

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΜΑΘΗΜΑ

**-ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΚΑΡΑΘΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2005-2006**

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Στο άρθρο του ο κ. Σαλβαράς Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης επιχειρεί να διαμορφώσει ένα «γενικό πλαίσιο προδιαγραφών» στηριζόμενο όχι σε πρότυπα ή μοντέλα αλλά σε «διδασκτικά παραδείγματα» κατά τον Kuhn τα οποία δηλώνουν επιστημονικά επιτεύγματα όπως του συμπεριφορισμού, της επεξεργασίας των πληροφοριών και του κονστρουκτιβισμού και τα οποία έχουν κυριαρχήσει στις σχολικές λειτουργίες της τελευταίας δεκαετίας.

Τονίζει πως για να προβούμε σε σχεδιασμό, ανάπτυξη, πιστοποίηση και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων χρειάζεται να προσδιορίσουμε την αντίληψη από την οποία διέπεται καθένα από τα παραπάνω «διδασκτικά παραδείγματα» ως προς τη φύση της γνώσης, τη γνωστική δομή, τη διαδικασία της μάθησης, την οργάνωση της διδακτικής εργασίας και της λεκτικής επικοινωνίας, τα γνωστικά επίπεδα απόδοσης, την αξιολόγηση, το χειρισμό των λαθών και των μαθητών κ.α. ώστε να διαμορφωθούν τα πλαίσια προδιαγραφών σε τέσσερα επίπεδα: το επιστημολογικό, των διδακτικών αρχών, του διδακτικού σχεδιασμού και της διδακτικής πράξης.

Έτσι τα επιμέρους πλαίσια προδιαγραφών παρουσιάζονται ως «κατασκευές» από αντιλήψεις, π.χ.

1. Το συμπεριφορικό πλαίσιο προδιαγραφών.

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο η γνώση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτιέται με την παρατήρηση και εδραιώνεται με τις επαναλήψεις. Ενδιαφέρεται τόσο για τις εισροές και τις εκροές μέσα από την διαδικασία του μηνύματος το οποίο αποκωδικοποιείται όσο και για τις εξωτερικές τονώσεις. Τα θέματα τα κατατεμαχίζει και θεωρεί θεμελιακό στοιχείο τη λέξη. Πάνω σ' αυτό το πλαίσιο ορίζονται οι διδακτικές αρχές όπου η γνώση μεταδίδεται από το δάσκαλο στους μαθητές, βήμα-βήμα με τη μορφή επάλληλων στρωμάτων δίνοντας σημασία στο αποτέλεσμα και στη χρήση ενισχυτών. Η διδακτέα ύλη οργανώνεται σε ξεχωριστά μαθήματα σε μικρές ενότητες, χωρίς δομή, και αναζητούν το «τι» των πραγμάτων. Τα λάθη των μαθητών οφείλονται στη βιασύνη, στην απροσεξία και στην επιπολαιότητα και δίνεται έμφαση στην αποδεικτική αξιολόγηση. Σε επίπεδο σχεδιασμού ξεκινάει τη διδασκαλία με μια δήλωση και συνεχίζει με μικρά βήματα για να επιτύχει τους στόχους και πάντα σε επίπεδο μνήμης. Ενισχύει την εμφάνιση αποτελεσμάτων και ανατροφοδοτεί την εκμάθηση με την επανάληψη με σκοπό να διατηρηθεί η γνώση η οποία όταν χρειάζεται ανασύρεται με «αναπαραγωγική ανάκληση». Σε επίπεδο βέβαια πράξης δηλώνεται ο στόχος του μαθήματος, παρουσιάζεται βήμα-βήμα το μάθημα με τη χρήση παραδειγμάτων και ενισχύοντας τους μαθητές κάθε φορά που δίνουν σωστή απάντηση, κάνουν επαναλήψεις με σκοπό την ανατροφοδότηση, εξασκούνται με ταυτόσημες ασκήσεις και κλείνουν το μάθημα με τη γνώση που συγκράτησαν.

