



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ & ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ



Ε.Π.
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ
ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ
ΚΑΙ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ



ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

**«ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗΣ
ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

για την ενότητα

***"Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές
προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο
ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και
εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια"***

ΜΠΟΥΝΤΑ ΕΛΕΝΗ

Απρίλιος 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΣΕΛΙΔΑ
1.Αναλυτικά Προγράμματα – Προγράμματα Σπουδών	4
1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις	4
1.2. Προσανατολισμοί και φιλοσοφικές βάσεις	6
1.3. Μορφές και είδη	11
1.4.Μεταρρυθμίσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων -Προγραμμάτων Σπουδών	15
1.4.1. Παραδοσιακές Προσεγγίσεις	15
1.4.2. Προοδευτικές Προσεγγίσεις	16
2. Αναλυτικά Προγράμματα – Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα	18
2.1. Από τη μεταπολίτευση μέχρι το 2003: Γενική θεώρηση	18
2.2. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης	22
2.2.1. Γενικές επισημάνσεις	22
2.2.2. Ειδικές επισημάνσεις για τα Α.Π.Σ και τα νέα διδακτικά πακέτα	23
2.2.3. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά των Α.Π.Σ.	33
2.2.4. Καινοτομίες των Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ και των αντίστοιχων διδακτικών πακέτων	35
3. Νέο Σχολείο - Πρώτα ο μαθητής	39
3.1. Οι προτεραιότητες στο Νέο Σχολείο	45
4. Νέα Προγράμματα Σπουδών (2011)	48
4.1. Γιατί αλλαγή στα Προγράμματα Σπουδών	49
4.2. Καινοτομίες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών	50
4.3. Βασικά στοιχεία διαφοροποίησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ	51
4.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι	54
4.5. Εγχειρίδια - Εκπαιδευτικό υλικό	58
4.6. Σύγκριση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης	61
4.7. Κατευθύνσεις αλλαγών του Προγράμματος Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	62
4.8. Έξι και μία θέσεις για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών	62
4.9. Δομή Προγραμμάτων Σπουδών	67
4.10. Εκπαιδευτικός και Νέα Προγράμματα Σπουδών	67
5. Ωρολόγια Προγράμματα και σύνδεση με Αναλυτικά Προγράμματα – Προγράμματα Σπουδών	72
Βιβλιογραφία	79

1. Αναλυτικά Προγράμματα – Προγράμματα Σπουδών

1.1. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Τα ουσιαστικά θεμέλια της παρεχόμενης από το σχολείο παιδείας τίθενται στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας, και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθήματος στην Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση καθορίζει το γενικό σκοπό του μαθήματος, τους στόχους, την ύλη που πρέπει να διδαχθεί για την επίτευξη αυτών των στόχων, τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά και τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτής της μάθησης. Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που είναι όχι μόνο επιστημονικό κείμενο αλλά και νομικό, γράφονται τα διδακτικά εγχειρίδια.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στις ΗΠΑ αρχίζουν να ασχολούνται ιδιαίτερα με τα ΑΠ και κυρίως των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Στην Αγγλία ξεκινά ένας φιλοσοφικός στοχασμός για τη φύση του ΑΠ (Hirst, 1969), γίνονται προσπάθειες για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το 1988 κορυφώνεται ένας εθνικός διάλογος γύρω από το ΑΠ και την υιοθέτηση ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, αφού μέχρι τότε η σύνταξη του ΑΠ ήταν τοπική υπόθεση (Lawton, 1992). Στη Γερμανία, επίσης έγινε μεγάλη προσπάθεια για τη ριζική αναμόρφωση των ΑΠ, η οποία άγγιξε και ζητήματα δημοκρατικών τρόπων σύνταξης των ΑΠ (Westphalen, 1982).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την εκπόνηση ΑΠ φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 (Πετρίτης, 1966), ενώ στο ρόλο του ΑΠ για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να δίνεται σημασία από το 1980 και μετά (Ξωχέλης, 1981) με προβληματισμούς και πάνω στο λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, 1996) και πάνω σε δυσαρμονίες που παρατηρήθηκαν (Φλουρής, 1995^α, 1995^β).

Τι είναι όμως αυτό που ονομάζεται «αναλυτικό πρόγραμμα», δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το ΑΠ, γεγονός όμως είναι ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «πρόγραμμα» ή έστω «αναλυτικό πρόγραμμα». Ο όρος μπορεί να κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και το σύνολο των εμπειριών τις

οποίες αποκτούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, 1995, Κεφάλαιο 1.).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ΑΠ είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Άλλοι ορισμοί, που προέρχονται κυρίως από αγγλοσαξονικές χώρες προσδίδουν στο ΑΠ μια ευρύτερη έννοια (Φλουρής, 1983: 9).

Ο Bobbit, δίνει δύο ορισμούς. Με τον ένα ταυτίζει το ΑΠ με όλες τις εμπειρίες, και με τον δεύτερο αναφέρεται σε καθοδηγούμενες εμπειρίες μέσα στο σχολείο (Bobbit, 1971). Ενώ ο Eisner με τον ορισμό του τονίζει ότι ΑΠ είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει οργάνωση, πρόθεση και παιδαγωγικές συνέπειες (Eisner, 1985).

Οι Saylor, Alexander και Lewis χρησιμοποιούν τον όρο ΑΠ με την ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (Saylor, Alexander & Lewis, 1981: 33).(Eisner, 1985).

Οι Ryan και Cooper πιστεύουν ότι ΑΠ είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσής τους (Ryan & Cooper, 1980: 20). Εδώ γίνεται φανερό ότι σημασία δίνεται και στις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Ο Lawrence Stenhouse, που είναι από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό ΑΠ στην Αγγλία, αναφέρει ότι το ΑΠ μπορεί κάποιος να το δει σαν έναν οδηγό, ο οποίος αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά επίσης και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο σαν αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό. Αν το δει κανείς σαν οδηγό, απλά το διαβάζει και ακολουθεί τις οδηγίες. Αν το δει, όμως, σαν αυτό που συμβαίνει μέσα στο σχολείο, τότε το ΑΠ γίνεται πεδίο μελέτης. Σύμφωνα με τον Lawrence Stenhouse, η μελέτη του ΑΠ αφορά τη σχέση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο απόψεις, σαν πρόθεση και σαν πραγματικότητα (αποτέλεσμα)

(Stenhouse, 1975: 2). Έτσι ο Stenhouse καταλήγει ότι το ΑΠ είναι μια προσπάθεια να κοινωνήσει κάποιος τις βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή σε πράξη (Stenhouse, 1975: 4).

Σε μια προσπάθεια μετα-ανάλυσης η Κουλουμπαρίση, υιοθετεί το γενικό ορισμό ότι το ΑΠ αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή. Διακρίνει τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες αυτούς που δίνουν έμφαση στο ΑΠ ως καθοδηγητικό πλαίσιο κι εκείνους που τονίζουν το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές, τόσο μέσα από το σκόπιμο και προδιαγεγραμμένο επίσημο ΑΠ, όσο και από το λανθάνον που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Κουλουμπαρίση, 2003: 12-13).

Οι απαντήσεις τελικά που δίνονται σχετικά με το τι είναι ΑΠ και το τι πρέπει να περιλαμβάνει εξαρτώνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοοικονομική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και γενικά εκπαίδευση. Το ΑΠ κάθε χώρας αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και το βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής, 1995: 12).

1.2. Προσανατολισμοί και φιλοσοφικές βάσεις

Ανάλογα με φιλοσοφικές, πολιτικές και παιδαγωγικές παραδοχές, οι οποίες διατυπώνονται στα εκάστοτε ΑΠ, καταγράφονται και διακρίνονται στη βιβλιογραφία διάφορες κατευθύνσεις. Αυτές οι κατευθύνσεις δεν είναι απλά ο γενικός σκοπός του ΑΠ, αλλά ένα σύνολο από ιδέες πάνω στις οποίες εστιάζεται και με βάση τις οποίες θα σχεδιαστεί. Η εστίαση μπορεί να αφορά τη γνώση, το μαθητή ή την κοινωνία. Έτσι μπορούμε να μιλάμε για τρεις βασικές κατευθύνσεις: τη γνωστική, την ατομική και την κοινωνική κατεύθυνση (Χατζηγεωργίου, 1991: 17). Κάθε κατεύθυνση αντιπροσωπεύει και ένα

φιλοσοφικό ρεύμα, αυτές βέβαια οι κατευθύνσεις δίνουν μια απλουστευμένη εικόνα της ιδέας της κατεύθυνσης.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρατηρείται μία στροφή στη μελέτη του ΑΠ. Το ΑΠ παύει να αποτελεί μόνο ένα εργαλείο, έναν οδηγό και καθίσταται αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης ως «κοινωνικο-πολιτικό κείμενο», του οποίου ελέγχονται οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και πολιτικές παραδοχές. Ο Huebner θεωρούσε ότι η ανάπτυξη του ΑΠ είναι εγγενώς μια πολιτική πράξη, αφού ο σχεδιαστής, που κατά κύριο λόγο είναι το επίσημο κράτος, αναζητεί να διαμορφώσει για το μέλλον ένα «δίκαιο» και «ορθό» περιβάλλον, ενδυναμώνει τα μοτίβα σκέψης των εκπαιδευτικών, συντείνει στη διαμόρφωση αξιών. Το ΑΠ θεωρείται ένα «πολιτικό» κείμενο, που ευνοεί ή παραμελεί κοινωνικές ομάδες, προβάλλει κυρίαρχες ιδεολογίες ή ακόμα αντιστρατεύεται πολιτικές ιδεολογίες (Huebner, 1966).

Το 1970 ο Young παρουσίασε την εργασία του σχετικά με το πρόβλημα της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και τον έλεγχο που ασκούν πάνω της οι οργανωμένες κοινωνίες. Πυρήνας των συμπερασμάτων αυτής της εργασίας ήταν η διαπίστωση ότι η παρεχόμενη σχολική γνώση ελέγχεται και καθορίζεται από πολιτικούς παράγοντες. Υποστήριζε όπως και ο Bernstein ότι η δόμηση της γνώσης και των συμβόλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία. Έχοντας ο Apple υπόψη του όλους αυτούς τους προβληματισμούς, που απομυθοποιούν πολλές πλευρές της εκπαίδευσης και δίνουν μια νέα πνοή στην παιδαγωγική επιστήμη, στρέφει τη δική του προσπάθεια στα Αναλυτικά Προγράμματα, και μας δείχνει θαυμάσια το ρόλο που οι θεωρητικοί των ΑΠ παίζουν στην εκπαίδευση και πόσο περίτεχνα οργάνωσαν την εκπαίδευση των βιομηχανικών κοινωνιών ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα της «ηγεμονίας» (Apple, 1989:13-57). Με τον όρο «ηγεμονία» ο Apple εννοεί το σύνολο των πρακτικών, των προσδοκιών και των αξιών, η συνηθισμένη μας αντίληψη για τον κόσμο. Είναι ένα σύνολο νοημάτων και αξιών που καθώς γίνονται αντιληπτές σαν πρακτικές γίνονται επιβεβαιωτικές, συνιστούν μια έννοια πραγματικότητας, μια έννοια του απολύτου, γιατί γίνεται αντικείμενο εμπειρίας (Apple, 1989: 21). Θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οι

κύριες υπηρεσίες μετάδοσης μιας αποτελεσματικής κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία μετάδοση επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τα ΑΠ και το λανθάνον ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Δίνει έμφαση στη διαδικασία που ονομάζει «εκλεκτική παράδοση», σύμφωνα με την οποία μέσα από τους καθορισμένους όρους της κυρίαρχης κουλτούρας διαγράφεται πάντα σαν παράδοση, το σημαντικό παρελθόν. Η επιλεκτικότητα είναι το κριτήριο, ορισμένα νοήματα και πρακτικές εκλέγονται για να πάρουν έμφαση, ενώ άλλα παραμελούνται και αποκλείονται ή επανερμηνεύονται, αποδυναμώνονται ή μπαίνουν σε νέες φόρμες.

Ο κλάδος της Παιδαγωγικής που ανέπτυξε τέτοιες προσεγγίσεις είναι η Κριτική Παιδαγωγική με κυριότερους εκπροσώπους τους Apple, Giroux και McLaren. Το έργο αυτών των ριζοσπαστικών θεωρητικών του ΑΠ παρουσιάζει ιδιαίτερη αξία από την άποψη ότι έχουν προτείνει άλλες θεωρητικές βάσεις για την κατάρτισή του, καθώς και ότι δείχνει ότι μπορούν να αμφισβητηθούν πολλές από τις καλές προθέσεις που αποδίδονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα ΑΠ των σχολείων της Ελλάδας.

Ο Eisner καταγράφει πέντε διαφορετικές κατευθύνσεις. Οι τέσσερις προσανατολισμοί, εκτός του τεχνοκρατικού, μπορούν να περιγραφούν με βάση τις δύο διαστάσεις: Την εστίαση του ΑΠ στο άτομο ή την κοινωνία, και τα αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι μετρήσιμα ή ανοικτά. Σύμφωνα με τον Eisner όταν το ΑΠ εστιάζεται στο άτομο, τα αποτελέσματα του ΑΠ μπορεί να είναι ανοικτά, δηλαδή μη μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε στην Αυτοπραγμάτωση του Ατόμου, η μπορεί να είναι μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε σε Γνωστικές Διαδικασίες. Από την άλλη, όταν ένα ΑΠ εστιάζεται στην κοινωνία, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι ανοικτά οπότε αναφερόμαστε στην Κοινωνική Αναδόμηση, ή μπορεί να είναι μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε στον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό.

Ο M.Schiro μίλησε για τέσσερις βασικές θεωρίες των ΑΠ, κάθε θεωρία αποτελείται από ένα σύνολο ιδεών σχετικών με τη φύση των γνώσεων, την ικανότητα που δίνουν οι γνώσεις στο μαθητή, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής κ.λπ. Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα

στους προσανατολισμούς, για τους οποίους μίλησε ο Eisner με τις θεωρίες του Schiro (Schiro, 1978).

Η Shirley Grundy, που εξέτασε διαφορετικές προσεγγίσεις στη θεωρία του ΑΠ, κατέληξε ότι έχουμε να κάνουμε με τρία σύνολα θεωρητικών βάσεων, το καθένα είναι διαφορετικό και συνεπάγεται διαφορετική δόμηση του ΑΠ. Αναζητά ένα θεωρητικό «θεμέλιο λίθο», ο οποίος θα παρείχε μια συνεκτική «βάση για τις βάσεις». Βρίσκει αυτή τη συνεκτική θεωρία στη θεωρία του Jurgen Habermas περί των «ενδιαφερόντων» που συνιστούν του γνώση, αυτά τα «τρία θεμελιώδη ανθρώπινα ενδιαφέροντα», ονομάζει ο Habermas «τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά» (Grundy, 2003: 13-14). Το άτομο που παρακινείται από τεχνικά ενδιαφέροντα, προσπαθεί να προβλέψει και να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Αυτό γίνεται με το να προσπαθεί να βρει νόμους, νομοτέλειες, μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού, δηλαδή μέσα από καθαρά επιστημονικές διαδικασίες. Από την άλλη το άτομο, που παρακινείται από πρακτικά ενδιαφέροντα, επιζητά την κατανόηση και το νόημα μέσα από την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση με άλλα άτομα. Εδώ φαίνεται καθαρά, ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας κατασκευής, η οποία προϋποθέτει και την κοινωνική συναίνεση, σε αντίθεση με την προηγούμενη προσέγγιση, όπου η γνώση θεωρείται ότι υπάρχει στην αντικειμενική πραγματικότητα και απλά ανακαλύπτεται. Τέλος, το άτομο που παρακινείται από χειραφετικά ενδιαφέροντα, επιζητά την κριτική της επικρατούσας ιδεολογίας, η οποία παρεμποδίζει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Η διαφορά με το άτομο, που παρακινείται από πρακτικά ενδιαφέροντα, είναι ότι πέρα από την επικοινωνία, το μοίρασμα και τη διαπραγμάτευση των ιδεών, εμπλέκεται η ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης (Habermas, 1971).

Βασισμένη η Grundy σ' αυτές τις ιδέες, περί γνωστικών ενδιαφερόντων προσδιορίζει έξι διαστάσεις των ΑΠ: το σκοπό του ΑΠ, τη φύση του περιεχομένου του, τις σχέσεις ισχύος μέσα στο ΑΠ, τη φύση του σχεδιασμού του, την εφαρμογή του και τέλος την αξιολόγησή του.

Λαμβάνοντας υπόψη, όλους τους προσανατολισμούς των ΑΠ, που προαναφέραμε, φαίνεται ότι στηρίζονται σε ορισμένες αξίες και ιδέες για το άτομο, τη γνώση, το ρόλο του δασκάλου, τους στόχους του ΑΠ κ.λπ. Έτσι

γίνεται φανερό ότι, σε τελευταία ανάλυση, η φιλοσοφία της παιδείας, ως συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων καθορίζει τον προσανατολισμό, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΑΠ.

Σε σχέση με το μέλλον διαφαίνονται δύο κύριοι προσανατολισμοί: ο ένας περισσότερο ανθρωπιστικός και ο άλλος περισσότερο τεχνοκρατικός (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995). Ο M. Mayo αναφέρεται σε έναν προσανατολισμό προς το μοντέλο της αγοράς και έναν δημοκρατικό προσανατολισμό (Mayo 1997: Κεφάλαιο 1.). Ο MacNeil μιλά για δύο κατευθύνσεις, την «μαλακή» κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία υπάρχει ενδιαφέρον για το νόημα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μαθητές διδάσκοντες και άλλους παράγοντες, και μια «σκληρή» κατεύθυνση», σύμφωνα με την οποία υπάρχει ενδιαφέρον για την ακριβή περιγραφή των διαδικασιών σχεδιασμού των ΑΠ και τον έλεγχο και την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων (MacNeil, 1990). Πρόκειται για τα ΑΠ που περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένους στόχους και τη διαδικασία, η οποία απαιτείται για την επίτευξη των στόχων. Με την πρώτη κατεύθυνση τάσσονται οι ανθρωπιστές, οι κριτικοί παιδαγωγοί καθώς και οι αναδομιστές.

Πολλά βιβλία τα οποία ασχολούνται με το ΑΠ αφιερώνουν ένα μέρος τους σε ορισμούς, σαν αυτό να αποτελεί μια αφηρημένη έννοια που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία. Το ΑΠ, όμως δεν αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, αλλά έναν τρόπο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπινων εκπαιδευτικών πρακτικών, ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα. Κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπλεκεί μια αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου. Το ΑΠ αποτελεί ένα σύνολο τέτοιων πρακτικών, που δεν μπορούν να υπάρχουν πέρα από ορισμένες πεποιθήσεις για τους ανθρώπους, από το πώς αλληλεπιδρούν και από το πώς θα έπρεπε να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο. Αν κοιτάξουμε κάτω από την επιφάνεια της εκπαιδευτικής πρακτικής, που συμπεριλαμβάνει οργανωτικές, όπως και διδακτικές και μαθητικές πρακτικές, δε βρίσκουμε φυσικούς νόμους, αλλά πεποιθήσεις και αξίες (Grundy, 2003: 19).

