



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού
σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της
μάθησης

Πτυχιακή Εργασία

ΒΕΡΟΝΙΚΑ ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΜΠΕ ΟΥΡΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10669/1
Ημερ. Εισ.: 02-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2012
ΑΓΓ

*Αφιερωμένη στα αδέρφια μου, Αλέξανδρο και Λεωνίδα,
οι λόγοι όλων των προσπαθειών μου!*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα, πρώτα από όλα να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους όσους συνέβαλλαν, με τον τρόπο τους, στην προσπάθεια μου να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία. Αρχικά θα ήθελα να δώσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου, κ. Μπούρα Αντώνιο για την καθοδήγηση και την υποστήριξη του προς το πρόσωπο μου, καθώς και την κ. Τριανταφύλλου Έφη για την άμεση και έγκαιρη βοήθεια που μου προσέφερε.

Επίσης ευχαριστώ θερμά, τους εκπαιδευτικούς όλων των Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν στην προσπάθεια μου αυτή, και ιδιαίτερα την κ. Κυριέρη Ελένη, τη διευθύντρια του 4^ο Δημοτικού σχολείου Βόλου που με την προθυμία της βοήθησε στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, ευχαριστήσω τον σύντροφο μου Μίκη Πολυανίδα για την ανεκτίμητη υποστήριξη και βοήθεια του κατά την διάρκεια της συγγραφής. Τις συμφοιτήτριες μου, αλλά παράλληλα και πολύ καλές μου φίλες, Ονουφρία Τσουρού και Ελένη Παπαγιάννη, για τον δανεισμό βιβλίων από τη βιβλιοθήκη και για τη διανομή και συλλογή μέρους των ερωτηματολογίων αντίστοιχα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συζήτηση και οι αντιπαραθέσεις γύρω από το νέο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της «διαθεματικότητας» κυριαρχούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις υποστηρίζουν ότι τα νέα διαθεματικά προγράμματα σπουδών είναι η κατάλληλη απάντηση στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας και η σημαντικότερη προσπάθεια για να ξεπεράσει το ελληνικό σχολείο το «διδασκισμό» και το «φορμαλισμό» που το κατατρέχουν (Κάτσικας-Θεριανός, 2007).

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία γίνεται μια λεπτομερή περιγραφή για τη συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία, καθώς κατά τη διεξαγωγή της πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα (σύνταξη και διανομή ερωτηματολογίου) καθώς και δευτερογενής έρευνα σε βιβλιογραφικές και ηλεκτρονικές πηγές και αρθογραφία προκειμένου να διερευνηθούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βάθος, κατά πόσο η διδακτέα ύλη των νέων σχολικών εγχειριδίων συμβάλει στην αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, προσεγγίζοντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ).

Λέξεις κλειδιά: σχολική ύλη και αποτελεσματικότητα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική ύλη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	10
1.1. Διδακτέα ύλη	10
1.2. Αναλυτικά Προγράμματα	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΟΡΦΕΣ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	16
2.1. Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα	16
2.2. Κουρίκουλα (Curriculum).....	17
2.3. Επίσημα και κρυφά αναλυτικά προγράμματα.....	18
2.4. Κλειστά και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα.....	20
2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα	22
2.6. Διαδικασία σχεδιασμού.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	28
3.1. Η επιλογή του περιεχομένου.....	28
3.2. Η οργάνωση του περιεχομένου.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ	35
4.1. Προγραμματισμός της Διδακτέας ύλης.....	35
4.2. Οργάνωση της Διδακτέας ύλης.....	37
4.3. Το πρόβλημα της πληθώρας της διδακτέας ύλης	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ.....	42

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	49
2.1. Δείγμα της έρευνας και διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων.....	49
2.3. Ερωτηματολόγιο.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	62
4.1 Γενικά συμπεράσματα.....	62
4.2 Προτάσεις.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια διατύπωση των τελευταίων δεκαετιών που δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη είναι ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα», ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Οι συζητήσεις αυτές περιστρέφονται, ανάλογα με το επίπεδο ή το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, είτε γύρω από την πιστή τήρηση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, είτε γύρω από την αναδιάρθρωση του (Χατζηγεωργίου, 1999). Επίσης, η κάλυψη της διδακτέας ύλης και η τήρηση της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί (Χατζηγεωργίου, 1999).

Στο σημερινό σχολείο τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών που εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία αυτό επιδιώκει την επίτευξή τους. Επομένως, τα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Άλλωστε βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι πάντα η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος (Γερογιάννης & Μπούρας).

Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι τα νέα βιβλία στην πλειονότητα τους αναπαράγουν το γνωστό διδακτισμό και φορμαλισμό του παραδοσιακού αστικού σχολείου αυξάνοντας ταυτόχρονα τον ταξικό του χαρακτήρα καθώς λόγω αυξημένων απαιτήσεων της νέας ύλης δείχνουν νωρίτερα την έξοδο του σχολείου στα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα των οποίων οι γονείς δεν μπορούν να τα βοηθήσουν με τα μαθήματα ή δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να καταφύγουν στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα (Κάτσικας-Θεριανός, 2007).

Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο συμβάλει η ύλη του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Κατά πόσο, δηλαδή, τα νέα σχολικά βιβλία με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα παρέχουν ευκαιρίες σωστής και αποτελεσματικής μάθησης χωρίς διακρίσεις. Η διπλωματική αυτή προσπάθει να παρουσιάσει τα στοιχεία που αντλούνται από τη θεωρία και να τα τεκμηριώσει στην εμπειρική έρευνα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζο-

νται τα δευτερογενή στοιχεία που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία και αρθρογραφία για το θέμα που θα προσεγγιστεί στη συνέχεια εμπειρικά. Αρχικά, γίνεται εννοιολογική προσέγγιση των όρων Διδακτέα ύλη και Αναλυτικά προγράμματα στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία για τις μορφές, τον σχεδιασμό των και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη γίνονται αναφορές στον προγραμματισμό της, στις επιδράσεις που ασκεί αλλά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται προσδιορισμός του θέματος της εμπειρικής έρευνας και παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που αντλήθηκαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και η συζήτηση αυτών παραθέτοντας σχολιασμούς και προσωπικές απόψεις. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση των ορισμών και τη σύνδεση με τα στοιχεία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1 Διδακτέα ύλη

Στην παραδοσιακή Διδακτική η διδακτέα ύλη ή αλλιώς τα μορφωτικά αγαθά είναι οι γνώσεις που εξυπηρετούν παιδαγωγικούς σκοπούς. Η απλή μετάδοση γνώσεων δεν είναι αυτοσκοπός της διδασκαλίας. Πρωταρχική σημασία έχει το ποιόν των γνώσεων, που δηλαδή ως αντικείμενα μάθησης με την κατάλληλη επεξεργασία τους κατά τη διδασκαλία και με τη διαδικασία αφομοίωσης από το μαθητή συντελούν στην καλλιέργεια και την προαγωγή του. Εντούτοις το ποιόν και το είδος των γνώσεων, που κατέχει ο μαθητής μετά τη διδασκαλία ορίζουν σε υψηλό βαθμό τη βαθμίδα μόρφωσής του και την ικανότητά του να δρα στη ζωή. Επομένως, από το πλήθος των γνώσεων χρειάζεται να επιλέγουν εκείνες που εξυπηρετούν τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας (Χριστιάς, 1992).

Για την επιλογή της διδακτέας ύλης η Διδακτική διατύπωσε ορισμένες βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές καθορίζονται με βάση την έννοια της μόρφωσης, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τις ανάγκες και το εξελικτικό επίπεδο του μαθητή. Παράλληλα οι αρχές αυτές αποτελούσαν τα κριτήρια για τον καθορισμό των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στο σχολείο και την επιλογή των γνώσεων που θα αποτελούσαν το περιεχόμενό τους. Τα είδη των μορφωτικών αγαθών καθόριζαν και πάλι διάφοροι παράγοντες, όπως είναι ο ηθικός, ο θρησκευτικός, ο ανθρωπιστικός, ο κοινωνικός, οι επιστήμες κτλ. (Χριστιάς, 1992).

Στη σύγχρονη Διδακτική ο όρος μορφωτικά αγαθά ή διδακτέα ύλη αποδίδεται καλύτερα με τον όρο περιεχόμενα μάθησης. Ο όρος περιεχόμενα μάθησης δηλώνει τρεις διαστάσεις του αντικειμένου: α) τις γνώσεις που θα αποκτήσει ο μαθητής, β) τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις στάσεις που πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει, και γ) τους τρόπους σκέψης και τις μεθόδους με τις οποίες θα επιτευχθούν τα δύο πρώτα. Επομένως, η Διδακτέα ύλη δεν είναι απλώς η καταγραφή των γνώσεων που θα διδαχθούν οι μαθητές, αλλά συγκεκριμένα θέματα που αποτελούν πλαίσια για την άσκηση ποικίλων δραστηριοτήτων από μέρους των μαθητών. Σκοπός είναι η οικειοποίηση από το μαθητή των τρόπων με τους οποίους οικοδομείται η ουσιαστική γνώση, δηλαδή και οι ίδιες και οι ικανότητες και οι δεξιότητες που θα αναπτύξει και θα καλλιεργήσει ο μαθητής αποτελούν καθεαυτές αντικείμενα μάθησης.

Με άλλα λόγια, στα περιεχόμενα της διδασκαλίας ανήκουν και οι δραστηριότητες εκείνες με τις οποίες το παιδί προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο και οι οποίες ως διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης συντελούν προοδευτικά στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη του. Στα αντικείμενα διδασκαλίας θα πρέπει να συνοψολογιστούν και οι τρόποι σκέψης, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διάφορες επιστήμες και οι τέχνες. Ο μαθητής δε μαθαίνει απλώς, αλλά μαθαίνει και πώς μαθαίνει. Αυτό όμως εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο κατά τη διδασκαλία προσφέρονται οι γνώσεις και από τις ευκαιρίες που δίνονται στον μαθητή να καλλιεργεί τις δημιουργικές του ικανότητες. Επομένως, τα περιεχόμενα μάθησης δε μπορεί να νοηθούν άσχετα και από διδακτική μέθοδο και από το κλίμα μάθησης που επικρατεί στην τάξη (Χριστιάς, 1992).

Στα περιεχόμενα μάθησης συνανήκει, λοιπόν, και η διδακτική μέθοδος και οι διαδικασίες μάθησης που ακολουθεί ο μαθητής. Η άποψη αυτή αποτελεί τον πυρήνα όλων των τάσεων της σύγχρονης Διδακτικής. Θα ήταν όμως παρανόηση αν υποστήριζε κανείς ότι η Διδακτική του παρελθόντος απέβλεπε στην απλή μετάδοση και αποστήθιση των γνώσεων και ότι αγνοούσε την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή ή την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Απλώς αντιμετώπιζε το θέμα αυτό από διαφορετική σκοπιά ή δεν είχε συστηματοποιήσει τα σχετικά προβλήματα σε επαρκή βαθμό, επειδή έλειπε η θεωρητική υποδομή (Χριστιάς, 1992).

1.2 Αναλυτικά Προγράμματα

Παλαιότερα, η Διδακτική βοηθούσε τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις απαραίτητες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, ενώ οι ίδιοι/-ες έπρεπε να προετοιμάσουν και να υλοποιήσουν τη διδασκαλία (Χριστιάς, 2003: 29). Όμως, η σύγχρονη Διδακτική ασχολείται με δύο βασικά θέματα, το «τί» και το «πώς» της διδασκαλίας. Το «τί», λοιπόν, δηλώνει τα περιεχόμενα με τα οποία μπορούμε να επιτύχουμε τους σκοπούς της εκπαίδευσης, ενώ το «πώς» της διδασκαλίας δηλώνει την μέθοδο. Επομένως, το «τί» της διδασκαλίας αποτελεί το αντικείμενο του κλάδου της Διδακτικής που ονομάζεται «θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων», ενώ το «πώς» συνιστά την «Διδακτική Μεθοδολογία» (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 11).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα προέκυψαν, λοιπόν, από την ανάγκη να καθοριστούν οι σκοποί και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αργότερα εντάχθηκαν σ' αυτά και ορισμένες μεθοδικές οδηγίες, για να βοηθηθεί ο/η εκπαιδευτικός στη διεξαγωγή

της διδασκαλίας (Χριστιάς, 2003: 29). Για τους λόγους αυτούς από τη δεκαετία του '60 και μετά ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων που αναφέρονται γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στην Ελλάδα η συζήτηση για την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60, ενώ η προσοχή στο ρόλο του Αναλυτικού Προγράμματος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε από το 1980 και μετά (Χατζηγεωργίου, 2000: 99).

Παρόλα αυτά οι έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτό και οι ορισμοί που δίνονται από τους ειδικούς, δε συμφωνούν πάντοτε μεταξύ τους. Δύο βασικοί λόγοι για την κατάσταση αυτή είναι: α) η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα σε όσους ασχολούνται με το Αναλυτικό πρόγραμμα, σχετικά με το τι πρέπει αυτό να περιλαμβάνει, σε τι αποβλέπει, πώς εκπονείται και άλλα παρόμοια θέματα, και β) ο προσδιορισμός της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος εκφράζεται από τον κάθε ειδικό επιστήμονα ανάλογα με τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί αλλά και τις αντιλήψεις του για τη μάθηση, τη διδασκαλία και το ρόλο του σχολείου γενικότερα (Φλουρής, 1983).

Από τη διαφορετική θεώρηση του ρόλου των Α.Π. προκύπτουν διάφοροι ορισμοί που αφορούν τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και τα νέου τύπου προγράμματα., γνωστότερα με τον όρο *curricula*. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά Αναλυτικά προγράμματα, τα *curricula* χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι έχουν ως αφετηρία στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια, ώστε με τον τρόπο αυτό να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους. Περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση του στόχου και τον έλεγχο της. Στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα δέσποζαν λοιπόν τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, ενώ στα *curricula* την πρώτη θέση κατέχουν οι στόχοι.

Εκτός αυτού, το *curriculum* είναι πιο συγκεκριμένο και περιέχει περισσότερα στοιχεία, περιλαμβάνει *«το σύνολο των στόχων και των περιεχομένων της μάθησης, τον τρόπο μεθόδευσης της διδασκαλίας και το όργανο ελέγχου της μάθησης, για να εξεταστεί η επίδοση των μαθητών»* (Westphalen, 1982). Ανεξαρτήτως, όμως, της διάκρισης αυτής, *«ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε παραδοσιακού, είτε νέου τύπου, είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας»* (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος, είτε με την παραδοσιακή έννοια του όρου είτε με τη σύγχρονη. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα άλλοτε προσδιορίζεται ως ένα γραπτό σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει στρατηγικές για την επίτευξη σκοπών, στόχων ή επιδιώξεων (συμπεριφορική-συστημική προσέγγιση), άλλοτε ευρύτερα ως οτιδήποτε έχει να κάνει με τις εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο (ανθρωπιστική-αισθητική προσέγγιση) και άλλοτε γίνεται προσπάθεια συγκερασμού των δύο παραπάνω ακραίων προσεγγίσεων από ειδικούς οιοποίοι θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σύστημα για τη διαχείριση ή οργάνωση ανθρώπων και διαδικασιών οι οποίοι θα το εφαρμόσουν (Γερογιάννης & Μπούρας, χ.χ.).

Οι Saylor, Alexander και Lewis γράφουν ότι *«ο όρος ΑΠ είναι ένα περίγραμμα της διδασκίας της ύλης, είτε για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, είτε για ένα κύκλο σπουδών ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, ή ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων από πολλούς κύκλους σπουδών»*. Η λέξη «περίγραμμα» μπορεί να υπονοήσει σχεδιασμό και οργάνωση, όμως ο ορισμός αυτό δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (Χατζηγεωργίου, 1999). Άλλοτε πάλι οι ίδιοι χρησιμοποιούν το όρο ΑΠ με ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας έτσι το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μετάβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (Φλουρής, 1983).

Οι Taylor και Richards υποστηρίζουν ότι το ΑΠ είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο. Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει κατά τους ίδιους να στηρίζεται τόσο στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική (Φλουρής, 1983). Οι Ryan και Cooper από την πλευρά τους πιστεύουν ότι *«ΑΠ είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους. Γίνεται ρητή αναφορά στην οργάνωση και τη σκοπιμότητα των εμπειριών, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται το είδος αυτής της σκοπιμότητας»* (Χατζηγεωργίου, 1999). Με τον ορισμό αυτό γίνεται φανερό ότι κατά την εκπόνηση του ΑΠ θα πρέπει να δίνεται σημασία και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση του περιεχομένου των μαθημάτων στα εκπαιδευόμενα άτομα και για την πραγματοποίηση των άλλων εκπαιδευτικών στόχων (Φλουρής, 1983).

Παραπλήσιος είναι και ο ευρύτατα διαδεδομένος ορισμός του ΑΠ των Porhan και Baker. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς αυτούς, ΑΠ είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο. Εξετάζοντας κριτικά τον ορισμό αυτό διαπιστώνουν ορισμένοι ότι είναι εννοιολογικά πολύ περιορισμένος, δεδομένου ότι κάνει λόγο μόνο για προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης. Κατά συνέπεια *«κάθε άλλο αποτέλεσμα ή δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο σχολείο, χωρίς να είναι προγραμματισμένη - και είναι φυσικό να αναπτύσσονται τέτοιες δραστηριότητες και να δημιουργούνται μη προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης - αποκλείεται από την έννοια του σχολικού προγράμματος»* (Φλουρή, 1983).

Κατά τον Dewey *«ΑΠ ορίζεται ως ένας κύκλος μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο.»*. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά «φιλοσοφικός», αλλά είναι σαφές ότι αναφέρεται σε παρουσίαση υλικού στο σχολείο. Προφανώς, ο όρος υλικό είναι γενικός και μπορεί να συμπεριλάβει τα πάντα» (Χατζηγεωργίου, 1999). Ο Bobbit, από την άλλη πλευρά, δίνει δύο ορισμούς: α) *ΑΠ πρόγραμμα είναι όλες οι εμπειρίες, καθοδηγούμενες και μη, που αφορούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου* και β) *ΑΠ είναι μια σειρά από συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν τα σχολεία για να φέρουν εις πέρας και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης*. Με τον πρώτο ορισμό ταυτίζει το ΑΠ με όλες τις εμπειρίες, εφ' όσον αυτές συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του ατόμου, ενώ με το δεύτερο ορισμό αναφέρεται σε καθοδηγούμενες εμπειρίες μέσα στα σχολεία (Χατζηγεωργίου, 1999).

