

Γεωργία Καρούντζου – Νικόλαος Χριστόπουλος

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ – ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΜΕΡΟΣ Α΄

Ναύπλιο 2020

An abstract graphic at the bottom of the page consists of several overlapping, semi-transparent geometric shapes in shades of blue and grey, creating a sense of depth and movement.

ISBN 978-618-84946-1-9

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ – ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΜΕΡΟΣ Α΄

ISBN 978-618-84946-1-9



Διαθεματική και Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία

Γεωργία Καρούντζου - Νικόλαος Χριστόπουλος

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ / ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΜΕΡΟΣ Α΄

**Σπουδή, ανάλυση και κριτικές επισημάνσεις περί
διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας στην εκπαίδευση.
Θεωρητικό πλαίσιο των σημαντικότερων μεθόδων διδασκαλίας
στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.**

e-book αυτοεκδόσεις



Διαθεματική και Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία

Στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς όπου γης

Σημείωμα

Περίπου δεκαπέντε χρόνια πριν, η διαθεματική και διεπιστημονική οπτική της διδασκαλίας εισήλθε θριαμβευτικά στη σχολική πραγματικότητα και έγινε σημαντικό εργαλείο μεταστοιχείωσης της σε δημιουργική διαδικασία με τον εμβληματικό τίτλο «πρώτα ο μαθητής». Ασφαλώς η παραπάνω οριοθέτηση περιελάμβανε, ως οργανικά τμήματα, βιωματικά, διερευνητικά και κυρίως ομαδοσυνεργατικά εργαλεία τα οποία υπόσχονταν να καταστήσουν τους μαθητές έτοιμους για το μέλλον σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη στην οποία οι αλλαγές ήταν ενδημικές. Η εκπαίδευση έτσι καλείτο, με νέους τρόπους και μεθόδους, να διαδραματίσει το σπουδαίο ρόλο που της είχε ανατεθεί προ αιώνων, να διαμορφώσει δηλαδή προσωπικότητες ικανές να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες του εκάστοτε σήμερα, πράγμα που σήμαινε πως έπρεπε παράλληλα να είναι ικανές να ξεφύγουν από τους τετριμμένους ρόλους. Έτσι ο μαθητής των τελευταίων χρόνων όφειλε να γίνει «**δρών κοινωνικό υποκείμενο**», κάνοντας κάτι σήμερα για τον εαυτό του, χωρίς να περιμένει να γίνει «αυριανός πολίτης» ενός πολυσυζητημένου, μακρινού και ομιχλώδους μέλλοντος.

Υπό αυτό το νέο πρίσμα, το οπλοστάσιο της εκπαίδευσης κινήθηκε σε νεόκοπα μονοπάτια αξιοποιώντας νέες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, που αντικατέστησαν τα παλαιά σχέδια μαθήματος και τα «κρυφά» προγράμματα σπουδών, καθώς οδηγούσαν με νέες τεχνικές, πρόσω ολοταχώς, σε δημιουργικές διεργασίες εντός της τάξης. Σπουδαίες πλευρές της μάθησης αυτής που επιδιώχθηκε να εισαχθεί στις σχολικές τάξεις έφεραν ονόματα, όπως *project* και *βιωματικές δράσεις* σε συνδυασμό με τη *συνεργατική μάθηση* και *επίλυση προβλήματος*. Ήταν σαφώς εμφανής η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη θεωρία στην πράξη. Ο κύριος στόχος ήταν να ενισχυθούν οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και τελικά να «*μάθει ο μαθητής να μαθαίνει*». Έτσι, κοινό γνώρισμα όλων αυτών των αλλαγών που εισάγονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμπυχωτή, καθοδηγητή και ενορχηστρωτή της γνώσης με ταυτόχρονη εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού του ρόλου και της απορρέουσας από αυτόν αυθεντίας.

Το δυσκολότερο σημείο των επιχειρούμενων αλλαγών ήταν η δυσκολία στην αποδοχή της ίδιας της αλλαγής και η διαχείριση της με όρους συμπίεσης των



εκπαιδευτικών σε μονοπάτια άγνωστα και εν πολλοίς δύσβατα, τουλάχιστον στην αρχή. Αλλά κάθε αρχή και δύσκολη...

Το ανά χείρας πόνημα συνδυάζει τη σύνθεση με την ανάλυση, αλλά και την συνοπτική παρουσίαση με την εποπτικότητα, καθώς δημιουργεί το ασφαλές περιβάλλον αναζήτησης των μεθόδων και τεχνικών που κυριάρχησαν τα τελευταία χρόνια στις αίθουσες διδασκαλίας. Στις σελίδες του θα βρει ο αναγνώστης συγκεντρωμένα όλα τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει ανάγλυφη εικόνα των στρατηγικών διδασκαλίας κάτω από τις έννοιες Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα στην Εκπαίδευση. Το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται στο βιβλίο περιλαμβάνει τις απαραίτητες βάσεις και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, προκειμένου να συνειδητοποιηθεί η βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Αφετηριακή θέση είναι πως η γνώση καθεαυτή δε συνιστά μια περικλειστή και παγωμένη αυταξία, στην οποία θα πρέπει να υποτάσσεται ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας, αλλά μια δυνατότητα και ένα απελευθερωτικό άνοιγμα στην ίδια τη ζωή. Η εξοικείωση με την οπτική αυτή μπορεί να αποτελέσει ασφαλές υπόβαθρο αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και πυξίδα προσανατολισμού για τον μαχόμενο εκπαιδευτικό. Για να καταστεί πλήρως κατανοητή, η οπτική αυτή, θα ακολουθήσει αναλυτική παρουσίαση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στο μέρος Β' με παραδείγματα και δειγματικά σενάρια σε σειρά γνωστικών αντικειμένων και στις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι συγγραφείς

Ναύπλιο 2020

ISBN 978-618-84946-1-9

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο Α΄	10
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	10
1.1 Η ανάγκη για ανανέωση και αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος	10
1.2 Μερικά χρόνια πριν..	18
1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα.....	19
1.3.1 Διαθεματικότητα.....	20
1.3.2 Διεπιστημονικότητα.....	22
1.4 Το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαθεματικής προσέγγισης	23
1.4.1 Η ψυχολογική θεωρητική προσέγγιση.....	23
1.4.2 Η φιλοσοφική θεωρητική προσέγγιση.....	25
1.5 Η ιστορική εξέλιξη της διαθεματικής προσέγγισης.....	25
1.6 Η Σύγχρονη διαθεματικότητα και οι λόγοι επανεμφάνισης της	28
<i>Επιστημονικοί λόγοι</i>	28
<i>Ψυχολογικοί λόγοι</i>	29
<i>Παιδαγωγικοί λόγοι</i>	30
<i>Κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι</i>	31
Κεφάλαιο Β΄	33
ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	33
2.1 Συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας.....	33
2.1 Μορφές Διαθεματικότητας – Συμμετοχικής διδασκαλίας.....	33
2.1.1 Η μέθοδος των προβλημάτων	33
2.1.2 Η μέθοδος project (Μέθοδος σχεδίων)	34
2.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	37
2.3 Μάθηση με ανακάλυψη.	39
2.4. Συνεργατική μάθηση.....	40
2.4.1 Βιωματική μέθοδος.....	41
2.4.2 Διερευνητική μέθοδος.....	43
2.5 Ο ενεργός και συνεργατικός ρόλος του μαθητή/της μαθήτριας.	44
2.6 Από τις μεθόδους στις στρατηγικές διδασκαλίας	45
Κεφάλαιο Γ΄	48
ΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	48
1. Ο Γραμματισμός και η σχέση του με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	48



α. Γραμματισμοί και εγγραμματοσύνη	48
β. Έννοια των Πολυγραμματισμών.	49
γ. Το παράδειγμα του «θρησκευτικού γραμματισμού» στην Πρωτοβάθμια 50 και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.	50
δ. Ο μαθητής στο κέντρο του γραμματισμού.....	52
1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένα απαραίτητο βήμα.....	52
Κεφάλαιο Δ'	55
ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ	55
1. Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα	55
1.1 Τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και οι στοχεύσεις τους.....	55
1.2 Ενστάσεις κατά της Διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας	56
1.3 Δυσχέρειες στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.	58
1.4 Η προοπτική της προσέγγισης της διαθεματικότητας.	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62