2. Το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών.

Στο πλαίσιο αυτό η γνώση συλλαμβάνεται με το νου ο οποίος με τη λογική επανακαλύπτει τη γνώση. Ξεκινάει από τη συνείδηση ολότητας πριν από οποιαδήποτε ανάλυση και δίνει βάρος στη μορφή και στη φόρμα. Ενδιαφέρεται για το μήνυμα δηλ. για το «πως το λέει» και δίνει έμφαση στον κώδικα. Ακόμα ενδιαφέρεται για τις γνωστικές διαδικασίες, συνυφαίνει μαθήματα κατά κλάδους και θεωρεί θεμελιακό στοιχείο την πρόταση και αρτιότερο επίτευγμα το επιχείρημα που γίνεται με το συλλογισμό. Σε επίπεδο διδακτικών αρχών επικρατεί η «ανακάλυψη της γνώσης» και οι γνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται δίνοντας έμφαση στη διαδικαστική και στην κριτική γνώση. Η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε ενότητες με δομή, με σπειροειδή διάταξη και αναζητούν το πώς, το γιατί και για ποιο σκοπό. Τα λάθη των μαθητών ερμηνεύονται ως ατελής κωδικοποίηση που εκδηλώνεται με την παρουσίαση γνωστικών κενών και δίνεται βάρος στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

ενδιαφέρεται για το ποιες προαπαιτούμενες γνώσεις κατέχουν οι μαθητές για να τις χρησιμοποιήσει ως άγκιστρο, αναφέρεται σε δραστηριότητες για την ανακάλυψη της γνώσης και κριτικής εξέτασής τους και υλοποιεί τους διδακτικούς στόχους με τη χρησιμοποίηση του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών. Τέλος κινείται σε επίπεδο απλής αφαίρεσης, ανασύρει τη γνώση με μορφή αναγνώρισης και κριτικής ανάκλησης. Όσον αφορά το επίπεδο διδακτικής πράξης επισημαίνεται το «θέμα διερεύνησης» και οι μαθητές καταφεύγουν στις πηγές μάθησης και αναφέρονται στις στρατηγικές, στους αλγόριθμους και τις ευρηματικές που συγκρότησαν.

3. Το κατασκευαστικό πλαίσιο.

Διέπεται από την αντίληψη ότι η γνώση κατασκευάζεται και ότι από την κατώτερη γνωστική δομή προχωρεί στην ανώτερη γνωστική δομή με τομές και ρήξεις με τις προηγούμενες γνώσεις που κρίνονται ανεπαρκείς, λειψές, αφελείς. Τα θέματα προσεγγίζονται διεπιστημονικά, δομούνται και αναδεικνύονται τα μοντέλα σκέψης: της ταξινόμησης, της αντιστοίχισης και της σειροθέτησης, δίνεται μεγάλο βάρος στους μετασχηματισμούς γιατί ενεργοποιούν τους μηχανισμούς μάθησης και τέλος δίνεται έμφαση στην παραγωγή κειμένου.

Σε επίπεδο διδακτικών αρχών η οικοδόμηση της γνώσης επικρατεί μέσω μετασχηματισμού και αναδομήσεων της προηγούμενης γνώσης και δίνεται έμφαση στην παραγωγή γενετικών γνώσεων. Η διδακτέα ύλη οργανώνεται διαθεματικά και διεπιστημονικά και χωρίζεται σε ενότητες με σπειροειδή διάταξη που ευνοεί την ανακυκλωτική διδασκαλία. Δίνεται έμφαση στην παιδευτική αξιολόγηση και τα λάθη των μαθητών ερμηνεύονται ως σύμπτωμα που οφείλεται σε ανεπαρκείς ή λαθεμένους μετασχηματισμούς προηγούμενων γνώσεων. Τώρα σε επίπεδο σχεδιασμού συγκεντρώνεται το ενδιαφέρον στη γενετική γνώση που θα προκύψει από το μετασχηματισμό και στην αναδιοργάνωση των προηγούμενων γνώσεων. Έτσι λοιπόν προσδιορίζονται οι αναπαραστάσεις των μαθητών, γίνεται εντοπισμός του προβλήματος προτείνεται ένα σχέδιο ενεργειών, τίθεται σε εφαρμογή, καταγράφονται καταστάσεις κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης, συσχετίζονται τα δύο πρότυπα γνώσης και διαπιστώνεται η γνωστική υπέρβαση. Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης ακολουθείται η προηγούμενη διαδικασία με σκοπό να συσχετιστούν τα δύο μοντέλα, το εμπειρικό και το επιστημονικό.