Για τον Eisner *«ΑΠ είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές»*. Ο ορισμός αυτός είναι ο πλέον περιεκτικός, μια και αναφέρονται: προσχεδιασμός, πρόθεση και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Μάλιστα, τονίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει μια σχετική οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1999).

Τέλος, ο Αθ. Παπάς προτείνει ένα σύντομο ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο: *«Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων και δραστηριοτήτων, σκόπιμα διευθετημένων, ώστε να οδηγούν στην απόκτηση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δεξιοτήτων, δηλαδή στη μάθηση.»*. Ενώ, οι Ι. Βρεττός και Α. Καψάλης θεωρούν ότι: *«Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκα-*

λίας, η οποία γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό, κατά περίπτωση, βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας.» (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Με βάση τους παραπάνω δύο ορισμούς, προκύπτει ότι στον πρώτο ορισμό βλέπουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι τυπικά σχεδιασμένο, ενώ η δεύτερη έννοια δίνει βαρύτητα στο γεγονός ότι στο πρόγραμμα ανάγονται όλες οι δραστηριότητες, οι οποίες εκβάλλουν στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας. Επιπλέον, με βάση όσα έχουν λεχθεί γύρω από την έννοια των Αναλυτικών προγραμμάτων προκύπτει ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών, αφού ο όρος εξαρτάται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία και την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία.

Άλλωστε, ο Stenhouse (1975) αναφέρει ότι: «Οι ορισμοί της λέξης curriculum δεν λύνουν τα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων, όμως υποδεικνύουν διάφορες προοπτικές μέσα στις οποίες μπορούμε να το θεωρήσουμε.». Επίσης, ο John Goodlad (1979) τονίζει ότι δεν υπάρχει λόγος να ψάχνουμε τον σωστό ορισμό. Αντιθέτως, αυτό που έχει σημασία είναι η αναζήτηση αν υπάρχει άλλο πρόγραμμα που εμπεριέχει στοιχεία που δεν υπάρχουν στο επίσημο πρόγραμμα, αλλά αυτά τα αποκτούν οι μαθητές/-τριες μέσα στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΜΟΡΦΕΣ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Παρατηρώντας τους ορισμούς που διατυπώθηκαν για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παρατηρούμε μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς την συγκεκριμενοποίηση του όρου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα να μπορούμε να το κατατάξουμε σε αρκετές κατηγορίες. Για παράδειγμα, ο John Goodlad έκανε μια διάκριση ανάμεσα σε πέντε διαφορετικά είδη αναλυτικών προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2000):

- ✦ **Ιδανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς.
- ✦ **Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία.
- ✦ **Αντίληπτό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες.
- ✦ **Λειτουργικό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις και το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές.
- ✦ **Βιωματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρησή τους.

Όμως, στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τις μορφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εντοπίζουμε σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Τα Προγράμματα, λοιπόν, μπορούν να καταταγούν σε:

- ✦ **Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα**
- ✦ **Κουρίκουλα (Curriculum)**
- ✦ **Επίσημα και Κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα**
- ✦ **Κλειστά και ανοιχτά Curriculum**

2.1. Συμβατικά Αναλυτικά Προγράμματα

Τα συμβατικά ή παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα περιλαμβάνουν μια λίστα από μορφωτικά αγαθά για την αντίστοιχη βαθμίδα της Γενικής Εκπαίδευσης, καθώς και το γενικό σκοπό κάθε μαθήματος. Οι σκοποί αυτοί, όμως, είναι ασαφείς και

αόριστοι. Επίσης, δεν περιέχουν ή περιέχουν ελάχιστες μεθοδολογικές υποδείξεις, υποδείξεις διαχείρισης της τάξης, κ.ά.. Άρα, τα παραδοσιακά προγράμματα περιέχουν το «τί», αφού ο/η εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει τη μέθοδο διδασκαλίας που θέλει, για να διδάξει τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένες τάξεις (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Τα συμβατικά αναλυτικά προγράμματα, λοιπόν, ορίζονται ως διαγράμματα των περιεχομένων της διδασκαλίας για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Είναι επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους και τάξεις και απ' αυτή την άποψη είναι σχέδιο δράσης που δεσμεύει τον εκπαιδευτικό. Το παραδοσιακό πρόγραμμα θεωρείται πειστικό ως προς τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας των περιεχομένων, καθώς περιορίζει το διδάσκοντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς να παρέχει μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων ενοτήτων (Γερογιάννης & Μπούρας, χ.χ.).

Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι τα συμβατικά προγράμματα έδιναν έμφαση κυρίως στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Άλλες αντίθετα δραστηριότητες, που θεωρούνται σήμερα σημαντικές στα πλαίσια της αγωγής, δεν εμπεριέχονταν στις προκαθορισμένες δραστηριότητες του ΑΠ. Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αγωγής και μάθησης και μάθησης ήταν στενά εξαρτημένα από τις συγκεκριμένες τυπικές δραστηριότητες που προβλέπονταν στο σχολικό πρόγραμμα. Σπάνια γινόταν σύνδεση των επίσημων σχολικών δραστηριοτήτων με άλλες ανεπίσημες μη ακαδημαϊκές σχολικές εκδηλώσεις. Η όλη αντιμετώπιση του σχολικού προγράμματος ήταν πολύ περιορισμένη και στενή. Η πολυπλοκότητα όμως των επιδιωκόμενων σήμερα εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί ένα πλατύ συνδυασμό των διάφορων δραστηριοτήτων και φυσικά δεν μπορεί να στηριχτεί στις παραδοσιακές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Φλουρής, 1983).

2.2. Κουρίκουλα (Curriculum)

Στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα ή αλλιώς Προγράμματα Στόχων, βασικό ρόλο στο έργο του/της εκπαιδευτικού, αποτελούν οι στόχοι που πρέπει να εκπληρώσει το σχολείο, ενώ η ύλη παίρνει τη δεύτερη θέση. Δεν ενδιαφέρει πια «τι πρέπει να διδαχτεί», αλλά «γιατί πρέπει να διδαχτεί» (Westphalen, 1982). Στα νέα προγράμ-

ματα αφετηρία είναι οι στόχοι της μάθησης, οι μεθοδολογικές στρατηγικές και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Αρχικά ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων ξεκίνησε από την Αμερική με σκοπό την δημιουργία μέσω της εκπαίδευσης χρήσιμων κοινωνικά ατόμων. Ο νέος αυτός όρος έγινε, μάλιστα, γνωστός με την επωνυμία «Curriculum». Η λέξη Curriculum είναι παράγωγο του λατινικού ρήματος Currere (διανύειν, διατρέχειν) και έχει την έννοια του περιοδικά επανεμφανιζόμενου στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, όπου βοηθάει στη βελτίωση.

Curriculum ονομάζουμε το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, ένα πλήθος άλλων στοιχείων χρησιμοποιών για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως είναι οι στόχοι κάθε μαθήματος, μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δομούνται με βάση τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης στόχων. Οι τέσσερις αυτοί άξονες κάνουν σαφή τη διαφοροποιημένη δομή του «curriculum» σε σύγκριση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα.

Σχετικά με την έννοια του όρου curriculum έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κατά την άποψη του Westphalen: *«Με τον όρο curriculum εννοούμε έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία»*. Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από δύο άξονες: α) από όλες τις ενέργειες και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) από το σύνολο των μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της. Από τους Neagly και Evans ορίζεται *«ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων αποδεδεσμένοντας στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές των»* (Γερογιάννης & Μπούρας, χ.χ.).

2.3. Επίσημο και κρυφό αναλυτικά προγράμματα

Επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, ενώ τα πράγματα που μαθαίνονται εκτός αυτού συνιστούν το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 1999). Ο όρος «κρυφό αναλυτικό

πρόγραμμα» αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ο όρος έχει καθιερωθεί από τον Phillip Jackson, ο οποίος αναφέρει «το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι όλες οι άτυπες μορφές μάθησης που καλλιεργούνται παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα. Αυτές είναι τα παιδιά να μάθουν να ζουν σε ένα πλήθος, να μάθουν να περιμένουν στη γραμμή, να μάθουν να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν άδεια να μιλήσουν, να αξιολογούνται και να δέχονται την εξουσία ενός άλλου» (Μπαγάκης, 2004 & Χατζηγεωργίου, 1999).

Υπάρχει, ωστόσο, μια άλλη άποψη, κατά την οποία το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών προς στηριξη του κοινωνικού συστήματος. Η άποψη αυτή μοιράζεται από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται. Όμως, οι συμπεριφορές που μαθαίνουν είναι συνάρτηση της κοινωνικής τους τάξης. Έτσι, για παράδειγμα, άλλοι μαθητές μαθαίνουν ό,τι χρειάζεται για να συμπεριφερθούν ως διευθυντές και άλλοι ό,τι χρειάζεται για να γίνουν κλητήρες (Μπαγάκης, 2004, Χατζηγεωργίου, 1999).

Μια πρώτη ένδειξη για το κρυφό αναλυτικό ενός σχολείου δίνουν οι δηλώσεις σκοπών και αξιών εκ μέρους του σχολείου. Τέτοιες δηλώσεις από τη διεύθυνση ενός σχολείου, έχουν μερικές φορές ταυτιστεί με το ήθος του σχολείου είναι όμως εύλογο ότι μπορεί αυτό να μην συμβαίνει. Μπορεί να διαφέρουν πολύ οι αξίες που ένα σχολείο διακηρύττει από πολλές αξίες που διέπουν τις πρακτικές του. Διαφοροποιήσεις συμβαίνουν, καθώς διαφορετικοί εκπαιδευτικοί διαφορετικά ερμηνεύουν και αναπτύσσουν στην πράξη κάποιες αξίες που το σχολείο γενικότερα αποδέχεται και προβάλλει (Μπαγάκης, 2004).

Περισσότερο ενδεικτικές είναι του κρυφού αναλυτικού προγράμματος ενός σχολείου είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί: οι σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, και μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας. Αυτές οι σχέσεις φανερώνουν τις αξίες και συμπεριφορές που καλλιεργούνται στο σχολείο. Σε αυτό το πλέγμα σχέσεων, οι σχέσεις δασκάλων-μαθητών συχνά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον, ενώ εκτενής αναφορά γίνεται στις αξίες που εκφράζουν οι δάσκαλοι. Οι σχέσεις δασκάλων-μαθητών σχετίζονται σημαντικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι πρώτοι, αυτές οι μέθοδοι επίσης επιδρούν και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι ανθρώπινες σχέσεις, λοιπόν, και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα σχολείο συνδέονται με τους τρόπους οργάνω-

σης και διοίκησης του σχολείου και ιδιαίτερα με θέματα πειθαρχίας και σχολικών κανόνων (Μπαγάκης, 2004).

Υπάρχουν, μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές, ακόμα και Έλληνες, που δεν αποδέχονται την ύπαρξη του παραπρογράμματος. Η άρνηση της ύπαρξης αυτής αποδεικνύεται από τα πράγματα λαθεμένα, γιατί αναμφίβολα τα σχολεία επηρεάζουν τους μαθητές ποικιλότροπα πέραν από τις επιδράσεις που ασκεί η επίσημη διδασκαλία. Το κρυφό, λοιπόν, Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα. Προκύπτουν, μάλιστα, ως παραπροϊόντα επενέργειας διαφόρων παραγόντων της σχολικής ζωής και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής.

Μερικά από τα θέματα που συμβάλλουν στη δημιουργία του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, είναι: η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, η κατανομή του χρόνου, η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών, η ασυμμετρία στις σχέσεις των εταίρων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η εκλογίκευση και η καταπίεση των συναισθημάτων, τα σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης, στα οποία είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζεται το παιδί και ταυτόχρονα επηρεάζουν την επίδοσή του. Όλες αυτές οι καταστάσεις διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης. Επομένως, το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα παίζει το ρόλο του *«ρυθμιστή των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και αποτελεί τα βασικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης»*, όπως αναφέρει ο Ulich (Τσιπλητάρης, 1995: 348).

2.4. Κλειστά και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα

Η διάκριση αυτή αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό, επειδή σε ένα ανοικτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να παρέμβει και να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το κλειστού τύπου πρόγραμμα. Η ανοικτότητα ή η κλειστότητα του αναλυτικού προγράμματος, είναι ένα πολυδιάστατο θέμα, μια και τίθενται πολλά ερωτήματα που αφορούν τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, την πολιτική διάσταση της σύνταξης των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, την εμπιστοσύνη που δίνεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να θέσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα, να διδάξει και να αξιολογήσει την ανοικτότητα της διδασκαλίας (Χατζηγεωργίου, 1999).

Τα κλειστά, λοιπόν, Curriculum είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό και καθορίζουν λεπτομερειακά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος είναι απλά ο εκτελεστής του περιεχομένου των Curriculum, ο οποίος τα ακολουθεί τυφλά και μηχανικά. Αντίθετα, στα ανοιχτά Curriculum δίνονται γενικές κατευθύνσεις σχετικά με όσους παράγοντες συμμετέχουν στη διδασκαλία και αφήνουν μεγάλο χώρο στο δάσκαλο για τη σχεδίαση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Μια τέτοια μορφή ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος είναι το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου του 1982.

Έτσι, ανάμεσα στους δυο πόλους, ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα, δημιουργήθηκε ένα χάσμα. Σε γενικές, όμως, γραμμές μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής χαρακτηριστικά των κλειστών και των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων παραπρογράμματος (Μπαγάκης, 2004):

A. Κλειστά αναλυτικά προγράμματα

- *Είναι προγράμματα κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικά. Ο σχεδιασμός αποτελεί έργο μιας ομάδας ειδημόνων, που καταγράφουν με μεγάλη λεπτομέρεια τις ποικίλες μορφές δράσης που είναι πανομοιότυπες για το συγκεκριμένο μάθημα, τη συγκεκριμένη βαθμίδα, τη συγκεκριμένη τάξη. Τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα και στηρίζονται κυρίως στο δυναμισμό του εκπαιδευτικού.*
- *Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στην ίδια τη διαδικασία. Ο τρόπος σχεδιασμού τους και τα κριτήρια αξιολόγησής τους αναφέρονται στο τελικό αποτέλεσμα.*
- *Η βασική τους επιδίωξη αποβλέπει στην ιδανικότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων, στη βελτίωση δηλαδή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Είναι να επιδιώκονται διδακτικές στρατηγικές που είναι οι βέλτιστες ως προς τη αποδοτικότητα τους, παραγνωρίζοντας ενδεχομένως τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών, αφού δεν είναι δυνατό να υπολογιστούν εκ των προτέρων και να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό.*
- *Αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιδιώκουν να αποτρέψουν κάθε πρωτοβουλία, επειδή υπάρχει κίνδυνος αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, όπως αυτά έχουν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό.*
- *Η προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένων στόχων έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγονται περιπτώσεις διεπιστημονικής ή διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.*
- *Το μάθημα ανατίθεται κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό, που επιβλέπει τη σωστή εφαρμογή των προδιαγεγραμμένων καταστάσεων.*

B. Ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα

- Έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την αποκεντρωτική διάσταση. Οι προσπάθειες και οι επιδιώξεις διατυπώνονται ως κατευθυντήριες γραμμές, που οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και εντοπίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

- Δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ελεύκτα και να προσαρμόσει τις προσπάθειες του τόσο στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη, όσο και στις δικές τους εκτιμήσεις στην προσέγγιση των προδιαγραφών.

- Η απουσία προσχεδιασμένων μορφών δράσης δίνει την ευκαιρία να διαμορφώνονται διαδικασίες με ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στον τρόπο που προσεγγίζεται η γνώση και λιγότερο στην ίδια τη γνώση, που μπορεί να επιτευχθεί και ως προϊόν απλής απόμνημόνευσης. Η εμμονή στη διαδικασία στηρίζεται στην ανάγκη να γνωρίσει ο μαθητής τρόπους συνειδητής πρόσκτησης της γνώσης, να μάθει να μαθαίνει.

- Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως καλλιέργεια ικανοτήτων πρόσκτησης της γνώσης.

- Αφήνουν περιθώριο για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων, ειλικρινών προβληματισμών και ενδιαφερόντων. Τη μορφωτική αξία αυτών των ενδιαφερόντων έρχεται να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, δίνοντας στην ομάδα την ευκαιρία να μάθει μέσα από τη διαπραγμάτευση των ενδιαφερόντων της.

- Το μάθημα αποτελεί έτσι κοινή υπόθεση μαθητών και εκπαιδευτικών, ως μια προσπάθεια μαθητοκεντρικής διάστασης της μάθησης, γεγονός που στις μέρες μας γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαίο, στην προσπάθεια να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που είναι απαραίτητες για μια θετική αντιμετώπιση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών.

- Το μάθημα γίνεται πιο ελεύκτο, περισσότερο δημιουργικό, περισσότερο ενδιαφέρον για τα μέλη της σχολικής ομάδας, και φυσικά είναι πιο αρεστό και ευχάριστο.

2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα

Η φύση του ΑΠ είναι πολύπλοκη, πολυδιάστατη και συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές και άλλες μεταβλητές. Γι' αυτό και η σύνταξη του θα επηρεάζεται από πολλούς γενικούς και ειδικούς παράγοντες. Ανάμεσα στους γενικούς παράγοντες είναι η κουλτούρα, η παράδοση, η ιστορία κάθε λαού, το πολιτικό καθεστώς της κάθε χώρας, η οικονομική και τεχνολογική της ανάπτυξη και οι σχετικές ανάγκες της, η θρησκεία,

τα διαθέσιμα μέσα και οι φυσικοί πόροι. Οι γενικοί αυτοί παράγοντες δίνουν μια ιδιόρρυθμη υφή στο πρόγραμμα της κάθε χώρας. Το πρόγραμμα δηλαδή μιας δημοκρατικής χώρας θα διαφέρει από το πρόγραμμα μια κουμμουνιστικής, όπως θα διαφέρει και το πρόγραμμα της χριστιανικής και μιας μη χριστιανικής χώρας. Εκτός από τους γενικούς παράγοντες υπάρχουν και οι ειδικοί που περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, τους εκπαιδευτικούς της πράξης, τους γονείς, τη φύση και ηλικία των μαθητών και άλλους (Φλουρής, 1983).