Κεφάλαιο Α΄

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στους όρους διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, επιχειρώντας την εννοιολογική οριοθέτηση, καθώς και την αποσαφήνιση τους. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη θεωρητική θεμελίωση της διαθεματικότητας από τους επιστημονικούς κλάδους της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας καθώς και στη διαχρονική της εξέλιξη. Θα αναλύσουμε τους λόγους για τους οποίους η διαθεματικότητα κατέστη επίκαιρη τον 21^ο αιώνα, θα καταγράψουμε τις παρατηρήσεις, τα συμπεράσματα, τις ενστάσεις και τις δυσκολίες εφαρμογής της διαθεματικότητας, όπως και την προοπτική της στο μέλλον. Θα δοθεί έμφαση στις αλλαγές του κοινωνικού γίνεσθαι καθώς διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας προέκυψαν από την πραγματικότητα της μετανάστευσης και του μετασχηματισμού των κοινωνιών των χωρών υποδοχής σε πολυπολιτισμικές και συνεπώς και των σχολικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές. Οι μετασχηματισμοί ανέσυραν παιδαγωγικές ιδέες και αιτήματα για ισότιμη αντιμετώπιση, αλληλεγγύη, πολυπολιτισμικότητα και άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα.

1.1 Η ανάγκη για ανανέωση και αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και ανάγκες, όπως και η πολιτική πραγματικότητα αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται, εξελίσσεται και ερμηνεύεται η εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στις επιστήμες, στην κοινωνία και την οικονομία δεν μπορούν παρά να καταδείξουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και να φανερώσουν την ανάγκη για διαφορετικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές (Χατζηγεωργίου, 2003).



Από τα μέσα του εικοστού αιώνα συντελούνται μεγάλες τεχνολογικές αλλαγές και οι χώρες του δυτικού κόσμου αντιμετωπίζουν ένα εκτεταμένο φάσμα μεταβολών στον τομέα της τεχνολογίας και των επιστημών που επηρεάζουν όπως είναι φυσικό όλους τους τομείς και τους θεσμούς της κοινωνικής οργάνωσης. Οι αλλαγές που συντελούνται έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα και ταχύτατους ρυθμούς, με αποτέλεσμα τα άτομα να βιώνουν στη διάρκεια της ζωής τους πολυάριθμες και σημαντικές αλλαγές που δυσκολεύουν την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον. Οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και προσεγγίσεων της μαθησιακής διαδικασίας.

Σημαντικότερη αλλαγή των τελευταίων χρόνων θεωρείται η παγκοσμιοποίηση, η οποία δεν συντελείται μόνο στον τομέα της οικονομίας αλλά και στους τομείς των πολιτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, μορφωτικών και γνωστικών αγαθών. Η αλματώδης ανάπτυξη των τεχνολογικών, των τηλεπικοινωνιών και των μεταφορών μετέτρεψε τον πλανήτη μας σε ένα «παγκόσμιο χωριό» ώστε από άλλους ερμηνεύεται ως «περιχαράκωση, αλληλεξάρτηση και αλληλοδιείσδυση οικονομιών και κοινωνιών» (Τζιόβας, 2003) και από άλλους ερμηνεύεται ως επιβολή μιας «φυσικής, κοινωνικής και τεχνολογικής ομοιομορφίας» (Αλεξιάς, 2001: 18).

Τα ερωτήματα που τίθενται και οι προβληματισμοί που εγείρονται αφορούν τη σχέση παγκοσμιοποίησης και δημοκρατίας, παγκοσμιοποίησης και ελευθερίας, παγκοσμιοποίησης και εργασίας, παγκοσμιοποίησης και προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτά τα ερωτήματα ανακύπτουν από την αναγνώριση του γεγονότος της κατάργησης των εθνικών συνόρων στη μετακίνηση αγαθών και υπηρεσιών, από την παραδοχή της υποβάθμισης της σημασίας και του ρόλου των εθνικών κρατών, από την αναγνώριση της όλο και μεγαλύτερης εμπλοκής πολυεθνικών εταιρειών, διεθνών οργανισμών σε ζητήματα ακόμη και μη οικονομικά. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί σχετικά με αυτά τα ζητήματα απαντώνται διαφορετικά και οδηγούν σε δισταμένους απόψεις. Οι υπέρμαχοι της παγκοσμιοποίησης προσδοκούν θετικά αποτελέσματα και υπερασπίζονται θέσεις που ευαγγελίζονται ευεργετικές εξελίξεις για το σύνολο της ανθρωπότητας. Αντιθέτως οι αρνητές της υποστηρίζουν ότι οδηγεί σε «διαρθρωτικό ξήλωμα των κοινωνιών» (Βεργόπουλος, 1999: 28) και οι επικριτές της ότι επιφέρει το θάνατο της

πολιτιστικής ποικιλίας και επιβάλλει ένα «μοναδικό ομοιόμορφο τρόπο ζωής που εκφράζεται με μια παραφθαρμένη γλώσσα» (Αλεξιάς, 2001:19).

Η παγκοσμιοποίηση επιφέρει σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που οδηγούν στην αναδιάρθρωση των κοινωνικών δομών και θεσμών και των εκπαιδευτικών συστημάτων που καλούνται να προβούν στις απαιτούμενες αλλαγές για να ανταποκριθούν στο αίτημα διαμόρφωσης των αυριανών παγκοσμιοποιημένων πολιτών.

Η κοινωνία της πληροφορίας χαρακτηρίζεται από ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών και η φύση της γνώσης προσδιορίζεται πια από την κατανάλωση και την επεξεργασία τους μέσα στον κυβερνοχώρο. Ο άνθρωπος της τρίτης χιλιετίας με το πέρασμα του από τον εγγράμματο κόσμο του χθες, στη δικτυακή κοινωνία του σήμερα έχει μετεξελιχθεί σε Homo Technologicus όπως τον ονομάζει ο Αμερικανός ψυχολόγος Veil (2002). Πολύ σύντομα στη σύγχρονη εποχή ο,τιδήποτε δεν μπορεί να μεταφραστεί στη γλώσσα των υπολογιστών δε θα είναι γνώση και ως εκ τούτου θα απορρίπτεται. «Οι χρήστες και οι παραγωγοί της οφείλουν να μεταφράζουν στη γλώσσα των υπολογιστών ό,τι οι πρώτοι ζητούν να μάθουν και οι δεύτεροι να επινοήσουν, όπως υποστηρίζει ο Μόρεν (Moren, 2001). Η επίδραση του Διαδικτύου είναι τέτοιας έκτασης που πολλοί άνθρωποι και ειδικά όσοι ανήκουν στις νεότερες γενιές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση του. Ασχολούμενοι στο Διαδίκτυο με τις ώρες σε συνδυασμό με τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες που προσφέρει διαρρηγνύουν τη σχέση με το σώμα τους και αφήνοντας το να ατροφεί χάνουν το σημαντικό είδος της γνώσης, τη φυσική, σύμφωνα με το Piaget που οδηγεί σε ελλιπή γνωστική ανάπτυξη.

Η πληροφορία, η κοινωνία των μέσων αντικαθιστά τον πραγματικό κόσμο και δημιουργεί μια νέα υπερ-πραγματικότητα, την εικονική πραγματικότητα αφού η ίδια η πραγματικότητα έχει αποσυρθεί. Μέσα σε αυτήν την εικονική πραγματικότητα το άτομο εκφράζεται, δημιουργεί και αναγνωρίζει τον εαυτό του (Χρυσοφίδης, 2003). Οι επιπτώσεις στον πολιτισμό, την κουλτούρα και την κοινωνική οργάνωση είναι άμεσες. Η γλώσσα, οι παραδόσεις, οι αξίες και τα πιστεύω κάθε λαού υπόκεινται συνεχώς σε πιέσεις αναθεώρησης τους μέσα από τα παγκόσμιας εμβέλειας Μ.Μ.Ε τα οποία αναδεικνύονται σε διαμορφωτές της παγκόσμιας κοινής γνώμης αλλά και των



προτύπων ζωής που προβάλλουν και που σχετίζονται με υιοθέτηση κοινής στάσης και αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων. Επιβάλλουν ενιαία πολιτισμικά πρότυπα και οδηγούν στην υιοθέτηση ενός κοινού καταναλωτικού τρόπου ζωής (Λαμπροπούλου, 2000). Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί την πλέον πρακτική και οικονομική κίνηση που μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις αλλαγές σε επίπεδο εκπαίδευσης, στο μακρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης (CIDREE, Π.Ι., 1999).