Επιπτώσεις στη Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη Συγγραφή και στη Χρήση Σχολικών Βιβλίων.

Επειδή το διδακτικό έργο είναι σύνθετο, διλημματικό, με πολλές αντιφάσεις και με ανοιχτά προβλήματα απαιτεί, κατά τον κ. Σαλβαρά, τη συνύπαρξη των «κυρίαρχων προβλημάτων» με το κατασκευαστικό στο προσκήνιο, το κριτικό στο παρασκήνιο και το συμπεριφορικό στη σκιά, δημιουργώντας ένα γενικό πλαίσιο το οποίο περικλείει πολλές εναλλακτικές λύσεις και εξασφαλίζει ευελιξία στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και στη συγγραφή και στη χρήση των Σχολικών Βιβλίων. Η προτίμηση είναι φανερή στο «κατασκευαστικό παράδειγμα» γιατί αναδεικνύει στις δυνατότητες των μαθητών και αξιοποιεί τις «πολλαπλές νοημοσύνες» τους σε σύγκριση με τα άλλα δύο παραδείγματα και ιδιαίτερα με το «συμπεριφορικό» το οποίο θεωρείται ελλειμματικό και αμφισβητείται αφού αντιμετωπίζει τον εγκέφαλο ως δοχείο, τη γνώση στατική, τη νοημοσύνη ενιαία, τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσεων και τη μάθηση συσσωρευτική. Το «κατασκευαστικό» προβάλλει ένα διακλαδικό – διεπιστημονικό πρόγραμμα, την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως η αυθεντική αξιολόγηση, portfolio, processtalia, κ.λ.π. τα test – κριτήρια συγκρίνουν τον μαθητή με τους διδακτικούς στόχους και τέλος η

αξιολόγηση εστιάζεται στον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή με τον προηγούμενο εαυτό του. Αυτό το γενικό πλαίσιο μας επιτρέπει να κινηθούμε ευλύγιστα στην επιλογή.

α) Αντικειμένων μάθησης τα οποία θα πρέπει να επιλέγονται με βάση:

- i) τη συστοιχία με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών.
- ii) την παιδευτική αξία τους.
- iii) τη δυνατότητα ικανοποίησης σύγχρονων αναγκών

και να ακολουθούν σπειροειδή διάταξη ώστε να επανέρχονται τα ίδια αντικείμενα μάθησης κατά καιρούς για μελέτη αλλά πάντοτε σε ευρύτερο και υψηλότερο επίπεδο δημιουργώντας ένα μοντέλο που θα δίνει τους άξονες του περιεχομένου και τις σχέσεις τους, θα υλοποιεί τη δομή, μέσα από την υπογράμμιση βασικών χαρακτηριστικών, την απομόνωση των μερών κ.λ.π. και θα τη συγκεκριμενοποιεί με: α) την εσωτερικοποίηση των νοητικών ενεργειών, β) την οργάνωση των νοητικών ενεργειών και γ) την εσωτερικοποίηση των διαδικασιών της σκέψης.

Ακόμα η σαφήνεια σαν μεταβλητή της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την απόδοση των μαθητών, ξεκινάει από την οργάνωση του περιεχομένου του Α.Π. και στο σχολικό βιβλίο.