Η Jones υποστηρίζει ότι το ΑΠ επηρεάζεται από τις ανάγκες, από την παράδοση, από τον κόσμο των γνώσεων και από την φύση των μαθητών. Σχετικά με το ποια πρόσωπα συγκεκριμένα επηρεάζουν το ΑΠ η ίδια φρονεί ότι αυτά μπορεί να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: *«Τα άτομα έξω από το σχολείο που ασκούν πιέσεις για αλλαγή, αλλά δεν κάνουν τίποτα το αποτελεσματικό για να φέρουν την αλλαγή, τα άτομα έξω από το σχολείο που εργάζονται ως επαγγελματίες, αλλά δε βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία με τους μαθητές, και τα άτομα μέσα στα σχολεία που είναι υπεύθυνοι για τη δράση του σχολείου»*.

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι γονείς, το γενικό κοινό και άλλα μέλη της κοινωνίας. Τα άτομα αυτά επηρεάζουν έμμεσα και άμεσα τη διαμόρφωση και κυρίως τις αναθεωρήσεις του, αλλά δεν ασκούν την επίδραση που έπρεπε, καθώς δεν ενεργούν ως οργανωμένη πιεστική ομάδα για επιφέρουν την αλλαγή του προγράμματος που επιθυμούν. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στους επαγγελματίες έξω από το σχολείο, όπως τους συγγραφείς βιβλίων, τους εκδότες, τους ερευνητές, τους συντάκτες των ΑΠ, τους αρχιτέκτονες των σχολικών κτιρίων και άλλους. Αυτοί έχουν μια άμεση ή έμμεση επιρροή στο πρόγραμμα, επειδή είναι σε θέση να επηρεάσουν τους ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος και εκείνους που άμεσα έχουν να κάνουν με τους μαθητές. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς, στους διευθυντές σχολείων, στους επιστάτες των σχολείων και άλλους, που επηρεάζουν το πρόγραμμα πιο άμεσα, επειδή βρίσκονται σε συνεχή και άμεση επαφή με τους μαθητές. Εκτός όμως από τις παραπάνω κατηγορίες προσώπων, το πρόγραμμα επηρεάζεται και από τους ίδιους τους μαθητές. Η φύση, η ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τη σύνταξη του προγράμματος (Φλουρής, 1983).

Επιπρόσθετα, η διάρθρωση του προγράμματος επηρεάζεται και από διάφορους κοινωνικοοικονομικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες, καθώς το ΑΠ είναι αλληλένδετο πρόγραμμα με την ευρύτερη παιδεία, τις ποικίλες εκπαιδευτικές μεταβλητές, τη διδακτική πράξη και άλλα (Φλουρής, 1983). Η ισορροπία των πολλών φο-

ρές αντικρουόμενων επιδράσεων που προέρχονται από διάφορες πηγές και διάφορους φορείς αποτελεί το πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου για το σχεδιασμό του Α.Π. και ερμηνεύει το ρόλο των επίσημων φορέων που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό του Α.Π. εξισορροπώντας προς όφελος του προγράμματος τις διάφορες αντικρουόμενες επιδράσεις. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών με την αποδοχή και εσωτερίκευση ρόλων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών καθώς και με την αναπαραγωγή και διατήρηση της κοινωνικής και εθνικής συνέχειας, ως στοιχείων που συντελούν στη διαμόρφωση της εθνικής και προσδοκώμενης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ταυτότητας. Επίσης, τα δεδομένα για την οργάνωση της γνώσης, η επιλογή μοντέλων οργάνωσης της σχολικής γνώσης που χρησιμοποιούνται στο στάδιο του σχεδιασμού για την επιλογή των διδακτικών μεθόδων, ανάλογα με τους προτιθέμενους σκοπούς και στόχους παίζουν ρόλο κατά το σχεδιασμό του Α.Π (Γερογιάννης & Μπούρας, χ.χ.).

2.6. Διαδικασία σχεδιασμού

Ως «σχεδιασμός» θεωρείται το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας που καλείται «ανάπτυξη» χωρίς απαραίτητα ο σχεδιασμός να έπεται της ανάπτυξης σε μια γραμμική σχέση. Αντίθετα, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Α.Π. είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο επιτυχής σχεδιασμός του διασφαλίζει την ποιότητά του η οποία *«αποτελεί ίσως την βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα»* Η ανάπτυξη, δηλαδή, ενός ΑΠ *«δεν είναι μια τεχνική ή τεχνοκρατική διαδικασία που υλοποιείται με την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, ως μια ουδέτερη δραστηριότητα αλλά μια πολύπλοκη διαδικασία»* (Γερογιάννης & Μπούρας, χ.χ.).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν γράφεται σχεδόν ποτέ ολόκληρο, αλλά συμπληρώνεται, βελτιώνεται ή αναμορφώνεται. Η διαδικασία της αρχικής σύνταξης και των βελτιώσεων γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Αυτά τα βασικά στάδια του σχεδιασμού ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι (Βρεττός & Καψάλης, 2009):

1. Το Υπουργείο Παιδείας δίνει την εντολή σε μια ομάδα ειδικών να συντάξουν, να βελτιώσουν ή να αναμορφώσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, που έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς.

2. Ταυτόχρονα διάφορες μικρότερες ομάδες «ειδικών» συντάσσουν κατά μάθημα οδηγίες και υποδείξεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στα σχολεία. Ωστόσο, οι οδηγίες αυτές δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα.

3. Στο επίπεδο του σχολείου τα Αναλυτικά Προγράμματα βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Ωστόσο, αν και τα Αναλυτικά Προγράμματα θέτουν περιορισμούς στην ελευθερία του εκπαιδευτικού, δίνουν σε αυτόν «παιδαγωγική αυτονομία».

4. Στα Αναλυτικά Προγράμματα οποιασδήποτε μορφής υπάρχει μια στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους σκοπούς, στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Όσον αφορά τα μοντέλα σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες. Στηρίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και υιοθετούν διαφορετικές αρχές το καθένα ως προς τη σχολική γνώση και την επιλογή της διδακτέας ύλης, αλλά και ως προς τον τρόπο οργάνωσης της. Ορισμένοι διακρίνουν τα μοντέλα αυτά σε επαγωγικά και παραγωγικά, άλλοι σε γραμμικά και μη γραμμικά, άλλοι σε "προκαθορισμένα" (predetermined), ρυθμιστικά και περιγραφικά και άλλοι σε μαθητοκεντρικά ή θεματοκεντρικά. Συχνότερη, όμως, διάκριση είναι: α) στοχοκεντρικά μοντέλα, β) εξελικτικά μοντέλα, και γ) μοντέλα πολιτισμικής ανάλυσης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η εκπόνηση ενός κατάλληλα σχεδιασμένου Α.Π. επιδιώκει την ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτεραιοτήτων που θέτει η πολιτεία. Σε χώρες που η οργάνωση της εκπαίδευσης έχει πάρει επιστημονική μορφή, κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του πληθυσμού για τον οποίο σχεδιάζεται το συγκεκριμένο Α.Π. και οι οποίες έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικής εξέτασης. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «αξιολόγηση αναγκών» (Needs assessment) και μέσα απ' αυτήν εντοπίζονται και προσδιορίζονται οι ανάγκες που υπάρχουν και καθορίζεται τι πρέπει να υπάρχει για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Ο εντοπισμός, η ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών, η επιλογή λύσεων, η εφαρμογή και η αξιολόγησή των είναι το πρότυπο του Kaufman γνωστό ως «Συστημική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης» (System Approach to Education) (Φλουρής, 1983).

Σύμφωνα μ' αυτό το πρότυπο, στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται οι υπάρχουσες ανάγκες της μαθητικής κοινωνίας. Στο δεύτερο στάδιο αναλύονται αυτές οι ανάγκες

και τοποθετούνται οι στόχοι που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Στο τρίτο στάδιο επιλέγονται στρατηγικές και τρόποι που θεωρούνται κατάλληλοι για τη λύση του προβλήματος (αποφασίζεται ποια θεωρία Α.Π. εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, επιλέγονται μαθήματα, περιεχόμενα, μέθοδοι και μέσα, αξιολόγηση, τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οι οποίοι θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα). Στο τέταρτο στάδιο γίνεται δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο (ειδικά όταν διεξάγεται η προεργασία για την εκπόνηση). Στο πέμπτο στάδιο αξιολογούνται τα αποτελέσματα της εφαρμογής (η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά) (Φλουρής, 1983).

Τέλος, ο Bobbitt πρότεινε πέντε στάδια απαραίτητα για το σχεδιασμό του ΑΠ:

1) Ανάλυση συνολικής ανθρώπινης εμπειρίας. Αναλύεται η ανθρώπινη εμπειρία στις διάφορες συνιστώσες ή δραστηριότητες που την αποτελούν όπως τη γλώσσα, την κοινωνική ζωή, τη ζωή στο σπίτι, την υγεία, τα επαγγέλματα, την πολιτική, τη θρησκευτική ζωή, την ψυχαγωγία.

2) Ανάλυση έργου. Κάθε δραστηριότητα ή εμπειρία αναλύεται περαιτέρω σε ειδικότερες δραστηριότητες ή εμπειρίες.

3) Διατύπωση στόχων. Για κάθε μια από τις δραστηριότητες που προκύπτουν διατυπώνονται εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι είναι περισσότερο γενικοί σκοποί για τις διάφορες συνιστώσες-δραστηριότητες της ανθρώπινης εμπειρίας.

4) Επιλογή στόχων. Από τους στόχους που διατυπώθηκαν επιλέγονται εκείνοι οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό των μαθητικών δραστηριοτήτων ως εξής:

α) Επιλέγονται στόχοι οι οποίοι δεν επιτυγχάνονται μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων.

β) Επιλέγονται στόχοι η επίτευξη των οποίων δεν συναντά πρακτικά εμπόδια.

γ) Δεν επιλέγονται στόχοι οι οποίοι συναντούν την αντίθεση της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (π.χ. θρησκεία, οικονομία, υγεία).

δ) Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή στόχων οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές να έχουν μια επαρκή ενήλικη ζωή χωρίς μειονεκτήματα.

ε) Επιλέγονται και διαφοροποιούνται εκείνοι οι στόχοι, η επίτευξη των οποίων εκτιμάται ότι είναι μέσα στις δυνατότητες όλων των μαθητών.

5) Λεπτομερειακός σχεδιασμός. Παρατίθενται λεπτομερώς και αναλόγως ηλικίας και τάξης όλες οι δραστηριότητες που εξασφαλίζουν κατά το δυνατό την επιτυχία των

επιλεγμένων στόχων. Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται από τους σχεδιαστές των Α.Π., αφορά το «τι πρέπει να διδαχθούν» οι μαθητές στο σχολείο. Μάλιστα, το περιεχόμενο είναι αυτό που παραδοσιακά έχει ταυτιστεί με το αναλυτικό πρόγραμμα, αν και το περιεχόμενό του δεν θα μπορούσε να επιλεγεί ανεξάρτητα από τους σκοπούς. Πάντα το περιεχόμενο επιλέγεται ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σημαντικού (ή μη) σκοπού. Γι' αυτό και το περιεχόμενο ποικίλει ανάλογα με τον προσανατολισμό ή τη φιλοσοφική βάση του Α.Π.. Έτσι, αν ο προσανατολισμός είναι ακαδημαϊκός, το περιεχόμενο θα συνιστάται από τις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές (π.χ., γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία). Αν ο προσανατολισμός είναι μαθητοκεντρικός, το περιεχόμενο θα αποτελείται από θέματα που έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, ενώ αν ο προσανατολισμός είναι κοινωνικός το περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει, είτε γνώσεις και δεξιότητες που η κοινωνία θεωρεί απαραίτητες για τη διατήρηση της, είτε ιδέες και θέματα που μπορούν να συμβάλουν στην κριτική της κοινωνίας και ενδεχομένως στην αλλαγή της (Χατζηγεωργίου, 1999).

Όταν μια ομάδα σχεδιασμού προσπαθήσει να συμβιβάσει τις τρεις ή τέσσερις συγκρουόμενες απόψεις για τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, ίσως παρατηρηθεί κάποια υποχώρηση ή συναίνεση από την μεριά εκείνων των ατόμων που είναι υπέρμαχοι του ενός ή του άλλου προσανατολισμού. Ωστόσο, παρά τη συναίνεση, τα άτομα αυτά θεωρούν τον προσανατολισμό που αρχικά υιοθέτησαν ως τον πιο βασικό για την επιλογή του περιεχομένου (Χατζηγεωργίου, 1999).

Ο Tyler προσπάθησε να συμβιβάσει τη σύγκρουση ανάμεσα σε τρεις προσανατολισμούς και πρότεινε ότι ως πηγή των σκοπών τον μαθητή, την κοινωνία και τους ειδικούς των γνωστικών περιοχών. Επομένως, για να είναι ισορροπημένο ένα Α.Π. πρέπει να προσανατολιστεί και στο άτομο και στην κοινωνία αλλά και στη γνώση (Χατζηγεωργίου, 1999). Όσον αφορά τα μέρη των προσανατολισμών που είναι απαραίτητοι να λαμβάνονται υπόψη για την συγγραφή των Α.Π. είναι:

- 1. Γνωστικός Προσανατολισμός:** α) Γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, β) Έννοιες, θεωρίες γνωστικών περιοχών, γ) Κριτική σκέψη & δ) Αγάπη για μάθηση
- 2. Κοινωνικός Προσανατολισμός:** α) Δημοκρατικές αξίες, β) Ηθική συμπεριφορά, γ) Επαγγελματική προετοιμασία & δ) Αγωγή πολίτου

- 3. Ατομικός Προσανατολισμός:** α) Καλλιέργεια προσωπικών ταλέντων, β) Δημιουργικότητα, γ) Αυτοσυναίσθημα, δ) Ψυχική υγεία, ε) Σωματική υγεία & στ) Χρήση ελεύθερου χρόνου

Ωστόσο, υπάρχει και το πρόβλημα της πληθώρας της διδακτέας ύλης. Μάλιστα, ο Άγγλος φιλόσοφος Paul Hirst υποστήριξε ότι «ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος δεν είναι θέμα που απλά σχετίζεται με το αν αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές έχουν αξία, αλλά θέμα που έχει να κάνει με το αν αυτά που μαθαίνουν έχουν μεγαλύτερη αξία». Όμως, η επιλογή στοιχείων περιεχομένου αντανάκλα τις αντιλήψεις και το αξιακό σύστημα συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων που θα αποφασίσουν για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Χατζηγεωργίου, 1999).

3.1. Η επιλογή του περιεχομένου

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί την τεχνική οργάνωσης της σχολικής γνώσης, δηλαδή τεχνική που υπακούει σε ιδεολογικοπολιτικά κριτήρια για το τι είναι έγκυρη γνώση και με ποιες μεθόδους πρέπει να προσφέρεται στους μαθητές (Ρέππας, 2007). Η διδακτέα ύλη, που θα υποβοηθήσει το αναπτυσσόμενο άτομο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, δεν μπορεί παρά να προέρχεται από τη φύση και τα δημιουργήματα του ανθρώπου. Ενδεικτικά κάποιες ειδικές περιοχές είναι:

α) Οι **φυσικές και μαθηματικές επιστήμες**, όπως: Ζωολογία, Βοτανική, Ορυκτολογία, Φυσική, Χημεία, Αριθμητική, Γεωμετρία,

β) Οι **πνευματικές και κοινωνικές επιστήμες και εκδηλώσεις**, όπως: Ιστορία, Κοινωνιολογία, Δίκαιο, Πολιτική, Θρησκεία, Ηθική, Λογοτεχνία, Φιλολογία, Λαογραφία,

γ) Οι **καλλιτεχνικές ενασχολήσεις και τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα** του ανθρώπου, όπως: Μουσική, Ιχνογραφία, Πλαστική,

δ) Οι **ελεύθερες ενασχολήσεις** του ανθρώπου, που είναι απαραίτητες για τη σωματική ανάπτυξη και ψυχαγωγία του, όπως: παιχνίδια, χοροί, σπορ, χειροτεχνικές εργασίες κτλ.

Με τον τρόπο αυτό θα γνωρίσουν οι μαθητές τη ζωή της στενότερης και ευρύτερης πατρίδας τους, αλλά και άλλων χωρών, θα αφομοιώσουν τα συστατικά στοιχεία του έθνους τους, όπως τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, την πολιτειακή ζωή και οργάνωση, την οικονομική ζωή (Γιαννούλης, 1993). Ακόμη, σύμφωνα με τον McNeil

(1990) η επιλογή του περιεχομένου γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια (Ματσαγγούρα, 2009).

Το πρώτο πράγμα που διαφαίνεται, λοιπόν, σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, είναι ότι το περιεχόμενο αυτό μπορεί να αναφέρεται σε ακαδημαϊκή γνώση, σε στάσεις και σε δεξιότητες. Μπορεί, επίσης, να αναφέρεται γενικότερα σε μαθησιακές δραστηριότητες, που ποικίλουν από προβληματικές καταστάσεις και project μέχρι θεματικές ενότητες που μελετούνται διακλαδικά. Το δεύτερο πράγμα που γίνεται φανερό σχετικά με την επιλογή του περιεχομένου, είναι ότι τα κριτήρια της επιλογής του θα ποικίλουν ανάλογα με τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος. Τα κριτήρια αυτά είναι: φιλοσοφικά, ψυχολογικά, τεχνολογικά, πολιτικά και πρακτικά.

Τα φιλοσοφικά κριτήρια είναι οι αξίες και οι αντιλήψεις μέσω των οποίων «φιλτράρονται» οι ιδέες εκείνων των ατόμων που επιλέγουν το περιεχόμενο. Τα ψυχολογικά κριτήρια είναι ορισμένες απόψεις σχετικές με τα κίνητρα της μάθησης, τη νοητική ανάπτυξη και τη μάθηση. Με το σκεπτικό, ότι όταν αναφερόμαστε στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, αναφερόμαστε και στις δεξιότητες και γενικότερα στις μαθησιακές δραστηριότητες, η χρήση των ψυχολογικών κριτηρίων για την επιλογή του περιεχομένου γίνεται απαραίτητη. Ακόμη, η επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει με βάση τις απόψεις αυτών που ασχολήθηκαν με την εκπαιδευτική τεχνολογία. Θα μπορούσαν βέβαια αυτά τα κριτήρια να ενσωματωθούν στα ψυχολογικά κριτήρια. Ωστόσο, φαίνεται να διαφοροποιούνται από το γεγονός ότι στα τεχνολογικά κριτήρια τονίζονται ιδιαίτερα τα τεχνολογικά-τεχνοκρατικά στοιχεία. Αν και τα πολιτικά κριτήρια θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα φιλοσοφικά κριτήρια, η έμφαση που δίνεται στο πολιτικό στοιχείο και κυρίως σε θέματα εθνικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, φυλετικά και διαφυλικά, κάνει τα πολιτικά κριτήρια να ξεχωρίζουν. Τέλος, η πρακτικότητα ως κριτήριο επιλογής περιεχομένου αναφέρεται σε θέματα κόστους, ασφάλειας, προσαρμοστικότητας, συνθήκες χρήσης (Χατζηγεωργίου, 1999).