Η επιστημονική και τεχνολογική γνώση. Η ραγδαία και αλματώδης αύξηση των τεχνολογιών και των επιστημονικών εξελίξεων επέφερε, αναμφισβήτητα, καταπληκτικά και χρήσιμα αποτελέσματα στη ζωή των ανθρώπων αλλά έγινε και η γενεσιουργός αιτία να δημιουργηθούν πολλά και δυσεπίλυτα προβλήματα που απειλούν ακόμη και τη ζωή του πλανήτη μας. Η εργαλειοποίηση των επιστημονικών επιτευγμάτων με μοναδικό σκοπό το οικονομικό κέρδος οδήγησε τον παγκόσμιο πολιτισμό σε κρίση που άλλοτε παίρνει τη μορφή της περιβαλλοντικής κρίσης σε ζητήματα περιβαλλοντικά, π.χ το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την τρύπα του όζοντος, και άλλοτε παίρνουν τη μορφή ηθικής κρίσης σε ζητήματα, όπως μεταλλαγμένα προϊόντα, έξυπνες βόμβες, εκμετάλλευση του ανθρώπινου γονιδίου, κλωνοποίηση κ.ά.

Η γνώση δεν εμφανίζεται να έχει ως στόχο και σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας αλλά την πώληση της ως εμπόρευμα. Η εμπορευματοποίηση της αυξάνει τη δύναμη της αφού η γνώση αναδεικνύεται ως κύρια παραγωγική δύναμη. Δημιουργήθηκε μια τεχνοκρατική ελίτ που ελέγχει την πρόσβαση στη γνώση αλλά και στη χρήση της. Η εμπορευματοποίηση της γνώσης επέφερε τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και την ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο η εκπαίδευση να αξιοποιείται αποδοτικά στην παραγωγική διαδικασία (Μπαγκαβός, 2006).

Το τέλος της βιομηχανικής κοινωνίας και η είσοδος των κοινωνιών στη μετα-βιομηχανική εποχή επέφερε σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές και σηματοδότησε την ανάδειξη νέων σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία. Ο παράγοντας που προσδιορίζει και καθοδηγεί την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι οι ανθρώπινοι πόροι ή διαφορετικά διατυπωμένο από τον Young

(1998: 69) «τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης περισσότερο παρά οι εθνικές οικονομίες είναι που καθορίζουν την τύχη των εθνών».

Στην εποχή μας οι γνώσεις αυξάνουν με αλματώδεις και ταχύτατους ρυθμούς και εναλλάσσονται με απίστευτες ταχύτητες, που, όπως επισημαίνεται σε έκθεση της Κομισιόν, ο μέσος όρος χρησιμότητας τους είναι περίπου δέκα χρόνια και το ετήσιο ποσοστό απαξίωσης τους φτάνει στο 7%, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη για διαρκή εκσυγχρονισμό και ανανέωση του πνευματικού κεφαλαίου και των δεξιοτήτων των εργαζομένων (Μπαγκαβός, 2006).

Σύμφωνα με το Miller τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του εργατικού δυναμικού προσδιορίζονται από την επαρκή βασική εκπαίδευση και κατάρτιση από την ικανότητα απόκτησης και εφαρμογής της αναλυτικής γνώσης, από τη δεκτικότητα στις αλλαγές, την ικανότητα για πρόσβαση στις αλλαγές, την ικανότητα για πρόσβαση σε πληροφορίες και εφαρμογή αυτών, την ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλα άτομα, την υπευθυνότητα, το εργασιακό ήθος και το ενδιαφέρον για τη δουλειά Miller (1998).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και για χάρη της οικονομικής ανάπτυξης οι άνθρωποι προέβησαν σε μια άνευ προηγουμένου καταστροφή του περιβάλλοντος. Πίστεψαν ότι με τη βοήθεια της επιστήμης και της τεχνολογίας θα ελέγξουν τις δυνάμεις της φύσης, θα τη θέσουν στην υπηρεσία του ανθρώπου, και θα την κατακτήσουν. Στην πορεία αποδείχθη ακριβώς το αντίθετο.. η τεχνολογία είναι δημιούργημα και προέκταση του ανθρώπου και όχι της φύσης. Η απερισκεπτη και κακή χρήση των φυσικών πόρων για οικονομικούς λόγους καταστρέφει και τις δυο σταθερές πλουτοπαραγωγικές πηγές: τη φύση και τον άνθρωπο. Η έλλειψη σεβασμού προς τη φύση και η αδυναμία του ανθρώπου να συμβιώσει αρμονικά μαζί της οδήγησε στην αποκοπή του ανθρώπου από τη φύση και την αλλοίωση των όρων ζωής όλων των κατοίκων του πλανήτη. Ο άνθρωπος εξαναγκάστηκε με δική του υπαιτιότητα να ζει σε ένα περιβάλλον μολυσμένο, με συμπτώματα παρακμής και σταδιακά και βαθμιαία να χάνει την ανθρωπιά του (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000: 87). Για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή καλείται ο άνθρωπος να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τη



φύση και μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξει υψηλό αίσθημα ευθύνης απέναντι στο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον.

Απειλές κατά της Δημοκρατίας. Σύμφωνα με το Taquiéff (2002) η παγκοσμιοποίηση όχι μόνο απειλεί να καταλύσει την κυριαρχία των εθνικών κρατών αλλά και την ίδια τη Δημοκρατία, καθώς συρρικνώνει την έννοια της συμμετοχής στα κοινά, με αποτέλεσμα όλο και λιγότεροι να αποφασίζουν για τις ζωές και τις τύχες όλο και περισσότερων ατόμων. Και ενώ η Δημοκρατία θα έπρεπε μόνιμα να μυεί στις πλουραλιστικές ιδέες, εκφέρεται ως μια «διαρκή εκπαίδευση στην πολιτειακή αδιαφορία» όπου όλο και λιγότεροι αναλαμβάνουν το ρίσκο να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση αλλά τα αποτελέσματα του ρίσκου τα υφίστανται άλλοι πολλοί περισσότεροι. Η πολιτική αντιμετωπίζεται ως γυμνή απόφαση που μέσα από ιδεαναγκασμούς και εξαναγκασμούς επιβάλλεται στις μάζες μέσω διεκπεραιωτικών μηχανισμών. Η πολιτική γλώσσα συνήθως χρησιμοποιείται όχι για να προβάλλει αλλά για να παραμορφώνει την πραγματικότητα (Τζάνη – Παμουκτσόγλου, 1998).

Κοινωνική περιθωριοποίηση, η αλματώδης αύξηση των επιστημών και ο φρενήρης ρυθμός πολλαπλασιασμού της γνώσης είχε επακόλουθο πολλά επαγγέλματα να ξεπεραστούν και πολλοί άνθρωποι να χάσουν την εργασία τους και να αυξηθεί η κοινωνική περιθωριοποίηση. Τα ποσοστά της ανεργίας αναμένεται να διατηρηθούν σε υψηλά επίπεδα και πολλοί άνθρωποι θα αναγκαστούν να αλλάξουν 5-7 φορές δια-φορτικές εργασίες στη διάρκεια της ζωής τους (Μπαγκαβός, 2006). Η απαξίωση αυτή της γνώσης «επέβαλε» αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα Αναλυτικά Προγράμματα και στη διδακτική μεθοδολογία.

Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων επισημαίνει ότι η κατάσταση δύναται να αντιμετωπιστεί μόνο με τη «δια βίου εκπαίδευση». Η πρόταση αυτή δέχεται κριτική ως προς την αποτελεσματικότητά της σχετικά με το κόστος της δια βίου μάθησης, το χρόνο που μπορούν να έχουν οι εργαζόμενοι για συνεχείς σπουδές και αν τελικά οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτά ο διαρκώς εκπαιδευόμενος θα εφαρμόζονται αφού σε σύντομο χρονικό διάστημα θα θεωρούνται παρωχημένες και θα αντικαθίστανται από άλλες διαφοροποιημένες γνώσεις. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ανεργίας αναμένεται να είναι η μακροχρόνια διάρκεια της και τα άτομα τα οποία θα πληγούν ιδιαίτερα θα είναι οι νέοι και όσοι δεν έχουν τεχνολογικές βάσεις (Μπαγκαβός, 2006). Οι παραπάνω αλλαγές έχουν επηρεάσει ήδη το εκπαιδευτικό

σύστημα και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση νέων διδακτικών στρατηγικών.

Οι δημογραφικές αλλαγές. Στις χώρες του δυτικού κόσμου οι δημογραφικές αλλαγές χαρακτηρίζονται από την προοδευτική γήρανση του πληθυσμού και τις πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ο πληθυσμός αυτών των χωρών «γερνάει». Παρατηρείται αύξηση των συνταξιούχων και μείωση του αριθμού των γεννήσεων με επιπτώσεις στα δημόσια έξοδα, καθώς αυξάνονται οι δαπάνες των ασφαλιστικών ταμείων και της κοινωνικής πρόνοιας. Επιπτώσεις υπάρχουν και στην παραγωγικότητα, καθώς μειώνεται το εργατικό δυναμικό. Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, πληθαίνουν αφού εκατομμύρια άτομα μεταναστεύουν κάθε χρόνο από τις χώρες τους σε άλλες χώρες εξαναγκαζόμενοι είτε από οικονομικούς, πολιτικούς ή κοινωνικούς λόγους. Οι μετανάστες αυτοί προέρχονται από Ασιατικές, Αφρικανικές ή χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και αναλαμβάνουν τις βαριές και ανθυγιεινές δουλειές - με χαμηλές αμοιβές- που απορρίπτει ο πληθυσμός της χώρας υποδοχής. Οι μετανάστες ζουν συχνά σε άσχημες συνθήκες και με κοινωνικές παροχές χαμηλού επιπέδου.

Όλοι οι μετανάστες δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ενιαίο τρόπο καθώς κάθε ομάδα έχει τα δικά της πολιτιστικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά που άλλοτε την εμποδίζουν και άλλοτε τη βοηθούν να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Επίσης συχνά αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα, καχυποψία, ξενοφοβία από τους ντόπιους πληθυσμούς και κατηγορούνται ως υπεύθυνοι για τη διόγκωση της ανεργίας και για τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τοπικοί πληθυσμοί της χώρας υποδοχής.

Η χώρα μας ως χώρα-μέλος της Ε.Ε συμμετέχει όχι μόνο στην οικονομική ενοποίηση αλλά και στην εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των κρατών-μελών. Τα κράτη-μέλη της Ε.Ε από πολύ νωρίς προσπάθησαν να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Το Μάρτιο του 2000 στο Συνέδριο της Λισσαβόνας τέθηκε ως πρωταρχικός στόχος της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και την οικονομική ανταγωνιστικότητα. «Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να συμβάλουν ώστε να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και



δυναμικότερη οικονομία της γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Για να επιτευχθούν οι στόχοι της Ε.Ε τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών θα πρέπει στην επόμενη δεκαετία να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους για να επιτύχουν στα εξής:

-να αυξήσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να κάνουν τη μάθηση ελκυστική με σκοπό να εξασφαλίσουν υψηλά πρότυπα μάθησης για όλους στην Ευρώπη. Να αναπτύξουν αποτελεσματικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας με έμφαση στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες

-να αυξήσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, ηλικία, γένος, ειδικές φυσικές ή νοητικές ικανότητες. Η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες τα ενδιαφέροντα και τις συνθήκες μάθησης των μαθητών. Επίσης η οργάνωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων πρέπει να διαθέτει εσωτερική συνοχή και ευελιξία ώστε να επιτρέπει σημεία εσόδου σε όλα τα στάδια από την πρώιμη παιδική ηλικία ως την μεταγενέστερη ζωή-δια βίου μάθηση.

-να δώσουν έμφαση στα «Ανοιχτά σχολεία» από τη στιγμή που το σχολείο συνδέεται με την τοπική κοινωνία, τις επιχειρήσεις και τους εργοδότες και μετατρέπεται σε πολυλειτουργικό κέντρο μάθησης ανοικτό σε κάθε πολίτη.

-να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων σε συνδυασμό με τη μείωση των διαθέσιμων για την εκπαίδευση πόρων.

-να προχωρήσουν σε αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ανάλογα με τις επιδόσεις των σχολείων να γίνεται η κατανομή των πόρων.

Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης των παραπάνω στόχων αναγνωρίζεται και από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α, η Unesco κ.α.

Όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές, η μετακίνηση πληθυσμών στην εποχή μας έφερε σε επαφή ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και αξίες. Η συνάντηση αυτή πολλές φορές αντιμετωπίστηκε όχι μόνο με σκεπτικισμό και καχυποψία αλλά και με εχθρότητα. Οι «άλλοι», ο «ξένος» ο «διαφορετικός»-ως προς την εθνότητα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό-θεωρήθηκε υπεύθυνος για τα

προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι αυτόχθονες πληθυσμοί και αποτέλεσε ακόμα και «απειλή» για την ύπαρξή τους.

Το πρόβλημα αυτό δεν επιλύεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανοχή απέναντι σε αυτή αλλά με την κατανόηση και την επίδειξη σεβασμού στον «άλλο», το «διαφορετικό». Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δυνατόν να κατακτηθεί μέσα από τη γνώση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της συλλογικής δράσης για την προστασία της. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι ιδιαίτερες και αποτελούν μεταβλητές εκφάνσεις του ανθρώπινου πολιτισμού. Επομένως κάθε πολιτισμός είναι εν δυνάμει όλοι οι πολιτισμοί

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δε δέχονται πλέον την άποψη ότι η γνώση είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από το μαθητή. Οι επιστημολογικές θέσεις για τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες απόκτησης της δέχονται ότι η γνώση είναι σχετική, καθώς οικοδομείται μέσα από προσωπική, ενεργητική, συνεργατική και αναστοχαστική διαπραγμάτευση της άμεσης εμπειρίας με τους άλλους σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της από κοινού οικοδόμησης νοημάτων. Η αλληλεπίδραση ανάγεται ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως επικουρικό στοιχείο. Οι αλλαγές που περιγράφηκαν έχουν επηρεάσει ήδη το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο προκειμένου να παραμείνει ζωντανό αγωνίζεται να μετασχηματίσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας σε διδακτικές στρατηγικές.

Οι νέες συνθήκες που παρουσιάστηκαν παραπάνω οδηγούν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των διδακτικών στρατηγικών και γενικά σε αλλαγές σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

1.2 Μερικά χρόνια πριν..

Το 2001 ολοκληρώθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μια γενική αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των μαθημάτων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης εντός του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), με τη διατήρηση ωστόσο των διακριτών μαθημάτων και των Αναλυτικών



Διαθεματική και Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία

τους Προγραμμάτων (ΑΠΣ). Στόχος της προσπάθειας ήταν να προωθηθούν τρόποι συσχέτισης της γνώσης των διαφόρων μαθημάτων, έτσι ώστε τα θέματα να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Βασική προϋπόθεση βέβαια αυτής της διδακτικής διεργασίας ήταν η διασφάλιση εσωτερικής συνοχής, συνέχειας, διεπιστημονικών θεωρήσεων και διαθεματικών προεκτάσεων. Πρόκειται για μια πρόταση που στηρίχτηκε σε σχετικές αποφάσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για πρώτη φορά στις Γενικές Αρχές των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ γίνεται λόγος για διεπιστημονικότητα, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καλλιέργεια ικανοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, χρήση πηγών, δημιουργική επινόηση κ.ά.), αλλά και ιδιαίτερη μέριμνα για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ). Καθώς όλη αυτή η προσπάθεια έγινε με εξαιρετική σπουδή, τα αποτελέσματα αδίκησαν τις προθέσεις. Ωστόσο για μερικά μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος της υποχρεωτικής Εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα στο Μάθημα των Θρησκευτικών, ιδιαίτερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προέβλεψε συμπληρωματική αναθεώρηση («βελτιστοποίηση») των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία δημοσιεύτηκαν – μαζί με τα προγράμματα και των άλλων μαθημάτων – τον Μάρτιο του 2003.