1.3. Μορφές και είδη

Το ΑΠ κατατάσσεται σε αρκετές κατηγορίες ή είδη. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι υποχρεωτικό ή επιλογής, προοδευτικό (παιδοκεντρικό) ή συντηρητικό, παραδοσιακό ή νέου τύπου, το οποίο ονομάζεται, όπως προαναφέραμε, curriculum.

Ο John Goodlad, κάνει μια διάκριση σε πέντε διαφορετικά είδη ΑΠ: α) το ιδανικό, αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς. β) το επίσημο, αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία. γ) το αντιληπτό, αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες. δ) το λειτουργικό, αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές και ε) το βιωματικό ΑΠ, αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρηση αυτών.

Οι Βρεττός-Καψάλης (1990: 17) κάνουν κατ' αρχήν τη διάκριση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Curriculum, λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη των ΑΠ στην ιστορία της εκπαίδευσης στο δυτικό κόσμο. Σύμφωνα με την διάκριση αυτή, τα παραδοσιακά ΑΠ αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, πρέπει δηλαδή να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη. Ο όρος curriculum έχει αντίθετα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην, κατά το δυνατόν, λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης για ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθητών και επίσης για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του curriculum είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή».

Πέρα από διάφορες παραλλαγές το curriculum χαρακτηρίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: α) Τους στόχους. Το curriculum έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους, που επιδιώκει να επιτύχει. β) Τα περιεχόμενα. Για την επίτευξη των στόχων επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα, τα οποία στο curriculum δεν επιλέγονται απόλυτα ως μορφωτικά αγαθά, με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων

στόχων. γ) Τη μεθοδολογία. Οι μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες επιλέγονται για την επίτευξη των στόχων. Το curriculum περιέχει επίσης εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, οι οποίες παρ' όλο που είναι δοκιμασμένες και καθιερωμένες, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται. δ) Τον έλεγχο επίτευξης των στόχων. Το curriculum περιέχει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, και ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του.

Ο όρος curriculum είναι γνωστός από πολύ παλιά. Όμως με την έννοια της συγκεκριμένης μορφής ΑΠ, που χρησιμοποιείται κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία (Zais, 1976: 22) μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζει να καθιερώνεται ως εκπαιδευτικός όρος παράλληλα με τον ευρύτερα γνωστό όρο ΑΠ.

Ορισμένα στοιχεία στα οποία στηρίζουν τη διάκριση ανάμεσα στο ΑΠ και το curriculum, είναι τα ακόλουθα: α) Οι σκοποί των παλιών ΑΠ αποτελούν γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού κλπ. περιεχομένου, που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές, δεν αναλύονται σε επιμέρους στόχους ή, όταν γίνεται αυτό, διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή καταλόγου περιεχομένων. Στο curriculum αντίθετα οι σκοποί αναλύονται σε συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, συνδέονται με το παρόν και με τον υπερκείμενο γενικό σκοπό. β) Στα παραδοσιακά ΑΠ τα περιεχόμενα διδασκαλίας, αποτελούν τον κύριο πυρήνα τους. Η διδασκαλία των περιεχομένων γίνεται αυτοσκοπός. Συνήθως τα ίδια περιεχόμενα ισχύουν επί πολλά έτη και δεν αναθεωρούνται. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν αξιοποιούνται νέα περιεχόμενα και η σχολική γνώση ταυτίζεται με το πεπαλαιωμένο. Στο curriculum τα περιεχόμενα ασκούν μια διαφορετική λειτουργία, γιατί συνδέονται με την επίτευξη των στόχων και αναμορφώνονται συνεχώς. γ) Σε σχέση με το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, τα παραδοσιακά ΑΠ δεν περιέχουν ή προσφέρουν ανεπαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις. Παρέχουν βέβαια με αυτόν τον τρόπο περιθώρια αυτονομίας στον εκπαιδευτικό, αλλά κατά μια άλλη άποψη τον αφήνουν αβοήθητο. Στο

curriculum ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν θεωρούνται ανεξάρτητα από τους στόχους και τα περιεχόμενα. Έτσι στην τρίτη στήλη παρατίθενται ενδεικτικές μεθοδολογικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων. δ) Στην αξιολόγηση το ΑΠ αναφέρει συνήθως τον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων, ενώ στο curriculum εμπεριέχονται μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης κατά τη διατύπωση των στόχων (Βρεττός, Καψάλης, 1990: 20-23)

Τέλος μια σημαντική διαφορά που τονίζεται ανάμεσα στο ΑΠ και το curriculum σχετίζεται κυρίως με τη διαδικασία σύνταξης. Τα παραδοσιακά ΑΠ συντάσσονται συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, ενώ στη σύνταξη του curriculum παίρνουν μέρος εκπρόσωποι διαφόρων επιστημονικών κλάδων, αλλά και μάχιμοι εκπαιδευτικοί.

Είναι προφανές ότι το curriculum με όλα όσα προδιαγράφει περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, ακόμα και στην περίπτωση των ανοικτών curriculum, και όπως θα δούμε παρακάτω ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να κινείται μέσα στα πλαίσια που του υπαγορεύονται. Απ' τη σκοπιά αυτή τα παραδοσιακά ΑΠ παρουσιάζουν πλεονέκτημα σε σχέση με το curriculum, αφού δίνουν μόνο κατάλογο περιεχομένων.

Η χρυσή τομή που προτείνεται από κάποιους είναι το ΑΠ με μορφή curriculum, μια λύση που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και αποφεύγει τα μειονεκτήματα. Πρόκειται για έναν ενδιάμεσο τύπο παραδοσιακού ΑΠ και curriculum, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum, σε μια μορφή όμως που διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός (Βρεττός, Καψάλης, 1990: 21).

Ωστόσο οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν αφορούν: α) Τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα στο ΑΠ, οπότε μιλάμε για ανοιχτά και κλειστά ΑΠ, β) την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε μιλάμε για γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής ΑΠ, και γ) τα αποτελέσματα τη μάθησης στο σχολείο, οπότε μιλάμε για το επίσημο και κρυφό ΑΠ (Χατζηγεωργίου, 1998: 107).

Η διάκριση ανάμεσα σε ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και κατά δεύτερο λόγο τους μαθητές. Σε ένα

ανοικτού τύπου ΑΠ ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, να θέσει, να αναπροσαρμόσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να επιλέξει περιεχόμενα και μέθοδο διδασκαλίας. Ο σύλλογος των διδασκόντων με μια κουλτούρα συνεργατικότητας, πρέπει να χαράξει ένα ΑΠ, το οποίο θα ακολουθεί μεν curriculum βασικών αρχών, αλλά θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του σχολείου. Στην περίπτωση των ανοικτού τύπου ΑΠ οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς εντολοδόχοι των εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν ένα ΑΠ που διαμορφώθηκε από άλλους έξω από το σχολείο, αλλά δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να μετατραπούν σε «οργανικούς διανοούμενους». Το ΑΠ δεν συνιστά τετελεσμένο γεγονός (curriculum as fact), κάτι που υπάρχει έξω από το σχολείο και πρέπει να το διδάξουν οι εκπαιδευτικοί. Το ΑΠ οικοδομείται μέσα στην καθημερινή πρακτική της σχολικής ζωής, πράγμα το οποίο σημαίνει ευελιξία στόχων, περιεχομένου και μεθοδολογίας.

Ο Stenhouse, ο οποίος διακρίνει τα ΑΠ σε προγράμματα συμπεριφορικών στόχων και σε προγράμματα ανοικτών διεργασιών και διαδικασιών, επισημαίνει ότι τα ΑΠ διαδικασιών είναι ανοικτά, δεν προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις, δεν παρέχουν έτοιμη γνώση, αλλά προκαλούν το μαθητή να ερευνήσει για να την κατακτήσει (Stenhouse, 2003). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο μοναδικός χώρος μάθησης δεν είναι η σχολική αίθουσα και μοναδική πηγή μάθησης δεν είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Χώροι μάθησης γίνονται εκτός από το σχολείο, τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα μνημεία κ.λπ. και πηγές μάθησης το διαδίκτυο, τα μέσα ενημέρωσης, διάφορα βιβλία πέρα από το σχολικό κλπ.

Αντίθετα το κλειστού τύπου ΑΠ, είναι απόλυτα καθορισμένο, ως προς όλα τα δομικά του στοιχεία και ο εκπαιδευτικός καλείται να το εφαρμόσει, υλοποιώντας επακριβώς τους στόχους, εξετάζοντας τα προκαθορισμένα περιεχόμενα με τη δεδομένη μεθοδολογία και αξιολογεί την επίτευξη των συγκεκριμένων αναλυτικών και προκαθορισμένων στόχων. Αυτά καθορίζονται από επίσημα κείμενα, που έχουν συγγράψει κάποιοι ειδικοί, με τις οδηγίες και την έγκριση της πολιτικής εξουσίας. Το κλειστού τύπου ΑΠ (syllabus) είναι «δάσκαλο-αδιαπέραστο». Λέει ακριβώς στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει

σε κάθε ενότητα, πώς θα το κάνει και πολλές φορές ορίζει επακριβώς και τη χρονική διάρκεια.

Από τη σκοπιά του μαθητή η ανοικτότητα του ΑΠ σημαίνει πως πρέπει να αποφεύγει στόχους που έχουν την έννοια συγκεκριμένων τελικών μορφών συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά η απόληξη και η κατάληξη της διδασκαλίας πρέπει να απομένει πάντα ανοικτή.

Η ανοικτότητα ή κλειστότητα του ΑΠ, είναι ένα πολυδιάστατο θέμα, μια και τίθενται πολλά ερωτήματα που αφορούν τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, την πολιτική διάσταση της σύνταξης των κλειστών ΑΠ, την εμπιστοσύνη που δίνεται στον εκπαιδευτικό να θέσει στόχους, να επιλέξει περιεχόμενα, να διδάξει να αξιολογήσει και φυσικά την ανοικτότητα της διδακτικής μεθοδολογίας. Τίθεται επίσης το ερώτημα αν είναι προτιμότερο να δοθούν στον εκπαιδευτικό οι γενικοί σκοποί και το περιεχόμενο της ύλης, και στη συνέχεια να θέσει ο ίδιος στόχους που πηγάζουν από τους γενικούς σκοπούς, ή να δοθούν μόνο συγκεκριμένοι στόχοι, που θα αναφέρονται φυσικά σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να τους πετύχει.

1.4. Μεταρρυθμίσεις Αναλυτικών προγραμμάτων – Προγραμμάτων Σπουδών

1.4.1. Παραδοσιακές προσεγγίσεις

Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος συγχέεται συχνά με την έννοια της «ύλης» των μαθημάτων που πρέπει να διδαχτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και να αφομοιωθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Γι' αυτό μερικές φορές η μεταρρύθμισή τους θεωρείται ως μια υπόθεση πρόσθεσης και αφαίρεσης ύλης, αλλαγής βιβλίων, διδακτικών μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

Η άποψη αυτή σχετίζεται με μια παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ταυτίζεται με τις εξής δύο διαδικασίες:

α) την αποταμίευση στο μυαλό των παιδιών ενός αυστηρά καθορισμένου συνόλου πληροφοριών, και

β) την εξάσκηση των μαθητών και των μαθητριών σε ένα ρεπερτόριο τεχνικών διαχείρισης των πληροφοριών αυτών.

Πρόκειται για μια προσέγγιση που χαρακτηρίζει τις στάσιμες και τις συντηρητικές κοινωνίες, που αντιστέκονται στις ριζικές αλλαγές. Σε ένα τέτοιο κοινωνικό πλαίσιο η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων περιορίζεται στην προσθαφαίρεση ύλης και στον εκσυγχρονισμό της και, μερικές φορές, στην τροποποίηση του ρεπερτορίου τεχνικών διαχείρισης των πληροφοριών αυτών.

Αλλαγές αναλυτικών προγραμμάτων αυτής της μορφής έχουν αφετηρία τη λογική ότι η αποστολή της εκπαίδευσης παραμένει αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου και ότι οι αλλαγές από γενιά σε γενιά στη μόρφωση των ανθρώπων αφορούν αποκλειστικά στην αλλαγή ενός μέρους του σώματος των πληροφοριών και των τεχνικών διαχείρισής τους.

Στις περιπτώσεις αυτές, κατά κανόνα, οι πολιτικές ηγεσίες αναθέτουν στις αρμόδιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες να προχωρήσουν στις, προκαθορισμένες ως προς το είδος και την έκταση, αλλαγές και να πάρουν όλα τα μέτρα ώστε να εφαρμοστούν πιστά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, όταν προβλέπεται, περιορίζεται στο ρόλο του εκτελεστή πιλοτικών εφαρμογών, που παρέχει στους συγγραφείς των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στοιχεία είτε για μεγαλύτερη προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην υπάρχουσα κατάσταση είτε, συχνότερα, για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης, με στόχο την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα.

1.4.2. Προοδευτικές προσεγγίσεις

Διαφορετική είναι η άποψη για τις μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σε όσες κοινωνίες δεν χαρακτηρίζονται από φόβο απέναντι στις αλλαγές, αλλά αντίθετα τις επιδιώκουν ως απαραίτητες διαδικασίες στο πλαίσιο μιας κοινωνικά σχεδιασμένης πορείας προς την ανθρώπινη πρόοδο. Στην προσέγγιση αυτή η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων επιτρέπει πολλές εκδοχές, καθώς πολλές είναι οι απόψεις γι' αυτό που χαρακτηρίζεται «ανθρώπινη πρόοδος» και, στη συνέχεια, πολλές είναι οι απόψεις για την αποστολή που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση στην πορεία αυτή. Τα αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή, έρχονται καταρχήν να απαντήσουν σε θεμελιώδη ερωτήματα, που είναι ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα, με την κυριολεκτική έννοια του όρου.

Τα παραπάνω ερωτήματα χαρακτηρίζονται «θεμελιώδη», επειδή το είδος της απάντησής τους είναι εκείνο που καθορίζει όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να μπορέσει αυτή να ανταποκριθεί με επιτυχία στην

αποστολή της. Αυτά αφορούν, π.χ., το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον, τις μορφές αξιολόγησης, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και όλα όσα συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην επιτυχία της ή, αντίθετα, την παρεμποδίζουν.

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων έχει ιδιαίτερη σημασία για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα: αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια εξαρτώνται πλήρως από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό στις αρχές της δεκαετίας του 1970, δεκαετία έντονων παιδαγωγικών προβληματισμών και ριζικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη, τα σχετικά εγχειρήματα «σφραγίστηκαν» από τη φράση «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων».

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αποφάσεις πολιτικού χαρακτήρα που βρίσκονται στην αφετηρία της εκπόνησης των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούν τα ερωτήματα, για τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας, για το ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη του οράματος για την κοινωνία και τα χαρακτηριστικά του μορφωμένου ανθρώπου στη νέα κοινωνία.

Αν η απάντηση αυτών των ερωτημάτων αποτελεί απόφαση πολιτικού χαρακτήρα, στην οποία είναι θεμιτό και επιθυμητό να συνεισφέρουν όλοι οι πολίτες, με στόχο την επίτευξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης. Η παραπέρα ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, που έρχεται να μετατρέψει τους σκοπούς σε διδακτική πράξη, απαιτεί ειδικές γνώσεις οι οποίες αντλούνται από την επιστημονική έρευνα και από τη σχολική εμπειρία. Γι' αυτό αποτελούν σε πολύ μεγάλο βαθμό αποκλειστικά υπόθεση των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών.

Με ποιο τρόπο, όμως, απαντώνται τα θεμελιώδη ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα που βρίσκονται στην αρχή και στη βάση των αναλυτικών προγραμμάτων; Η, διαφορετική προσέγγιση αυτού του ζητήματος στα ποικίλα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα χαρακτηρίζει τις διαδικασίες καθορισμού των σκοπών και ερμηνεύει, σε μεγάλο βαθμό, τις διαφορές στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.

2. Αναλυτικά Προγράμματα- Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα

2.1. Από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: γενική θεώρηση

Τα ΑΠ στην Ελλάδα τα εκπονούν οι εκπαιδευτικές αρχές, που ορίζει κάθε φορά η εκτελεστική εξουσία, ως υπεύθυνες για την εφαρμογή της πολιτικής της στον τομέα της εκπαίδευσης. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974, ΑΠ εκπονούσε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ), το οποίο μετά το 1985 μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Αφού εγκριθούν τα ΑΠ για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, από το Υπουργείο Παιδείας, δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με τη μορφή προεδρικών διαταγμάτων ή νόμων. Συμπληρωματικές οδηγίες εκδίδουν συχνά οι εκπαιδευτικές αρχές, συνήθως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμός επιφορτισμένος με την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι επομένως θεσμός, ο οποίος μολονότι λειτουργεί ανεξάρτητα και έχει ουσιαστικά το ρόλο να εισηγείται στο ΥΠΕΠΘ τις εκάστοτε ενδεδειγμένες επιστημονικές και παιδαγωγικές απόψεις, στην ουσία έχει πολιτικό χαρακτήρα και εφαρμόζει την εκάστοτε πολιτική, για αυτό και συνήθως η ηγεσία αλλάζει μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή ή και αλλαγή υπουργού παιδείας.

Σύμφωνα με την πρακτική που ακολουθήθηκε από την Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003 που συντάχθηκε το τελευταίο ΑΠ, αυτό όριζε λεπτομερώς τη διδακτέα ύλη σε κάθε μάθημα, κάθε τάξης, κάθε βαθμίδας, τους σκοπούς, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Η σύνταξη των ΑΠ ανετίθετο σε επιστημονική επιτροπή, η οποία συνήθως προέρχονταν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Με βάση τα ΑΠ η συγγραφή του αντίστοιχου εγχειριδίου, δινόταν με ανάθεση σε μια συγγραφική ομάδα, την οποία επέλεγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το ΥΠΕΠΘ. Η διαδικασία αυτή στη συνέχεια άλλαξε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, για τη συγγραφή όλων των διδακτικών πακέτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέταξε προδιαγραφές για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε βαθμίδας, έκανε προκηρύξεις, και τη συγγραφή ανέλαβαν ομάδες που συγκροτήθηκαν ελεύθερα. Βέβαια η συγγραφή έγινε με βάση τα ΑΠ και τις προδιαγραφές που συνέταξε το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και η έγκριση ή η απόρριψη του κάθε προτεινόμενου διδακτικού πακέτου. Έτσι η πρακτική του ενός και μοναδικού εγχειριδίου για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε τάξης, που παράγεται και διανέμεται κεντρικά ακολούθησε πιστά το ΑΠ.

Η επιστημονική συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα ανάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με το αίτημα της μεταρρύθμισης των μορφωτικών αγαθών, και εν γένει με την εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Τερζής, 1981&1983). Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία περιείχαν έναν μόνο κατάλογο περιεχομένων και αφετέρου η πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του curriculum, η συζήτηση και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων, καθώς και η κοινωνιολογική τους ανάλυση, οδήγησαν από το 1981 και εξής στη σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2003: 26).