β) Διδακτικών στόχων των αντικειμένων μάθησης διακρίνοντάς τους σε βραχυπρόθεσμους, που αναφέρονται στη διδασκαλία της δομής του περιεχομένου των αντικειμένων μάθησης αλλά και στις γνωστικές διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, και σε μακροπρόθεσμους στόχους που αφορούν τις μεταγνωστικές διαδικασίες τις οποίες πρέπει να οικοδομήσουν οι μαθητές.

γ) Μεθόδων διδασκαλίας που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποβάθμιση της ανάπτυξης των μαθητών κάνοντας το μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση και όχι να την αντιγράψει, να την μεταβιβάσει και να την ανακαλύψει. Έτσι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το σχολικό βιβλίο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να προκαλούν καταστάσεις προβληματισμού για τους μαθητές.

ε) Των μέσων διδασκαλίας τα οποία αποκτούν τη σωστή παιδαγωγική διάσταση όταν ενταχθούν οργανικά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προβληματισμού και ενεργοποίησης των μαθητών κατά την πορεία της παιδευτικής διαδικασίας.

στ) Της αξιολόγησης η οποία θα πρέπει να είναι πολυδιάστατη στη λειτουργία της: διαγνωστική, παιδευτική, διαμορφωτική, προγνωστική, αποδεικτική.

ζ) Των σχολικών βιβλίων που πρέπει να περιορίζονται στο ουσιώδες και το βασικό να διαρθρώνουν τη διδακτέα ύλη σε ένα ενιαίο σύνολο με σχέσεις συνάφειας ή ακολουθίας και να την απλοποιούν ώστε να ανταποκρίνεται το νοητικό επίπεδο των μαθητών και συγχρόνως να προτρέπουν σε ανακυκλωτική διαδικασία μάθησης.

Αν γίνουν αυτά αποδεκτά η σύσταση αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή και η χρήση των σχολικών βιβλίων αλλάζει τόσο στην επιλογή και στην διάρθρωση του περιεχομένου όσο και στη διατύπωση των διδακτικών στόχων, στη διαμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας, στη χρήση των διδακτικών μέσων και των λειτουργιών της αξιολόγησης.

Κριτική

Η κριτική μας θα ξεκινήσει από το θεωρητικό υπόβαθρο του Kuhn για τον όρο «παράδειγμα» (όρος που δηλώνει αναγνωρισμένα επιστημονικά επιτεύγματα και όχι κάτι που είναι άξιο για μίμηση δηλ. πρότυπο, μοντέλο και δημιουργεί αρχές όμοιες με τις αρχές του Νεύτωνα) όπου σύμφωνα με τον κ. Αιμ. Μεταξόπουλο (1990) οι θέσεις αυτές έχουν αποδυναμωθεί και ξεπεραστεί.

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι ο κ. Σαλβαράς στο άρθρο του για τη διαμόρφωση του Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη Σύνταξη των αναλυτικών

προγραμμάτων κινείται ενωτικά, αξιοποιεί τις δυνατότητες και των τριών «διδασκικών προγραμμάτων» αλλά εκφράζει μια ιδιαίτερη προτίμηση στο «κατασκευαστικό παράδειγμα» ιεραρχώντας το ψηλότερα από τ' άλλα δύο γιατί ανατρέπει και αποδομεί τη λογική που καθιέρωσε το σχήμα «διαδικασία – προϊόν» και «οικοδομεί» τη γνώση μέσα από μια διαδικασία ρήξης με τις προηγούμενες γνώσεις και οδυνηρού προβληματισμού. Έχουμε δηλ. μια παραγωγή της νέας γνώσης με αναδόμηση της παλιάς.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται στο «Πώς» θα μάθουν, δίνοντας έμφαση στον τρόπο σκέψης και τις μεθόδους και όχι στο «Περιεχόμενο» παρ' όλο που το «Τι» θα μάθουν παίζει σπουδαίο ρόλο. Το «Τι» θα μάθουν δηλαδή το περιεχόμενο παίζει ρόλο γιατί χωρίς αυτό δεν έχουμε πληροφορίες και χωρίς πληροφορίες δεν υφίσταται γνώση που με τη σειρά της είναι απαραίτητη για τη σκέψη.