1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα.

Η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούν ποικίλους όρους για να προσδιορίσουν τις διαφορετικές μορφές ενδο-κλαδικής συσχέτισης και ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης. Οι όροι που συναντούμε συχνότερα είναι *integrated curriculum* (ενιαιοποιημένο πρόγραμμα), *inter-disciplinary curriculum* (διεπιστημονικό πρόγραμμα) και οι όροι *thematic integration* (θεματική ενιαιοποίηση) (Miller, 1998) *integrated thematic curriculum*, *integrated themes* και *cross curricular themes* που αντιστοιχούν στους ελληνικούς όρους διαθεματικό πρόγραμμα και διαθεματικότητα (Θεοφιλίδης, 1997; Αλαχιώτης, 2002; Alachiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006).

Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία οι όροι αυτοί χαρακτηρίζονται από ασάφεια. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2003) θεωρούνται συγγενείς όροι αλλά δεν πρόκειται για συνώνυμους ή ταυτόσημους όρους που παραπέμπουν σε τύπους προγραμμάτων σπουδών διαφορετικής φιλοσοφίας και περιεχομένου.

1.3.1 Διαθεματικότητα

Ο όρος διαθεματικότητα (thematic or cross thematic approach) αναφέρεται στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη μέσα από τη μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδης (1997) Αλαχιώτη (2002) και Ματσαγγούρα (2003) η διαθεματικότητα είναι μια διαδικασία που τείνει να ενώσει όλους τους στόχους των επιμέρους μαθημάτων ή ενοτήτων σε ένα ενιαίο ρόλο που αποσαφηνίζεται με την πλατύτερη και βαθύτερη άποψη των επιστημών και όχι μιας μόνο πλευράς της θεματικής διδασκαλίας. Οι γνώσεις εμφανίζονται ως ενιαιοποιημένα μορφώματα και όχι ως κατακερματισμένες αφαιρέσεις. Η επιλογή των γνώσεων γίνεται με βάση τις ανάγκες του θέματος και όχι της λογικής των επιστημονικών κλάδων.

Η Βαρνάβα-Σκούρα (1989) υποστηρίζει ότι η διαθεματικότητα χαρακτηρίζεται από τη συνένωση θεμάτων και μαθημάτων διαφορετικών επιστημονικών κλάδων που στην παραδοσιακή πρακτική διδάσκονται ξεχωριστά. Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών οι επιστήμες χάνουν τα διακριτά τους όρια και ως σημείο εκκίνησης λειτουργούν τα εξεταζόμενα θέματα που συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών. Η διαθεματική προσέγγιση είναι η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και η διδασκαλία παίρνει εργαστηριακή μορφή (Θεοφιλίδης, 1997; Ματσαγγούρα, 2003). Χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας δεν είναι μόνο η ενιαιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων αλλά συσχετίζονται και με συγκεκριμένες μεθόδους εργασίας που τις χαρακτηρίζουν η αυτενέργεια των μαθητών, η φυσική εποπτεία και ο προβληματισμός.

Τα παιδιά με «ευρύτητα-ανοιχτότητα» ανακαλύπτουν τη γνώση σε ποικίλα θέματα, που σχετίζονται με συγκεκριμένες παραμέτρους του περιβάλλοντος τους. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2002), ο Dressol ορίζει ένα πρόγραμμα ως διαθεματικό όταν σε αυτό οι προσχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες όχι μόνο εφοδιάζουν τους μαθητές με μια ενιαιοποιημένη άποψη των καθιερωμένων γνώσεων



αλλά ακόμα τους ωθεί να αναπτύσσουν τις διανοητικές δυνάμεις τους, ώστε να κατανοήσουν τις νέες συσχετίσεις και να δημιουργήσουν νέα συστήματα και δομές.

Ο ορισμός που δίνεται από τον Good θεωρεί ότι το Διαθεματικό Πρόγραμμα οριοθετεί την ύλη των μαθημάτων, εστιάζει την προσοχή στα πραγματικά προβλήματα, διευρύνει τις περιοχές έρευνας και μελέτης με τέτοιο τρόπο ώστε να συνενώσει τα ποικίλα ξεχωριστά τμήματα ενός προγράμματος σε μια σημαντική σύνδεση (ενιαιοποίηση) (Αλαχιώτης, 2001).

Στη διαθεματικότητα ο σχεδιασμός ξεκινά από το κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των εννοιών που σχετίζονται με αυτό, καθώς και των δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προκειμένου να διερευνηθούν οι έννοιες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος στόχος είναι η διερεύνηση του θέματος. Η πιο χαρακτηριστική μορφή διαθεματικότητας είναι η διακλαδική ή θεματική προσέγγιση στην οποία δεν αγνοούνται παντελώς τα όρια των επιστημονικών κλάδων, αλλά δεν αντιμετωπίζονται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Όλοι οι ορισμοί για το πρόγραμμα της Διαθεματικότητας συγκλίνουν στα παρακάτω:

- α) στο συνδυασμό θεμάτων-μαθημάτων
- β) στην έμφαση στα projects
- γ) σε επιπλέον πηγές- βοηθήματα, πέρα από τα σχολικά βιβλία
- δ) στις αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στις έννοιες
- ε) στις θεματικές ενότητες που δημιουργούν ως οργανωτικές δομές
- στ) στην ευελιξία των ωρολογίων προγραμμάτων
- ζ) στην ευελιξία στο σχηματισμό ομάδων εργασίας.

Η συγκρότηση της γνώσης μέσω των διαθεματικών μορφών προκύπτει από τη δημιουργική σύνθεση διαφορετικών θεματικών πεδίων, που επιτυγχάνεται με ένα υψηλό επίπεδο γενίκευσης δομών. Η γνώση δεν έχει στατικό χαρακτήρα αλλά οικοδομείται, μετασχηματίζεται, ανακατασκευάζεται διαρκώς μέσα σε μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και διαπραγμάτευσης ή ακόμα και σύγκρουσης (γνωστική

σύγκρουση-ενοσιολογική αλλαγή). Ένα άλλο στοιχείο που αφορά τη γνώση σε μορφές διαθεματικής διδασκαλίας είναι το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή συντελείται (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός).

1.3.2 Διεπιστημονικότητα

Η Διεπιστημονικότητα στοχεύει και αυτή στο μετασχηματισμό της σχολικής γνώσης που στα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών εμφανίζεται ως στατική και στεγανοποιημένη.

Σύμφωνα με τη διεπιστημονική προσέγγιση, δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος (έννοια, φαινόμενο) από την πλευρά διαφορετικών επιστημών και στη συνέχεια σύνθεσης της γνώσης που προκύπτει από τη μελέτη αυτή. Με τον όρο διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους (οι ουσιώδεις γνώσεις, οι συστημικές σχέσεις) αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Θεοφιλίδης, 1997; Αλαχιώτης, 2002; Alachiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006). Εδώ τα μαθήματα διατηρούν τα όρια και τα χαρακτηριστικά τους και το ζητούμενο είναι η συνεύρεση τρόπων σύμπραξης και συσχέτισης του περιεχομένου τους, για να διευκολύνει τους μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση των περιεχομένου τους, χωρίς να απομακρύνονται από τη λογική εμπλεκόμενων στη διεπιστημονική σύμπραξη κλάδων. Στην περίπτωση της διεπιστημονικότητας ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων και του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, που πρέπει να κατακτηθούν. Ένα θέμα προσεγγίζεται με βάση το ερώτημα «Τι μπορεί κάθε ενότητα να συνεισφέρει στο μάθημα;». Έτσι το θέμα κατέχει δευτερεύουσα θέση καθώς κύριος στόχος είναι η κατάκτηση των περιεχομένων των εμπλεκόμενων μαθημάτων. Αυτό βέβαιο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επωμίζεται το κύριο βάρος της διεπιστημονικής διδασκαλίας και της υλοποίησης του προγράμματος. Αυτό απαιτεί θεωρητική κατάρτιση, που θα τον καταστήσει ικανό να γνωρίζει, να επιλέγει πηγές, δραστηριότητες, δεξιότητες συνεργασίας, τεχνικές αξιολόγησης, βαθιά γνώση και ικανότητα διδακτικής αξιοποίησης σε κάθε κλάδο (Κούσουλας, 2004; Χατζηγεωργίου, 2004).