Με το δεδομένο ότι ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός είναι ο πιο «παραδοσιακός», η δικαιολόγηση του περιεχομένου που επιλέγεται, έχει προσελκύσει φιλοσόφους και παιδαγωγούς μεγάλου διαμετρήματος. Εδώ θα παρατεθούν οι απόψεις δυο Γερμανών παιδαγωγών, του Klafki και του Robinsohn, και ενός Άγγλου φιλοσόφου, του Peters. Ο Klafki, όπως αναφέρεται από τους Βρεττό και Καψάλη, προτείνει τα εξής πέντε κριτήρια για την επιλογή του περιεχομένου:

1. Το περιεχόμενο πρέπει να περιλαμβάνει κάποιο γενικότερο νόμο, φαινόμενο, βασική αρχή, πρόβλημα, στάση.
2. Το περιεχόμενο πρέπει να έχει σημασία από παιδαγωγική σκοπιά.
3. Το περιεχόμενο πρέπει να έχει σημασία για το μέλλον των μαθητών.
4. Το περιεχόμενο να δύναται να δομηθεί κατάλληλα ώστε να καθίσταται δυνατή η μετάφραση του σε επιμέρους διδακτικούς στόχους.
5. Τα περιεχόμενα πρέπει να περιλαμβάνει ιδιαίτερες περιπτώσεις, φαινόμενα και καταστάσεις, μέσα από τις οποίες η δομή κάποιου αντικειμένου να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, πιο εποπτική και πιο κατανοητή για τους μαθητές.

Ο Robinsohn, από την άλλη, προτείνει τρία κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων:

1. Η σημασία του περιεχομένου στο πλέγμα της επιστήμης και η συμβολή του στην παραπέρα μάθηση.
2. Η συμβολή του περιεχομένου στην κατανόηση του κόσμου.
3. Η χρησιμότητα του περιεχομένου στην ιδιωτική και δημόσια ζωή.

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, τα κριτήρια που προτείνει ο Robinsohn είναι γενικότερα από αυτά που προτείνει ο Klafki. Ωστόσο, γίνεται σαφές από τον Robinsohn τι θεωρείται ως πιο αξιόλογο περιεχόμενο: α) αυτό που μπορεί να δικαιολογηθεί από πλαίσιο κάποιας επιστήμης, β) αυτό που συμβάλει σε περαιτέρω μάθηση, γ) αυτό που βοηθά στην κατανόηση του κόσμου, και αυτό που έχει χρησιμότητα στην καθημερινή ζωή. Οι απόψεις του Saul Robinsohn είναι παρόμοιες με αυτές του Άγγλου Richard Peters:

1. Το περιεχόμενο πρέπει να συμβάλει στην κατανόηση του κόσμου.
2. Το περιεχόμενο πρέπει να είναι χρήσιμο από πρακτική, καθημερινή σκοπιά.
3. Το περιεχόμενο πρέπει να έχει συναισθηματική σπουδαιότητα για το άτομο.

Ο Peters, επιχειρηματολογεί ότι η γνώση που έχει τη μεγαλύτερη αξία για κάποιο άτομο είναι «γνώση που θα είναι σημαντική σε κάποιο σημείο της ζωής του ανθρώπου». Έτσι προτείνει τρία είδη γνώσης: Γνώση για την κατανόηση του κόσμου, γνώση πρακτική, που όμως δε σχετίζεται με γνώση για κάποιο επάγγελμα και γνώση η οποία είναι σημαντική, όχι τόσο από τη χρησιμότητα της όσο από τη σκοπιά του ότι συγκλόνισε τα θεμέλια της ύπαρξης του ανθρώπου.

Γενικά, τα κριτήρια επιλογής των περιεχομένων πρέπει να υπαγορευτούν από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που θεωρείται αναγκαίο να αποκτήσουν οι

μαθητές. Τα βασικά κριτήρια, επομένως, για την επιλογή του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων είναι:

- το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης-δυνατότητες των μαθητών
- οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και της κοινωνίας
- οι προηγούμενες γνώσεις-ιδέες και εμπειρίες των μαθητών
- η χρησιμότητα των περιεχομένων στην ζωή του μαθητή-πολίτη και η δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης της
- η σημασία των περιεχομένων στο πλέγμα της επιστήμης και στην παραπέρα μάθηση
- η εγκυρότητα των περιεχομένων (γνώσεις αυθεντικές που να ανταποκρίνονται, κατά το δυνατό, σε «σύγχρονα» επιστημονικά δεδομένα)
- οι σύγχρονες επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες - απαιτήσεις
- οι σύγχρονες ψυχο-παιδαγωγικές απόψεις.

3.2. Η Οργάνωση του περιεχομένου

Ανάλογα με τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος θα μπορούμε να μιλάμε για οργάνωση του περιεχομένου με βάση τις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές ή με βάση ομάδες γνωστικών περιοχών για οργάνωση με βάση θεματικές ενότητες, ή για οργάνωση με βάση δραστηριότητες. Η πιο γνωστή οργάνωση με βάση τις γνωστικές περιοχές είναι αυτή που πρότείνει ο Άγγλος φιλόσοφος Paul Hirst. Σύμφωνα με τον Hirst «η γνώση μπορεί να οργανωθεί σε επτά διαφορετικούς τύπους ή μορφές: τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία και τις επιστήμες του ανθρώπου, τη λογοτεχνία και τις καλές τέχνες, την ηθική, τη φιλοσοφία και τη θρησκεία» (Χατζηγεωργίου, 1999).

Ο Dewey, από την άλλη, είχε προτείνει μια οργάνωση με βάση τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου. Πίστευε ότι η ιστορία που αναφέρεται στη διάσταση του χρόνου και η γεωγραφία, που αναφέρεται στη διάσταση του χώρου, μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά μαθήματα της οργάνωσης του περιεχομένου. Φυσικά συμπεριέλαβε τις επιστήμες με το σκεπτικό ότι αποτελούν τον ανώτερο τρόπο οργάνωσης της γνώσης και τον ανώτερο τρόπο συλλογής πληροφοριών. Ωστόσο, η πιο γνωστή οργάνωση με βάση ομάδες μαθημάτων είναι αυτή που πρότείνει ο Phenix. Η οργάνωση

αυτή στηρίζεται σε έξι τύπους νοημάτων: τα συμβολικά, τα εμπειρικά, τα αισθητικά, τα συννοητικά, τα ηθικά και τα συνοπτικά (Χατζηγεωργίου, 1999).

Επιπλέον, η οργάνωση με βάση θεματικές ενότητες φαίνεται ότι θα αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων του μέλλοντος, μια και δίνεται μεγάλη σημασία στις προβληματικές καταστάσεις και τη διακλαδική προσέγγιση για την αντιμετώπιση τους. Για παράδειγμα, το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να οργανωθεί γύρω από τα θέματα: ειρήνη και διεθνείς σχέσεις, υπερπληθυσμός, μόλυνση του περιβάλλοντος, ενέργεια, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, υγεία, οικονομικά προβλήματα, οι καλές τέχνες, επικοινωνίες, «εναλλακτικές μορφές μέλλοντος».

Μάλιστα, πρόσφατα η Nel Nodding (1992) πρότεινε ένα αναλυτικό πρόγραμμα οργανωμένο με βάση το ενδιαφέρον που μπορούν να δείξουν οι άνθρωποι για τον «**εαυτό τους**» (φυσική και ψυχική υγεία, πνευματική ζωή, επαγγελματική ζωή, ελεύθερος χρόνος), το «**φυσικό περιβάλλον**» (φυτά, ζώα, γη), τις «**κοντινές σχέσεις**» (φίλοι, συνάδελφοι, γείτονες, εραστές), τους «**μακρινούς άλλους**» (άνθρωποι σε μια άλλη πόλη ή χώρα). Τέλος, η οργάνωση του περιεχομένου παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα διασυνδεθούν οι έννοιες, οι δεξιότητες, αλλά και γενικότερα οι διάφορες ιδέες στο νου του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2009).

Τέλος, συναφής με την οργάνωση είναι η διάταξη της ύλης στο πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή η σειρά παροχής των μορφωτικών αγαθών στο σύνολο των διδασκομένων μαθημάτων ή σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Είναι γνωστοί από το παρελθόν δύο κυρίως τρόποι διάταξης της ύλης: η επάλληλη διάταξη σε δύο κυρίως εκδοχές, κατά ανιούσα προοδευτική κλίμακα ή καθ' ομοκέντρους κύκλους με σταδιακή διεύρυνση και εμβάθυνση των γνώσεων από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα για ένα γνωστικό αντικείμενο ή ακόμη ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για την εγκύκλια παιδεία. Η παράλληλη διάταξη επιχειρεί το συγχρονισμό της διδασκαλίας ομοειδών γνώσεων (π.χ. Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση κλπ.).

Η νεότερη εκδοχή της σπειροειδούς διάταξης έχει κοινά σημεία με την παραδοσιακή καθ' ομοκέντρους κύκλους διάταξη, στηρίζεται όμως σε μια διαφορετική ψυχολογική βάση. Εάν εντοπίσουμε τη διάταξη της ύλης σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή μάθημα, τότε μπορούμε να διακρίνουμε τη γραμμική από την κατά νησίδες ή παραδειγματική διάταξη. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για αλυσιδωτή παράθεση επιμέρους στοιχείων ή εννοιών ενός γνωστικού αντικείμενου

(π.χ. χρονολογική και χωρίς κενά παράθεση των γεγονότων και ιστορικών περιόδων στο μάθημα της Ιστορίας), στη δεύτερη για επιλογή βασικών ενοτήτων ή ιστορικών περιόδων, οι οποίες θεωρούνται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα («νησίδες» ή «θέματα») για την καλλιέργεια κάποιων ικανοτήτων ή εδώ της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

4.1 Προγραμματισμός διδακτέας ύλης

Ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος και κατατετμημένος σε ώρες μαθημάτων. Ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε μικρές ενότητες και η χρήση του κουδουνιού για τον καθορισμό της έναρξης και της λήξης των δραστηριοτήτων αποτελεί μια πρακτική που καθιερώνεται στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 20ού αιώνα και έκτοτε εξακολουθεί χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις να αναπαράγεται παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε τομείς, όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το διδακτικό υλικό, η διδακτική μεθοδολογία κ.τ.λ (Σιγανού, χ.χ.).

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες και έχει ως στόχο αφενός την εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού χρόνου, αφετέρου τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η στατική οργανωτική δομή του σχολικού χρόνου με αυστηρή χρονική κατανομή και αυστηρό προγραμματισμό λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού *«συχνά το προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, οι μαθητές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εμπλαθύνουν στην πρόσκτηση των καινούργιων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για να επιλύσουν το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν»*. Γι' αυτό προτείνουν την αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και την υιοθέτηση μιας ευέλικτης δομής (Σιγανού, χ.χ.).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι όροι που χρησιμοποιούνται για το «σχολικό χρόνο». Με τον όρο «προγραμματισμένος χρόνος» (allocated time) αναφερόμαστε στο σύνολο των ωρών που οι μαθητές απαιτείται να βρίσκονται στη σχολική μονάδα. Ο χρόνος αυτός διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: (α) διδακτικό χρόνο (instructional time), που αφορά τον χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδακτική διαδικασία και σε (β) μη – διδακτικό χρόνο (non instructional time,) που αναφέρεται σε όλα εκείνα τα διαστήματα της σχολικής ημέρας κατά τα οποία δε διεξάγεται τυπικό

εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως η ώρα της πρωινής συγκέντρωσης και προσευχής, των διαλειμμάτων, της προσέλευσης στις τάξεις κ.τ.λ.

Επίσης, συχνά χρησιμοποιούμε και τον όρο «χρόνος ενασχόλησης» ή «χρόνος επί του έργου» (engaged time ή time on task). Ο χρόνος αυτός αποτελεί μια υποκατηγορία του διδακτικού χρόνου, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε καθαρά μαθησιακές δραστηριότητες. Επομένως, κατά τη διάρκεια του καθορισμένου διδακτικού χρόνου αναπτύσσονται μέσα στην τάξη δραστηριότητες που οι μαθητές δεν είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, όπως κατά τη λήψη παρουσιών – απουσιών, ανακοινώσεων, ανάθεσης εργασιών, επιβολής πειθαρχίας, κ.τ.λ.. Μια άλλη υποκατηγορία του διδακτικού χρόνου αποτελεί και ο «ακαδημαϊκός μαθησιακός χρόνος», που είναι ο χρόνος στον οποίο οι μαθητές είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με βαθμό δυσκολίας αντίστοιχης του επιπέδου τους. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος και κατά τη διάρκεια του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου, όπως η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή κινηματογραφικών έργων, η ενημέρωση των μαθητών από ειδικούς (π.χ. ιατρούς, τροχονόμους κ.ά.), οι εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ., έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν αφορούν την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Για να προσδιοριστούν οι διδακτικές ενέργειες σχετικά με το διδακτικό έτος επβάλλεται να ληφθεί υπόψη καταρχήν το σχολικό έτος και να εντοπιστούν οι ιδιαιτερότητες που έχει το συγκεκριμένο σχολικό έτος σε σχέση με προηγούμενα ή και επόμενα. Με τον τρόπο αυτό ενσωματώνονται στο διδακτικό έτος και θέματα επικαιρότητας. Σχετικά με το διδακτικό έτος οι πληροφορίες έχουν σχέση με τον αριθμό των εβδομάδων και των εργάσιμων ημερών, με τις ενδιάμεσες εορτές και διακοπές και με τις διδακτικές ώρες που διατίθενται για το κάθε μάθημα. Με τη διαδικασία αυτή προσδιορίζεται ο χρόνος που σχετίζεται με την ποιότητα και την ποσότητα της διδακτικής ύλης και αφήνεται ελεύθερος χώρος και χρόνος στο σχεδιασμό για να ενσωματωθούν τα ιδιαίτερα γεγονότα που θα λάβουν χώρα στο συγκεκριμένο έτος. Παράλληλα, συνδέονται τα περιεχόμενα με τις επίκαιρες καταστάσεις και προσδιορίζονται επίσης οι ιδιαίτερες διδακτικές ενέργειες που απαιτούνται για το κάθε μάθημα, αν δηλαδή το μάθημα θα διεξαχθεί σε μονόωρες ή δίωρες διδακτικές ώρες (Κοσσυβάκη, 1998).

Ειδικότερα, ο προγραμματισμένος χρόνος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκατόν εβδομήντα πέντε (175) ημέρες. Αυτός

ο χρόνος εμπεριέχει τον χρόνο που διατίθεται για: 1) τη διδακτική διαδικασία και την κάλυψη της διδακτέας ύλης, 2) τις εξετάσεις και 3) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως π.χ. τη συμμετοχή σε πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις, σχολικές γιορτές, διδακτικές επισκέψεις, κ.τ.λ.. Γι' αυτό και η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη δίνει τον εξής ορισμό για το διδακτικού χρόνου (instructional time): *«τον χρόνο που οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδακτική διαδικασία»*, δηλαδή στον χρόνο που *«γίνεται μάθημα»* ή στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο την *«κάλυψη της ύλης»*.

Ωστόσο, ο διδακτικός χρόνος σε αρκετές περιπτώσεις δεν επαρκεί. Σύμφωνα και με τον Σ. Αλαχιώτης: *«Είναι κοινό μυστικό ... ότι το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι υπερφορτωμένο. Θεωρείται αναγκαίο να γίνει ένας εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης, ώστε να εξασφαλιστεί χρόνος όχι μόνο για ασχολίες και δραστηριότητες που από παιδαγωγική άποψη θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο και για καλύτερη επικοινωνία των μαθητών με τους δασκάλους και καθηγητές τους.»*. Για το λόγο αυτό και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπ.Ε.Π.Θ. οδηγήθηκαν στην περικοπή της διδακτέας ύλης, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα συνάφειας διδακτέας και διδαχθείσας ύλης.

4.2 Οργάνωση διδακτέας ύλης

Το βαθύτερο νόημα της διδασκαλίας είναι να βοηθήσει το μαθητή, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις, να αναπτύξει τις ικανότητές του, να καλλιεργήσει τις δεξιότητές του και να διαμορφώσει το αξιολογικό του σύστημα. Σκοπός, λοιπόν, της διδασκαλίας είναι να προκαλέσει αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή. Το ψυχολογικό περιεχόμενο των αλλαγών αυτών περιγράφεται έμμεσα με τις προτάσεις που ορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς της διδασκαλίας. Οι σκοποί αυτοί κατακτώνται από το μαθητή με τη διαδικασία της μάθησης, που νοείται ως εσωτερική διεργασία και ως αποτέλεσμα. Επιπλέον, η διαδικασία της μάθησης συντελείται καθόλη τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και υπόκειται σε ορισμένους νόμους. Το είδος και το επίπεδο της εξαρτάται κάθε φορά από το εξελικτικό επίπεδο που βρίσκεται το παιδί, τις ατομικές δυνατότητες του και την επίδραση του περιβάλλοντος του (οικογένεια – σχολείο) (Χριστιάς, 1992).

Η διαδικασία της μάθησης σ' ένα αντικείμενο ή σ' ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων νοείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης σε σχέση με τα αντικείμενα διδασκαλίας, τη χρονική και τη λογική σειρά των αντικειμένων αυτών, την ιεράρχηση των στόχων, τα μέσα διδασκαλίας και τη διδακτική μέθοδο. Η διδασκαλία εκτείνεται σε χρόνο και σε πολλούς τομείς μάθησης. Επομένως, αφού οριστούν και συσχετιστούν οι σκοποί της διδασκαλίας και τα περιεχόμενα μάθησης που θα διδαχθούν χρειάζεται να μπου σε μια σειρά ιεράρχησης. Να οργανωθούν, δηλαδή, ώστε ο μαθητής σε μια τάξη και σε όλες τις τάξεις μιας σχολικής βαθμίδας στηριζόμενος κάθε φορά στις δυνατότητες που διαθέτει και τη γνωστική υποδομή που έχει ήδη αποκτήσει σ' ένα θέμα διδασκαλίας, να προαγάγει τη σκέψη του συστηματικά και αντίστοιχα με το επίπεδο της εξέλιξης του. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη της οργάνωσης των περιεχομένων μάθησης, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί, τα αντικείμενα διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος συσχετίζονται, συστηματοποιούνται και ιεραρχούνται, σχηματίζοντας μια σειρά από αλληλεξαρτώμενες μαθήσεις (διδασκαλίες – διδακτικές ενότητες).