Η προβολή ενός διδακτικού παραδείγματος όπως το «κατασκευαστικό» το οποίο χρησιμοποιεί τη διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα αξιοποιώντας στο μέγιστο τις «πολλαπλές νοημοσύνες» μας γεννά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τις αξίες και τις σκοπιμότητες, που δεν αναφέρονται καν, και όχι με την οργάνωση του περιεχομένου αυτή καθ' αυτή. Έτσι λοιπόν αν επιθυμούμε μέσα στην τάξη να αναπτύξουμε το πνεύμα της συνεργασίας, της υπευθυνότητας, της ηθικής, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων τότε θεωρούμε αναγκαίο να κάνουμε χρήση της διαθεματικής οργάνωσης εφ' όσον επιτυγχάνονται ευκολότερα οι στόχοι ενώ αν δώσουμε προτεραιότητα στη μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς το κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα έτσι όπως υφίστανται γύρω από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα είναι σίγουρα προτιμότερο.

Παρατηρούμε ότι η επιλογή ενός κατάλληλου μοντέλου σχεδιασμού εντοπίζεται σαν ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ή μήπως είναι η ώρα να συζητήσουμε για εναλλακτικά μοντέλα σχεδιασμού; Μοντέλα που δεν έχουν σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης για επίδειξη αλλά σκοπό, να γίνει η γνώση εργαλείο για να μελετώνται θέματα και να επιλύονται προβλήματα.

Τι σημαίνει άραγε για το «κατασκευαστικό πλαίσιο», το ότι τα αντικείμενα μάθησης θα πρέπει να επιλέγονται με βάση την «παιδευτική αξία» και τη «δυνατότητα ικανοποίησης σύγχρονων αναγκών» χωρίς να ορίζονται; Που είναι η «παιδευτική αξία» και τι σημαίνει «δυνατότητα ικανοποίησης σύγχρονων αναγκών» όταν δεν γίνεται λόγος και δε διατυπώνεται το ερώτημα που αφορά το πεπρωμένο του είδους και του πλανήτη;

Έτσι λοιπόν δεν πρέπει να δίνουμε προτεραιότητα στη διαμόρφωση και στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος για το «ποιες γνώσεις και δεξιότητες έχουν μεγαλύτερη αξία» αλλά για το «ποιες αξίες, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ανθρώπου» και για την βελτίωση της ζωής γενικά πάνω στον πλανήτη. Έτσι λοιπόν απέναντι στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος υποδεικνύουμε τους σκοπούς. Σκοπούς που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της παγκόσμιας συνείδησης. Πώς είναι δυνατόν να «οικοδομούμε» γνώση εγκλωβισμένοι μέσα στο μικρόκοσμο του μαθητή τι στιγμή που δέχεται πληροφορίες από τα πέρατα του πλανήτη; Ή πώς είναι δυνατόν η περιβαλλοντική καταστροφή σε κάποιο σημείο του πλανήτη να μην επηρεάσει τον ίδιο και το μικρόκοσμό του;

Οι σκοποί αυτοί θα θέσουν στόχους την απόκτηση αξιών σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, την ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής και επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της κριτικής πράξης. Και όχι στόχους περιορισμένους στο γνωστικό πλαίσιο.