Ο Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης (CIDREE, 1999) στα πλαίσια των εργασιών με θέμα «Διεπιστημονική Διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Β/θμιας εκπαίδευσης» αναφέρεται διεξοδικά στη φύση και την αξία των διεπιστημονικών θεμάτων. Ο ορισμός της έννοιας «διεπιστημονικά θέματα» συνδέεται με τρεις παραμέτρους α) την αδυναμία υλοποίησης τους μέσα στα πλαίσια ενός οποιουδήποτε παραδοσιακού εκπαιδευτικού προγράμματος β) την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας άλλης μορφής εκπαιδευτικού προγράμματος ή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης των προγραμμάτων και γ) την τελείως διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές και διαδικασίες.

Στο πλαίσιο της μελέτης της έννοιας της «διεπιστημονικότητας» συγκροτήθηκε στη χώρα μας άτυπη ομάδα ερευνητών και επιστημόνων, οι οποίοι από το 1980 μέχρι το 1987 οργάνωσαν και συμμετείχαν στους κύκλους του Σεμιναρίου για τη Διεπιστημονικότητα (Παπαγούνος, 1998). Στο Σεμινάριο διατυπώθηκε η αδυναμία κάθε επιστήμης να αντιμετωπίσει αποκλειστικά με δικά της μέσα (υποθέσεις, μεθόδους κ.ά) τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μελέτη του ίδιου και του αντικειμένου. Επίσης εξετάστηκαν ζητήματα που αφορούν τη νομιμότητα της απομόνωσης ενός φαινομένου ή γνωστικού αντικειμένου από τα ερμηνευτικό πεδίο άλλων επιστημών. Στο ίδιο Σεμινάριο τέλος έγιναν προσπάθειες για τον εντοπισμό των διεπιστημονικών χαρακτηριστικών των επιμέρους επιστημών αλλά παρόλο αυτά η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διεπιστημονικότητα» δεν κατέστη δυνατή. Ίσως διότι εκτός από τις συγγένειες μεταξύ των επιστημών, πρέπει να αναζητηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν να γίνει η υπέρβαση των «κλειστών» ορίων τους.

1.4 Το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαθεματικής προσέγγισης

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε τόσο την ψυχολογική, όσο και τη φιλοσοφική προσέγγιση της Διαθεματικότητας.

1.4.1 Η ψυχολογική θεωρητική προσέγγιση

Η διαθεματικότητα στηρίζεται στα πορίσματα της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Κολιάδης, 2002). Σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία «το όλο είναι κάτι άλλο πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μερών του». Για να κατανοήσουμε το επιστημονικό υπόβαθρο της Μορφολογικής Ψυχολογίας θα αναφερθούμε σε μερικούς από τους νόμους της.

1. Ο νόμος της ειδοτροπίας. Αναφέρεται στην προδιάθεση της ανθρώπινης φύσης να οργανώνει τις ανοργάνωτες καταστάσεις σε οργανωμένες μορφές.

2. Ο νόμος της μορφής και του βάθους. Αυτός ο νόμος στηρίζεται στην ικανότητα του αντιληπτικού συστήματος του ανθρώπου να διακρίνει το βάθος και τη μορφή.

3. Ο νόμος της εγγύτητας. Σύμφωνα με αυτό το νόμο τα αντικείμενα που βρίσκονται κοντά μεταξύ τους σε σχέση με το χώρο και το χρόνο τείνουν να οργανωθούν σε μια μορφή.

4. Ο νόμος της ομοιότητας. Ο νόμος αυτός αναφέρεται σε αντικείμενα με κοινά χαρακτηριστικά και ομοιότητες. Τέτοια αντικείμενα τείνουν να οργανωθούν σε μια μορφή.

5. Ο νόμος της κοινής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με αυτόν τα ερεθίσματα που παρουσιάζουν οπτική ή ακουστική συνέχεια τείνουν να γίνουν αντιληπτά ως οργανωμένα σύνολα.

6. Ο νόμος της μορφικής απλότητας ή συμμετρίας. Σύμφωνα με αυτόν αντιλαμβανόμαστε ευκολότερα απλές και συμμετρικές μορφές από ότι αντικείμενα με ασύμμετρο και ακανόνιστο σχήμα.

7. Ο νόμος της ομοιόμορφης κίνησης. Τα ερεθίσματα του κινούνται ομοιόμορφα γίνονται ευκολότερα αντιληπτά ως ενιαίο σύνολο από ότι τα οπτικά ερεθίσματα που βρίσκονται σε ηρεμία.

Ο Θεοφιλίδης (1997) μελέτησε τη διαθεματικότητα μέσα από την Ψυχολογία του Παιδιού (Child study) τονίζοντας την οργανική ολότητα και ενότητα του ψυχικού βίου και θεωρώντας ότι το σχολείο πρέπει να αντιστοιχίσει την οργανική συνοχή και ενότητα της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η αντιστοίχιση αυτή επιτυγχάνεται από τη διαθεματική προσέγγιση (Θεοφιλίδης, 1997).

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που έγιναν με άξονα αναφοράς πώς ένα πρόγραμμα Διαθεματικής προσέγγισης επηρεάζει τον τρόπο μάθησης των παιδιών. Ο Shoemaker (1991) γράφει ότι «ο ανθρώπινος εγκέφαλος εντατικά ζητά υποδείγματα /μοντέλα και ψάχνει για σημασία/νοηματοδοτήσεις ανάμεσα στα υποδείγματα/μοντέλα. Επίσης οι Caine και Caine (1991) κάνοντας συσχετίσεις ανάμεσα στη νευροφυσιολογία και τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, ισχυρίζονται ότι η έρευνα « για σημασίες και μοντέλα είναι η βασική διαδικασία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Τέλος, στοιχεία της National Assessment of Educational Progress (Wulf, 1995) αναφέρουν ότι ενώ «οι μαθητές μαθαίνουν τις βασικές πληροφορίες σε



βασικούς τομείς μαθημάτων, δεν μπορούν να μάθουν να εφαρμόζουν τη γνώση αυτή αποτελεσματικά στο να σκέπτονται και να αιτιολογούν.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας βοηθά α) στην εφαρμογή και μεταφορά της γνώσης β) στην αύξηση της παρώθησης και γ) στη βελτίωση της μάθησης.

1.4.2 Η φιλοσοφική θεωρητική προσέγγιση

Η διαθεματική προσέγγιση έχει τις φιλοσοφικές βάσεις της στον πραγματισμό και τον υπαρξισμό. Ο πραγματισμός αναπτύχθηκε το 19^ο αιώνα και είχε ως εισηγητές τους Αμερικάνους φιλοσόφους Charles Pierce και Williams James. Ο συσχετισμός της διδακτικής με τη φιλοσοφία πραγματισμού έγινε από το Dewey. Υποστηρίζει ότι η απόκτηση εμπειρίας είναι αυτή που κινητοποιεί το άτομο. Άλλωστε η δράση στο περιβάλλον ήταν και είναι ένα ζητούμενο της αγωγής του ανθρώπου.

Ο υπαρξισμός είναι φιλοσοφική κίνηση του 20^{ου} αιώνα. Ο φιλόσοφος Soven Kier Kergaard θεωρείται πρόδρομος αυτής της κίνησης, ενώ ανθρωπιστικοί ψυχολόγοι όπως ο Erich Fromm, Abraham Maslow και Karl Rogers προσπάθησαν να συσχετίσουν το φιλοσοφικό κίνημα του υπαρξισμού με την εκπαίδευση. Η αφετηριακή πρόταση του υπαρξισμού είναι «υπάρχω, άρα σκέφτομαι». Ο υπαρξιστής δέχεται ότι ο άνθρωπος πρώτα υπάρχει και μετά ορίζει τον εαυτό του μέσα από τις επιλογές που κάνει. Ο υπαρξισμός τονίζει την ατομική ελευθερία και την υπευθυνότητα του ατόμου να δίνει έμφαση στις επιλογές που κάνει το ίδιο το άτομο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες αποτελώντας έτσι τον πρόδρομο της διαθεματικότητας (Θεοφιλίδης, 1997).

