γλώσσας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διερευνώντας τα δεδομένα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδηγεί από τις γραμματικο-συντακτικές δομές στο κείμενο και την επικοινωνία.* Εισήγηση στο 23^ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 22-23/4/2009 στη Λάρνακα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.syllogosperiklis.gr/praktika_doe/p_d_2009/mits_kypr.pdf. (Πρόσβαση στις 3-7-2010).
- Μοσχονάς, Σ.Α. (2010). *Το φάντασμα της ύλης.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr/fakeloi/fakel200702019ap.php>. (Πρόσβαση στις 2-7-2010).

Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων, Ευέλικτη Ζώνη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. (Πρόσβαση στις 19-9-2010).

Σκαρτσίλας, Σ. (2010). *...σκέψεις για τη γλώσσα, με αφορμή το νέο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=3695>. (Πρόσβαση στις 2-7-2010).

Τζήκας, Γ.Π. (2010). *Τα νέα βιβλία – Κριτικές παρατηρήσεις σχετικές με τα περιεχόμενα της ύλης.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr/fakeloi/fakel200702019aj.php>. (Πρόσβαση στις 2-7-2010).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ

A/A	Είδος	Τεύχος- Ενότητα	Σελίδα	Αριθμός	1.1. Πεδίο Αναφοράς	1.2.1. Σύνορα μεταξύ μαθημάτων	1.2.2. Βαθμός Εξειδ. περιεχ.	1.2.3. Επιστημ. στ.	2.1.1. Οριοθ.	2.1.2. Καθοδ.	2.1.3. Αξιολ.	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	3. N.II.
1	Δ	A,2	30	3	-	-	-	+	+	-	-	II	
2	Δ	A,2	32	6	-	-	+	+	+	-	-	II	
3	Δ	A,2	38	4	-	+	+	+	+	-	+	II	
4	Δ	A,4	63	4	-	-	-	+	+	-	-	II	
5	Δ	B,7	18	2	-	-	+	+	+	-	-	II	
6	Δ	B,9	49	3	-	-	-	+	+	-	-	II	
7	Δ	B,10	66	1	-	-	-	+	+	+	-	II	
8	Δ	Γ,15	46	7	-	-	-	+	+	-	-	II	
9	Δ	Γ,15	54	6	-	-	-	+	+	-	-	II	
10	Δ	Γ,16	60	5	-	-	-	+	+	-	-	II	
11	Δ	Γ,16	72-73	7	-	+	-	+	+	-	-	II	
12	Κ	A,1	9	1	-	-	+	+	+	-	+	II	
13	Κ	A,2	37	1	-	+	+	+	+	-	+	II	

33	Γ	A,1	10	2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E		
34	Γ	A,2	25-26	2	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
35	Γ	A,2	35	4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
36	Γ	A,2	38-39	5	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
37	Γ	A,4	62	2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
38	Γ	A,6	81	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
39	Γ	B,7	11	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
40	Γ	B,9	35	2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
41	Γ	B,9	40	5	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
42	Γ	B,10	58	5	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
43	Γ	B,11	73	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
44	Γ	B,11	79	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
45	Γ	Γ,13	11	4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
46	Γ	Γ,13	17	5	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
47	Γ	Γ,15	52	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
48	Γ	Γ,16	64	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
49	Γ	Γ,16	68-69	2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π	
50	Γ	Γ,17	78	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E	
51	Γ	Γ,17	82	5	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E

52	Λ	A,1	14	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
53	Λ	A,2	30-31	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
54	Λ	A,6	74-75- 76	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
55	Λ	B,9	43	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
56	Λ	B,10	63	4	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
57	Λ	B,11	79	2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
58	Λ	B,11	87	6	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
59	Λ	Γ,15	40	8	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
60	Λ	Γ,16	61	6	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	Π
61	Λ	Γ,17	77	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

A/A	Είδος	Τεύχος- Ενότητα	Σελίδα	Αριθμός	1.1. Πεδίο Αναφοράς	1.2.1. Σύνορα μεταξύ μαθημάτων	1.2.2.Βαθμός Εξιδ. περιεχ	1.2.3. Επιστημ. στ.	2.1.1. Οριοθ.	2.1.2. Καθοδ.	2.1.3. Αξιολ.	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	3. N.I.I.
1	E	1	24	1	+	+	+	+	+	-	+	+	E
2	E	1	24	2	+	+	+	+	+	+	-	-	E
3	E	1	24-25	3	+	+	+	+	+	+	-	+	E
4	E	1	25	4	-	+	+	+	+	-	-	+	E
5	E	1	25	5	+	+	-	+	+	+	-	+	II
6	E	2	40	1	+	+	+	+	+	-	-	+	E
7	E	2	40	2	+	+	+	+	+	-	-	+	E
8	E	2	40	3	+	+	+	+	+	-	-	+	E
9	E	2	40	4	+	+	+	+	+	+	-	+	E
10	E	2	41	5	-	+	-	+	+	-	-	+	II
11	E	2	41	6	+	+	-	+	+	+	-	+	II
12	E	3	58	1	+	+	+	+	+	+	-	+	E
13	E	3	59	2	-	+	-	+	+	-	-	+	II

33	E	7	118	2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	E	
34	E	7	119	3	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
35	E	7	119	4	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
36	E	7	119	5	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
37	E	8	130	1	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
38	E	8	130	2	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
39	E	8	130	3	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
40	E	8	131	4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	E
41	E	8	131	5	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
42	E	9	142	1	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
43	E	9	142	2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	E
44	E	9	142	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	E
45	E	9	143	4	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
46	E	9	143	5	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
47	AP	22	62-63	AN	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	E
48	AP	22	63	E	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
49	AP	55	140-141	AN	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	II
50	AP	55	141	E	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	E