Τα δε περιεχόμενα θα οργανώνονται γύρω από δύο γενικούς άξονες: Θέματα και καταστάσεις προβληματισμού που περιστρέφονται γύρω από τον ίδιο το μαθητή

και κατ' επέκταση και τον κόσμο. Η μελέτη θεμάτων και προβλημάτων βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τρία πολύ σημαντικά πράγματα, α) ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η απόκτηση γνώσεων από τους διάφορους κλάδους, β) ότι η γνώση έχει σχέση με τον ίδιο τους τον εαυτό και γ) ότι το συναίσθημα, η σκέψη και η δράση πάνε πάντα μαζί. Ενώ στο «κατασκευαστικό πλαίσιο» η οργάνωση του περιεχομένου κινείται γύρω από την απλοποίηση, τη συγκεκριμενοποίηση και τη σαφήνεια και προχωρεί με βλέμμα στραμμένο στην υπέρβαση ακόμη και της διακλαδικής οργάνωσης των γνωστικών αντικειμένων για να ενθαρρύνει τη διερεύνηση που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην εκπόνηση μόνο συνθετικών εργασιών.

Η γνώση στην εναλλακτική αυτή πρόταση θα προσεγγίζεται ολιστικά και όχι «κατασκευαστικά» και η μεν ολιστική σκοπιά θα:

- Έχει μια παγκόσμια διάσταση
- Εμπλέκει τον εαυτό του μαθητή
- Δίνει ευκαιρίες για τη συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, τον κόσμο και τη γνώση.

- Τονίζει ιδιαίτερα τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό του μαθητή και το οικοσύστημα.

- Λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα στη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης.

- Δίνει ευκαιρίες για ελπίδα και οραματισμό.

- Δίνει ευκαιρίες για κριτική πράξη.

Η δε «κατασκευαστική» θα στέκεται απέναντι στη γνώση :

- Με την αντίληψη ότι η γνώση κατασκευάζεται.

- Θα προχωρά από την κατώτερη δομή στην ανώτερη γνωστική δομή.

- Η γνωστική διαδικασία θα περιλαμβάνει εξισορροπήσεις σε ψηλότερο επίπεδο.

- Θα δίνει έμφαση στην αναδιοργάνωση των σχέσεων.

- Θα επέρχεται ρήξη με τις προηγούμενες γνώσεις.

- Τα θέματα θα προσεγγίζονται διεπιστημονικά.

και γενικά θα περιορίζεται «απόλυτα» στη γνώση χωρίς ιδιαίτερες ευαισθησίες.

Εν τέλει το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να δίνει ελπίδα, να προκαλεί, να έχει ενδιαφέρον, να προσφέρει χαρά εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια εγκλωβισμού σε «μηχανιστικές» μεθόδους γιατί τότε και μόνο τότε οι μαθητές θα ανακαλύψουν τι τους εμπνέει και τις τους κινητοποιεί τη φαντασία ώστε να συνεχίσουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή να αποκτούν δεξιότητες και αυτοπεποίθηση, να εκφράζουν και να υπερασπίζονται αυτά που θεωρούν σημαντικά, να σέβονται τον πολιτισμό των άλλων και το περιβάλλον αναπτύσσοντας μια συναισθηματική ευφυΐα – ευαισθησία απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, να βρίσκουν το «γιατί» μέσα από μια κριτική στάση, να επιλύουν τα προβλήματα που αναδύονται ειρηνικά και εν πάση περιπτώσει να κατανοήσουν ότι ζούμε σε μια παγκόσμια κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Χατζηγεωργίου Γ. (2003) : «Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων από μια ολιστική – οικολογική προοπτική: Ένα θεωρητικό πλαίσιο». Εισήγηση στο συνέδριο: «Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Πάτρα, 9-11 Μαΐου 2003.

Χατζηγεωργίου Γ. (2003) : «Αναλυτικά προγράμματα: Προβλήματα και προοπτικές». Εισήγηση στο συνέδριο: «Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Πάτρα, 9-11 Μαΐου 2003

Helen Simons (2003) : «Επιστροφή στις αξίες. Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα». Εισήγηση στο συνέδριο: «Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Πάτρα, 9-11 Μαΐου 2003.