1.5 Η ιστορική εξέλιξη της διαθεματικής προσέγγισης

Η ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης συζητήθηκε πολύ από την εποχή ακόμη της κλασικής αρχαιότητας. Ο Πλάτωνας στην Πολιτεία τονίζει ότι τα μαθήματα πρέπει να διδασχτούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν αρμονική ενότητα. Είναι υπέρμαχος της ενιαίας και αδιαίρετης φύσης της γνώσης. Στο σχεδιασμό της Πολιτείας των αρίστων θεωρεί τη διαλεκτική ως μια βασική προϋπόθεση για το πέρασμα του ανθρώπου από την επαφή του με τις «σκιές των πραγμάτων» στην επαφή με τα ίδια τα πράγματα. Η διαλεκτική επιτυγχάνεται όταν «τα μαθήματα στην εκπαίδευση της παιδικής ηλικίας δεν δίνονται χωριστά και σκόρπια αλλά παρουσιάζονται

συντεταγμένα σε ένα σύνολο, ώστε να μπορούν με μια ματιά να διακρίνουν τις σχέσεις που έχουν οι επιστήμονες μεταξύ τους και με τη φύση του όντος. Μόνο με αυτή τη μέθοδο μπορούν να στερεωθούν μέσα τους οι γνώσεις που θα αποκτήσουν» (Θεοφιλίδης, 1997; Χατζηγεωργίου, 2003; Alachiotis & Stavlioti-Karatzia, 2006).

Τα μηνύματα αυτά μέσω του παιδαγωγικού φιλελευθερισμού έφτασαν μέχρι τις μέρες μας. Ο νεότερος παιδαγωγικός φιλελευθερισμός αντλεί τη δυναμική του από εξέχουσες φυσιολογίες του 18^{ου} αιώνα και του 19^{ου} αιώνα όπως οι Rousseau, Pestalozzi, Montessori κ.ά. Τα φιλοσοφικά ρεύματα της εποχής-Φυσιοκρατία και Πραγματισμός υποδείκνυαν μεταξύ άλλων ότι η μάθηση πρέπει να ξεκινά και από τα ίδια τα αντικείμενα από την ίδια τη φύση. Στόχος του ανθρώπου θα πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός της υπάρχουσας πείρας. Το άτομο επενεργεί στο περιβάλλον και παρατηρεί τα αποτελέσματα των πράξεων του. Έτσι, αυξάνεται η ικανότητα του ατόμου και επέρχεται η δόμηση της νόησης.

Η Διαθεματικότητα έχει τις ρίζες της στην Προοδευτική Αγωγή και την Παιδαγωγική κίνηση του Dewey (1956) και των μαθητών του. Οι ιδέες αυτές προετοίμασαν το έδαφος για τη διαμόρφωση της Προοδευτικής Αγωγής έτσι όπως εκφράστηκε από το Dewey στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ και στο σχολείο εργασίας το οποίο επικράτησε στην Κεντρική και Δυτική Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Ο κύριος εκφραστής της Προοδευτικής Αγωγής ο οποίος όρισε την εκπαίδευση ως κοινωνική διαδικασία, υποστήριξε ότι το σχολείο θα πρέπει να αναπαράγει τη σύγχρονη καθημερινή ζωή ενός παιδιού, εκκινώντας από τα βιώματα του. Απορρίπτει την οργάνωση της γνώσης με τον παραδοσιακό τρόπο γιατί δε λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες του παιδιού.

Οι εκπρόσωποι του Σχολείου Εργασίας (Gaudig, Kershensteiner, Hadow, Ploweden) απορρίπτουν το παραδοσιακό σχολείο ως λογοκοπικό και βερμαλιστικό και προτείνουν τη δημιουργία ενός σχολείου-εργαστηρίου όπου μαθητής δραστηριοποιείται μέσω της έρευνας και η δραστηριοποίηση του τον οδηγεί στη γνώση και την εφεύρεση της αλήθειας.

Βασικές αρχές του σχολείου εργασίας ήταν:



Διαθεματική και Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία

-η αρχή της εργασίας συμπυκνώνεται στη φράση «learning by doing». Ο μαθητής δεν αποκτά μόνο θεωρητικές γνώσεις αλλά τις μετουσιώνει σε πράξη. Η πρόσληψη της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της εργασίας και του παιχνιδιού.

-αρχή της συνεργασίας. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας εντάσσονται σε ομάδες, συνεργάζονται, συνδιαλέγονται, κοινωνικοποιούνται.

Στην Ελλάδα ο Δελμούζος ένθερμος υποστηρικτής του Σχολείου Εργασίας προσπάθησε να εφαρμόσει τις ιδέες του. Οι προσπάθειες που κατέβαλε για την αναμόρφωση της παιδείας ήταν ατελέσφορες (Γεώργας, 1993).

Από την παιδαγωγική κίνηση προέκυψαν δυο μορφές διαθεματικής προσέγγισης. Η πρώτη είναι η μέθοδος των προβλημάτων με εισηγητή τους το Dewey (1956) και η δεύτερη είναι η μέθοδος των project και εισηγητής της είναι ο Kilpatrick (1918).

Στη δεκαετία του 1970 ο Young (Παπαγούνος, 1998) με αφετηρία τη διατύπωση των Holt και Chomsky ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα συγκροτούνται από αυτόνομα, στεγανοποιημένα γνωστικά αντικείμενα που δε δίνουν τη δυνατότητα διεπιστημονικής εξέτασης θεμάτων όπως η ανεργία, ο κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά. διατυπώνει την πρόταση της αντικατάστασης των «γνωστικών αντικειμένων» με θεματικές ενότητες. Στο πλαίσιο του ίδιου προβληματισμού ο Bernstein (1991) έκανε λόγο για την κατάταξη και το πλαίσιο της σχολικής γνώσης. Ακόμη ο Piaget υποστηρίζει ότι ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνει η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες.

Οι υπερασπιστές της διαθεματικής προσέγγισης πιστεύουν ότι οι ποικίλες μορφές της γνώσης, μέσω των θεμάτων, ενιαιοποιούνται και με την ενιαιοποιημένη τους μορφή συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση. Τα θέματα που επιλέγονται να διερευνηθούν είναι ζητήματα προσωπικού, κοινωνικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος. Η επιλογή γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών για προσωπική νοηματοδότηση του εαυτού τους και του κόσμου. Τα θέματα προκαλούν προβληματισμούς και διλήμματα στα άτομα, αντιπαραθέσεις στην κοινωνία και αποκτούν λύση. Τα προβλήματα για να γίνουν κατανοητά και να καταφέρουν να επιλυθούν προϋποθέτουν την ουσιαστική εμπλοκή δυο ή περισσότερων.

1.6 Η Σύγχρονη διαθεματικότητα και οι λόγοι επανεμφάνισής της

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 το αίτημα για διαθεματική ενιαιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής πράξης επανεμφανίστηκε με επιτακτικότερο τρόπο, με πειστικότερη επιχειρηματολογία από τους εκπροσώπους της ουμανιστικής και κριτικής παιδαγωγικής. Οι λόγοι που το αίτημα για διαθεματική προσέγγιση επανήλθε είναι επιστημολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικο-οικονομικοί και παιδαγωγικοί.

Επιστημονικοί λόγοι

Από το Διαφωτισμό μέχρι τη βιομηχανική εποχή η επιστήμη βασίστηκε στη νευτώνεια αντίληψη του κόσμου, με σταθερούς φυσικούς νόμους βασιζόμενους στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος και την αιτιοκρατική εξήγηση του κόσμου. Η καρτεσιανή φιλοσοφία συνέβαλε στην άποψη ότι είναι δυνατή η απόκτηση βέβαιης γνώσης μέσω των μαθηματικών. Έτσι οργανώθηκε το σχολείο με βάση τις αρχές της μηχανιστικής κοσμοαντίληψης, με τεχνοκρατική οργάνωση και διακριτά μαθήματα (Γαβαλάς, 1998).