Προϊόν της μεταπολίτευσης του 1974, τοποθετημένο στη συγκυρία της άμεσης προοπτικής να ενταχθεί η Ελλάδα στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες αποτελεί η σύνταξη νέου ΑΠ. Τα ΑΠ του 1977, περιλαμβάνουν βασικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος, έναν κατάλογο περιεχομένων και γενικές μεθοδολογικές οδηγίες. Στη δεκαετία του '80, με αφορμή τις δυσμενείς οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες αλλά και την πρωτοφανή κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν προηγηθεί, οι προτεραιότητες για αλλαγές στην εκπαίδευση μετατοπίστηκαν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 εστιάστηκαν περισσότερο στο περιεχόμενο και στις μεθόδους της εκπαίδευσης (Skilbeck, 1990) με συνέπεια τα σχολικά προγράμματα να βρεθούν στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών. Επίσης στη χώρα μας, παρατηρήθηκαν, κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, αλλαγές κυρίως στη δομή και στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη γλώσσα. Ενώ κατά τη δεκαετία του '80 το επίκεντρο των αλλαγών αφορούσε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την αναθεώρηση πολλών αναλυτικών προγραμμάτων, με τη δημοσίευση νέων βιβλίων και με τις αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Έτσι η δραστηριότητα που σημειώθηκε

τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα υποδηλώνει ότι αυτά θεωρούνται πλέον βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η νέα πολιτική εξουσία το 1981 καθιερώνει τις τροποποιήσεις του 1977 οι οποίες διευρύνθηκαν λίγα χρόνια αργότερα. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν διαφέρει ουσιαστικά από εκείνο του 1977. Το 1985 τα σχετικά προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης προδιαγράφονται στο άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 σύμφωνα με τον οποίο αλλάζει η δομή τους και αποκτούν τα δομικά χαρακτηριστικά τύπου curriculum: σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, διδακτική μεθοδολογία..

Με αφετηρία το Ν. 2525/97 άρθ. 7, συντάχτηκε το 1998, με απόφαση της ολομέλειας του Π.Ι. το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Το ΕΠΠΣ και τα ΑΠ του 1998 σχεδιάστηκαν από Θεματική Επιτροπή προσωπικοτήτων και εκπονήθηκαν από ομάδες ειδικών με προσέλευση υποψηφίων σε πανελλήνιο επίπεδο, στις οποίες μετείχε και μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα κείμενα αυτά, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, είχαν ως στόχο να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2000: 10-11). Περιγράφουν αναλυτικά τις αρχές και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος για κάθε τάξη, αναφέρονται στα περιεχόμενα μάθησης και περιέχουν οδηγίες. Το ΕΠΠΣ ωστόσο αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου.

Το Π.Ι. το 2001 βάσει των προβλεπομένων στο Ν1566/1985 σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), στα οποία υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση και επιχειρείται *«..η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, γεγονός που ενισχύει και τη γενική παιδεία»* (Αλαχιώτης, Στ., 2000α). Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠ καταρχάς δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις. Στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση-βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι., που προέκυψε ως αποτέλεσμα εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από ανατροφοδότηση που

προήλθε από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης στις περιφέρειες της χώρας και οδήγησε στην τροποποίηση και έκδοσή της το 2002. Ακολούθησε και νέα δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, και από τότε έχουν ισχύ σε όλη την επικράτεια της χώρας.

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Π.Ι. μέσα από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ επιχειρείται η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, τις διερευνητικές ολιστικές διδακτικές προσεγγίσεις και την προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων. Το παραπάνω έργο αποτελεί, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΕΠΘ μέσω του Π.Ι. *«μέρος ενός νέου μακρόπνοου σχεδιασμού, που εστιάζεται πρωτίστως στην υποχρεωτική εκπαίδευση»*. Ο λόγος που οδήγησε σ' αυτόν τον σχεδιασμό, κατά την άποψη των συντακτών των ΑΠ, είναι η διαπίστωση της κοινωνικής ρευστότητας της εποχής, της αυξανόμενης τάσης της παγκοσμιοποίησης των πάντων, της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και του ισχυρού ανταγωνιστικού πνεύματος που αναπτύσσεται σε κάθε πεδίο, τα οποία επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Υπήρχε βέβαια και η ανάγκη της αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος και του εμπλουτισμού του με τα στοιχεία που σηματοδοτούν την ποιότητα στην εκπαίδευση, στην σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης (Π.Ι. τόμος Α', 2002: 2).

Στο ΑΠΣ του 2003 εμφανίζονται αρκετά νέα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σημαντικά από μόνα τους. Αυτά είναι κατ' αρχήν ότι τα ΑΠΣ είναι «ενιαία» για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι διαθεματικά με την θέσπιση του ΔΕΠΠΣ, εισάγουν θεμελιώδεις έννοιες, καθώς και μεθόδους έρευνας με τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας που περιέχουν. Σημαντική αλλαγή για την φιλοσοφία των ΑΠΣ προς την κατεύθυνση της ενεργητικής συμμετοχής και δράσης των μαθητών αποτελεί η εισαγωγή της στήλης με τις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Επομένως οι μεταρρυθμίσεις του 1976, του 1981 και του 2003 μπορούν να χαρακτηρισθούν, ως ένα βαθμό ως εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δεν αφορούν μόνο ή κυρίως την εξωτερική δομή και οργάνωση των σχολείων, αλλά και την εσωτερική τους λειτουργία, και συγκεκριμένα το ΑΠ. Μάλιστα τη δεκαετία του 1990 ακούστηκαν δεσμεύσεις για ριζική αναμόρφωση των ΑΠ

της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με κάθε κυβερνητική αλλαγή ή ακόμα και αλλαγή υπουργού. Πολλές φορές αυτή η αλλαγή παρουσιάστηκε ως πανάκεια, για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να έχουν διερευνηθεί οι λόγοι για τους οποίους απέτυχαν ή δεν εφαρμόστηκαν τα προηγούμενα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία των αναθεωρήσεων ή των συντάξεων νέων ΑΠ η κοινότητα των εκπαιδευτικών είναι απύσχα. Αναλαμβάνουν τη σύνταξη ή την αναθεώρηση τους κάποιες επιτροπές ειδικών, οι οποίες ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλώς να τα εφαρμόσουν, οι οποίοι όχι μόνο δεν έχουν συμμετάσχει στη σύνταξή τους, ή δεν έχουν επιμορφωθεί για την εφαρμογή τους, αλλά πολλές φορές δεν έχουν ενημερωθεί για την ύπαρξη των νέων ΑΠ, αφού αυτά δεν έχουν φτάσει ποτέ στα σχολεία.

2.2. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης

2.2.1. Γενικές επισημάνσεις

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. Εκσυγχρόνισαν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και εισήγαγαν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες που διαφοροποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. από τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών είναι οι εξής:

- Καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες.
- Δεν αρκούνται στην απλή παράθεση της «διδασκτέας ύλης», αλλά αντιστοιχίζουν στόχους – περιεχόμενο – διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, βοηθούν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης.
- Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό (α) διασφαλίζονται οι

προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση.

- Καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.
- Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, προτείνοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης.
- Παραθέτουν τις παραμέτρους για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, ώστε να διασφαλιστούν οι προδιαγραφές που απαιτεί η σύγχρονη βιβλιογραφία.
- Βελτιώνουν τον αναγνωστικό, μαθηματικό και φυσικοεπιστημονικό αλφαριθμητισμό (γραμματισμό).

2.2.2. Ειδικές επισημάνσεις για τα Α.Π.Σ. και τα νέα διδακτικά πακέτα

α) Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα Α.Π.Σ. και τα περισσότερα αντίστοιχα βιβλία γράφτηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Υπήρξε απαίτηση και προσδοκία για συγγραφή νέων βιβλίων, που θα βελτίωναν τις διαπιστωμένες αδυναμίες τους. Το αίτημα αυτό διατυπώθηκε γραπτώς στις ετήσιες εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων, αλλά και προφορικά από εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Συμβούλους στα επιμορφωτικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου επισημαίνονταν ότι πρέπει να γίνει συγγραφή νέων βιβλίων για να αντιμετωπισθούν νέες επιστημονικές μεθοδολογικές αδυναμίες και κενά. Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά τις αλλαγές και τα νέα στοιχεία των Α.Π.Σ. των μαθημάτων Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, αλλά και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, επισημαίνουμε τα εξής:

Γλώσσα

Η ειδοποιός διαφορά των Α.Π.Σ. και των βιβλίων της γλώσσας του Δημοτικού από όλα τα προηγούμενα συνίσταται στη διαφορετική φιλοσοφία και στάση, στην υιοθέτηση, κατανόηση και προσαρμογή νεότερων (δοκιμασμένων) διδακτικών

αντιλήψεων και συμπεριφορών, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου και στην εισαγωγή νέων στόχων, τους οποίους επέβαλαν οι αντικειμενικές ανάγκες των καιρών. Όλα αυτά, χωρίς να μεταβάλλεται ο βασικός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας και της ελληνικής παιδείας γενικότερα. Η διαφορά εντοπίζεται, μεταξύ άλλων, στους εξής τομείς:

Ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας, η επικοινωνιακή δεξιότητα, εξειδικεύεται για πρώτη φορά, αποκτώντας συγκεκριμένο περιεχόμενο: να καταστεί ο μαθητής ικανός να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για την κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτό η γλωσσική πράξη προτείνεται πλέον και ως μονάδα επικοινωνίας, παράλληλα με την πρόταση. Επειδή η προσαρμογή του λόγου στις διάφορες περιστάσεις, έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση διαφοροποιημένου λόγου, δηλαδή διαφορετικά γλωσσικά μέσα κάθε φορά, το νέο πρόγραμμα προτείνει και τη διδασκαλία διάφορων ειδών λόγου, οδηγώντας τον μαθητή να κατανοήσει με συστηματικές πρακτικές διαδικασίες ότι η επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού μέσου είναι συνάρτηση της πρόθεσης και του αποτελέσματος του λόγου. Ειδικότερα, το ΑΠΣ και τα βιβλία προτείνουν τρόπους εμπλοκής του μαθητή στα δρώμενα, ώστε να παρεμβαίνει με τον λόγο του στην εξωτερική πραγματικότητα· δίνουν έμφαση στην παραγωγή λόγου, θέτοντας ως τελικό στόχο του σχολείου την ικανότητα δόμησης κειμένου με στοιχειώδεις νοηματικές ενότητες· αποκαθιστούν τον συνοπτικό λόγο ως βασική διδακτική πρακτική και μέσο μάθησης. Επίσης, στο πλαίσιο της προσέγγισης του διαφοροποιημένου λόγου, εισάγει πρόβλεψη για την εξοικείωση του μαθητή με την ύπαρξη κοινωνικών και τοπικών ελληνικών ιδιωμάτων. Εκτός άλλων ήδη προαναφερθέντων, η σημασία υιοθέτησης της φωνημικής μεθόδου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, είναι σαφές ότι βελτιώνεται ο αναγνωστικός αλφαριθμητισμός

Επιπλέον, το Α.Π.Σ, ως πρόγραμμα γενικής γλωσσικής παιδείας: παρουσιάζει τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερο τομέα του προγράμματος και προτείνει ειδικότερες

ενδεικτικές πρακτικές προσέγγισής της (π.χ. «πολυτροπικές»): προτείνει «άνοιγμα» στη λογοτεχνία των γειτονικών λαών· εισάγει την πρόσβαση στα μέσα πληροφόρησης και, ειδικότερα, στη διαχείριση της πληροφορίας, την επεξεργασία κειμένου με Η/Υ και τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων πρόσβασης στην πληροφορία· θέτει τις βάσεις για μια «κριτική γλωσσική επίγνωση»· λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα, πλην της ελληνικής, καθώς και μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες· προτείνει τρόπους αξιολόγησης, τους οποίους εντάσσει στη φιλοσοφία του. Τέλος, το σύνολο των αντίστοιχων διαδικασιών προτείνεται να λαμβάνουν χώρα συστηματικά πλέον, κατά τη διδασκαλία των διάφορων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, της ευέλικτης ζώνης και της σχολικής ζωής.

Οι στόχοι επιδιώκονται με ποικιλία διδακτικών ενεργειών, οι οποίες ωθούν τον μαθητή να βιώνει ενεργά τη γλώσσα στην πολλαπλότητά της, ώστε να την αξιοποιεί πραγματιστικά, αλλά και να την απολαμβάνει αισθητικά.

Μαθηματικά

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου και τα βιβλία χαρακτηρίζονται κατ' αρχήν από ευελιξία και ευρύτητα. Η επιλογή, η οργάνωση και η προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων βασίζονται στη θεωρία της διαθεματικότητας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανακαλυπτική-ερευνητική μάθηση καθώς και στη θεωρία του εποικοδομητισμού.

Κατά τη μεθοδολογική προσέγγιση της γνώσης αξιοποιούνται τα τρία στάδια της ανθρώπινης σκέψης (Bruner): το πραξιακό (χειριστικό), το εικονικό και το συμβολικό.

Οι διδακτικοί στόχοι κινούνται στις τρεις μεγάλες περιοχές: γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική. Κάθε διδασκαλία οφείλει να στοχεύει στην κατανόηση και αφομοίωση από τους μαθητές των ουσιαστών στοιχείων και σχέσεων ενός θέματος.

Τα Α.Π.Σ. και τα εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γενικότερα είναι ενιαία και χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνέχεια. Η ύλη διατάσσεται σπειροειδώς επιτυγχάνοντας έτσι την

ομαλή μετάβαση των μαθητών από το ένα γνωστικό επίπεδο στο άλλο. Και στα μαθηματικά βελτιώνεται ο σχετικός αλφαριθμητισμός.

Ειδικότερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση:

- στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και της αντιληπτικής ικανότητας, μέσα από κλασικότερη διαπραγμάτευση των θεμάτων για την αποτελεσματικότερη απόκτηση βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων.
- στη «στρατηγική» λύσης προβλημάτων
- στην αποσύνδεση από τη θεωρία των συνόλων
- στην ανάπτυξη ικανότητας νοερών-νοητικών υπολογισμών
- στη χρησιμοποίηση των μαθηματικών μοντέλων (patterns)
- στην αξιοποίηση της απλής μεθόδου των τριών
- στην άμβλυση της υπερανάλυσης και του μιμητισμού
- στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και
- στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας για διαθεματική προσέγγιση

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών εστιάζεται στην αυτοαξιολόγηση καθώς και στην «αυθεντική» αξιολόγηση.

Φυσικές Επιστήμες

Το Α.Π.Σ. και τα βιβλία για το "Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο" ως προς το περιεχόμενο χαρακτηρίζονται από την ανάπτυξη σε εννοιολογικούς άξονες όπως: Ενέργεια και Δομή της ύλης. Η έννοια της ενέργειας εισάγεται ποιοτικά για την περιγραφή φαινομένων της καθημερινής εμπειρίας του μαθητή. Μέσα από τη λειτουργική χρήση της αναδεικνύονται και τα χαρακτηριστικά της δηλ. η ύπαρξη διαφόρων μορφών της ενέργειας, ο μετασχηματισμός της από μια μορφή σε άλλη καθώς και η διατήρηση της. Εισάγεται ένα απλό σωματιδιακό μοντέλο της δομής της ύλης το οποίο χρησιμοποιείται για την ποιοτική ερμηνεία φαινομένων της καθημερινής ζωής (θερμικά, ηλεκτρικά, χημικά). Επιπλέον γίνεται προσπάθεια ένταξης των χημικών, φυσικών, βιολογικών φαινομένων σε ευρύτερες ενότητες όπως: Υλικά σώματα και δομή της ύλης, κίνηση και δύναμη, ενέργεια, ο ανθρώπινος οργανισμός, έτσι ώστε να αποφεύγεται ο κατακερματισμός της ύλης, ενώ παράλληλα δίνεται η

δυνατότητα στο μαθητή να προσεγγίσει την αντίληψη της ύπαρξης κοινών αρχών που διέπουν τη μελέτη των παραπάνω φαινομένων.

Παράλληλα, με την πραγματοποίηση απλών δραστηριοτήτων χειρισμού από τους μαθητές, δίδεται έμφαση στην παρουσίαση και την αναπαράσταση απλών επιστημονικών προτύπων για την περιγραφή ή την ποιοτική ερμηνεία – κατανόηση φαινομένων της καθημερινής εμπειρίας, συμβάλλοντας στη βελτίωση του φυσικο-επιστημονικού αλφαριθμητισμού.

Τέλος, παροτρύνεται ο εκπαιδευτικός (μέσω της πραγματοποίησης προτεινόμενων δραστηριοτήτων) να αξιοποιήσει της νέες τεχνολογίες ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας αλλά και ως εργαλείο εμπέδωσης και λειτουργικής χρήσης από τους μαθητές των διδασκόμενων εννοιών.

Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας

Η πειραματική εισαγωγή της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο το 1988 καθώς και η διαμορφούμενη απαίτηση της κοινωνίας στην αρχή της δεκαετίας του 90 υπήρξαν τα κύρια ερεθίσματα που οδήγησαν μερικά δημοτικά σχολεία στην αρχή, περισσότερα στη συνέχεια, να εξοπλιστούν με υπολογιστές και να προσφέρουν μαθήματα Πληροφορικής εκτός του τυπικού ωρολογίου προγράμματος και εκτός του ωραρίου λειτουργίας των σχολείων.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. Πληροφορικής (2001-2002):

- Καλύπτει την έλλειψη ενός τέτοιου πλήρους κειμένου.
- Συντάχθηκε σύμφωνα με τις γενικές αρχές που είχε θέσει το Π.Ι. λαμβανομένων υπόψη της ελληνικής πραγματικότητας (μονοθέσια, ολιγοθέσια, πολυθέσια σχολεία) και αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (κυρίως χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως Αγγλίας, Φιλανδίας κλπ.).
- Προτείνει την ένταξη – εισαγωγή της Πληροφορικής στο Δημοτικό σχολείο κατά το πρότυπο της «ολιστικής προσέγγισης» σύμφωνα με το οποίο τα θέματα που αφορούν την Πληροφορική, και γενικότερα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), διδάσκονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων ως έκφραση μιας διαθεματικής – διεπιστημονικής προσέγγισης της

γνώσης και απορρίπτει την «τεχνοκρατική προσέγγιση» της διδασκαλίας της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου.

- Καλύπτει τις έξι τάξεις του Δημοτικού, απευθύνεται στο δάσκαλο και, χωρίς να απαιτεί πρόσθετη ώρα διδασκαλίας, προσδιορίζει τις ελάχιστες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να έχει αποκτήσει και καλλιεργήσει ο μαθητής, κατά ηλικιακό επίπεδο, για να μπορεί να αξιοποιήσει τον υπολογιστή.
- Η σπειροειδής ανάπτυξη του Α.Π.Σ. Πληροφορικής, η προσπάθεια περιορισμού των γνώσεων στα αναγκαία και ουσιαστικά, οι ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας (βασικά χαρακτηριστικά των νέων Α.Π.Σ.) δίνουν τη δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος ακόμα και στις δύο τελευταίες τάξεις χωρίς να προϋποθέτει την εφαρμογή του στις προηγούμενες. Στην περίπτωση που η εφαρμογή του έχει ξεκινήσει από προηγούμενες τάξεις δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων να ασκηθούν στο πλαίσιο της «Ευέλικτης Ζώνης» σε λογισμικό γενικής χρήσης για την παραπέρα καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και την ανάπτυξη της σκέψης τους.

β) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στα Α.Π.Σ. Και εγχειρίδια στο γυμνάσιο επιχειρείται η παροχή βασικών γνώσεων αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης, ταξινόμησης, ερμηνείας, επίλυσης, επιλογής, αξιολόγησης. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας. Ειδικότερα:

Για τα γλωσσικά μαθήματα υπογραμμίζονται τα εξής:

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των φιλολογικών μαθημάτων υπερέχουν σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών ως προς το ότι φωτίζουν τα περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων από πολλές οπτικές γωνίες και συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγισή τους. Έτσι, π.χ. η Γλώσσα και η

Λογοτεχνία προσφέρουν συνοχή σε εμπειρίες και γνώσεις που προέρχονται από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η διαθεματική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση και από το πρωτότυπο) προσφέρει μια πολλαπλή «γνωριμία» με ποικίλες όψεις του αρχαίου κόσμου. Άλλωστε η διαθεματικότητα είναι σύμφυτη με το χαρακτήρα των φιλολογικών μαθημάτων και τον ανοιχτό ορίζοντα που προσφέρουν σε όλες τις κατευθύνσεις και τα γνωστικά αντικείμενα.

Για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών εισάγεται μια νέα οργάνωση της διδακτικής πράξης, καθώς οι διδάσκοντες καλούνται να αποκαλύπτουν πολλές πλευρές της διδακτέας ύλης και οι διδασκόμενοι μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους συνολικά, ώστε να συνθέτουν τη δική τους άποψη κάθε φορά. Αυτή η προσέγγιση είναι μια σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη για τη συνερευνητική και συμμετοχική μάθηση και βελτιώνει τον αναγνωστικό αλφαριθμητισμό.

Για τα Μαθηματικά ελήφθησαν υπόψη τα εξής:

- Οι οδηγίες του σχολικού έτους 2001 -02 για τον εξορθολογισμό της ύλης των Μαθηματικών.
- Τα προγράμματα σπουδών των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αλλά και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης.
- Τα πορίσματα του 9^{ου} ICME (Διεθνές Συνέδριο Μαθηματικής Εκπαίδευσης, Tokyo Ιούλιος 2000).
- Τις απόψεις των συναδέλφων όπως σε εκδηλώσεις (ημερίδες, συνέδρια, επιμορφώσεις) καθώς και σε (ηλεκτρονική κυρίως) αλληλογραφία.

Στα Α.Π.Σ. και τα βιβλία Μαθηματικών αναδεικνύονται βελτιωτικές παράμετροι που αφορούν τη φιλοσοφία, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των Μαθηματικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- Εξασφαλίζεται η ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και αναδεικνύεται έτσι το ενιαίο του μαθήματος των Μαθηματικών.

- Εξασφαλίζεται το αναγκαίο μαθηματικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Φυσική, Χημεία κτλ)
- Γίνεται παράλληλη διδασκαλία των δύο θεματικών περιοχών (Άλγεβρα-Γεωμετρία) ώστε να εξασφαλίζεται τόσο τη συνοχή τους όσο και η μέγιστη δυνατή διασύνδεσή τους.
- Η διδακτέα ύλη οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις και να είναι δυνατή η ολοκλήρωσή της μέσα στις πραγματικές ώρες διδασκαλίας.
- Περιλαμβάνονται δραστηριότητες τόσο για την εισαγωγή των νέων εννοιών, όσο και για την εμπέδωση των εννοιών αυτών (κυρίως με προβλήματα της καθημερινής ζωής και άλλων γνωστικών αντικειμένων)
- Περιλαμβάνονται προτάσεις για ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες και τέλος
- Περιλαμβάνονται προτάσεις για ορθολογική χρήση των νέων τεχνολογιών.

Φυσική

Το ΑΠΣ υπερέχει από τα προηγούμενα σε αρκετά σημεία, μεταξύ των οποίων αναφέρονται τα εξής:

- Η ποσότητα της προτεινόμενης διδακτέας ύλης είναι προσαρμοσμένη ώστε να μπορεί να καλυφθεί στη διάρκεια του διδακτικού έτους στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος που για τη Φυσική προβλέπει 2 ώρες την εβδομάδα για την Β΄ και για την Γ΄ τάξη.
- Η διδακτέα ύλη αναπτύσσεται επαγωγικά χωρίς πρωθύστερα. Προτείνεται η σειρά στοιχεία μηχανικής, θερμότητα, στοιχεία ηλεκτρισμού κ.λ.π, ενώ στο ισχύον υπάρχει η σειρά θερμότητα, οπτική, μηχανική κ.λ.π.
- Για την ερμηνεία των φαινομένων χρησιμοποιείται και η μικροσκοπική προσέγγιση.

- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της ενέργειας και στις ενεργειακές μεταβολές.
- Προτείνεται η χρήση μαθηματικών, που ήδη έχουν διδαχθεί. Στο ισχύον πρόγραμμα της Β΄ τάξης αγνοούνται οι μαθηματικές σχέσεις μεταξύ των Φυσικών μεγεθών. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η σφαιρικότερη κατάκτηση της γνώσης.
- Προτείνεται η χρήση νέων τεχνολογιών παράλληλα με τη χρήση παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας. Ειδικότερα προτείνεται η εκτέλεση πειραματικών ασκήσεων με τη χρήση αισθητήρων ή προσομοίωση πειραμάτων όπου η πραγματοποίηση παραδοσιακού εργαστηρίου είναι επικίνδυνη ή αδύνατη σε συνθήκες σχολικού εργαστηρίου.
- Ο χρόνος οργάνωσης της διδασκείας ύλης αλλά και οι προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές όπως λ.χ. είναι η διαθεματική προσέγγιση αναβαθμίζουν τον φυσικό επιστημονικό αλφαριθμητισμό.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Στο Γυμνάσιο η Πληροφορική διδάσκεται, μία ώρα εβδομαδιαίως ανά τάξη, ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Τα προηγούμενα προγράμματα είχαν συνταχθεί κατά το πρότυπο της «τεχνοκρατικής προσέγγισης (απομονωμένο πρότυπο)» σύμφωνα με το οποίο βασική επιδίωξη ήταν η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία του υπολογιστή και τον προγραμματισμό.

Με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Πληροφορικής :

- Επιχειρείται η προσέγγιση του «πραγματολογικού προτύπου» (αντιπροσωπεύει τις σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας του μαθήματος σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης) σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές αποκτούν γενικές γνώσεις Πληροφορικής με τη διδασκαλία του μαθήματος ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου και ταυτόχρονα επιδιώκεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Με την προσέγγιση αυτή: α) Εξασφαλίζονται αφενός η απόκτηση γενικών γνώσεων στις ΤΠΕ για όλους τους μαθητές και αφετέρου η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων (π.χ. εισαγωγή στον

προγραμματισμό) για εκείνους τους μαθητές που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στην επόμενη, μη υποχρεωτική, βαθμίδα της εκπαίδευσης. β) Υποστηρίζονται και εξυπηρετούνται οι σκοποί της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας.

- Εκσυγχρονίζεται το περιεχόμενο των σπουδών σύμφωνα με τις σημερινές εξελίξεις των ΤΠΕ (π.χ. πολυμέσα, υπηρεσίες Διαδικτύου).
- Λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές που προσέρχονται στο Γυμνάσιο είναι δυνατό να μην έχουν προηγούμενες γνώσεις στην Πληροφορική καθώς και η διαφορετικότητα των υφιστάμενων εργαστηρίων (μπορεί για παράδειγμα να μη διδαχθεί η ενότητα των πολυμέσων) γι' αυτό είναι ανοικτό και ευπροσάρμοστο από τον εκπαιδευτικό.
- Επιδιώκεται η συμβατότητα με τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.
- Δίνεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή και την επίδρασή τους στην επιστήμη, την τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον κλπ.
- Περιορίζεται το περιεχόμενο των σπουδών στα ουσιώδη και απαραίτητα. Γίνεται εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης, η οποία μειώνεται, και γίνεται σαφές στο διδάσκοντα «τι» θα διδάξει ώστε να περιορισθεί το φαινόμενο του «πλατιασμού» και της «επιστημολογίας». Έτσι, για παράδειγμα, έχει εξαιρεθεί η ενότητα «Βάσεις Δεδομένων» (Γ' τάξη) που πολλοί εκπαιδευτικοί ανέπτυσαν με λεπτομέρεια τις έννοιες *Σύστημα διαχείρισης βάσεων δεδομένων, εγγραφή, πεδίο, πίνακας, κλειδί κ.ά.* και έχει ενταχθεί στο νέο Α.Π.Σ. της Β' τάξης στην ενότητα «Χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης και δημιουργίας». Οι μαθητές γνωρίζουν απλές έννοιες που σχετίζονται με τις βάσεις δεδομένων χρησιμοποιώντας το λογιστικό φύλλο για τη δημιουργία ενός πίνακα με τα ονοματεπώνυμα και το φύλλο των συμμαθητών τους, τα οποία ταξινομούν με διάφορους τρόπους, αντλούν πληροφορίες κατά όνομα, φύλλο κλπ.

2.2.3. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά των Α.Π.Σ.

- Στα Α.Π.Σ. των Θρησκευτικών σκιαγραφούνται και χαρακτηριστικά διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων (στην Ελλάδα και τον κόσμο), ώστε να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής ως προς τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, την αποδοχή και το σεβασμό τους.
- Για την αρχική διδασκαλία της γλώσσας ενισχύεται η φωνητική διάσταση η οποία συνεπικουρείται από την ολιστική.
- Όσον αφορά την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία επιχειρείται εκτός άλλων και η διασύνδεση της αρχαίας και νέας ελληνικής γραμματείας με την ευρωπαϊκή.
- Στη Λογοτεχνία επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ εισάγεται η διαπολιτισμική αντίληψη και προσέγγισή τους.
- Στην Ιστορία εισάγεται η Τοπική Ιστορία ως πεδίο διαθεματικής έρευνας από τους μαθητές, ενώ παραμένει η προτεραιότητα της Ελληνικής Ιστορίας, ενισχύεται αισθητά η πραγμάτευση της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, της Ιστορίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των Βαλκανικών και άλλων γειτονικών λαών.
- Στα Α.Π.Σ. επίσης αναδεικνύεται η σημασία της Ειδικής Αγωγής και διαφαίνεται η αρχή παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και της δημιουργίας προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους.
- Στα Μαθηματικά επιχειρείται κλασικότερη διαπραγμάτευση των θεμάτων για την αποτελεσματικότερη απόκτηση βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων.
- Στις Φυσικές Επιστήμες για τις οποίες σήμερα φαίνεται να υπάρχει ένα βασικό πλέγμα ιδεών (η σωματιδιακή φύση της ύλης, οι νόμοι διατήρησης, η κυτταρική βάση της έμβιας ύλης), το Α.Π.Σ. αναδεικνύει αυτές τις ιδέες, όπως και τον ενιαίο χαρακτήρα των Φυσικών Επιστημών.

- Στα Α.Π.Σ. της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η οργάνωση του περιεχομένου στηρίζεται σε βασικές έννοιες της «Παιδείας του πολίτη» και προτείνεται κυρίως η συμμετοχική και συνεργατική μεθοδολογία για την καλλιέργεια και της αποδοχής του άλλου και τη συνειδητοποίηση της διαπολιτισμικότητας ως γεγονόςτος.
- Έμφαση δίδεται ακόμα στην εξοικείωση του μαθητή με τις Νέες Τεχνολογίες και την Τεχνολογία γενικότερα, στην ανάδειξη της σπουδαιότητας των Ξένων Γλωσσών, των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας μέσα στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται και οι διαφυλικές σχέσεις, των Κοινωνικών Επιστημών, της Αισθητικής Αγωγής, της Φυσικής Αγωγής με την προβολή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας και της Προσχολικής Αγωγής.

Συνοψίζοντας, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.:

- Έχουν στοιχεία της διεθνούς πρακτικής των Curricula.
- Παρουσιάζουν τη γνώση ως ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα.
- Θεωρούν τη μάθηση όχι μόνο ως προϊόν αλλά και ως διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης αφενός και κοινωνιογνωστικής δόμησης αφετέρου.
- Εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές ευκαιρίες μάθησης, συνδέοντας το σχολείο με τον προσωπικό βίο, τα ενδιαφέροντα, το είδος της νοημοσύνης και τις κλίσεις των μαθητών/τριών.
- Παρέχουν ευκαιρίες και καλλιεργούν στάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.
- Εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες σε όλες τις δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας.
- Συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην απόκτηση της γνώσης και στην αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών όπως λ.χ. του PISA, TIMS και Reading Literacy IEA.

- Συμβάλλουν στη δημιουργία θετικότερου κλίματος μάθησης με αποτέλεσμα να αποκτούν οι μαθητές δεξιότητες για την επιτυχέστερη αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής.

2.2.4. Καινοτομίες των Α.Π.Σ και ΔΕΠΠΣ και των αντίστοιχων διδακτικών πακέτων

Ο εκσυγχρονισμός της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολογής γνώσης

Περιλαμβάνουν ΔΕΠΠΣ προγράμματα των βασικών δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου (δεν υπήρχαν), καθώς και ΔΕΠΠΣ και Α.Π.Σ όλων των μαθημάτων του Δημοτικού (δεν υπήρχαν για ορισμένα μαθήματα) και του Γυμνασίου εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου κρίνεται αναγκαίο, μέσα από την επικαιροποίηση της αξιολογής γνώσης επικεντρώνονται σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις κάθε τομέα χωρίς πρωθύστερα και περιττές επαναλήψεις, παρουσιάζοντας τη γνώση ως ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα, βελτιώνοντας περισσότερο τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα.

Ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης

Εξορθολογίζουν την ποσότητα της διδασκόμενης ύλης με αποτέλεσμα να παρέχεται η δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για να προσεγγίζεται η γνώση σε βάθος και όχι, εν πολλοίς, στο επίπεδο της πληροφορίας. Επιπλέον ικανοποιείται η συσχέτιση της ποσότητας της διδασκόμενης ύλης και του διατιθέμενου από το ωρολόγιο πρόγραμμα χρόνου διδασκαλίας με προσδοκώμενο αποτέλεσμα τη σωστή οργάνωση της διδασκόμενης ύλης και τη διδακτική της ολοκλήρωση.

Η Διαθεματικότητα

Δεν καταργούν την αυτοτέλεια των μαθημάτων, ενώ εισάγουν αρκετές καινοτομίες με αποκορύφωμα τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την εξέταση, δηλαδή, του θέματος από πολλές οπτικές (επιστημονικές) γωνίες και τη συνεπακόλουθη καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από τη θεώρηση της μάθησης όχι ως προϊόντος αλλά και ως διαδικασίας αυτενέργειας και ανακάλυψης που θα συμβάλει στη διαμόρφωση του

κοσμοειδώλου του κάθε μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση βασίσθηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης που οδήγησε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και την επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στο συσχετισμό των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή.

Η Ευέλικτη Ζώνη

Καθιερώνουν την Ευέλικτη Ζώνη και τη βιωματική δημιουργική μάθηση, συνδέοντας στη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τα προβλήματα και τις πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις της ζωής, καθιστώντας τη γνώση ενδιαφέρουσα και κατανοητή, δίνοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και να συνεργαστούν και να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών τους. Προς την κατεύθυνση αυτή παρουσιάζονται στα νέα ΔΕΠΠΣ, με μορφή οργανωμένων προγραμμάτων και δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και αφορούν, πέραν της Ευέλικτης Ζώνης, την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ολυμπιακή Παιδεία. Η Ευέλικτη Ζώνη στηρίζεται πέραν των άλλων και από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και ιδιαίτερα από το πρωτότυπο «πολυθεματικό βιβλίο».

Τα Σχέδια Εργασίας

Αντιστοιχίζουν στόχους-περιεχόμενο-διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους συγγραφείς, να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης με ιδιαίτερη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό καθιερώνουν τα σχέδια εργασίας, όχι μόνο στην Ευέλικτη Ζώνη αλλά και στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, όπου προβλέπονται διάφορες δραστηριότητες διαθεματικές και μη διαθεματικές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και η διαβίου μάθηση.

Η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος

Ενισχύουν το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και του παιχνιδιού με το άγνωστο, το διαφορετικό και το απρόβλεπτο, με την ανάπτυξη στους μαθητές της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, διαδικασίες που διευκολύνονται μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις, τα ποικίλα σχέδια εργασίας και τις διερευνητικές μορφές διδασκαλίας και συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία των ραγδαίων και απρόβλεπτων αλλαγών, ελαχιστοποιώντας το θόρυβο που δημιουργούν ποικίλες εξωσχολικές παραπλανητικές σειρήνες, οι οποίες στέλνουν μηνύματα χωρίς παιδαγωγικό εισιτήριο.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών

Εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας.

Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών

Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με όλες τις διαδικασίες της διδασκαλίας και εισάγουν ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων και των μαθητών.

Η βελτίωση των διαφόρων αλφαριθμητισμών

Συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην απόκτηση της γνώσης με τη βελτίωση του αναγνωστικού, μαθηματικού και φυσικοεπιστημονικού αλφαριθμητισμού (γραμματισμού) για την αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών (PISA, TIMS κ.ά.), οι οποίες απαιτούν περισσότερη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την πραγματικότητα της ζωής.

Ο εκσυγχρονισμός με τα νέα βιβλία

Παραθέτουν τις παραμέτρους και τις οδηγίες για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων στη βάση των προδιαγραφών της σύγχρονης βιβλιογραφίας, βιβλίων που θα αντανakλούν (με μικρότερο αριθμό σελίδων) το σεβασμό και την ευαισθησία στην προσπάθεια των μαθητών, επιφέροντας μια σημαντική εσωτερική αλλαγή στη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τον εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα τους.