Με την οργάνωση, επομένως, τίθενται σε μια σειρά ακολουθίας, συσχετισμού και ιεράρχησης σκοποί (ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις), αντικείμενα διδασκαλίας και διδακτικές μέθοδοι με επιστημονικά, λογικά, ψυχολογικά και διδακτικά κριτήρια. Η οργάνωση αφορά το σχεδιασμό και τη μεθόδευση της διδασκαλίας τόσο στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος (μακρο-οργάνωση), όσο και την οργάνωση της στο επίπεδο της πράξης (μικρο-οργάνωση). Ασφαλώς στοιχεία μικρο-οργάνωσης υπάρχουν και στο αναλυτικό πρόγραμμα, αφού στα σύγχρονα προγράμματα αναλύονται οι σκοποί, το περιεχόμενο και η διδακτική προσέγγιση των θεμάτων διδασκαλίας (Χριστιάς, 1992).

Το περιεχόμενο ενός μαθήματος, που έχει ήδη επιλεγεί, μπορεί να βοηθεί ως αντικείμενο διδασκαλίας, αν τακτοποιηθεί κατά τάξη σε μια σειρά από θέματα διδασκαλίας κατά τρόπο που να εξασφαλίζεται η εσωτερική αλληλουχία και η συνοχή της γνώσης και της μάθησης. Η σειρά ακολουθίας για το σύνολο των διδακτικών ενοτήτων αποτελεί την οριζόντια οργάνωση (διάταξη). Η σειρά αυτή είναι γραμμική, με την έννοια ότι η διδασκαλία ενός θέματος προϋποθέτει τη διδασκαλία των θεμάτων που προηγούνται και ότι δημιουργεί την υποδομή για τη διδασκαλία αυτών που θα ακολουθήσουν. Τα κριτήρια για μια τέτοια συνεχή παράταξη των θεμάτων διδασκαλίας είναι τριών κατηγοριών: επιστημονικά – λογικά, ψυχολογικά και διδακτικά.

Τα επιστημονικά – λογικά κριτήρια προσδιορίζονται από την επιστήμη που υπάρχει το περιεχόμενο ενός μαθήματος και αφορούν κυρίως τις βασικές έννοιες και τις γενικές αρχές της επιστήμης αυτής, καθώς και την αιτιολόγηση της σειράς με την οποία παρουσιάζονται ως αντικείμενα διδασκαλίας. Τα ψυχολογικά κριτήρια αναφέρονται στις θεωρίες μάθησης που ερμηνεύουν τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί μιας ορισμένης ηλικίας, στην ιεράρχηση των στόχων και των διαδικασιών μάθησης και στα κίνητρα. Αντίθετα, τα διδακτικά αναφέρονται στους τρόπους εσωτερικής οργάνωσης και παρουσίασης των θεμάτων διδασκαλίας σε σχέση με τη διδακτική μέθοδο και τα διδακτικά μέσα. Η οριζόντια διάταξη αποτελείται από μια αλυσίδα διδακτικών ενοτήτων, ανάμεσα στις οποίες υπάρχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Σκοπός της είναι να γίνεται η διδασκαλία χωρίς χάσματα, με τη μεγαλύτερη δυνατή οικονομία δυνάμεων και τη λιγότερη σπατάλη χρόνου (Χριστιάς 1992).

Η οριζόντια διάταξη αφορά όλα τα μαθήματα που διδάσκονται σε μια τάξη. Σχέση δεν υπάρχει μόνο ανάμεσα στις ενότητες, γενικές ή μερικές, ενός μαθήματος, αλλά ανάμεσα σ' αυτές και στις ενότητες των άλλων μαθημάτων. Αν π.χ. σε μια τάξη νοήσουμε παράλληλα την οριζόντια διάταξη των ενοτήτων κατά μάθημα, τότε θα πρέπει κατά την οργάνωση να προβλέπονται και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των ενοτήτων ή των περιοχών των διαφόρων μαθημάτων. Οι σχέσεις αυτές, όταν αξιοποιούνται, συστηματοποιούν την εκπαιδευτική προσπάθεια, ενισχύουν τη μάθηση, συντελούν στην αποφυγή των άσκοπων επικαλύψεων και συνιστούν το φαινόμενο της αγωγής και της μάθησης σ' ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο. Η πρόβλεψη των σχέσεων αυτών έχει ιδιαίτερη σημασία στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ενσωματώνονται σ' έναν τομέα μάθησης στοιχεία από περισσότερες επιστήμες ή περιοχές της ζωής με τη μορφή διαπλεκόμενων ή παράλληλων επιμέρους προγραμμάτων, όπως συμβαίνει στα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας (Χριστιάς, 1992).

Η διδασκαλία ενός μαθήματος δεν εξαντλείται ούτε μπορεί να εξαντληθεί για τα παιδιά σε μια τάξη. Χρειάζεται να συνεχιστεί και σε άλλες τάξεις. Αυτό επιβάλλεται, επειδή για να επιτευχθεί ένας σκοπός της διδασκαλίας είναι απαραίτητο ο μαθητής να έχει αναπτύξει στον αντίστοιχο βαθμό ορισμένες δυνατότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι ικανότητες αυτές μπορεί να τακτοποιηθούν σε μια σειρά ιεράρχησης, με την έννοια ότι μια ικανότητα προϋποθέτει ή είναι αποτέλεσμα μιας άλλης. Η αρχή αυτή ισχύει στην οριζόντια οργάνωση, αλλά πολύ περισσότερο στη διδασκαλία από τάξη σε τάξη, αφού οι ικανότητες του μαθητή, η γνωστική δομή που διαθέτει, είναι συνάρτηση του ψυχολογικού επιπέδου της εξέλιξης του και της γνωστικής υποδομής που διαθέτει σ'

ένα θέμα διδασκαλίας. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στην έννοια της κάθετης οργάνωσης των περιεχομένων μάθησης. Τα κριτήρια για την κάθετη οργάνωση είναι αυτά που ισχύουν και για την οριζόντια. Πρόσθετο κριτήριο αποτελεί το εξελικτικό επίπεδο του μαθητή, δηλαδή, τα στάδια της νοητικής του ανάπτυξης. Για την κάθετη οργάνωση χρειάζεται, επομένως, μια ψυχολογική εξελικτική θεωρία και μια θεωρία μάθησης που ακολουθεί κάθε στάδιο εξέλιξης (Χριστιάς, 1992).

Η πιο συστηματική, δοκιμασμένη και αποτελεσματική κάθετη οργάνωση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος είναι η σπειροειδής διάταξη, που έχει τις αρχές της στη θεωρία του Bruner, αλλά και εναρμονίζεται πλήρως με τη θεωρία του Piaget. Σύμφωνα με τη σπειροειδή διάταξη, τα θέματα διδασκαλίας (έννοιες, βασικές αρχές) επανέρχονται από τάξη σε τάξη και εξετάζονται σε υψηλότερο επίπεδο και ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών που και αυτές στο μεταξύ έχουν προαχθεί. Η επανεξέταση ενός μαθήματος σημαίνει πρόσκτηση νέων γνωστικών δομών, καθεμία από τις οποίες αποτελεί υποδομή για περαιτέρω προώθηση της σκέψης και της γνώσης. Η σπειροειδής διάταξη των περιεχομένων μάθησης γίνεται με βάση τις βασικές έννοιες, τις γενικές αρχές και τις μεθόδους μιας επιστήμης, που αποτελούν το γνωστικό υπόβαθρο των θεμάτων που διδάσκονται από τάξη σε τάξη. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι δεν επαναλαμβάνεται πάντοτε η διδασκαλία των ίδιων θεμάτων, αλλά η διδασκαλία των ίδιων εννοιών και αρχών σύμφωνα με ένα σύστημα ιεράρχησης των στόχων μάθησης. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή εξασφαλίζεται η επιστημονική εγκυρότητα των αντικειμένων διδασκαλίας καθώς και ότι η διδασκαλία προσαρμόζεται κάθε φορά στο εξελικτικό επίπεδο των μαθητών και χρησιμοποιεί μεθόδους αντίστοιχες προς το επίπεδο αυτό (Χριστιάς, 1992).

4.3. Το πρόβλημα της πληθώρας της διδακτέας ύλης

Συνεχώς έχουμε αύξηση των γνώσεων και ταυτόχρονα οι απαιτήσεις της ζωής έκαναν το πρόβλημα της πληθώρας της διδακτέας ύλης πολύ σοβαρό. Ο Π. Ξωχέλης αναφέρει ότι: *«Αν δεν αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αποτελεσματικά κινδυνεύουμε να οδηγήσουμε τους μαθητές μας σε υπερβολικό στρες και ψυχοπαθολογική συμπεριφορά.»* (Ξωχέλης, 1981). Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να γίνει διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής γνώσης, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και η γνώση να είναι λειτουργική και παραγωγική (Παπάς, 2000).

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος έχουν διατυπωθεί διάφορες αρχές, κάποιες από αυτές είναι (Βρεττός & Καψάλης, 1999):

- **Η αρχή της σφαιρικότητας:** ο μαθητής θα πρέπει να διδάσκεται όσο το δυνατό περισσότερες γνώσεις, για να έχει μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του αντικειμένου που εξετάζεται.

- **Η αρχή του «θάρρους στα κενά»:** θα πρέπει να περικοπούν ορισμένα περιεχόμενα, έτσι ώστε να υπάρξει η δυνατότητα εμβάθυνσης στα περιεχόμενα εκείνα που θα θεωρηθούν σημαντικά.

- **Η αρχή του παραδειγματισμού:** ο περιορισμός της ύλης πρέπει να γίνεται συνθετικά. Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σταματά σε ορισμένα σημεία, να εμβαθύνει σ' αυτά, να δημιουργεί κεντρικά σημεία και να μεταπηδά από ένα σημείο σε άλλο με περιορισμένα συνδετικά βήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΎΛΗ

Ο εκπαιδευτικός είναι αναμφισβήτητα ο κυριότερος συντελεστής στη διαδικασία της αγωγής, της μάθησης, της κοινωνικοποίησης και γενικά της εκπαίδευσης των μαθητών. Στη σημερινή εποχή, που οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται και διακινούνται με καταπληκτική ταχύτητα και φυσικά επηρεάζουν άμεσα και την εκπαίδευση, κανείς δεν επιτρέπεται να πιστεύει πως είναι ολοκληρωμένος και επαρκής, όση πείρα και κατάρτιση να διαθέτει. Υπάρχει έτσι η αναγκαιότητα μιας συνεχούς ενημέρωσης, επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης (Κοσσυβάκη, 1998).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει πλήρη γνώση α) των σκοπών της εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτοί αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα, καθώς και τους παράγοντες διαμόρφωσής τους, β) των σκοπών της εκπαιδευτικής του βαθμίδας καθώς και του τύπου του σχολείου που υπηρετεί, γ) του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος με τους σκοπούς και τους στόχους των επιμέρους διακριτών μαθημάτων δ) των μοντέλων και στρατηγικών διδασκαλίας, και ε) των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman. Θα πρέπει, ακόμη, να γνωρίζει πλήρως το περιεχόμενο και τη διάρθρωση της διδακτέας ύλης καθώς και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του (ατομικές διαφορές, μαθησιακά στυλ, βαθμός αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να βλέπει τον εαυτό του ως «εντολοδόχο εργαζόμενο», από τον οποίο αναμένεται να μεταδώσει την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά. Είναι απαραίτητο να λειτουργεί πάντα ως επαγγελματίας επιστήμονας, όχι ως υπάλληλος και υλοποιητής του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος που θα πρέπει να ενστερνιστεί συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες και να μάθει ένα ρεπερτόριο τεχνικών που στη συνέχεια θα κληθεί να εφαρμόσει. Άλλωστε «στις χώρες, όπου δεν κυριαρχεί το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο δάσκαλος είναι αναγκασμένος να παίρνει συχνά αποφάσεις που αναφέρονται τόσο στους στόχους των μαθημάτων όσο και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει για την υλοποίηση του ΑΠ και, ορισμένες φορές, ακόμη και στην επιλογή των ίδιων των διδακτικών μέσων και στον προσδιορισμό της ύλης που θα διδαχθεί» (Φλουρής, 2000).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνειδητοποιήσει ότι όλες οι γνώσεις και οι δεξιότητές του αποκτούν δυναμική υπόσταση μέσα από το «φίλτρο» της προσωπικής του θεωρίας της διδασκαλίας, ότι ο ίδιος διαμεσολαβεί μεταξύ όλων των παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας και διαμορφώνει τελικά τις διδακτικές καταστάσεις. Μόνο μέσα από αυτή τη συνειδητοποίηση ο δάσκαλος μπορεί να γίνει πρωτεργάτης των εκπαιδευτικών αλλαγών και μαζί με την πολιτεία, υπεύθυνος του διδακτικού προσανατολισμού (Ματσαγγούρας, 2003.). Τέλος, επειδή η διδασκαλία είναι επιστήμη και παράλληλα ενέχει και στοιχεία τέχνης απαιτείται συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες που σχετίζονται με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Καψάλης & Βρεττός, 2002).

Όσο αφορά, το ρόλο που διαδραματίζει απέναντι στην διδακτέα ύλη έτσι ώστε να εκπληρώνονται οι διδακτικοί στόχοι αλλά και παράλληλα ο μαθητής να κατακτά την γνώση έτσι όπως αρμόζει σε μια εκσυγχρονισμένη εποχή, αποφεύγοντας φυσικά τον διδακτισμό και φορμαλισμό, θα πρέπει:

- Να σχεδιάζει για τους μαθητές δραστηριότητες που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να επινοούν τρόπους για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, μεταφέροντας στην πράξη της ζωής όσα έμαθαν στο σχολείο.
- Με τη συνεχή συναλλαγή του αλλά και με τη μεθοδικότητα του, να προσαρμόζει την ύλη στο επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.
- Να προσελκύει το ενδιαφέρον και το προβληματισμό των μαθητών σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει η διδακτέα ύλη.
- Να εισάγει τους μαθητές σε διαδικασίες διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης και στη δημιουργική και παραγωγική σκέψη. Η μάθηση δεν πρέπει να στοχεύει στη συσσώρευση γνώσεων και πληροφοριών.
- Να εισάγει τους μαθητές σε συνεργατικές μορφές εργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- Να παρέχει γνώσεις, κατάρτιση και παραγωγή αυτών αλλά και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων.
- Να επιλέγει την κατάλληλη μεθοδολογία καθώς και τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και τα κατάλληλα μέσα.

Άλλωστε, οι απαιτήσεις της σημερινής εποχής απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Ενώ στο παραδοσιακό σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός ήταν: Μεταδότης γνώσεων, πηγή του πνεύματος και της σοφίας, μεταλαμπαδευτής, δαδούχος, πυρπολητής και σμιλευτής ψυχών, στο εκσυγχρονισμένο πια σχολείο ο

ρόλος αυτός έχει καταργηθεί. Ο/Η εκπαιδευτικός έπαψε να είναι παντογνώστης και το επάγγελμα του έπαψε να είναι λειτούργημα σε αποκλειστικότητα. Ο ρόλος είναι πια βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός, κοινωνικός, πολιτικός κ.ά..

Στις μέρες μας απαιτείται αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλός εφαρμογέας του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά να συμμετέχει στη διαμόρφωση του και να προβληματίζεται για το σκοπό και το ρόλο του σχολείου σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Stenhouse, «η έρευνα και η ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να ανήκει στον εκπαιδευτικό και είναι αναγκαίο να υπάρχουν οι προοπτικές για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο στην πράξη» (Stenhouse, 2000).

Εξάλλου, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος διαφαίνεται να είναι και αναγκαία και αναπόφευκτη, εφόσον αυτός υλοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα στην τάξη του. Μάλιστα, το επίσημο πρόγραμμα απέχει κατά πολύ από αυτά που πραγματικά μαθαίνουν τα παιδιά, και πάρα πολύ από αυτά που βιώνουν τα παιδιά, το τι πράγματι συμβαίνει μέσα στην τάξη κατά τη διαδικασία της υλοποίησής του. Επιπλέον, η γνώση και η εμπειρία του από την καθημερινή εργασία του μέσα στην τάξη είναι άκρως απαραίτητη και στα αρχικά στάδια του σχεδιασμού αλλά και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Όσο αφορά τη δυνατότητα παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με τα ανοιχτού τύπου αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή προγράμματα που έχουν εκπονηθεί από ειδικούς, το θέμα της εμπλοκής διαφαίνεται περισσότερο ρεαλιστικό.

Πάντως, αν αποφασιστεί ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εμπλακεί στη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης του Αναλυτικού Προγράμματος, τότε τόσο η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωσή τους πρέπει να στηριχτούν σε μια νέα βάση. Επίσης, ο διδακτικός φόρτος πρέπει να ελαττωθεί, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλακεί και σε άλλες δραστηριότητες και επομένως η εσωτερική οργάνωση των σχολείων θα πρέπει να αλλάξει (Μπαγάκης, 2004)

Τέλος, σήμερα σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι (Αρνίδου, Βουρτσάκη, κ.ά., 2006):

- να γνωρίζουν τους γενικούς σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων για κάθε γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους κάθε βαθμίδας και ενότητας, για να μπορούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία.