61	Π ΑΡΚ Π	36	94						-											+	-		+									+				Π
62	ΑΡΚ Π	36	94						+																										Ε	
63	ΑΡΚ Π	36	95						+																										Π	
64	ΑΡΚ Π	36	95						+																										Π	
65	Γ	41	108						+																										Ε	
66	Γ	41	109						+																										Π	
67	Γ	41	109						+																										Ε	
68	Μ	31	82						+																										Ε	
69	Μ	31	83						+																										Ε	
70	Μ	31	83						+																										Ε	
71	Σ	21	56						+																										Π	
72	Σ	21	57						+																										Ε	
73	Σ	21	57						+																										Π	
74	Π	6	22						+																										Ε	

75	II	6	23	E1	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	E
76	II	6	23	E2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	E
77	II	35	90	AN	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
78	II	35	90	E1	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
79	II	35	90	E2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	E
80	II	35	91	E3	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
81	II	35	91	E4	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
82	II	35	91	E5	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
83	II	35	91	E6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
84	II	52	134	AN	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
85	II	52	135	E	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
86	II	54	138	AN	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	E
87	II	54	139	E1	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II
88	II	54	139	E2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	E
89	II	54	139	E3	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	II

ΠΑΡΤΗΡΙΑ Γ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

A/A	Είδος	Τεύχος- Ενότητα	Σελίδα	Αριθμός	1.1. Πεδίο Αναφοράς	1.2.1. Σύνορα μεταξύ μαθημάτων	1.2.2. Βαθμός Εξειδ. περιεχ	1.2.3. Επιστημ. στ.	2.1.1. Οριοθ.	2.1.2. Καθοδ.	2.1.3. Αξιολ.	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	3. N.II.
1	E	A1	18	α	+	+	+	+	-	-	-	-	E
2	E	A1	18	β	-	+	-	+	-	-	-	+	II
3	E	A1	18-19	γ	+	+	+	+	-	-	-	+	E
4	E	A1	19	δ	+	+	-	+	-	-	-	+	II
5	E	A1	19	ε	+	+	+	+	-	-	-	+	E
6	E	A1	19	στ	-	+	-	+	-	-	-	+	II
7	E	A2	34	α	+	+	+	+	-	-	-	+	E
8	E	A2	34	β	+	+	+	+	-	-	-	+	E
9	E	A2	34	γ	+	+	+	+	-	-	-	+	E
10	E	A2	34	δ	-	+	-	+	-	-	-	+	II
11	E	A2	35	ε	+	+	+	+	-	-	-	+	E
12	E	A2	35	στ	-	+	-	-	-	-	-	+	II
13	E	A2	35	ζ	+	+	+	+	-	-	-	+	E

33	E	Γ5	19	γ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
34	E	Γ5	19	δ	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
35	E	Γ5	19	ε	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
36	E	Γ5	19	στ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
37	E	Γ5	19	ζ	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
38	E	Γ5	19	η	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
39	E	Γ6	30	α	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
40	E	Γ6	30	β	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
41	E	Γ6	30	γ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
42	E	Γ6	30-31	δ	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
43	E	Γ6	31	ε	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
44	E	Γ6	31	στ	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
45	E	Γ6	31	ζ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
46	E	Γ7	42	α	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
47	E	Γ7	42	β	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
48	E	Γ7	42	γ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
49	E	Γ7	43	δ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
50	E	Γ7	43	ε	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π
51	E	Γ7	43	στ	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Π

71	ΑΡ	Δ55	26	α	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
72	ΑΡ	Δ55	26	β	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
73	ΑΡ	Δ55	26	γ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
74	ΑΡ	Δ55	27	δ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
75	ΑΡ	Δ55	27	ε	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
76	ΑΡ	Δ55	27	στ	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II
77	ΑΡ	Δ55	27	ζ	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II
78	ΑΡ	A5	14	α	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II
79	ΑΡ	A5	14	β	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
80	ΑΡ	A5	14-15	γ	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II
81	ΑΡ	A5	15	δ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
82	ΑΡ	A5	15	ε	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II
83	ΑΡ	A5	15	στ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	II

	КП																						
94	АР КП	Г36	20	α	+	+	+	+	+					+	+	-	-	+	+	-	-		Е
95	АР КП	Г36	20-21	β	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
96	АР КП	Г36	21	γ	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
97	АР КП	Г36	21	δ	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
98	Γ	Г41	32	α	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
99	Γ	Г41	32	β	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
100	Γ	Г41	32-33	γ	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
101	Γ	Г41	33	δ	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
102	Γ	Г41	33	ε	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
103	М	Г31	8	α	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
104	М	Г31	8	β	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		Е
105	М	Г31	8	γ	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		Е
106	М	Г31	9	δ	-	+	+	-	+					-	+	-	-	+	+	-	-		II
107	М	Г31	9	ε	+	+	+	+	+					-	+	-	-	+	+	-	-		Е

127	Π	$\Delta 52$	21	δ	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
128	Π	$\Delta 52$	21	ε	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
129	Π	$\Delta 54$	24	α	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	E
130	Π	$\Delta 54$	24	β	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
131	Π	$\Delta 54$	24	γ	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
132	Π	$\Delta 54$	25	δ	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
133	Π	$\Delta 54$	25	ε	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π
134	Π	$\Delta 54$	25	$\sigma\tau$	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	Π