3. Νέο Σχολείο- Πρώτα ο μαθητής

Όπως είδαμε από τα προηγούμενα κεφάλαια εφαρμόστηκαν εκσυγχρονιστικά μέτρα και κυρίως με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, αλλά και τα διδακτικά πακέτα για τα οποία έχουν δαπανηθεί σημαντικά ποσά. Ωστόσο τα μέτρα αυτά υπήρξαν για πολλούς λόγους αποσπασματικά ή δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη και δεν οδήγησαν σε ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς και σε γενική αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών. Κατ' αρχήν επειδή δεν προσέγγιζαν την εκπαίδευση ως ένα σύνολο που τα μέρη που το απαρτίζουν συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, δηλαδή ένα οργανικό σύστημα, αλλά επίσης επειδή η κουλτούρα της αξιολόγησης φαίνεται να λείπει από την εκπαιδευτική μας συνείδηση ώστε έχοντας αξιόπιστη εικόνα για το πού βρισκόμαστε να μπορούμε να φτάσουμε στους στόχους μας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Όλα τα παραπάνω συντέλεσαν ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην είναι ανταγωνιστικό τόσο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στο διεθνή χώρο. Από τις μέτριες επιδόσεις αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ET 2010) και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA έως την χαμηλότερη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας ελλήνων επιστημόνων (brain drain), η εικόνα που δημιουργείται σε σχέση με την απόδοση του ελληνικού σχολείου είναι απογοητευτική.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 η Ελλάδα εμφανίζεται, για την ώρα, να υστερεί όσον αφορά το θέμα των νέων τεχνολογιών στις υποδομές και τη χρήση τους. Για παράδειγμα το ποσοστό των δεκαπεντάχρονων μαθητών που σχεδόν καθημερινά χρησιμοποιούν υπολογιστές στο σχολείο τους είναι 5% στην Ελλάδα έναντι του μέσου όρου 7,9% στην ΕΕ, επίσης ενώ στην ΕΕ το 63% των σχολείων έχουν δημιουργήσει δική τους ιστοσελίδα, στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 37%.

Σε σχέση με τους πέντε βασικούς στόχους του προγράμματος, η Ελλάδα φαίνεται να σημειώνει πρόοδο ώστε να αντεπεξέλθει έως το 2010 στα

κριτήρια σχετικά με το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, την απόκτηση απολυτηρίου μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τον αριθμό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στους τομείς των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας – σημειώνεται όμως ότι η πρόωρη εγκατάλειψη σπουδών στην Ελλάδα (ποσοστό νέων 18-24 ετών χωρίς απολυτήριο λυκείου) εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σε μετανάστες/παιδιά μεταναστών. Πολύ λιγότερο ικανοποιητική όμως είναι η πρόοδος που έχει σημειωθεί σε σχέση με τη συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (στόχος είναι έως το 2010 να συμμετάσχει το 12,5% των ενηλίκων της ΕΕ) όπου στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό έφτανε το 2007 μόλις στο 2,1% των ενηλίκων.

Παρομοίως σε σχέση με τον στόχο για τουλάχιστον 20% μείωση του ποσοστού των νέων 15 ετών που έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, η κατάσταση στην Ελλάδα – όπως σε αρκετές άλλες ευρωπαϊκές χώρες – όχι μόνο δεν εμφανίζει πρόοδο, αλλά αντιθέτως φαίνεται να χειροτερεύει. Συγκεκριμένα στην τελευταία διεθνή αξιολόγηση PISA του ΟΟΣΑ, το 2006 η μέση βαθμολογία για την Ελλάδα σε σχέση με τις αναγνωστικές δεξιότητες ήταν σημαντικά χαμηλότερη του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ και ειδικότερα ήταν σημαντικά χαμηλότερη από είκοσι (20) άλλες χώρες μέλη της ΕΕ, ενώ ήταν υψηλότερη μόνο από δύο χώρες της ΕΕ (Βουλγαρία και Ρουμανία). Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι το ποσοστό των ελλήνων μαθητών με ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις ήταν κατά 61% μεγαλύτερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό των χωρών του ΟΟΣΑ και το ποσοστό των μαθητών με τις πιο υψηλές επιδόσεις ήταν κατά 60% μικρότερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ οι αποκλίσεις στα μεσαία επίπεδα ήταν πολύ μικρότερες σε μέγεθος. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι ίδιες παρατηρήσεις σε σχέση με τα συγκριτικά στοιχεία που έγιναν για την ανάγνωση ισχύουν, δυστυχώς, και για τις επιδόσεις των ελλήνων μαθητών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.

Η νέα πολιτική ηγεσία το 2010 του Υπουργείου Παιδείας ανέπτυξε το συνολικό σχέδιο του Νέου Σχολείου για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες

της εποχής, ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών με στόχο:

- την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και
- τη συνεχή άνοδο του μορφωτικού επιπέδου όλης της κοινωνίας.

Η πρόταση για το Νέο Σχολείο ενσωμάτωσε τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (Ιούλιος 2008), έλαβε υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009) αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν σε ένα βαθμό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οι νέοι άνθρωποι στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και πολύμορφων κοινωνιών χρειάζονται πολύ ευρύτερες ικανότητες και δεξιότητες απ' ό,τι χρειάστηκαν ποτέ στο παρελθόν. Πολλοί θα δουλέψουν σε επαγγέλματα που σήμερα δεν υπάρχουν. Πολλοί θα χρειαστεί να μάθουν νέες γλώσσες, θα βρεθούν αντιμέτωποι με προβλήματα που θα απαιτούν διαπολιτισμικές λύσεις, θα κληθούν να επιδείξουν αυξημένη επιχειρηματικότητα. Η τεχνολογία θα συνεχίσει να αλλάζει τον κόσμο με τρόπο που είναι σήμερα δύσκολο να φανταστούμε. Προκλήσεις που σχετίζονται με την πράσινη ανάπτυξη θα χρειαστούν ριζικές προσαρμογές. Σε αυτόν τον ολοένα πιο πολύπλοκο κόσμο η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η δυνατότητα κάποιος να συνεχίζει να μαθαίνει όλη του τη ζωή θα έχει την ίδια, αν όχι μεγαλύτερη σημασία απ' ό,τι συγκεκριμένοι γνωστικοί τομείς που αναμένεται να καταστούν παρωχημένοι. Η διά βίου εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί τον κανόνα». Σε αυτά τα συμπεράσματα συμπυκνώνεται η ευρωπαϊκή προοπτική στην εκπαίδευση.

Δόθηκε έμφαση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης που αποτελούν τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος και καθορίζουν τη σχέση των παιδιών με την παιδεία για ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή τους. Εάν στα πρώτα χρόνια στο σχολείο το παιδί ταυτίσει τη μάθηση με τον καταναγκασμό και τη γνώση με στόχο δύσβατο και δυσπρόσιτο, είναι πολύ δύσκολο αυτό να αλλάξει στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του υπουργείου το γυμνάσιο ολοκληρώνει τη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, και θα πρέπει να παρέχει το σύνολο των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, και το λύκειο πρέπει να γίνει αυτόνομη βαθμίδα με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των εφήβων και την προετοιμασία τους για την επόμενη επιλογή. Οι αλλαγές στο επίπεδο του Λυκείου είναι οργανικά ενταγμένες στις συνολικές αλλαγές και αναβάθμιση της ποιότητας στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις και κάποιες επιμέρους υλοποιήσεις (προγράμματα σπουδών Α΄ Λυκείου και πιλοτική εφαρμογή) το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου θα οργανώνονταν ταυτόχρονα με αυτό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράλληλα με τον τρόπο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναδιοργανώνονται πλήρως οι δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ωστόσο στην πράξη το Νέο Λύκειο δεν προχώρησε και η υλοποίησή του μετατέθηκε στο μέλλον, όπως και η γενίκευση των ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου τέθηκαν προς απάντηση και εφαρμογή τρία κεντρικά, αλληλένδετα παιδαγωγικά ερωτήματα: το τί μαθαίνουμε εξαρτάται από το πώς το μαθαίνουμε και γιατί το μαθαίνουμε. Τα δύο πρώτα ερωτήματα είχαν τεθεί και στα ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ, τα οποία στην πράξη δεν απαντήθηκαν αφού το τι κυριάρχησε του πώς. Το τρίτο ερώτημα το **γιατί μαθαίνουμε, τέθηκε έντονα από το Νέο Σχολείο** και συνίσταται στην προετοιμασία των νέων γενιών ώστε να μπορούν:

- να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου,
- να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή της κοινωνίας με την εργασία,
- να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη,
- να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή,
- να αναπτύσσουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση αλλά και συλλογικό κοινωνικό πνεύμα.

Ωστόσο ξανατέθηκαν με νέα οπτική και τα δύο άλλα ερωτήματα, προσπαθώντας να καλυφθούν τα κενά των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ. Σε σχέση

με **το τι μαθαίνουμε** το Νέου Σχολείου ξεκινάει από τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που εφοδιάζουν το μαθητή και τη μαθήτριά ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα παραπάνω:

- Ικανότητα στην άνετη χρήση προφορικά και γραπτά της ελληνικής γλώσσας στην πρότυπη μορφή της και σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, ικανότητα που αποτελεί θεμέλιο όλης της εκπαίδευσης και κλειδί για την επιτυχή συνέχιση των σπουδών.
- Επάρκεια στη χρήση προφορικά και γραπτά ξένων γλωσσών που διευρύνουν τους νοητικούς ορίζοντες, εξοικειώνουν με άλλες κουλτούρες, ευνοούν την ευρωπαϊκή και διεθνή επικοινωνία, και αποτελούν εφόδια επαγγελματικής αποκατάστασης στην εποχή μας.
- Γνωστική επάρκεια στα μαθηματικά, χειρισμό των μαθηματικών εννοιών, εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, και παράλληλη ανάπτυξη της μαθηματικής λογικής και αφαιρετικής ικανότητας. Κατάκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.

Οι δεξιότητες στους τρεις αυτούς τομείς συνδέονται με σχολικά αντικείμενα και μπορούν να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών. Υπάρχουν όμως δεξιότητες και αντιλήψεις που διατρέχουν οριζόντια όλα τα σχολικά αντικείμενα:

- Επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας που προϋποθέτει όχι μόνο την εξοικείωση με τα εργαλεία της αλλά και την ικανότητα του μαθητή και της μαθήτριάς να κρίνει και να μπορεί να επιλέγει μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που η τεχνολογία αυτή παρέχει.
- Κατάρτιση στη μεθοδολογία της μάθησης, με τη σημασία να αποκτήσει ο μαθητής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όχι μνημική αλλά λειτουργική γνώση. Η βασική παιδαγωγικά αρχή για την απόκτηση λειτουργικής γνώσης είναι από την πρώτη μέρα του σχολείου το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».
- Απόκτηση των ικανοτήτων ανάληψης πρωτοβουλιών και ευρηματικότητας για την επίλυση απρόβλεπτων προβλημάτων.

- Κοινωνική ευθύνη ως υπόβαθρο της ενεργητικής άσκησης του ρόλου του υπεύθυνου πολίτη της δημοκρατικής κοινωνίας.
- Πολιτισμική συνείδηση με την εσωτερίκευση των αξιών της ανθρωπιστικής παιδείας, την καλλιέργεια της ικανότητας πρόσβασης στα ελληνικά και στα παγκόσμια αγαθά και την προαγωγή της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητα εξασφαλίζοντας παράλληλα την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών.
- Εθνική συνείδηση ως ενσυνείδητη υπαγωγή στην κοινότητα εθνικών συμφερόντων, η συνείδηση του ανήκειν στην ομάδα πολιτών της Ελληνικής Δημοκρατίας, με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της.

Αυτές οι οριζόντιες ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, ανάληψης ρίσκου και διαχείρισης των συναισθημάτων, χρειάζεται να υποστηριχτούν από νέες δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργήσει το σχολείο

Το **πώς μαθαίνουμε** του **Νέου Σχολείου** είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αναγκαιότητα των νέων δεξιοτήτων που διατρέχουν οριζόντια και εγκάρσια όλα τα σχολικά αντικείμενα. Είναι κοινά αποδεκτό ότι για την προαγωγή αυτών των δεξιοτήτων και για μια νέα στάση απέναντι στην εκπαίδευση απαιτούνται νέες παιδαγωγικές τεχνικές και ένα πιο ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που θα παίρνει υπόψη του τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και θα ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης. Με άλλα λόγια απαιτείται μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και της μαθήτριας και ενεργητικότερη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μάθησης. Είναι προφανές ότι αυτή η προσέγγιση συναρθρώνει την απόκτηση γνώσεων με τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών.

Για την εξυπηρέτηση της ανωτέρω φιλοσοφίας και των στόχων το Νέο Σχολείο οικοδομείται στις εξής βασικές αρχές και αξίες: ολοήμερο, ανοιχτό, ενταξιακό, ψηφιακό, αειφόρο, καινοτόμο.

- **Ολοήμερο:** Οι ανάγκες που επιβάλλουν το Ολοήμερο Σχολείο με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν εκπαιδευτική και κοινωνική βάση. Το Νέο Σχολείο πρέπει να φροντίσει τη βιωσιμότητα ενός ολοήμερου προγράμματος εγκαθιστώντας στο σχολικό χώρο δραστηριότητες και σχέσεις που θα κάνουν τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη.
- **Καινοτόμο:** Το Νέο Σχολείο στηρίζει την καινοτομία τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδικασιών (να εμποδίζει το γέραςμα του εκπαιδευτικού συστήματος) όσο και στο επίπεδο παραγωγής των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (να προωθεί με κάθε τρόπο τη δημιουργικότητα και στη μάθηση και στη διδασκαλία).
- **Αειφόρο:** Το Νέο Σχολείο πρέπει να διαχειριστεί τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, με την προώθηση περιεχομένων και δραστηριοτήτων και θα διαχύσει τις ιδέες αυτές σε όλα τα μαθησιακά-διδασκτικά αντικείμενα (μιας και όλα τα σχετικά γνωστικά πεδία αλλά και οι καθημερινές δραστηριότητες συνδέονται με αυτές).
- **Ενταξιακό:** Το χαρακτηριστικό αυτό επιβάλλεται από τη γενικότερη αρχή ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες και δεν αφήνει κανένα από τα παιδιά της «στην άκρη».
- **Ψηφιακό:** Το χαρακτηριστικό αυτό επιβάλλεται από την καθιέρωση των νέων τεχνολογιών στην πρώτη γραμμή της επικοινωνία.
- **Ανοιχτό:** Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις προκλήσεις των καιρών, στο διεθνές περιβάλλον της χώρας μας, στην τεχνολογική πρόοδο και στον πολιτισμό.

3.1. Οι προτεραιότητες στο Νέο Σχολείο

α). Το Νέο Σχολείο έχει στόχο οι μαθητές να γίνουν:

- **Δημιουργικά πρόσωπα.** Πρόσωπα με αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση με κριτική και δημιουργική στάση που μπορούν να σχεδιάζουν και να διαμορφώνουν το προσωπικό τους μέλλον τους, να

επιδιώκουν την προσωπική ανάπτυξη, υγεία, ασφάλεια και ευημερία και να αναπτύσσουν σχέσεις με διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

- **Ενεργοί και Υπεύθυνοι πολίτες.** Πολίτες με ισχυρή συνείδηση της ελληνικής ταυτότητας που κατανοούν τις αλλαγές, αλληλεπιδρούν με τις τοπικές και παγκόσμιες κοινότητες και πολιτισμούς και υπηρετούν τις αξίες της διαφορετικότητας, του διαλόγου, της υπευθυνότητας, της δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας.
- **Πολίτες ευαίσθητοι και συμμετοχοί στην αειφόρο ανάπτυξη.** Πολίτες που κατανοούν τη σχέση του ανθρώπινου με το φυσικό περιβάλλον, την τεχνολογία, τις επιπτώσεις στα κοινωνικά, πολιτιστικά και καταναλωτικά πρότυπα και συμμετέχουν στην προσωπική και κοινωνική παρέμβαση για την αειφορία.
- Μαθητές που απολαμβάνουν τη μάθηση και μπορούν να την αξιοποιούν στη ζωή (**ή μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν**). Μαθητές με θετική στάση στη μάθηση, στέρεα θεμέλια ουσιαστικών γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που εξελίσσονται και οδηγούν τη ζωή. Μαθητές με ικανότητες να μαθαίνουν αυτόνομα και από διαφορετικές πηγές, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να καλλιεργούν την ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση, να μπορούν να σχεδιάζουν το προσωπικό και συλλογικό τους μέλλον.

β). Δράσεις για την κοινωνική και προσωπική ζωή

Στο πλαίσιο της ζωής του Νέου Σχολείου αναπτύσσονται δραστηριότητες, όπως: Συμμετοχή στην Τοπική Κοινότητα, Τέχνες και Πολιτισμός, Υγιεινοί τρόποι ζωής, Αειφόρος Ανάπτυξη, Τεχνολογία και ΜΜΕ, Επιχειρηματικές-Κοινωνικές Δράσεις, Παγκοσμιότητα και Τοπικότητα, Ταυτότητες και πολιτισμική πολυμορφία, Κοινωνική Συμπεριφορά, Συλλογικότητα – Αλtruισμός (δραστηριότητες εθελοντισμού, «νοικοκυρέματος» του ίδιου του σχολείου και της κοινότητας στην οποία ανήκει), Ανθρώπινες Σχέσεις για τη βελτίωση του κλίματος του σχολείου (επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση εκφοβισμών κ.λπ.) κ.ά.

γ). Παιδαγωγικές Διαστάσεις

Πλούσιες και δημιουργικές παιδαγωγικές που εστιάζουν στην ένταξη των μαθητών, στην αξιοποίηση των εμπειριών τους, στο διάλογο και τη συμμετοχή, τη σύνδεση με τις κοινότητες, τη διαφοροποιημένη και συνεργατική μάθηση. Σύνδεση των χώρων και των χρόνων της σχολικής ζωής (διδασκαλία, σχολικές δραστηριότητες - σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες) σε ένα ανοικτό, ευέλικτο, συμμετοχικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης.

δ). Αξιολόγηση για τη βελτίωση της μάθησης

Αξιολόγηση των μαθητών που κυρίως αποβλέπει στην απόκτηση της ικανότητας για συνεχή ανατροφοδότηση, βελτίωση και ενθάρρυνση της μάθησης. Στηρίζεται σε κριτήρια και αναπτύσσει τρόπους αξιολόγησης όπως επίπεδα κατάκτησης στόχων/ικανοτήτων, περιγραφική αξιολόγηση, αξιολόγηση με βάση σχέδια εργασίας (projects), αξιολόγηση με φάκελο εργασιών, αυτοαξιολόγηση μαθητών.

4. Νέα Προγράμματα Σπουδών (2011)

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Υπουργείου και στη συνέχεια με την υλοποίηση του Νέου Σχολείου, αυτό αφορά τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος και σημαίνει Νέα Προγράμματα Σπουδών για Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Πυρήνα του Νέου Σχολείου αποτέλεσαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών όλων των τάξεων και βεβαίως το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υιοθέτησε την άποψη ότι η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών έχει ιδιαίτερη σημασία για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα: αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια τα οποία εξαρτώνται πλήρως από τη φιλοσοφία και τις αρχές των προγραμμάτων σπουδών. Γι' αυτό και ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη, «σφραγίστηκαν» από τη φράση «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων».

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υιοθετούν επίσης τις σύγχρονες θεωρίες των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής επιστήμης, σύμφωνα με τις οποίες **το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι προϊόν**, που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία αλλά **είναι μια κοινωνική πράξη**. Το πρόγραμμα σπουδών, αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπινων εκπαιδευτικών πρακτικών, ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα. Κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπειρικλείει μίαν αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου. Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ένα σύνολο τέτοιων πρακτικών, που δεν μπορούν να υπάρχουν πέρα από ορισμένες πεπτοιθήσεις και αξίες.