- να γνωρίζουν την επιστημονική εξέλιξη των γνωστικών αντικειμένων και τις τελευταίες επιστημονικές θεωρήσεις.
- να είναι ικανοί να διαχειρίζονται κατάλληλα και αποδοτικά τις διεπιστημονικές διασυνδέσεις και τις διαθεματικές μορφές διδασκαλίας.
- να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται για τα νέα διδακτικά αντικείμενα (Πληροφορική, θέατρο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας).
- να έχουν γνώσεις των νέων τεχνολογιών και να μπορούν να αξιολογήσουν και επιλέξουν κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό.
- να είναι ικανοί να διατυπώνουν και να επιλέγουν δραστηριότητες.
- να είναι ικανοί για τη σύνταξη, οργάνωση και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα τους σε περιπτώσεις μαθητών/-τριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α, αποκλεισμένες ομάδες, παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες).
- να εφαρμόζουν ενεργητικές, ανακαλυπτικές και συμμετοχικές διδακτικές μεθόδους μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις.
- να είναι ικανοί να εφαρμόζουν και να εντάσσουν οργανικά στη διδασκαλία την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη συνθετική και διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων, τη συζήτηση, τα παιχνίδια ρόλων, κ.ά.
- να ωθούν το μαθητή σε ανάληψη πρωτοβουλιών για οργάνωση εκδηλώσεων και να μεριμνούν για την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια.
- να διαμορφώνει κλίμα αποδοχής, άνεσης, ψυχικής προσέγγισης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη.
- να είναι ικανοί να αξιολογούν τους μαθητές, αλλά και το διδακτικό έργο ελέγχοντας την επίτευξη των διδακτικών στόχων.
- να εφαρμόζουν τη Διαγνωστική, τη Διαμορφωτική και την Τελική αξιολόγηση και να χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, όπως τις γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, τις δημιουργικές εργασίες, τη συστηματική παρατήρηση, το φάκελο εργασιών του μαθητή, το συνδυασμό διαφόρων τεχνικών κ.ά..
- να συνεργάζονται με το διευθυντή, τους συναδέλφους τους, τους γονείς, τους τοπικούς φορείς, κ.ά.

Με βάση τα παραπάνω, στα νέα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως προς τον παιδαγωγικό και επιστημονικό τους ρόλο, ως επιστήμονες-παιδαγωγοί, με περισσότερη αυτονομία να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μπορούν να κρίνουν τις επιλογές τους. Παρουσιάζονται πιο δημοκρατικοί, συνεργάτες, βοηθοί, επόπτες και συντονιστές. Ενώ, ως προς τον κοινωνικό τους ρόλο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δρουν συλλογικά.

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην πτυχιακή εργασία χρησιμοποιήθηκε και η πρωτογενής έρευνα που περιλάμβανε τη σύνταξη του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, για την ορθή κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η δευτερογενής έρευνα μέσω της συλλογής πληροφοριών από βιβλιογραφίες, άρθρα και πηγές στο διαδίκτυο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν στην εξέταση των εξής σημείων:

- ✓ Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα συμβάλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης.
- ✓ Αν θεωρούν ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών.
- ✓ Αν θεωρούν ότι η ποσότητα της διδακτέας ύλης είναι μεγάλη και κατά πόσο η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στη διαδικασία της μάθησης.
- ✓ Κατά πόσο η σχολική ύλη συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μάθησης, κοινωνικής, συναισθηματικής, στη ψυχική υγεία, γλωσσικών δεξιοτήτων και στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών.
- ✓ Κατά πόσο ο χρόνος που διατίθεται για την κάλυψη της συγκεκριμένης ύλης είναι κατάλληλος και αν η ποσότητα της οδηγεί στην αποστήθιση.
- ✓ Αν η ποσότητα σχολικής ύλης καθορίζει την μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν.
- ✓ Τέλος, αν θεωρούν ότι η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους αλλοδαπούς μαθητές και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Δείγμα της έρευνας και διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Τα δεδομένα για τη συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης συλλέχθηκαν και συγκεντρώθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν σε πέντε δημόσια Δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα τρία είναι του Βόλου, ένα της Νέας Αγχιάλου και ένα της Σίνδου/Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, συνολικά διανεμήθηκαν 60 ερωτηματολόγια από τα οποία συλλέχθηκαν τα 50 από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, από την ημέρα διανομής τους, ήταν από 2 έως 7 ημέρες. Επίσης, η συμπλήρωση αυτών πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας και στις περισσότερες περιπτώσεις εν παρουσία μου, ενώ παράλληλα μου δόθηκε η ευκαιρία για μια ενδιαφέρουσα συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς περί του θέματος. Οι εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν επικαλέστηκαν λόγους, όπως απώλεια χρόνου. Από τη στιγμή που παρελήφθησαν όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, καταγράφηκαν, ομαδοποιήθηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις όλων των ερωτώμενων.

2.3. Ερωτηματολόγιο

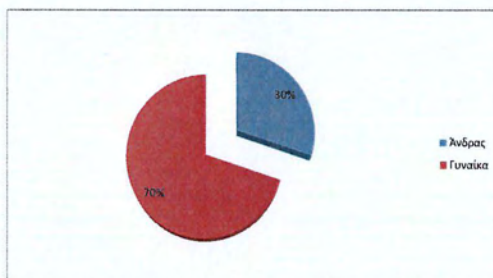
Τα ερωτηματολόγια της έρευνας μας αποσκοπούσαν στη κατανόηση αλλά ταυτόχρονα και στη συγκέντρωση απαραίτητων πληροφοριών για τη συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Μέσω των ερωτήσεων αντλούνταν και πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη διευκόλυνση και την αποφυγή απασχόλησης διαθέτοντος χρόνου των ερωτηθέντων. Το ερωτηματολόγιο αρχικά περιείχε γενικές ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σπουδές και τάξη διδασκαλίας, ενώ το δεύτερο

μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που συνδέονταν με τις επιδράσεις της σχολικής ύλης του δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

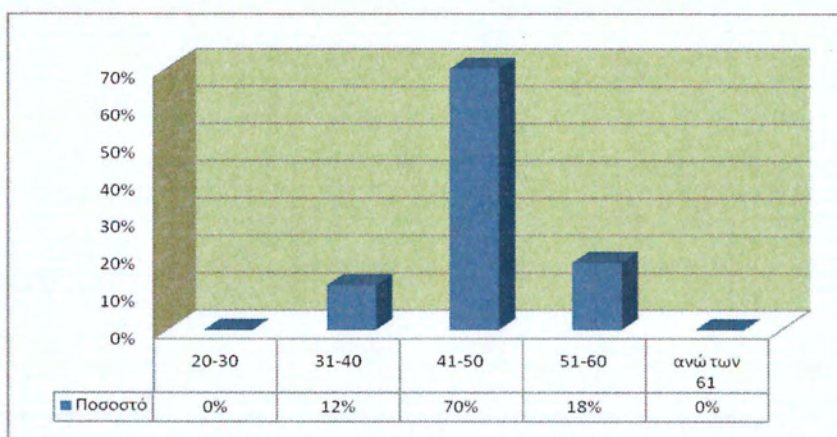
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για την επεξεργασία των δεδομένων όπου συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν γραφικές απεικονίσεις με τη χρήση του Excel Microsoft, προκειμένου τα δεδομένα να είναι πιο ευδιάκριτα, άμεσα αντιληπτά και να είναι πιο εύκολες οι συγκρίσεις. Αρχικά έγινε η ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συνθέτουν το προφίλ τους.



Γράφημα 1 : Το φύλο των ερωτηθέντων

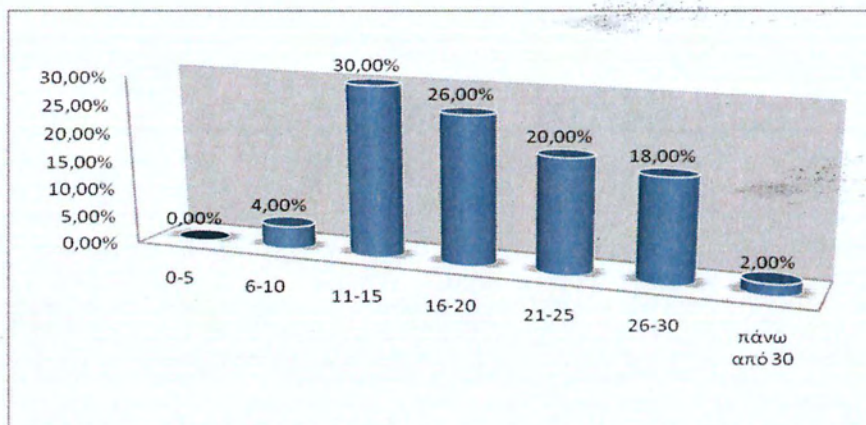
Όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων προκύπτει πως οι επτά από τους δέκα ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς είναι γυναίκες, με ποσοστό να αγγίζει το 70%, ενώ οι άντρες κατέχουν το 30%.



Γράφημα 2 : Ηλικία των Ερωτηθέντων

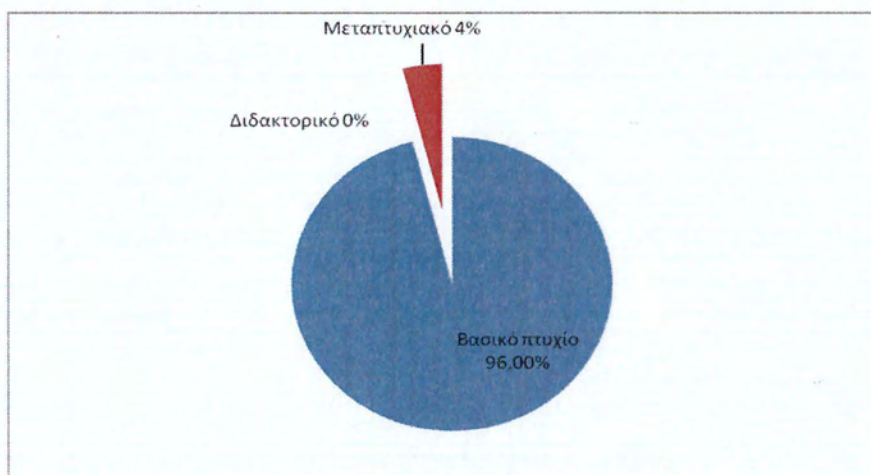
Στην ερώτηση που αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών, το υψηλότερο ποσοστό, με μεγάλη διαφορά, συγκεντρώνει η ηλικιακή βαθμίδα 41-50 ετών και είναι της τάξης του 70%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 51-60 ετών με ποσοστό 18% και οι εκπαιδευ-

τικοί ηλικίας 31-40 κατέχουν την τρίτη θέση, με ποσοστό 12%. Τέλος, δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός ηλικίας 20-30 ετών και άνω των 61 ετών.



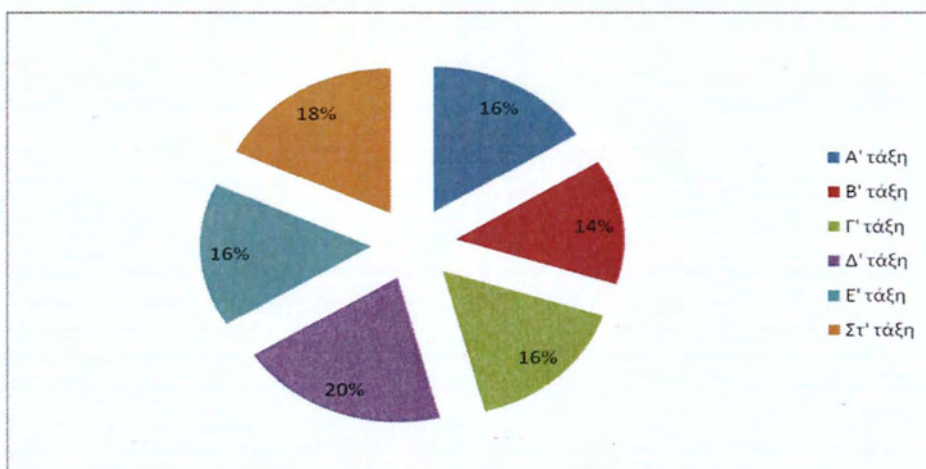
Γράφημα 3 : Τα έτη Υπηρεσίας των Ερωτηθέντων

Ερώτηση σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους, το μεγαλύτερο ποσοστό, 30% συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 11-15. Ακολουθούν, με ποσοστό της τάξης 26%, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 16-20 χρόνια. Έπονται, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 21-25 έτη και 26-30 έτη, με ποσοστό 20% και 18% αντίστοιχα. Εν τέλει, τα ποσοστά με την μικρότερη συγκέντρωση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία από 6 μέχρι 10 έτη και αυτοί που έχουν πάνω από 30, με ποσοστό 4% και 2% αντίστοιχα. Ενώ δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός που να διδάσκει από 0 μέχρι 5 έτη.



Γράφημα 4 : Σπουδές Ερωτηθέντων

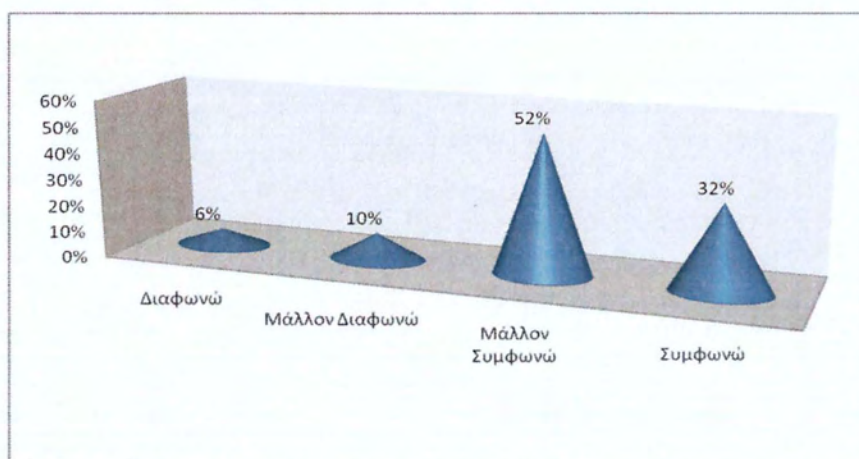
Στην ερώτηση σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 96% απάντησαν πως είναι κάτοχοι μόνο βασικού πτυχίου. Το 4% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, και κανένας διδακτορικό.



Γράφημα 5 : Τάξη Διδασκαλίας Ερωτηθέντων

Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται οι τάξεις διδασκαλίας των ερωτηθέντων. Το 20% των εκπαιδευτικών διδάσκει στην τετάρτη δημοτικού και ακολουθεί με 18% η έκτη δημοτικού. Η πρώτη, η τρίτη και η πέμπτη δημοτικού κατέχουν ποσοστό 16%. Τέλος, η δεύτερα δημοτικού συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 14%.

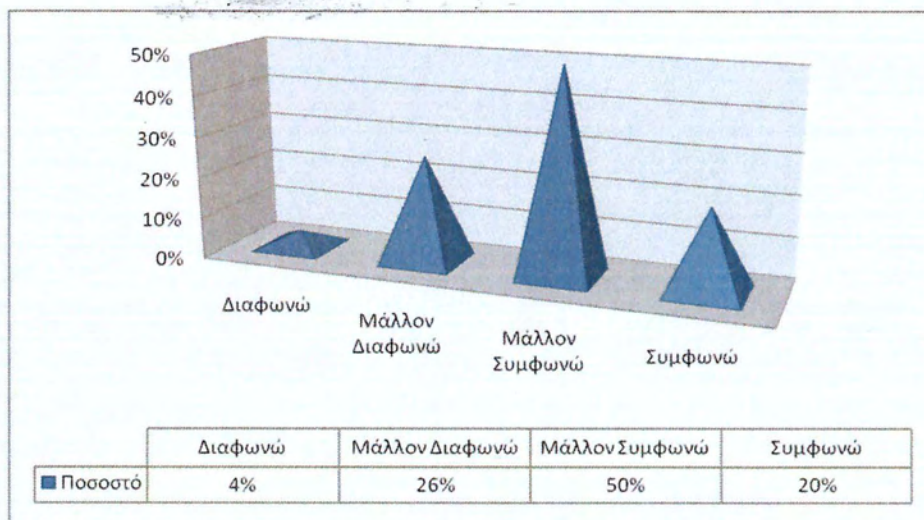
Έπειτα γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τις επιδράσεις της σχολικής ύλης του δημοτικού, ερωτήματα που συνθέτουν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου σε κλίμακα (0 – 3).



Γράφημα 6 : Η συμβολή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στη διαδικασία της μάθησης

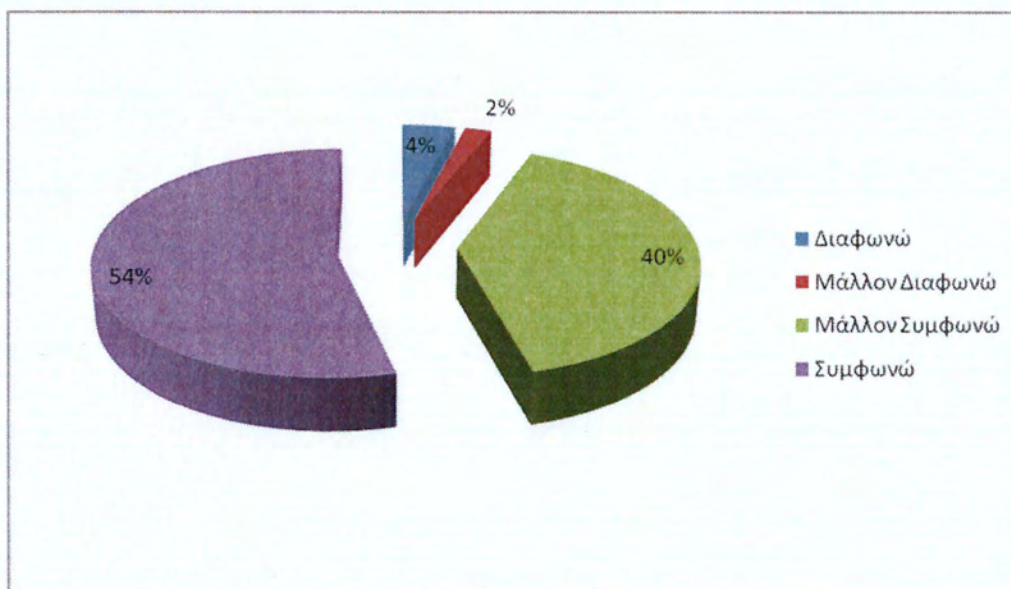
Όπως παρατηρούμε στο πιο πάνω γράφημα, το 52% των εκπαιδευτικών «μάλλον συμφωνούν» ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα συμβάλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης και το 32% «συμφωνεί» απόλυτα. Το 10% των εκπαιδευτικών «μάλλον

διαφωνεί», όπως διακρίνεται και τέλος το 6% «διαφωνεί» πλήρως με την άποψη ότι τα νέα αναλυτικά συμβάλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης.