Τα νέα προγράμματα σπουδών έρχονται καταρχήν να απαντήσουν σε **θεμελιώδη ερωτήματα**, που είναι ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα, με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Με βάση αυτή την αντίληψη τα προγράμματα σπουδών για το Νέο Σχολείο έρχονται να απαντήσουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας που θέλουμε να έχουμε;
- Ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στους σχεδιασμούς μας για την επίτευξη του οράματός μας για την κοινωνία;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μορφωμένος άνθρωπος στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε;

Τα παραπάνω ερωτήματα χαρακτηρίζονται «θεμελιώδη», επειδή το είδος της απάντησής τους είναι εκείνο που καθορίζει όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να μπορέσει αυτή να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αποστολή της. Αυτά αφορούν, π.χ., το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον, τις μορφές αξιολόγησης, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και όλα όσα συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην επιτυχία της ή, αντίθετα, την παρεμποδίζουν.

Η απάντηση αυτών των ερωτημάτων αποτελεί επίσης απόφαση πολιτικού χαρακτήρα, στην οποία είναι θεμιτό και επιθυμητό να συνεισφέρουν όλοι οι πολίτες, με στόχο την επίτευξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης. Στις αναπτυγμένες χώρες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είχαν ως αφετηρία τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών. Στη διαδικασία αυτή αναπτύχθηκε μεγάλος διάλογος, χρειάστηκε αρκετό χρονικό διάστημα, ενώ η παραπέρα ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, που μετέτρεψε τους σκοπούς σε διδακτική πράξη, και απαιτεί ειδικές γνώσεις αυτές αντλήθηκαν από την επιστημονική έρευνα και από τη σχολική εμπειρία. Γι' αυτό αποτέλεσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό υπόθεση των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας άνοιξε έναν δίαυλο επικοινωνίας και συνεργασίας με ειδικούς στην Ελλάδα και από άλλες χώρες (Φιλανδία, Αμερική, Σκωτία, Αυστραλία, & Κύπρος).

4.1. Γιατί αλλαγή στα Προγράμματα Σπουδών

Οι βασικοί λόγοι που επέβαλαν αλλαγή στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ είναι:

- ότι παρά το γεγονός ότι περιγράφουν την υιοθέτηση σύγχρονων αρχών δεν έχουν στην πράξη επιφέρει αλλαγές στο σχολείο

- δεν προκαλούν τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις προς απομνημόνευση,
- δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Τα Νέα προγράμματα Σπουδών θέτουν στο επίκεντρο το μαθητή και δίνουν ενεργό ρόλο στον εκπαιδευτικό και όχι στην ύλη ή στα βιβλία. Το μεγάλο πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η προτεραιότητα στην ύλη, η κυριαρχία του ενός και μοναδικού βιβλίου, ο διεκπαιρευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων τα νέα προγράμματα σπουδών αποτελούν το βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σχολείο μετατρέπεται σε δημιουργική κοινότητα μάθησης.

4.2. Καινοτομίες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Στους σκοπούς του νέου προγράμματος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μορφωμένου ανθρώπου του 21ου αιώνα, τα οποία πρέπει να διαμορφωθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι σκοποί αναφέρονται στις προσδοκίες της κοινωνίας αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, δηλαδή:

- στις γνώσεις που θα αποκτήσουν,
- στις ικανότητες και στις δεξιότητες που θα αναπτύξουν,
- στις αξίες που θα καλλιεργήσουν,
- στις στάσεις που θα υιοθετήσουν
- στις συμπεριφορές που θα επιδείξουν

Με την έννοια αυτή στους σκοπούς αυτών των προγραμμάτων αποτυπώνονται τα οράματα της κοινωνίας για την επόμενη γενιά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο εγχείρημα πραγμάτωσης των οραμάτων.

Το νέο Πρόγραμμα υιοθετεί νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του. Είναι ένα πρόγραμμα σπουδών :

- **Ανοικτό και ευέλικτο** ως προς τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και

μέθοδο διδασκαλίας· ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας και επίσης ως προς τον μαθητή.

- **Στοχοκεντρικό**, ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.
- **Ενιαίο και συνεκτικό από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο** ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα.
- **Συνοπτικό** ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη θα είναι περιορισμένη και θα εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης. Σημαίνει επίσης ότι η διαδικασία μάθησης ειδικά στις μικρές τάξεις ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο και απαλλάσσεται οι οικογένεια από το άγχος της διδασκαλίας στο σπίτι.
- **Διαθεματικό** με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο, οι βασικές δεξιότητες-ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων,
- **Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο** για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία.
- **Ενσωματώνει** στοιχεία της σύγχρονης ζωής ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα.

- Προωθεί νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το **βιωματικό και συνεργατικό** τρόπο μάθησης.
- **Χειραφετεί**, αναπτύσσοντας των ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

4.3. Βασικά στοιχεία διαφοροποίησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών από τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ

- Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών δεν είναι Αναλυτικά.
- Βασική φιλοσοφική παράμετρος των ΠΣ είναι ότι φέρνουν τους μαθητές στο επίκεντρο το σχεδιασμού τους. Τα ΠΣ έρχονται να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών στο πώς να μαθαίνουν και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση α) στην ευελιξία ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, β) στην επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων για όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και γ) στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης.
- Η ανάπτυξη των ΠΣ θα είναι περισσότερο μια εξελικτική διαδικασία που στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή και δέσμευση όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτοί οι μέτοχοι λειτουργούν ως μια κοινότητα που μαθαίνει, σχεδιάζει και υλοποιεί προδιαγραφές ΠΣ σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο. Είναι μια συνεχής και αδιάλειπτη διαδικασία συζήτησης και συνεργασίας.
- Το ΠΣ θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία και στις εξελίξεις, ενιαίο για το υποχρεωτικό σχολείο με στόχο τις υψηλές ατομικές επιδόσεις για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς, θα παρέχει την ευχέρεια επιλογής, την εξατομίκευση και την ευθυγράμμιση των αποτελεσμάτων με τις προδιαγραφές του ΠΣ. Όλο το ΠΣ θα διαπνέεται από τις ίδιες αξίες και φιλοσοφία, από σταδιακή και προοδευτική κατάκτηση στόχων στα διάφορα επίπεδα αντιμετωπίζοντας την εκπαιδευτική ανισότητα.

- **Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού θα ξεφύγει από τη χρήση του ενός βιβλίου.** Θα γίνεται χρήση πολλαπλών πηγών εκπαιδευτικού υλικού με την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.
- Στο νέο πρόγραμμα σπουδών γίνεται λόγος για τις ουσιώδεις μαθησιακές ικανότητες που πρέπει όλοι οι μαθητές να έχουν για τον 21ο αιώνα. Έτσι το ΠΣ δεν μένει μόνο στη λογική των παραδοσιακών μαθημάτων αλλά οριοθετεί και γενικές γνωστικές περιοχές που καλλιεργούν τις συγκεκριμένες ικανότητες. Επίσης, διασφαλίζεται η διαθεματικότητα μεταξύ των μαθημάτων και των ευρύτερων θεματικών περιοχών. Οι ΤΠΕ διαχέονται σε όλο το ΠΣ, καθώς επίσης και η επικοινωνία (διαπολιτισμική) και η πολυτροπικότητα.
- Σημαντική διάσταση είναι και η έννοια του **σχεδιασμού στη διαδικασία μάθησης.** Ο εκπαιδευτικός είναι ο σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών/διδακτικών ενοτήτων. Η έννοια του σχεδιασμού της γνώσης (όχι κατασκευή της γνώσης) αναφέρεται στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και στο ρόλο του φορέα/εκπαιδευτικού (agency).
- Γενικά, ο εκπαιδευτικός στο νέο σχολείο σχεδιάζει και επανασχεδιάζει το ΠΣ, αναπτύσσει εκπαιδευτικό υλικό με μια ολιστική προσέγγιση και με βάση γνωστικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός μετακινείται από το περιεχόμενο στο σχεδιασμό της γνώσης αξιοποιώντας κοινωνικά λογισμικά που παρέχουν τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση. Είναι παραγωγοί μάθησης σε συνεργασία τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους ίδιους τους μαθητές. Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής της μάθησης τόσο περισσότερο ευαισθητοποιούνται και κινητοποιούνται.
- Σε σχέση με την αξιολόγηση το νέο πρόγραμμα σπουδών, όπως όλα τα ανοιχτά ΠΣ, επιτρέπει την αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ προβλέπεται

και η αυτοαξιολόγηση (ατομική λίστα που ο μαθητής ελέγχει τι ξέρει και τι μπορεί να κάνει). Το ακροατήριο για την αξιολόγηση δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά διάφοροι αποδέκτες (όπως γονείς, άλλοι μαθητές, κτλ) και ο ίδιος ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός χάνει τον αποκλειστικό έλεγχο της αξιολόγησης και μοιράζεται την ευθύνη αυτή με τον ίδιο το μαθητή.

- Αξιοποιούνται νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, καθώς και τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα. Δημιουργία παραδειγμάτων ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων και παροχή εργαλείων για την κατασκευή μαθησιακών δραστηριοτήτων για όλα τα μαθήματα σε Γυμνάσιο και Λύκειο.
- **Δεν προβλέπεται συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων**, αλλά δημιουργία και χρήση πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τους στόχους της ενότητας και με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.
- Βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το ΠΣ και όχι τα σχολικά εγχειρίδια.
- **Είναι αποτελεσματικό**, με την έννοια ότι αυτό που περιέχει ως προσδοκώμενα αποτελέσματα (σκοποί, στόχοι και διαδικασίες) μπορούν να μετρηθούν/ τεκμηριωθούν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας-μάθησης, χωρίς βέβαια αυτό να αγνοεί ότι το κλειδί για την αποτελεσματικότητα παραμένει πάντοτε ο εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα συνδέεται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων του ΠΣ συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

4.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι

- Παρόλο που το ΔΕΠΣΣ και τα αντίστοιχα ΑΠΣ επαγγέλλονται σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, όπως διαθεματική, ανακαλυπτική, σχέδια εργασίας κλπ. στην πράξη η υπερφόρτωση της ύλης και τα εγχειρίδια οδηγούν στην μετωπική διδασκαλία, στην αφήγηση και την απομνημόνευση. Εισάγουν την πρακτική ένα μέρος του διδακτικού χρόνου (10%) να χρησιμοποιείται για την

ανάπτυξη σχεδίων εργασίας και ο υπόλοιπος στον παραδοσιακό τρόπο. Παράδειγμα σύγχυσης των διδακτικών μεθόδων αφορά την φυσική των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Υπάρχουν δύο εγχειρίδια, το ένα είναι εργαστηριακός οδηγός για πειράματα που έχει κυρίαρχο ρόλο και το άλλο είναι βιβλίο αναφοράς με γνώσεις. Η πλειοψηφία των δασκάλων διδάσκει τις γνώσεις με αποστήθιση και το βασικό βιβλίο που βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι στα ράφια. Το αποτέλεσμα είναι να κυριαρχεί ο παραδοσιακός τρόπος, στο δημοτικό ο δάσκαλος να μην διδάσκει καθόλου τα εικαστικά και το θέατρο που απαιτούν δημιουργικές προσεγγίσεις και να χρησιμοποιούνται κατά κόρον τα εμπορικά «λυσάρια» σε φωτοτυπίες στο σχολείο ή στο σπίτι, όπου ο μαθητής συμπληρώνει μηχανιστικά ασκήσεις αμφιβόλου παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητας. Αυτό που κυριαρχεί είναι με ανοιχτά τα βιβλία να προχωράνε στην παρακάτω ενότητα την οποία ή αφηγείται ο εκπαιδευτικός ή επεξηγεί παράγραφο - παράγραφο, την αποστηθίζει ο μαθητής στο σπίτι και αξιολογείται με βάση το πόσες λέξεις ξέχασε. Αυτό που επικρατεί είναι το μεγάλο άγχος προετοιμασίας των παιδιών για το Γυμνάσιο. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι στο Δημοτικό μια μερίδα εκπαιδευτικών έχει ενστερνιστεί νέες διδακτικές μεθόδους και προσπαθεί να τις εφαρμόσει. Στο Γυμνάσιο μπορούμε να πούμε ότι στην πράξη οι νέες διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται από τα ΑΠΣ δεν εφαρμόζονται και στο Λύκειο λόγω του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια οι μέθοδοι αυτές δεν έχουν καμιά θέση.

Για να υλοποιηθούν οι στόχοι και οι αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών απαιτούνται σοβαρές αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση εφόσον το τι μαθαίνει ο μαθητής είναι άρρηκτα δεμένο με το πώς το μαθαίνει. Το Νέο Σχολείο και τα νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε

μαθητή και μαθήτριας (σε εμπειρίες, αναπαραστάσεις, κτλ.) καθώς και της κάθε σχολικής τάξης. Κύρια χαρακτηριστικά των νέων παιδαγωγικών τεχνικών που απαιτούνται είναι το πιο ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, η βιωματική μάθηση, η ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στο σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Βασικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση και σε συνδυασμό μεταξύ τους είναι οι ακόλουθες:

- **Η διαθεματική προσέγγιση** ακολουθεί την ολιστική αντιμετώπιση για την απόκτηση γνώσεων και καλλιέργεια ικανοτήτων. Τα θέματα προσεγγίζονται “εγκάρσια” από τους μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλο, αξιοποιώντας στοιχεία από διάφορα μαθήματα. Επίσης οι βασικές δεξιότητες, όπως λ.χ. η ανάγνωση και η γραφή, καλλιεργούνται σε όλο το φάσμα των μαθημάτων από όλους τους εκπαιδευτικούς. Άλλο παράδειγμα είναι η καλλιτεχνική παιδεία που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ως αντικείμενο όσο και τεχνική σε διάφορα μαθήματα.
- **Τα σχέδια εργασίας (project)** είναι μικρές έρευνες των μαθητών που τους δραστηριοποιούν και καλλιεργούν σχεδόν όλες τις βασικές ικανότητες, όπως ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και κυρίως το να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Έχουν αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιούν στοιχεία από όλα τα μαθήματα, προωθούν την εργασία σε ομάδες και εστιάζονται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικό τρόπο.
- **Η διδασκαλία σε ομάδες** έχει πολλά κοινά με τη μέθοδο project, υιοθετεί όμως κριτήρια διαφοροποίησης των μαθητών για την επίτευξη

των στόχων μάθησης. Καλλιεργεί αναγκαίες για την εποχή μας ικανότητες και στάσεις, όπως συνεργασία, ομαδικότητα, άμιλλα, αποδοχή, υπευθυνότητα και γενικώς κοινωνικοποιεί τους μαθητές στο συλλογικό πνεύμα.

- **Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική** είναι επικεντρωμένη στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Επιτρέπει στον κάθε μαθητή να έχει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και τους δικούς του ρυθμούς μάθησης. Επιτρέπει στο δάσκαλο να χρησιμοποιεί διαφορετικές διαδικασίες και περιεχόμενα ανάλογα με τον κάθε μαθητή. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί εμφανίζει κάποιο πρόβλημα στην κατανόηση, το θέμα δεν είναι να αναζητήσουμε τι φταίει με το παιδί, αλλά να αναζητήσουμε τι φταίει στη διδακτική προσέγγιση που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και διαδικασίες μάθησης του μαθητή.
- **Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία**, όπως δείχνουν οι έρευνες, μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών που μεγαλώνουν στην «εποχή των υπολογιστών και του διαδικτύου» πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι μπορούν οι παραδοσιακές μέθοδοι. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αποτελεί βασικός συντελεστής του ψηφιακού σχολείου. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ευέλικτη, μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη διδασκαλία εφόσον αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και προϋποθέτει την αποσαφήνιση της δομής του εκπαιδευτικού υλικού. Θέμα ουσίας είναι να αναπτύσσεται η *κριτική στάση απέναντι*

στην πληροφορία απαραίτητη δεξιότητα του σύγχρονου ανθρώπου (αναζήτηση, αξιολόγηση, επιλογή, οργάνωση και σύνθεση)

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, **βασικό στοιχείο είναι η αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού και πηγών πληροφόρησης, καθώς και ποικιλίας διδακτικών προσεγγίσεων** για να αποφεύγεται η μονομέρεια και να αναπτύσσεται η δημιουργική σύνθεση της γνώσης, η ευελιξία και η κριτική σκέψη.

Τα παραπάνω δεν αποτελούν απλές προσθήκες στο οπλοστάσιο τεχνικών του εκπαιδευτικού, αλλά προϋποθέτουν αλλαγή στις στάσεις και αντιλήψεις του και συνεπώς απαιτούν χρόνο, κόπο και συνολική ενεργοποίηση της σχολικής μονάδας για να γίνουν συνείδηση. Αυτό απαιτεί εκτεταμένο πρόγραμμα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για όλες τις νέες μεθόδους και υλικό. Δεύτερο για να γίνει χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτείται ψηφιακή πλατφόρμα για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των νέων μεθόδων. Τρίτο η πλατφόρμα αυτή θα πρέπει να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων και εκπαιδευτικών, για την άμεση επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών τους. Τέλος στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ισότοπος «Καλών Πρακτικών» με τη συμβολή των συμμετεχόντων σχολείων. Ταυτόχρονα προβλέπεται η **δημιουργία οδηγών για τον εκπαιδευτικό με τίτλο «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»** που θα δημιουργηθούν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά γνωστικό τομέα για το γυμνάσιο, καθώς και για το Λύκειο, τα οποία θα περιλαμβάνουν μεθοδολογικές κατευθύνσεις και πρακτικά παραδείγματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μαθησιακή αξιολόγηση που συνάδουν με τους σκοπούς και τη μορφή του νέου ΠΣ.

4.5. Εγχειρίδια - Εκπαιδευτικό υλικό

Στο νέο ΠΣ γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ της μετάδοσης πληροφορίας και της καλλιέργειας βαθύτερης γνώσης. Στόχος είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη ευθύνη στην επιλογή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών.

Ο σχεδιασμός και η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (2011) υιοθετεί τη φιλοσοφία ότι βασικό στοιχείο της αλλαγής είναι η αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού και πηγών πληροφόρησης, αλλά κυρίως η ανάπτυξη και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τη σχολική κοινότητα, από τον εκπαιδευτικό μαζί με τους μαθητές του.

Σημαντική επιλογή της αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί η μη σύνταξη νέων διδακτικών πακέτων, σχολικών εγχειριδίων κλπ., αλλά το βασικό εργαλείο να είναι τα προγράμματα σπουδών. Αυτή η πρακτική καταδεικνύει την επιλογή να απαγκιστρωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τον βιβλιοκεντρικό προσανατολισμό του και να πάρει τον πρώτο ρόλο ο εκπαιδευτικός και το πρόγραμμα σπουδών.

Ταυτόχρονα προβλέπεται η προσαρμογή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και ο εμπλουτισμός του, ώστε να ανταποκρίνονται πληρέστερα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προτεραιότητες και στις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις σε μία κοινωνία της γνώσης. Η αναμόρφωση αυτή περιλαμβάνει προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, ενσωμάτωση σε αυτό διαφόρων νέων στοιχείων όπως πολιτιστικά στοιχεία ο στρατηγικός στόχος της αειφορίας στην εκπαίδευση κλπ..