Γράφημα 7 : Νέα σχολικά εγχειρίδια και επίπεδο μαθητών

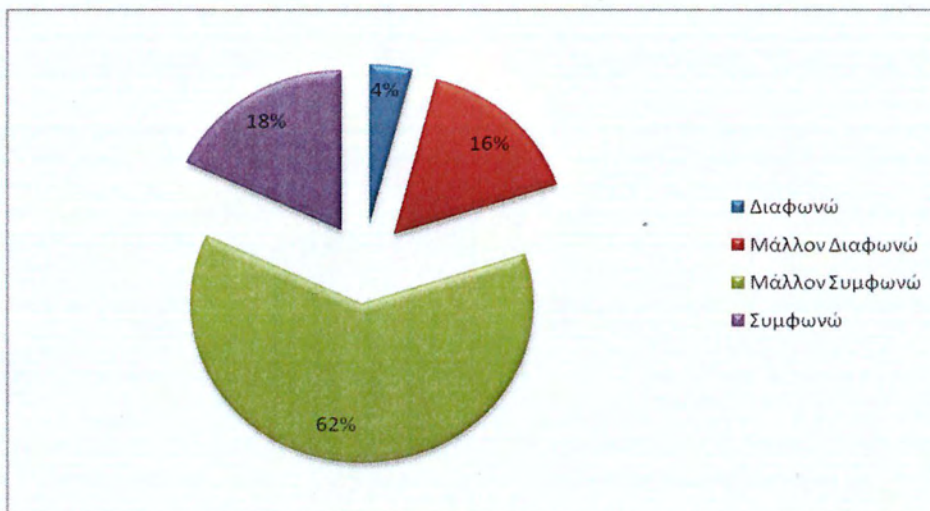
Στο γράφημα 7 απεικονίζεται αν τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών (κλίμακα 0 – 3). Έτσι το 50% των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται μάλλον να συμφωνεί με την άποψη αυτή, το 26% «μάλλον διαφωνεί», το 20% «συμφωνεί» απόλυτα και το 4% «διαφωνεί».



Γράφημα 8 : Ποσότητα Διδακτέας ύλης

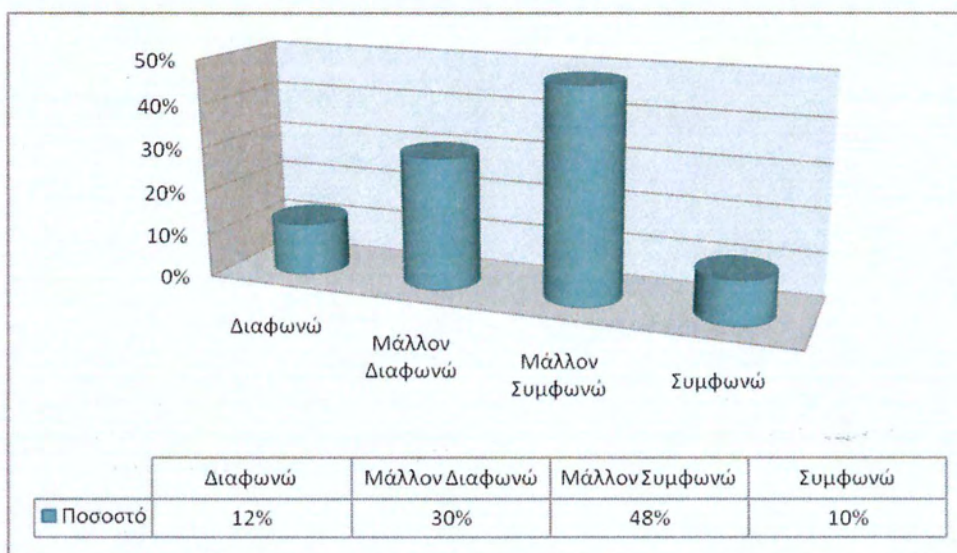
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την ποσότητα της διδακτέας ύλης. Παρατηρούμε πως το 54% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» με την άποψη ότι είναι πολύ μεγάλη σε ποσότητα, σε σύγκριση με το

40% που «μάλλον συμφωνεί». Το 4% «διαφωνεί» πλήρως και ακολουθεί το 2% που «μάλλον διαφωνεί».



Γράφημα 9 : Καταλληλότητα Διδακτέας ύλης

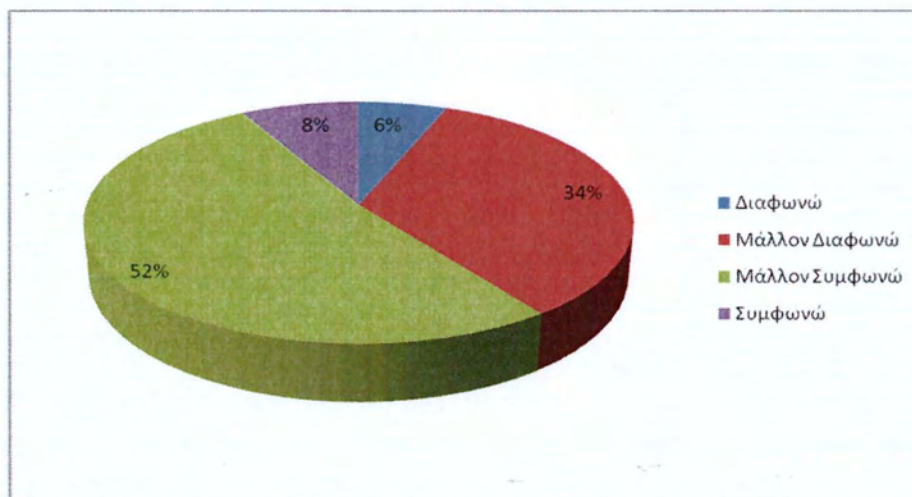
Με βάση το παραπάνω γράφημα, η συντριπτική πλειοψηφία 62%, «μάλλον συμφωνεί» ότι η ποιότητα της διδακτέας ύλης του δημοτικού σχολείου είναι κατάλληλη. Μόνο το 18% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» απόλυτα. Το 16% φαίνεται πως «μάλλον διαφωνεί», ενώ το 4% «διαφωνεί» πλήρως.



Γράφημα 10 : Η Ποσότητα της σχολικής ύλης στη διαδικασία μάθησης

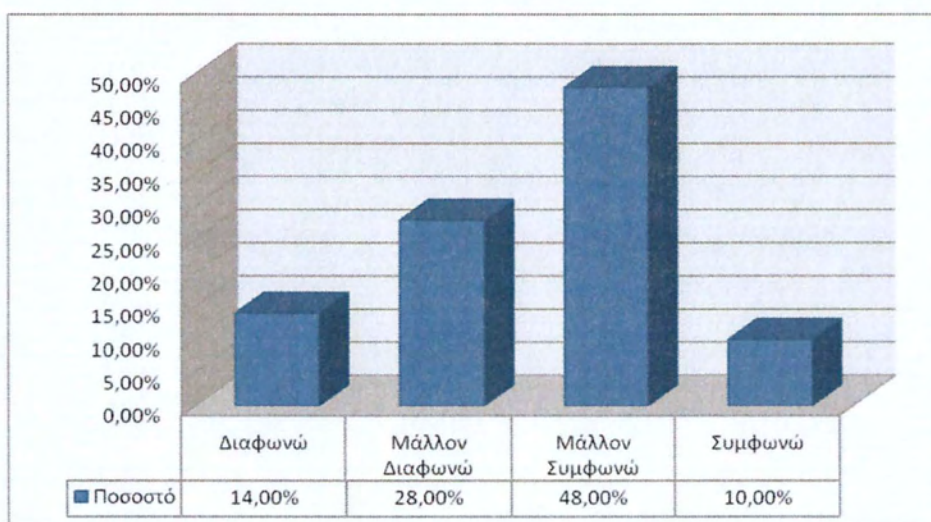
Το γράφημα 10 παρουσιάζει, κατά πόσο η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στη διαδικασία της μάθησης. Το 48% των ερωτηθέντων «μάλλον συμφωνεί»

και το 30% «μάλλον διαφωνεί». Ενώ φαίνεται πως το 12% των εκπαιδευτικών «διαφωνεί» με την άποψη αυτή σε σχέση με το 10% που «συμφωνεί».



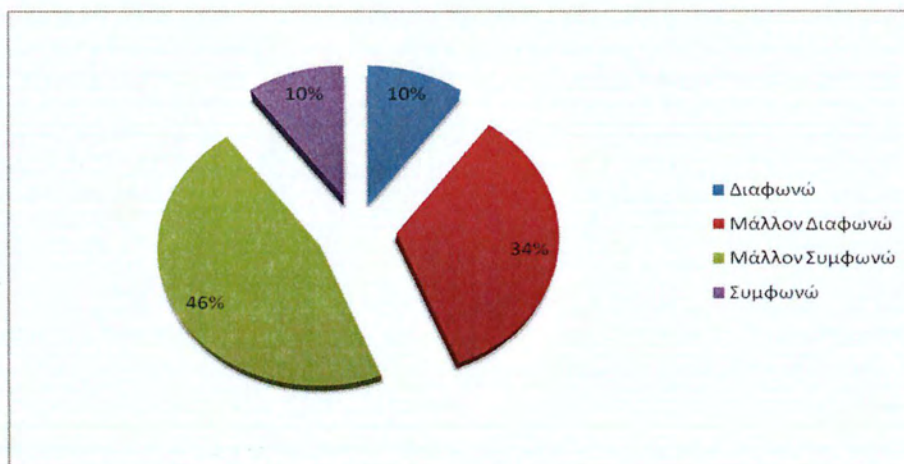
Γράφημα 11 : Η συμβολή της ποσότητας της σχολικής ύλης στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μάθησης

Από το παραπάνω γράφημα γίνεται φανερό πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 52%, «μάλλον συμφωνούν» πως η ποσότητα σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μάθησης. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι και το ποσοστό 34% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι «μάλλον διαφωνούν». Ακολουθεί ένα 8% των ερωτηθέντων οι οποίοι «συμφωνούν» και ένα 6% «διαφωνεί».



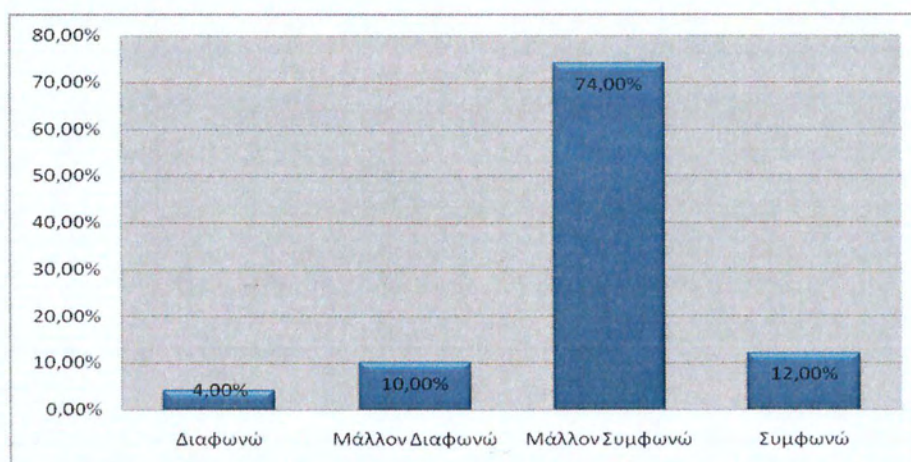
Γράφημα 12 : Η συμβολή της ποσότητας της σχολικής ύλης στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης

Όσο αφορά τη ποσότητα της σχολικής ύλης και αν αυτή συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης, το 48% των εκπαιδευτικών «μάλλον συμφωνεί». Το 28% δήλωσε πως «μάλλον διαφωνεί» και το 14% παρουσιάζεται να «διαφωνεί». Τέλος, μόλις το 10% των εκπαιδευτικών «συμφωνούν» απόλυτα.



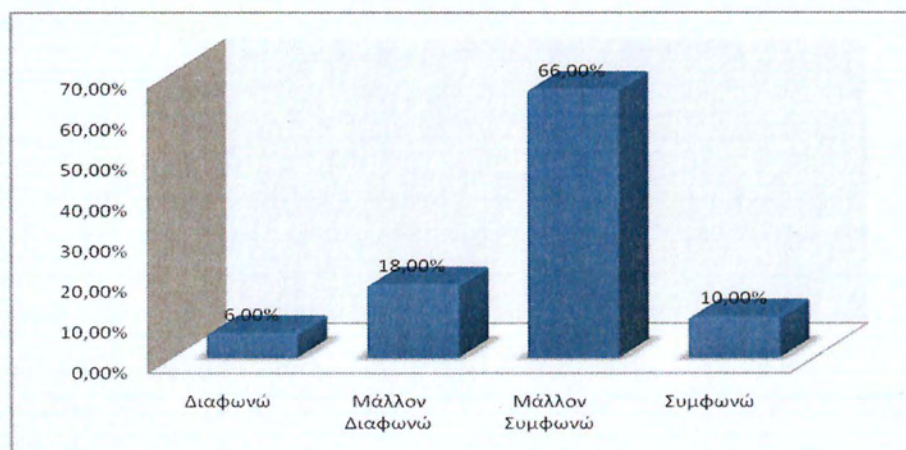
Γράφημα 13 : Η συμβολή της ποσότητα της σχολικής ύλης στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα στην ερώτηση που αφορά την ποσότητα της σχολικής ύλης και αν αυτή συμβάλει στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία (κλίμακα 0 – 3), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 46% δήλωσε πως «μάλλον συμφωνεί». Αξιοσημείωτο, είναι και το ποσοστό των 34% που φαίνεται ότι «μάλλον διαφωνούν». Τέλος, το 10% παρουσιάζεται να «διαφωνεί» και ένα άλλο 10% να «συμφωνεί».



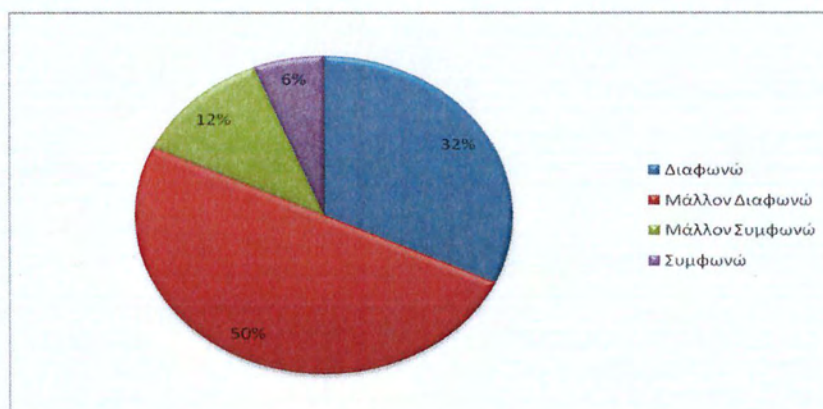
Γράφημα 14 : Η συμβολή της ποσότητα της σχολικής ύλης στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

Εν συνεχεία με βάση το πιο πάνω γράφημα το συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 74% «μάλλον συμφωνεί» ότι η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Έπονται με μικρότερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι «συμφωνούν» με 12%, με 10% αυτοί που «μάλλον διαφωνούν» και με 4% οι εκπαιδευτικοί που «διαφωνούν» κάθετα.



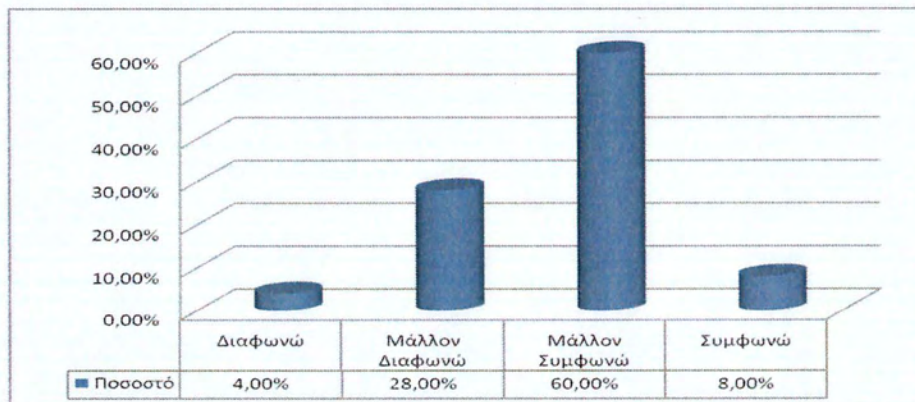
Γράφημα 15 : Η συμβολή της ποσότητας της σχολικής ύλης στην νοητική ανάπτυξη μαθητών

Όπως διακρίνουμε στο γράφημα 15, έχουμε συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 66% των εκπαιδευτικών που φαίνεται «μάλλον να συμφωνούν», σε ότι αφορά την θετική συμβολή της ποσότητας της σχολικής ύλης στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών. Το 18% παρουσιάζεται «μάλλον να διαφωνεί» σε αντίθεση με το 6% που «διαφωνεί» απόλυτα. Μόνο το 10% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» χωρίς ενδοιασμούς.



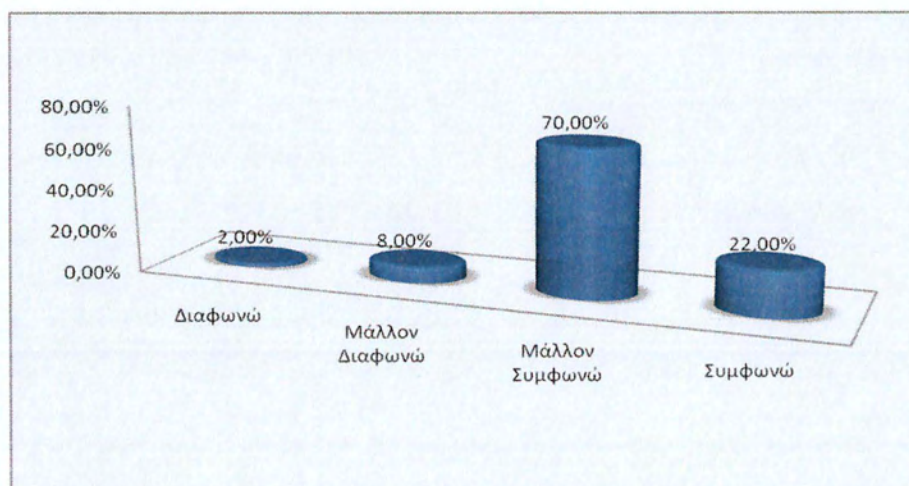
Γράφημα 16 : Η καταλληλότητα του διαθέσιμου χρόνου για την κάλυψη συγκεκριμένης ύλης

Ένα θέμα το οποίο αποτελεί φλέγον ζήτημα για την σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους όσο αφορά την κάλυψη της σχολικής ύλης, διακρίνουμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 50% «μάλλον διαφωνούν» με την καταλληλότητα του διαθέσιμου χρόνου που τους δίνεται για την κάλυψη συγκεκριμένης ύλης. Το 32% των εκπαιδευτικών «διαφωνεί» πλήρως. Εν τέλει το 12% «μάλλον συμφωνεί» ότι ο χρόνος που διατίθεται είναι κατάλληλος, και μόλις το 6% «συμφωνεί» χωρίς ενδοιασμούς.