Συγκεκριμένα οι επιστήμονες - εμπειρογνώμονες με ειδικές γνώσεις και εμπειρία επί του αντικειμένου που εκπόνησαν τα νέα ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά μάθημα, καθώς και σε σχέση με τις διαθεματικές ικανότητες [cross-curricular competences] και τα εγκάρσια στοιχεία ανέλαβαν και τη **δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού** και εργαλείων, απαραίτητα στο πλαίσιο του νέου ΠΣ για την αξιοποίηση των νέων διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και τη διεύρυνση τόσο των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών όσο και των μαθησιακών επιλογών των μαθητών. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί έναν από τους κύριους συντελεστές της διαδικασίας αυτής, η οποία σηματοδοτεί μια μεγάλη αλλαγή από τις πρακτικές τους παρελθόντος και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων, με σκοπό τη διεύρυνση των επιλογών των εκπαιδευτικών και των μαθητών και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα υπάρχοντα βιβλία (ΟΕΔΒ) και το εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό θα αξιολογηθεί ως προς τη συμβατότητά του με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές αρχές και θα εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να αξιοποιηθούν με προσαρμογές. Με βάση τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών, εκεί που έχει εντοπιστεί ανάγκη θα δημιουργηθεί συμπληρωματικό μαθησιακό υλικό ποικίλης και ανοικτής μορφής.

Βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού θα αποτελέσει ο ψηφιακός «Θησαυρός» υλικού, το οποίο θα συνδέει το εκπαιδευτικό υλικό με τους στόχους του προγράμματος, δηλαδή θα δημιουργηθεί ένα λογισμικό διαχείρισης περιεχομένου με βάση τους στόχους του προγράμματος. Ο ψηφιακός αυτός Θησαυρός θα διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στον εύκολο και γρήγορο εντοπισμό υλικού που του χρειάζεται, λειτουργώντας ως οδηγός πλοήγησης.

Δημιουργία οδηγιών για τον εκπαιδευτικό με τίτλο «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» που θα δημιουργηθούν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά γνωστικό τομέα για το γυμνάσιο, καθώς και για το Λύκειο, τα οποία θα περιλαμβάνουν μεθοδολογικές κατευθύνσεις και πρακτικά παραδείγματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μαθησιακή αξιολόγηση που συνάδουν με τους σκοπούς και τη μορφή του νέου ΠΣ.:

- Αποτύπωση και ενσωμάτωση υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού
- Ανάπτυξη νέου εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού
- Προσαρμογή υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού
- Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων (e portfolios)
- Αξιοποίηση του συμμετοχικού Ιστού στην εκπαίδευση
- Δημιουργία υποδομής ψηφιακής εκπαιδευτικής βιβλιοθήκης
- Υποστήριξη πιλοτικών δράσεων με δημιουργία στοχευμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Προβλέπονται επίσης συγκεκριμένες ψηφιακές παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως:

- Η δημιουργία μιας πρωτότυπης μεθοδολογίας σχεδίασης, ανάπτυξης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ.
- Η δημιουργία παραδειγμάτων ολοκληρωμένων σεναρίων και παροχή εργαλείων για την κατασκευή μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Το εγχείρημα της απαγκίστρωσης από το διδακτικό εγχειρίδιο και της χρήσης ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού και κυρίως της παραγωγής υλικού προσαρμοσμένο στους στόχους του ΠΣ και στις ανάγκες της τάξης είναι πολύ δύσκολο, απαιτεί χρόνο, επιμόρφωση και αλλαγή νοοτροπίας όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από την ελληνική κοινωνία.

4.6. Σύγκριση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η σύγκριση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτοί διατυπώνονται στη σχετική ανακοίνωση της Επιτροπής της 3ης Ιουλίου 2008 («Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα»), αναδεικνύει σημαντικές ομοιότητες όπως:

α) της ικανότητας χρήσης των γνώσεων που αποκτούνται στο σχολείο για την κατανόηση και την ερμηνεία φαινομένων της καθημερινής ζωής

β) της πολιτότητας, που αναφέρεται στη διαχείριση προβλημάτων ετερότητας, περιβάλλοντος και προσωπικής ευεξίας

γ) των ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21^ο αιώνα.

Συμπερασματικά: είναι φανερό ότι το νέο ΠΣ εμπεριέχει τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τους οποίους όμως, εντάσσει σε ένα προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα πλαίσιο.

4.7. Κατευθύνσεις αλλαγών του προγράμματος σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Ανάγκη για:

- Επικέντρωση των προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα ουσιώδη της μάθησης- και στη σύνδεση των επιμέρους διδακτικών-μαθησιακών αντικειμένων
- Εστίαση των περιεχομένων της μάθησης σε κεντρικές, ενοποιητικές ιδέες/έννοιες/γεγονότα και διαδικασίες κλειδιά που έχουν αξία στην πραγματική ζωή και οι οποίες αναπτύσσονται και επεκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης
- Ανάπτυξη των περιεχομένων της διδασκαλίας-μάθησης σε μορφωτικά αποτελέσματα/ενέργειες/δραστηριότητες για την απόκτηση μορφωτικών αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Καλλιέργεια θετικής στάσης για τη μάθηση
- Αξιοποίηση πολλαπλών μέσων διαμόρφωσης νοημάτων και επικοινωνίας (προφορικών, έντυπων, εικονικών, ψηφιακών και πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεων)

Ανάγκη για ΠΣ με:

Σαφήνεια στους στόχους, προσανατολισμένα στην εκπαιδευτική πράξη, ανοικτά στις συνεχείς εξελίξεις, συνεχώς ανανεούμενα και ευέλικτα ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, και στη χρήση πολλαπλών πηγών.

4.8. Έξι και μία θέσεις για τα νέα ΠΣ

α. Τα ΠΣ ως Βάση Σχεδιασμού της Διδασκαλίας-Μάθησης

Από το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, στο σχεδιασμό με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών και την αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και άλλων πηγών/υλικών.

Οδηγός: Διαδικασίες και παραδείγματα εφαρμογής στην πράξη. Παρέχουν συγκεκριμένες ενδεικτικές προτάσεις **σχεδίων μαθημάτων-εργασιών με βάση το πρόγραμμα, με ευέλικτο τρόπο ώστε να ενισχύεται ο ανασχεδιασμός στις τοπικές συνθήκες, ο «αναστοχασμός» και η «κυριότητα» της αλλαγής**

β. Κοινοί μορφωτικοί στόχοι-Αρχές σχεδιασμού

β.1.Γνωρίζοντας και Κατανοώντας (με βάση τις εμπειρίες): Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να αναγνωρίζουν τα σημαντικά χαρακτηριστικά εννοιών και διαδικασιών,
- να συνδέουν μian έννοια – ιδέα με άλλες συναφείς, μέσα από τη σύγκριση και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών,
- να μπορούν να δώσουν παραδείγματα που να αναφέρονται σε συγκεκριμένες έννοιες,
- να μπορούν να κατανοούν και να περιγράφουν γεγονότα,
- να μπορούν να κατανοούν και να αξιοποιούν διαδικασίες,

β.2. Διερευνώντας: Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να διατυπώνουν ερωτήματα,
- να προσδιορίζουν προβλήματα,
- να σχεδιάζουν και να μεθοδεύουν διερευνήσεις,
- να αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί,
- να αναζητούν και να αξιοποιούν ερευνητικά εργαλεία,

- να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα.

β.3. Επικοινωνώντας: Επικοινωνία και συνεργασία.

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να αξιοποιούν πολλαπλά μέσα επικοινωνίας και διαμόρφωσης νοημάτων
- να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα,
- να επικοινωνούν προκειμένου να διερευνούν ατομικά επιχειρήματα και ισχυρισμούς ή να διασαφηνίζουν ιδέες και απόψεις,
- να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύσσουν συλλογικά επιχειρήματα, να κατανοούν έννοιες, ιδέες ή διαδικασίες, να τεκμηριώνουν θέσεις, να επιλύουν προβλήματα κλπ,
- να συνεργάζονται προκειμένου να παράγουν έργα.

β.4. Συνδέοντας: Σύνδεση με τα περιβάλλοντα της ζωής. Παραγωγή και δημιουργία:

Οι μαθητές μαθαίνουν:

- να συνδέουν με τις κοινότητες, την τεχνολογία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό
- να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες σε οικείες και μη οικείες καταστάσεις ζωής
- ολοκληρώνοντας τις ερευνητικές τους προσπάθειες, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις,
- να παράγουν έργα (ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κατασκευαστικά κλπ)
- να δημοσιοποιούν τις παραγωγές τους στην κοινότητα και να δέχονται την κριτική της

γ. Σύνδεση μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων

- Δράσεις για τη Σχολική και κοινωνική ζωή (ΣΚΖ), Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕΑΑ), ΤΠΕ, Πολιτισμός
- Ζώνη «βιωματικών δράσεων»
- Κοινοί μορφωτικοί στόχοι
- Οργάνωση σε διδακτικά-μαθησιακά πεδία και αντικείμενα

δ. Διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις-Αξιολόγηση

Στο προγράμματα σπουδών θα δίνεται έμφαση στη **διαφοροποιημένη** διδασκαλία. Μέσω της βασικής αυτής προσέγγισης, επιμέρους έμφαση δίνεται:

- στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής,
- στην καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής,
- στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων,
- στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών στην προοπτική της υποστήριξής τους για επιστημονικού και μορφωτικού χαρακτήρα κατακτήσεις,
- στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και τη σύνδεσή τους με τα περιβάλλοντα ζωής,
- στο σχεδιασμό και την οργάνωση ευκαιριών για πλούσιες εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με τη συμμετοχή σε εγγράμματα γεγονότα και εγγράμματα πρακτικές της ευρύτερης κοινότητας,
- στην καλλιέργεια της συμμετοχής των μαθητών στη διαχείριση της μάθησης τους.

Έμφαση στη διαμορφωτική, βασισμένη σε κριτήρια, πολλαπλές μορφές και τύπους, αυτοαξιολόγηση. Περιγραφή επιπέδων.

ε. Διδακτικά-Μαθησιακά πεδία

Ο συνολικός διδακτικός χρόνος κατανέμεται στα ευρύτερα μαθησιακά-διδακτικά πεδία:

- Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία
- Ξένες Γλώσσες
- Μαθηματικά
- Φυσικές Επιστήμες, Περιβάλλον, και Τεχνολογία
- Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας
- Πολιτισμός και δραστηριότητες Τέχνης
- Σχολική και Κοινωνική Ζωή
- Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

στ. Οργάνωση σχολικού χρόνου. Προτάσεις:

- Ενίσχυση της ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος
- Επιμήκυνση μαθησιακού χρόνου με ενοποίηση διδακτικών ωρών σε μακρύτερες περιόδους (πχ συνεχόμενη 2ωρη διδακτική ενότητα αντί 2 μονώρων διδακτικών ωρών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους με κατάλληλη οργάνωση διδακτικού περιεχομένου)
- Ζώνες μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, ζώνες «βιωματικών δράσεων»
- Σχολείο ανοικτό στην τοπική κοινότητα

+10έση: Διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών (πχ περιοδική δειγματοληπτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων μάθησης σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα, πραγματοποίηση ερευνών, μελετών, εκθέσεων μάθησης στην πράξη, διεθνείς τάσεις κ.α.)

4.9. Δομή Προγραμμάτων Σπουδών

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Βασικά θέματα	Δραστηριότητες	Εκπαιδευτικό υλικό
Περιγράφεται με σαφήνεια το σύνολο αυτών που ο μαθητής συγκεκριμένα θα έχει επιτύχει ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου θέματος.	Αναφέρονται σε κεντρικές έννοιες, στοιχεία μεθοδολογίας, και κώδικες (φορμαλισμοί, ειδικοί τρόποι αναπαράστασης, κλπ) του κάθε γνωστικού αντικείμενου.	Αναφέρονται γενικοί τύποι δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	Αναφέρονται τα τμήματα του εκπαιδευτικού υλικού που παραπέμπεται ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του θέματος

4.10. Εκπαιδευτικός και νέα Προγράμματα Σπουδών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Νέο Σχολείο είναι πρωταγωνιστικός, ώστε η αλλαγή να έρθει από κάτω προς τα πάνω αξιοποιώντας την πολύτιμη και πολλές φορές καινοτόμα εμπειρία των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να ενθαρρυνθεί ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού με επαρκή επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και επαγγελματική κατάρτιση, συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση, μεγαλύτερους βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, υπευθυνότητα και ενισχυμένο κοινωνικό ρόλο.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης για τους μαθητές ώστε να εργάζονται ενεργά σε αυτά και δεν θα είναι διεκπεραιωτής έτοιμης ύλης. Αντί να είναι αυταρχικός, θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί έγκυρη πηγή γνώσης χωρίς να είναι η αυθεντία. Πρέπει να αισθάνεται οικεία με το διδακτικό σχεδιασμό στο διαδίκτυο και στις ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης. Αυτοί οι χώροι δεν λειτουργούν απλά ως χώροι **σχεδιασμού μαθημάτων**, ούτε απλώς ως ένα βιβλίο ή απλά σαν ένα τετράδιο εργασίας του μαθητή, αλλά είναι όλα αυτά μαζί σαν ένα σύνολο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα οργανώνει αποτελεσματικά το περιβάλλον μάθησης (την τάξη του), ώστε οι μαθητές του να εργάζονται με

πολλαπλούς τρόπους και να μαθαίνουν από αυτούς. Με αυτό τον τρόπο θα προετοιμάσει τον αυριανό πολίτη και εργαζόμενο που με άνεση θα μπορεί να αναζητά πληροφορίες αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές γνώσης, θα υποβάλλει εκθέσεις αναλύσεις/περιγραφές σχετικά με το project στο οποίο δουλεύει, θα αντιμετωπίζει και θα λύνει πραγματικά προβλήματα, θα αναλύει τα θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες που απαιτούν κριτική σκέψη, θα εργάζεται ομαδικά και με συνεργατικό τρόπο, θα επικοινωνεί αποτελεσματικά και σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα αξιοποιεί ψηφιακούς χώρους κοινωνικής δικτύωσης και θα μεταδίδει ένα νόημα με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους (με κείμενα, εικόνες, ήχο και βίντεο).

Όλα αυτά προϋποθέτουν μια μεγάλη στροφή στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς η διδασκαλία όλο και περισσότερο μετατοπίζει την έμφασή της από την προφορική αφήγηση στην τεκμηρίωση και στο σχεδιασμό της μάθησης με συνεργατικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται συλλογικά, να μοιράζονται τα διδακτικά/μαθησιακά τους σχέδια με τους συναδέλφους τους, να επανασχεδιάζουν και να επαναχρησιμοποιούν τα σχέδια άλλων εκπαιδευτικών, να αξιολογούν με ομαδικό τρόπο διδακτικά σχέδια άλλων συναδέλφων και να κάνουν ομαδικές διδασκαλίες στην τάξη τους. Με άλλα λόγια, θα αναπτύσσουν μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής και θα δημιουργούν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής. Αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να διαχειριστεί πολύπλευρα μαθησιακά περιβάλλοντα αντίστοιχα των απαιτήσεων του νέου αιώνα, στα οποία δεν χρειάζεται όλοι οι μαθητές να είναι στην ίδια σελίδα του βιβλίου ταυτόχρονα. Στην πραγματικότητα, διαφορετικοί μαθητές μπορούν να δουλεύουν σε διαφορετικά πράγματα ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, αντί να κάνουν μια τελική εξέταση, οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούν συνεχώς τους μαθητές και θα παρακολουθούν την πρόοδό τους συνεχώς για να βεβαιωθούν ότι η διδασκαλία τους είναι κατάλληλη για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Από κάθε άποψη, ο εκπαιδευτικός θα πάρει μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου της επαγγελματικής του ζωής και μεγαλύτερη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του.

Πώς όμως μπορούμε να επιτύχουμε αυτή την αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού; Πέρα από τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών στόχων, τον περιορισμό της ύλης, την αύξηση του σχολικού χρόνου και την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, χρειάζεται στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μαζί με τους μαθητές τους ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον πιο διαδραστικό, πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και θέτοντας στο επίκεντρο τη μάθηση θα πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές:

- Ο εκπαιδευτικός σχεδιαστής (και συν-δημιουργός) περιβαλλόντων μάθησης και εκπαιδευτικών υλικών
- Η επαγγελματική μάθηση επικεντρώνεται στο χώρο του σχολείου και στηρίζεται στις πρακτικές μάθησης.
- Η έμφαση δίνεται σε με σταδιακή προσέγγιση μετασχηματισμού των πρακτικών μάθησης κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες της αλλαγής αντί για παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών και ιδεών που μεταβιβάζονται σε αυτούς.
- Η έμφαση δίνεται στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με βάση αποτελέσματα/ενδείξεις– οι εκπαιδευτικοί είναι ερευνητές δράσης, που συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και συνεχώς αναβαθμίζουν και ανασχεδιάζουν
- Εστίαση στην «παιδαγωγική γνώση περιεχομένου»(pedagogical content knowledge) δηλ. στη σύγκλιση του περιεχομένου του μαθήματος (τί και γιατί θα διδαχθεί) με την μέθοδο διδασκαλίας (πώς θα διδαχθεί) και με το τί και πώς μαθαίνουν οι μαθητές (ποιά αποτελέσματα).

Ταυτόχρονα η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ) δεν πρέπει να περιορίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ή γνώσεων. Πρέπει να δίνει επιπλέον στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες κριτικού αναστοχασμού των

διδασκικών τους πρακτικών ώστε να δημιουργούν νέες γνώσεις/στάσεις απέναντι στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική και τους μαθητές. Να αναπτύσσει συνεργατικούς τρόπους διερεύνησης/σχεδιασμού της μάθησης. Στο επίκεντρό της πρέπει να είναι η συνεχής διερεύνηση-τεκμηρίωση-σχεδιασμός/ανασχεδιασμός της μάθησης για τη συνεχή βελτίωσή της. Ειδικότερα η ΕΑΕ πρέπει να αποβλέπει σε πρακτικές όπως:

- Αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και διερευνώντας με βάση ενδείξεις (πχ θέτοντας ερωτήματα, διατυπώνοντας υποθέσεις, σχεδιάζοντας διαδικασίες μάθησης κ.α.)
- Κατανοώντας και αξιοποιώντας μέσα και διαδικασίες διδασκαλίας (πχ ακολουθώντας διαδικασίες και κριτήρια, αξιολογώντας τις πληροφορίες για τα αποτελέσματα μάθησης, ταξινομώντας παρατηρήσεις και ευρήματα, υιοθετώντας συνεργατικούς-συμμετοχικούς τρόπους διερεύνησης κ.α.)
- Αναλύοντας και ερμηνεύοντας (πχ συγκέντρωση και οργάνωση των δεδομένων, αναστοχασμός στα ευρήματα, εξαγωγή συμπερασμάτων κ.α)
- Εφαρμόζοντας (πχ υιοθετώντας νέους σχεδιασμούς μάθησης, δημιουργώντας εκπαιδευτικά υλικά για τις τοπικές συνθήκες κ.α.)