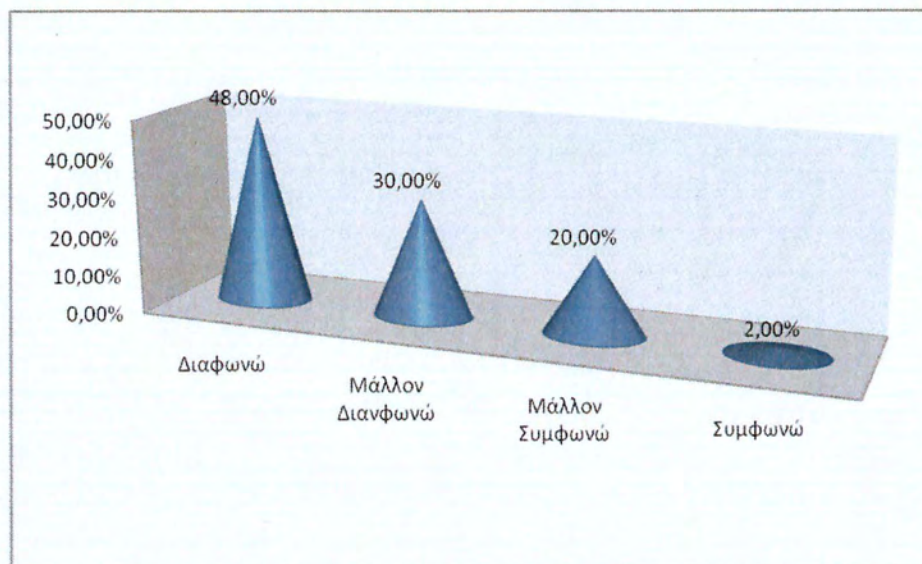
Γράφημα 17 : Ποσότητα σχολικής ύλης και αποστήθιση

Βάση του παραπάνω γραφήματος γίνεται αντιληπτό με μεγάλη διαφορά μάλιστα, ότι το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών «μάλλον συμφωνούν» πως η ποσότητα της σχολικής ύλης οδηγεί στην αποστήθιση. Ακολουθεί το 28% που «μάλλον διαφωνεί», έπεται το ποσοστό της τάξης 8% που φαίνεται να «συμφωνεί» και μόλις το 4% των εκπαιδευτικών να «διαφωνεί».



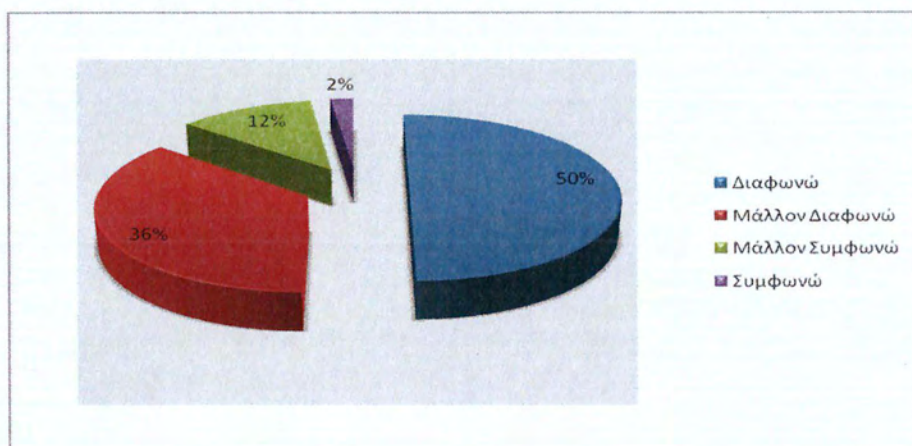
Γράφημα 18 : Εφαρμογή μεθόδου διδασκαλίας με βάση την ποσότητα της σχολικής ύλης

Κατά πλειοψηφία, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «μάλλον συμφωνούν», με ποσοστό 70%, πως η ποσότητα της σχολικής ύλης επηρεάζει την μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων τους. Το 22% αυτών παρουσιάζονται να «συμφωνούν». Το 8% φαίνεται πως «μάλλον διαφωνούν» και μόλις το 2% να «διαφωνεί».



Γράφημα 19 : Σχολική ύλη και αλλοδαποί μαθητές

Ως γνωστόν στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει κατά πόσο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους αλλοδαπούς μαθητές. Το 48%, απάντησαν ότι «διαφωνούν» κάθετα, και το 30% φαίνεται «μάλλον να διαφωνεί». Εν τέλει, το 20% αυτών «μάλλον συμφωνεί» και το 2% παρουσιάζεται να «συμφωνεί» απόλυτα.



Γράφημα 20 : Σχολική ύλη και μαθητές με ειδικές ανάγκες

Εν κατακλείδι, εξετάσαμε κατά πόσο οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έτσι, παρατηρώντας το πιο πάνω γράφημα, αντιλαμβανόμαστε βάση του 50% ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η σχολική ύλη δεν λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το 36% και πάλι παρουσιάζει την άποψη αυτή με κάποιους ενδοιασμούς. Ένα 12% «μάλλον συμφωνεί» ότι η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και το 2% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» χωρίς ενδοιασμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Γενικά συμπεράσματα

Η εξέταση του ζητήματος της συμβολής της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, αποτέλεσε το βασικό θέμα της παρούσας έρευνας. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στη σπουδαιότητα που παρουσιάζει η συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και στην καταλληλότητα του χρόνου για την κάλυψη τις συγκεκριμένης ύλης και συνεπώς στην αποδοτικότητα των μαθητών.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997 παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονταν από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ήταν συγκεντρωτικά, αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Με τις εκπαιδευτικές, όμως, αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα ΑΠΣ να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες. Επίσης, από το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκαν και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό.

Έτσι, λοιπόν, το σχολείο στα πλαίσια των κοινωνικοοικονομικοπολιτιστικών αλλαγών, που έχουν συντελεστεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οφείλει να αναπροσανατολιστεί και από δασκαλοκεντρικό και χώρος στερεότυπης διδασκαλίας να μετατραπεί σε μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό καθώς και χώρος δημιουργίας για το μαθητή. Αυτό σημαίνει:

- ✓ περιορισμός των δασκαλοκεντρικών μεθόδων
- ✓ χρησιμοποίηση περισσότερο μεθόδων με συμμετοχικό, μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και διερευνητική βιωματική μάθηση
- ✓ Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει κυρίως «πώς να μαθαίνει». Η μάθηση δεν προσφέρεται αλλά κατακτάται. Δεν ισχύει το «εγώ θα σου μάθω ...» αλλά το «εγώ θα σε βοηθήσω ώστε να μπορέσεις να μάθεις μόνος σου».

Στοχεύοντας στον ενεργό αυριανό πολίτη μιας πολυδιάστατης κοινωνίας η εκπαιδευτική αντίληψη δεν παραμένει στην πρόσκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την τεχνολογία και την παραγωγή, αλλά επιμένει σε μια συμμετρική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας (Σιγανού, χ.χ.). Για να επιτευχθεί η παιδαγωγική και η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάποια συστατικά της διδασκαλίας. Ένα από αυτά είναι το αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης το οποίο μελετήθηκε εκτενέστερα κατά την διάρκεια της παράθεσης του θεωρητικού περιεχομένου της παρούσας εργασίας.

Το αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης αναφέρεται στη λεγόμενη διδακτέα ύλη ή αλλιώς στα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, που θα χρησιμεύουν ως μέσα για την επίτευξη του διδακτικού και μαθησιακού στόχου και μπορεί να διατυπωθεί το ερώτημα: Τι πρέπει και μπορεί να διδαχθεί και να χρησιμοποιηθεί ως όχημα για την επίτευξη των στόχων; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό επικεντρώνεται στα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να επιλέξει είτε το κατάλληλο περιεχόμενο είτε την καταλληλότερη γνώση και δεξιότητα που μπορεί να επιτευχθεί με ένα προεπιλεγόμενο από την πολιτεία περιεχόμενο. Οι επιλογές αυτές του εκπαιδευτικού συναρτώνται με τον τρόπο οργάνωσης της διδακτέας ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κοσσυβάκη, 2004). Αντιλαμβανόμαστε επομένως ότι η διδακτέα ύλη είναι άμεσα συνδεδεμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το αντίστροφο.

Μέσω της αντίστοιχης βιβλιογραφίας έγινε και αναφορά στο προγραμματισμένο διδακτικό χρόνο σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη. Ερωτήματα που απασχόλησαν είναι τα ακόλουθα: Ποιος είναι ο αριθμός των ημερών ή των διδακτικών ωρών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθημάτων; Επαρκεί ο διδακτικός χρόνος

για την κάλυψη της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης των μαθημάτων; Γιατί παρατηρείται η διάσταση διδακτέας και διδαχθείσας ύλης; Εμβαθύνοντας στα ερωτήματα αυτά έγινε αντιληπτό ότι σε καμία περίπτωση ο χρόνος που διατίθεται για την κάλυψη της ύλης δεν είναι επαρκής. Αυτό φυσικά έγινε αντιληπτό και από το ερευνητικό μέρος της εργασίας όπου το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο χρόνος που διατίθεται για την κάλυψη της σχολικής ύλης δεν είναι επαρκής.

Βάση του ερευνητικού μέρους της εργασίας, χρειάζεται να επισημανθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες. Η ηλικιακή βαθμίδα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κυμαίνεται στα 41 με 50 έτη με ποσοστό 70%. Τα χρόνια της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται στις βαθμίδες 11-15 και ακολουθούν οι υπόλοιπες με μικρότερα ποσοστά. Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο, με ποσοστό 96% και ένα 4% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο.

Μετά την παρουσίαση των προσωπικών στοιχείων παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της σχολικής ύλης στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα νέα αναλυτικά προγράμματα συμβάλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης και ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών. Παρόλα αυτά πιστεύει ότι η ποσότητα της διδακτέας ύλης είναι πολύ μεγάλη και ο χρόνος που διατίθεται για την κάλυψη της δεν είναι επαρκής. Από την άλλη δε, συμφωνούν ότι η ποιότητα της σχολικής ύλης είναι κατάλληλη και η ποσότητα της συμβάλει θετικά στη διαδικασία της μάθησης. Εκτός αυτών, μάλλον συμφωνούν ότι η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μάθησης, της κοινωνικής, της συναισθηματικής, της ψυχικής υγείας και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών.

Επίσης, συμφωνούν στο γεγονός ότι η ποσότητα της σχολικής ύλης οδηγεί στην αποστήθιση αναπόφευκτα. Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η ποσότητα της σχολικής ύλης καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν. Εν τέλει δήλωσαν ότι η σχολική ύλη δεν λαμβάνει υπόψη τους αλλοδαπούς μαθητές και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν αποκλίνουν και πολύ μεταξύ τους, υπάρχουν, φυσικά, πάντα και αυτοί που έχουν μια πολύ διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση του Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος παίζουν τα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί και

μαθητές). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επηρεάζουν αποφασιστικά την αποτελεσματικότητά της. Η περίπτωση δε κάποιων σχολικών μονάδων σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε γενικεύσεις. Για να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για όλα όσα παραθέσαμε στην παρούσα εργασία θα πρέπει να γίνει έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο με την συνεργασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας πτυχιακής εργασίας, για τη συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης, αφορά στη βιβλιογραφική και ηλεκτρονική αναζήτηση τόσο σε ελληνικές όσο και σε ξενόγλωσσες πηγές που περιέχουν πληροφορίες για τη συμβολή της σχολικής ύλης, με στόχο τη διερεύνηση, την ανάλυση και τη σύνδεση του θεωρητικού μέρους, που σχετίζεται με την συμβολή αυτής στην αξιολόγηση και στην απόδοση των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη αποδοτικότητα των μαθητών. Για την ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας και την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα, ακολουθώντας τη μέθοδο της δειγματοληψίας κρίσεως, κατά την εφαρμογή της οποίας διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το συνολικό δείγμα εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν είναι πενήντα.

4.2 Προτάσεις

Τα τελευταία χρόνια μιλάμε συχνά για προτάσεις για την αναμόρφωση ή την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Κάθε προσπάθεια, όμως, για την υλοποίηση αυτών των προτάσεων δεν αποδίδει τους αναμενόμενους καρπούς. Η Ελλάδα συνεχίζει να βρίσκεται στην ομάδα των χωρών με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA: Programme for International Student Assessment), σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις στις 34 χώρες μέλη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), που έγινε το Μάρτιο του 2009, η Ελλάδα:

- στην Κατανόηση Κειμένου κατατάσσεται στην 25η θέση.
- στα Μαθηματικά κατατάσσεται στην 30η θέση.
- στις Φυσικές Επιστήμες κατατάσσεται στην 30η θέση.

Όλοι, όμως, σχεδόν συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα των αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι απογοητευτικά, γιατί η αναμόρφωσή τους είναι δύσκολη, αφού (Χατζηγεωργίου, 2000: 31):

A) η διαδικασία ανάπτυξης ενός αναλυτικού προγράμματος είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη, και

B) κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης αποτελεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με όλα τα γνωστά εμπόδια που τη χαρακτηρίζουν, όπως η ιδεολογία, η αντίσταση που προβάλλει η παράδοση, η γραφειοκρατία κ.λπ.

Έχοντας, λοιπόν, το θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο από τη βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών προτάσεων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αναβάθμιση και ενίσχυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προτάσεις αυτές είναι οι εξής:

➤ Θα πρέπει να προβλέπεται η προσαρμογή των ΑΠΣ σε ειδικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού με την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπόνησή τους.

➤ Η έκδοση των ΑΠΣ θα πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστά τεύχη για κάθε μαθηματική βάση μιας εντελώς νέας αισθητικής και φιλοσοφίας, ώστε να καταστούν λειτουργικά εργαλεία, τα οποία θα εμπνέουν τους συγγραφείς και θα παρέχουν και στους εκπαιδευτικούς εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις, ποικίλο υποστηρικτικό υλικό αλλά ακόμη και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή.

➤ Η ανασύνταξη των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνεται με τη συμμετοχή όλων των αρμόδιων και ενδιαφερόμενων φορέων, (επιστημόνων, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών), μέσα από την ενιαία σύλληψη και σε συνάρτηση με αντίστοιχες αναπροσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας, του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

➤ Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να λάβει υπόψη του στην αξιολόγηση των καινούργιων διδακτικών εγχειριδίων, την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την «κάλυψη της ύλης» και την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας, αν επιθυμεί την εφαρμογή της φιλοσοφίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου είναι αναγκαία, γι' αυτό είναι απαραίτητο ο

προγραμματισμός της διδακτέας ύλης να γίνεται σύμφωνα με τον πραγματικό διδακτικό χρόνο και όχι με τον προγραμματισμένο. Η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάθε έτος απαιτεί την λήψη μέτρων που θα αποτρέπουν τη διάσταση μεταξύ διδακτέας και διδαχθείσας ύλης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι απολύτως **ανώνυμο**. Έχει ως σκοπό να μας βοηθήσει να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **βάζοντας ένα X** σε μία απάντηση.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20–30 31–40 41–50 51–60 άνω των 61 ετών
3. Έτη υπηρεσίας: 0–5 6–10 11–15 16–20 21–25
26–30 πάνω από 30 χρόνια
4. Σπουδές: Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
5. Τάξη Διδασκαλίας: Α Β Γ Δ Ε ΣΤ

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΥΛΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

- 0: Διαφωνώ
- 1: Μάλλον Διαφωνώ
- 2: Μάλλον Συμφωνώ
- 3: Συμφωνώ

1. Θεωρείτε ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα συμβάλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης.	0	1	2	3
2. Θεωρείτε ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών.	0	1	2	3
3. Θεωρείτε ότι η ποσότητα της διδακτέας ύλης του δημοτικού σχολείου είναι πολύ μεγάλη.	0	1	2	3
4. Θεωρείτε ότι η ποιότητα της διδακτέας ύλης του δημοτικού σχολείου είναι κατάλληλη.	0	1	2	3
5. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στη διαδικασία της μάθησης.	0	1	2	3
6. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής μάθησης.	0	1	2	3
7. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης.	0	1	2	3
8. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία.	0	1	2	3
9. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.	0	1	2	3
10. Η ποσότητα της σχολικής ύλης συμβάλει θετικά στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών.	0	1	2	3
11. Ο χρόνος που διατίθεται για την κάλυψη της συγκεκριμένης ύλης είναι κατάλληλος	0	1	2	3
12. Η ποσότητα της σχολικής ύλης οδηγεί στην αποστήθιση.	0	1	2	3
13. Η ποσότητα της σχολικής ύλης καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσετε.	0	1	2	3
14. Η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους αλλοδαπούς μαθητές.	0	1	2	3
15. Η σχολική ύλη λαμβάνει υπόψη τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Αλαχιώτης, Σ. (2000). *Εισαγωγή στις Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Σχολικό έτος 2000-2001*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Αρνίδου, Κ. Βουρτσάκη, Ε. Καραγεωργίου, Ε. Κωνσταντίνου, Κ. Παπαδόπουλος, Δ. Τρώντσιου, Ε. Τσυλικίδης, Ε. & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (2006). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος – Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). *Χρόνος και Μάθηση: μια θεμελιώδης σχέση για την εκπαιδευτική διαδικασία*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α' τόμος, Ιωάννινα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Μτφρ. Α. Σιπητάνου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1985). Οι κυριότερες θεωρίες μάθησης και οι παιδαγωγικές εφαρμογές τους. Στο: Debesse, M. & Mallarment, G. *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2004). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμ. Β', Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτικά Επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθηνά: Gutenberg

- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική, προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). *Η κατανόηση στα σχολικά βιβλία και στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κυριάκη, Β. (χ.χ.). «Προγραμματισμός και οργάνωση διδακτέας ύλης, εκπόνηση σχεδίου μαθήματος - Μοντέλα διδασκαλίας και στρατηγικές που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών».
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Β' Τομ.: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου: Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών*.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές Curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: Χθες – Σήμερα - Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (1993). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιγανού, Α. (χ.χ.). *Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Φλουρής, Γ.Σ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.

- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χειμαρίου, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών προγραμμάτων*. Μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110461