5. Ωρολόγια Προγράμματα και σύνδεσή τους με Αναλυτικά Προγράμματα – Προγράμματα Σπουδών

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι καθοριστικής σημασίας για την αναβάθμιση της παιδείας. Στην σύγχρονη ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος τα ωρολόγια προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν συνδέονται με τη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά συνήθως προσαρμόζονταν το αναλυτικό πρόγραμμα στο ωρολόγιο. Αποτελούν σφιχτά προγράμματα διδακτικών αντικειμένων σε ένα ανελαστικό ημερήσιο πρόγραμμα, όπου το ένα μάθημα διαδέχεται το άλλο χωρίς σύνδεση και συνέχεια. Κατά καιρούς και χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό προστίθενταν γνωστικά αντικείμενα, τα οποία “στριμώχνονταν” στο υπάρχον πρόγραμμα, υιοθετήθηκαν μονόωρα μαθήματα χωρίς καμία παιδαγωγική πρόβλεψη και γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι και τα ωρολόγια προγράμματα, όπως και τα παλιότερα αναλυτικά προγράμματα αποτελούσαν καταλόγους ύλης. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα ωρολόγια προγράμματα δεν υιοθέτησαν βασικές παιδαγωγικές αρχές της αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, δεν υπήρξε ευελιξία στην κατανομή των διδακτικών περιόδων, δεν έχουν ζώνες μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων και ζώνες «βιωματικών δράσεων», δεν προβλέπουν χρόνο για παιδαγωγικές συναντήσεις, καθώς και για δράσεις εκτός σχολείου στη βάση της συνεργασίας με την τοπική κοινότητα. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως θετικό παράδειγμα την υιοθέτηση των δίωρων διδακτικών περιόδων στα δημοτικά σχολεία.

Βασική επιδίωξη των σχεδιαστών και εκπονητών των νέων προγραμμάτων σπουδών ήταν η οργάνωση του σχολικού χρόνου να συνάδει με τους σκοπούς του νέου προγράμματος σπουδών και να εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς άξονες και τις παιδαγωγικές αρχές του Νέου Σχολείου.

Σύμφωνα με τις προτάσεις, στα νέα προγράμματα σπουδών έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και στη σύνδεση με τα περιβάλλοντα ζωής σε αντίθεση με την απομνημόνευση πληροφοριακής ύλης. Αυτό απαιτεί, μεταξύ άλλων, νέες διδακτικές προσεγγίσεις: διερευνητικές,

προσωποποιημένες, συνεργατικές και διαφοροποιημένες. Με τη σειρά τους οι νέες αυτές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες απαιτούν περισσότερο χρόνο, αλλά επίσης διαφορετική διαχείριση του χρόνου.

Σκεπτικό και Αρχές

Με βάση τα παραπάνω, το Νέο Σχολείο (Δημοτικό και Γυμνάσιο):

- Εφαρμόζει ολοήμερο πρόγραμμα με διευρυμένο και ενιαίο ωράριο, ώστε ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και στις κοινωνικές αλλαγές, να μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του σχολείου νέες δραστηριότητες, νέα αντικείμενα και νέες διδακτικές προσεγγίσεις και το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργικής μάθησης. Επίσης εφαρμόζοντας διευρυμένο ωράριο, οι διδακτικοί ρυθμοί γίνονται πιο ουσιαστικοί και εναρμονισμένοι με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών ενώ παράλληλα, η μελέτη (ατομική και ομαδική) ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο, ειδικά στις πρώτες τάξεις.
- Προωθεί την επιμήκυνση του διαθέσιμου μαθησιακού χρόνου, ενοποιώντας τις διδακτικές ώρες και δημιουργώντας μακρύτερες περιόδους, όπου αυτό είναι εφικτό, ώστε στο πλαίσιο της τάξης να υπάρχει χρόνος διαθέσιμος και επαρκής για εργασίες, μελέτη και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.
- Αναζητά μια πιο συνεκτική οργάνωση του διδακτικού χρόνου, αποφεύγοντας τον κατακερματισμό του σημερινού προγράμματος το οποίο είναι φορτωμένο με πάρα πολλά επιμέρους μαθήματα. Αναζητά, δηλαδή, τη σύνδεση αντικειμένων που ανήκουν σε συναφές επιστημονικό πεδίο, και επιδιώκει τον ενιαίο προγραμματισμό των διδακτικών περιόδων λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο στο σύνολο του Γυμνασίου ή και του Δημοτικού.
- Επαναδιατυπώνει τη σχέση μεταξύ μαθησιακού χρόνου και αξιολόγησης αφού η έμφαση δίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση στην οποία συμμετέχουν ενεργά εκπαιδευτικοί και μαθητές

- Επιδιώκει ενίσχυση της αυτονομίας και ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος. Δίνει, δηλαδή, στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα προγραμματισμού των διδακτικών περιόδων του κάθε μαθησιακού-διδακτικού αντικειμένου κατά το εύρος του διδακτικού έτους – τηρώντας όμως ακέραιες τις συνολικές ώρες που ορίζονται στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα κατά έτος και μάθημα.

Και τέλος,

- Διευρύνει την έννοια του μαθησιακού χρόνου ανοίγοντας το σχολείο στην τοπική κοινωνία όπου οργανώνονται όχι μόνο ενδοσχολικές δραστηριότητες για το σκοπό αυτό, αλλά μετά τη λήξη της σχολικής μέρας, μπορούν να οργανώνονται στις εγκαταστάσεις του σχολείου δραστηριότητες με ευθύνη των τοπικών αρχών.

Οι αρχές οργάνωσης του χρόνου όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, καθώς και η μελέτη των διεθνών δεδομένων και πρακτικών, οδήγησαν τους συντάκτες των νέων προγραμμάτων σπουδών στις εξής προτάσεις:

α) Ολοήμερο ωράριο και πρόγραμμα

- Για το Δημοτικό η σχολική μέρα να ξεκινά από τις 8:00 π.μ. και να λήγει στις 3:00 μ.μ. με περίπου μία ώρα για γεύμα και διάλειμμα και μικρότερα διαλείμματα ενδιάμεσα των μαθημάτων. Για τις Ε' και Στ' τάξεις προτείνεται να λήγει η σχολική μέρα στις 3:30.
- Για το Γυμνάσιο η σχολική μέρα να ξεκινά από τις 8:00 π.μ. και να λήγει στις 4:00 μ.μ. με μισή ώρα για γεύμα, καθώς και διαλείμματα ενδιάμεσα των μαθημάτων.
- Οι πρόσθετες διδακτικές ώρες θα περιλαμβάνουν τη ζώνη για ξένες γλώσσες (που βασίζεται σε επιλογές και επίπεδα), καθώς και τουλάχιστον 5 πρόσθετες ώρες τη βδομάδα που εντάσσονται στο πεδίο σχολική και κοινωνική ζωή και αφορούν προσωπική μελέτη και ενίσχυση, εργασίες/ projects που προτείνονται στο πλαίσιο των

μαθησιακών-διδασκτικών αντικειμένων και θέματα όπως το περιβάλλον, τον πολιτισμό και τις νέες τεχνολογίες, καθώς και ομίλους. Ειδικότερα περιλαμβάνει δίωρα ελεύθερης, συλλογικής, συνθετικής δραστηριότητας (ελεύθερο project) με πρωτεύοντα στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργικής μάθησης.

- Με την ολόημερη λειτουργία του σχολείου δίνεται η ευκαιρία να προγραμματιστεί χρόνος για τακτική συνεργασία των διδασκόντων, μια πρακτική απαραίτητη για τη μετάβαση στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Ως παράδειγμα, στο πνεύμα του διαθεματικού και συνεκτικού προγράμματος σπουδών – όπως επίσης της τρίτης πρότασης για σύνδεση ομοειδών γνωστικών αντικειμένων – η διοργάνωση συνδιδασκαλιών γίνεται εφικτή μόνο εφόσον προβλέπεται χρόνος για τη συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

β) Επιμήκυνση μαθησιακού χρόνου με ενοποίηση διδακτικών ωρών

- Η ενοποίηση διδακτικών ωρών σε μακρύτερες διδακτικές περιόδους όπου αυτό ενδείκνυται παιδαγωγικά. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όπου αυτό είναι εφικτό, δύναται να συνδυάζονται δύο διδακτικές ώρες σε ένα συνεχόμενο δίωρο. Αυτό ισχύει και για τις περιπτώσεις μονώρων μαθημάτων που γίνονται δίωρα στο εξάμηνο.

Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα να γίνεται η εργασία του μαθητή μέσα στην τάξη και να υπάρχει ουσιαστική καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό όπου εντός σχολικού χρόνου ο διδάσκων μπορεί να παρακολουθεί και να υποστηρίζει τον κάθε μαθητή στον τρόπο εργασίας του. Έτσι ο ρόλος του διδάσκοντος μετατοπίζεται από την παροχή πληροφοριών στην υποστήριξη του μαθητή προκειμένου ο ίδιος να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει την πληροφορία.

Παράλληλα, η μακρύτερη διδακτική περίοδος προσανατολίζει τον διδάσκοντα στην εφαρμογή μεγαλύτερης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η προοπτική ενός συνεχούς ενενηντάλεπτου απομακρύνει από την επιλογή της μετωπικής διδασκαλίας ενώ προτρέπει στην εφαρμογή περισσότερο διερευνητικών πρακτικών και εργασιών. Σημειώνεται ότι στην προοπτική ενός συνεχόμενου δώρου πρέπει να προβλέπεται χρόνος για κάποιο μικρό διάλειμμα ανάλογα με την ηλικία, ενώ ο συνολικός διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος αυξάνεται με βάση τον χρόνο που κερδίζεται ανάλογα με την έναρξη και το πέρας κάθε μαθήματος.

γ) Στο πλαίσιο του συνολικού διδακτικού χρόνου που κατανέμεται στα ευρύτερα μαθησιακά-διδακτικά πεδία:

- Γλώσσα
- Ξένες Γλώσσες
- Μαθηματικά
- Φυσικές Επιστήμες, Περιβάλλον και Τεχνολογία
- Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας
- Τέχνες
- Σχολική και Κοινωνική Ζωή
- Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Στα νέα προγράμματα σπουδών προτείνεται επίσης η εσωτερική ανακατανομή και αναδιάρθρωση μαθημάτων με γνώμονα τη σύνδεση ομοειδών γνωστικών αντικειμένων (όπως για παράδειγμα περιβάλλον και γεωγραφία), καθώς και η ενσωμάτωση και ενίσχυση βασικών διεπιστημονικών θεμάτων.

Για τη μείωση του βαθμού κατακερματισμού του σημερινού προγράμματος, προτάθηκε μια χρονική αναδιάρθρωση μαθημάτων, ίδιου γνωστικού πεδίου με στόχο τη μείωση του αριθμού των αντικειμένων που διδάσκονται κάθε χρόνο. Για παράδειγμα, προτείνεται να δημιουργηθούν ζώνες μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων όπου αντί να απλώνεται ένα αντικείμενο σε όλα τα

χρόνια του γυμνασίου, μπορεί να γίνει η διδασκαλία του σε μία χρονιά (ή δύο), όπου αυτό είναι αυτό παιδαγωγικά ενδεδειγμένο, σύμφωνα με την πρόταση της σχετικής ομάδας εργασίας εμπειρογνομένων των Προγραμμάτων Σπουδών. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η κατανομή του διδακτικού χρόνου ενός αντικειμένου σε πολλά έτη, ή οποία ευνοεί τον τεμαχισμό της γνώσης σε μικρά “πακέτα” προς αποστήθιση και επίσης, περιορίζεται η υπερφόρτωση του προγράμματος. Για παράδειγμα, το σημερινό πρόγραμμα του Γυμνασίου της Α' Γυμνασίου καλύπτει μόνο(!) 17 διαφορετικά μαθήματα, ενώ της Β' και Γ' δεκαοκτώ (18), μια κατάσταση που κουράζει τους μαθητές και αποτρέπει την εμβάθυνση.

δ) Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνοντας έμφαση στην διαμορφωτική αξιολόγηση καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να αξιολογούν κάθε έργο που παράγουν και οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν τις κατακτήσεις των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση εντάσσεται οργανικά στον καθημερινό μαθησιακό χρόνο και ως αποτέλεσμα μειώνεται ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερωθεί στην τελική αξιολόγηση (με τη μορφή γραπτών ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων) και αυξάνεται ο διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος. Στο πλαίσιο αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, προτείνεται να μελετηθεί το θέμα της τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνεται σε αυτήν και τη μορφή/μορφές που θα πάρει.

στ) Η ενίσχυση της αυτονομίας και ευελιξίας της σχολικής μονάδας στην κατανομή των διδακτικών περιόδων του ωρολογίου προγράμματος συνδυάζεται με την πρόταση 2, που αναπτύχθηκε παραπάνω, και αφορά κυρίως την μετατροπή ενός ετήσιου μονώρου μαθήματος σε δίωρο μάθημα τετράμηνου (α' τετράμηνο ή β' τετράμηνο).

η) Για να γίνει πράξη το ανοικτό στην τοπική κοινωνία σχολείο προτάθηκε από τους εμπειρογνώμονες μετά τη λήξη της σχολικής μέρας το σχολείο να μην κλείνει, αλλά να μπορούν να υλοποιούνται από τους τοπικούς φορείς (δήμοι, κοινότητες) εξωσχολικές δραστηριότητες στις εγκαταστάσεις επιλεγμένων

σχολείων της περιοχής που διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές. Έτσι το σχολείο γίνεται ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας. Επίσης κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, η ενσωμάτωση χρόνου για εργασίες/projects, δραστηριότητες και ομίλους, δίνει τη δυνατότητα για ευκαιριακή πρόσκληση εξωτερικών επισκεπτών, ενισχύοντας έτσι τη δημιουργική σύνδεση σχολείου και κοινωνίας.

Οι παραπάνω προτάσεις αποσκοπούν σε ένα πιο αποτελεσματικό και πιο αποδοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να προσφέρει στους μαθητές καλύτερη ποιότητα μάθησης και μια καλύτερη σχολική εμπειρία. Είναι γεγονός όμως ότι οι προτάσεις αυτές σηματοδοτούν ρήξη με τις πρακτικές του παρελθόντος, καθώς και ότι θα πρέπει να επιλυθούν μια σειρά πρακτικών προβλημάτων σε σχέση με τα τωρινά δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος, π.χ. όσον αφορά σχολεία που λειτουργούν πρωί-απόγευμα (αποτελούσαν το σχολικό έτος 2005-06 το 02,8% των γυμνασίων), τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, την οργάνωση του γυμνασίου σε τρίμηνα, κ.ο.κ. Είναι επίσης προφανές ότι η επέκταση του ωραρίου σε ολόημερο συνδέεται με πρόσθετο οικονομικό κόστος, ενώ άλλες προτάσεις που αφορούν την αναδιοργάνωση του χρόνου συνδέονται με μείωση του κόστους της εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω λόγοι και κυρίως η οικονομική συγκυρία οδήγησαν για άλλη μια φορά (στην πιλοτική εφαρμογή τουλάχιστον) στην προσαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών στο υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα, με ασήμαντες προσαρμογές. Είναι σαφές ότι αυτή η προσαρμογή θα αφαιρέσει βασικά στοιχεία των νέων προγραμμάτων σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple M. (1986). *Teachers and Texts, A political Economy of Glass and Gender as Education*. London: Routledge.
- Apple M. (1994). *Life in Schools, An Introduction to critical Pedagogy in the Foundation of Education*, New York: Longman.
- Apple M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple M., (1986). *Αναλυτικά Προγράμματα και Ιδεολογία*, μετ. Δαρβέρης Τ. Θεσ/νίκη.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloom, B. S. (1986). Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων. Λαμπράκη – Παγανού, Α. (μετ.). Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Bobbit, F. (1971). *Curriculum*. New York: Arno Press
- Connelly, F.M. – Lantz, O.C. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human*. Shapiro, J. (μετ.). Boston: Beacon Press.
- Hirst, P. (1969). The Logic of the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1
- Hirst, P. (1974). Liberal Education and the nature of Knowledge. Στο Hirst, P.(επιμ.). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* London: Routledge and Kegan Paul.
- Huebner, D. (1966). Curriculum as a Field of Study. Στο Passow A.(επιμ.) *Curriculum Crossroads*. New York: Teachers College.
- Kelly, A. (1988). *The curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman.

- Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1992). *Education and Politics in the 1990. Conflict or Consensus*. London: The Falmer Press.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum. Teacher Professionalism and Empowerment*. London: Hodder and Stoughton.
- MacNeil, J. (1990). *Curriculum*. USA: Harper and Collins Publishers.
- Pinar, W. (1998). *Curriculum. Toward New Identities*. New York: Garland.
- Pinar, W. Reynolds, W. Slattery, P. Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Ryan, K. Cooper, J. (1980). *Those who can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Company. 3rd Edition.
- Saylor, J. Alexander, W. Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. NJ: Englewood Cliffs.
- Skilbeck, N. (1990). *Curriculum Reform. An Overview of Trends*. Paris: OECD/CERI.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Τσάπελης, Σ. (μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Young, M. (1971). *Introduction in M. Young (ed.). Knowledge and Control*. London: Macmillan.
- Zais, R. (1976). *Curriculum. Principles and Foundations*. New York.
- Βρεττός, Γ. – Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. (1987). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος και των Σχολικών Εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 16*. Θεσ/νίκη
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο*. Θεσ/νίκη: «Art of Text», Αφοί Κυριακίδη.
- ΔΟΕ. (1985). *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία για Μαθητές και Δασκάλους, Επιστημονικό Βήμα, 6^ο . Ειδική Έκδοση*.

- Κάββουρα, Θ. (2002). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας. Στο Μουζάκης, Σ. (επιμ.). *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των ΑΠ. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Στο *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά του 10^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ. Ιωάννινα. Απρίλιος 1996, 17-19.
- Κωστάκη, Α. (1999). Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Μια Ανασκόπηση των Εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994). *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Μαρμαρινός Ι. (1977). *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα Σύγχρονα Προγράμματα Διδασκαλίας και τα σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία Παραγωγής, Μορφή και Περιεχόμενο, Πραγματικό Πρόγραμμα, Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούντα, Ε.- Παπαϊωάννου, Π. (2002). Το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα της Γλώσσας για το δημοτικό Σχολείο. Μια απόπειρα διαφορετικής ανάγνωσης. *Γλώσσα*, 54. Αθήνα.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη.
- Ξωχέλης, Π. (1981). *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum: μια κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11. Αθήνα.
- Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα. Τερζής, Ν. (1983). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση : πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη. ΥΠΕΠΘ (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι. Β΄ Έκδοση.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄- Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τοπική Ιστορία. Φυσική Αγωγή/Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τεύχος Β΄.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Β΄.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Α΄.
- Φλουρής, Γ. (1995^α). Αντιστοιχεία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Φλουρής, Γ. (1995^β). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.