Η μηχανιστική θεώρηση του κόσμου εγκαταλείφθηκε και οι σύγχρονες θεωρίες του χάους και της προσαρμοστικής συστημικής υποστηρίζουν ότι ο κόσμος είναι οργανωμένος σε συστήματα και όλα μαζί αποτελούν μέρος ευρύτερων υπερ-συστημάτων. Ο κόσμος εμφανίζει πολυπλοκότητα και οι σχέσεις που διέπουν τη λειτουργία του δεν είναι γραμμικές αλλά σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης και οδηγούν σε συνεχείς μεταβολές. Επικρατούν οι έννοιες του όλου της αταξίας, της αβεβαιότητας, της διυποκειμενικότητας, του απρόοπτου, της αλληλεπίδρασης, της κυκλοτερικής αντί της γραμμικής σχέσης, της δικτυακής δομής αντί της ιεραρχικής.

Η προσέγγιση της πραγματικότητας γίνεται μέσω ολιστικών και συστημικών μοντέλων ερμηνείας. Η πραγματικότητα απαρτίζεται από πολύπλοκα συστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν για αυτό παραμερίστηκε η αυτονομία των επιστημών και κυριαρχεί η θέση για συμπληρωματικότητα των επιστημών. Η γνώση αποκτά νόημα μόνο στη διεπιστημονική της μορφή για τις πραγματικές καταστάσεις ζωής, γίνεται αποτελεσματική και χρηστική δίνει τη δυνατότητα στους κατόχους της να



νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και να διαμορφώνουν θέσεις στην προσωπική και κοινωνική τους δράση (Κεκές, 2001).

Η γνώση δεν είναι ούτε οριστική ούτε καθολική αλλά δυνητική και κοινωνικά προσδιορισμένη, επομένως οι επιστημονικές γνώσεις δεν πρέπει να είναι άκαμπτα διαρθρωμένες και οριοθετημένες. Οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στον προσδιορισμό της γνώσης, για αυτό η γνώση πρέπει να συσχετίζεται με αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις (Beane, 1997).

Ψυχολογικοί λόγοι.

Παλιές ψυχολογικές θεωρίες συνηγορούν υπέρ της Διαθεματικής προσέγγισης. Η Μορφολογική Ψυχολογία κάνει λόγο για την αρχή της ολότητας που διέπει την ανθρώπινη αντίληψη. Η θέση αυτή παραπέμπει σε ολιστικές θεωρίες και μεθόδους διδασκαλίας όπως κυρίως είναι οι διαθεματικές (Τομασίδης, 1997).

Η Ψυχολογία του Παιδιού επισημαίνει ότι υπάρχει ολότητα και ενότητα του ψυχικού βίου. Η διαθεματική προσέγγιση επιχειρεί να αντιστοιχίσει την οργανική συνοχή με την ενότητα της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου, 2001).

Η σχολή ψυχολογίας του εποικοδομητισμού (constructivism) αποτελεί την επικρατέστερη θεωρία μάθησης στην εποχή μας και επισημαίνει ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις (Τσελφές, 2002). Η ιδέα αυτή εφαρμόζεται στα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα που εμπλουτίζουν το πρόγραμμα τους με θέμα προσωπικού ενδιαφέροντος. Μια ακόμη βασική ιδέα του εποικοδομητισμού είναι ότι η γνώση δε μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά οικοδομείται με διαδικασίες ένταξης των πληροφοριών στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, τα οποία τροποποιούνται με την ένταξη νέων δεδομένων. Η μάθηση είναι γνωστική διαδικασία, κοινωνικά προσδιορισμένη, αναπτύσσεται μέσα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης όπου τα άτομα διαπραγματεύονται τις προσωπικές τους νοηματοδοτήσεις με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκουν (Αλαχιώτης, 2003; Ματσαγγούρας, 2003; Alachiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006).

Η εφαρμογή των ιδεών του εποικοδομητισμού οδήγησε στην ανάπτυξη των βιωματικών, συλλογικών και ολιστικών προγραμμάτων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις καθίστανται βιωματικές όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συσχετίζουν τις νέες

εμπειρίες με την προηγούμενη γνώση τους, να συσχετίζουν τις νέες εμπειρίες με την προηγούμενη γνώση τους. Καθίστανται ολιστικές όταν ξεκινούν από τις εμπειρίες των μαθητών και στοχεύουν στη σύλληψη της ευρύτερης εικόνας των πραγμάτων που μελετούν (Χατζηγεωργίου, 2003; Ματσαγγούρας, 2003).

Μια ακόμη ψυχολογική θεωρία που προσφέρει στήριξη στη διαθεματική προσέγγιση είναι η θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1993). Υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και να μην περιορίζεται στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη. Η διαθεματικότητα επιχειρεί να απευθυνθεί και στους οκτώ τύπους νοημοσύνης.

Παιδαγωγικοί Λόγοι

Οι παιδαγωγικοί λόγοι που επανέφεραν το αίτημα για επανεμφάνιση της Διαθεματικότητας σχετίζονται με την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών και με τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης στα άτομα και την κοινωνία.

Ο Bernstein (1991) υποστήριξε ότι η αυστηρή ταξινόμηση της σχολικής γνώσης σε διακριτά αντικείμενα υποτάσσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και εντάσσει το σχολείο στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, με τα αφηρημένα και άσχετα μεταξύ τους σύνολα γνώσεων είναι μη αναγνωρίσιμα από πολλούς μαθητές κυρίως από όσους προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα. Αντίθετα, τα ενιαιοποιημένα (integrated) προγράμματα σπουδών που συγχωνεύουν την ανεπίσημη βιωματική γνώση των μαθητών με την επίσημη σχολική και οδηγούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του ενεργού μαθητή που μπορεί να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη, μια τέτοια προοπτική συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ατόμων και την κοινωνική ανασυγκρότηση.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών θεωρούνται ότι επιδρούν θετικά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι μαθητές κατανοούν και εφαρμόζουν ευκολότερα τη σχολική γνώση, αποκτούν σφαιρικότερη αντίληψη για την πραγματικότητα και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα (Custer, 1996). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές και αποκτούν ευελιξία στο διδακτικό τους έργο μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας και συναδελφικότητας στη σχολική μονάδα αφού απαιτείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Mathison et al., 1997).



Ακόμα και οι απώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης προωθούνται ευκολότερα μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Η πιο σημαντική από αυτές τις επιδιώξεις είναι η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που προσέρχονται στο σχολείο με μειωμένες νοητικές δυνατότητες ή αυτών που για λόγους κοινωνικής και εθνικής προέλευσης προσέρχονται με περιορισμένες προοπτικές κοινωνικής ένταξης. Αυτό μπορεί να γίνει γιατί οι διαθεματικές προσεγγίσεις προσφέρουν τη γνώση σε κατανοητή και προσπελάσιμη για όλους μορφή και επιλέγουν μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης που προωθούν κοινωνικές δεξιότητες, δημοκρατικές στάσεις και διαδικασίες οι οποίες συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Beane, 1997). Δημιουργούν πλαίσιο συμμετοχικής δημοκρατίας μέσα στο οποίο οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν είναι μόνο αυτόνομα άτομα αλλά και μέλη ομάδων. Με αυτό τον τρόπο κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν την υπευθυνότητα.

Κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι

Η κοινωνία εξελίσσεται και περνά από διαφορετικά χαρακτηριστικά και προσπαθεί να διαμορφώσει τους πολίτες της. Το σχολείο ως κοινωνικός σταθμός παίζει σημαντικό ρόλο αφού επιχειρείται να αντιστοιχίσει τις κοινωνικές ανάγκες, την επιστήμη και την τεχνολογία με την εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 1997; Ματσαγγούρας, 2003).

Στα πλαίσια της βιομηχανικής κοινωνίας αναπτύχθηκε το σχολείο των τελευταίων αιώνων (Ματθαίου, 2002). Η μεταβιομηχανική κοινωνία σήμερα προσδιορίζει από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: α) την εκρηκτική παραγωγή γνώσης, β) τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις γ) τις αλλαγές στο χώρο εργασίας και δ) από την αύξηση έντονων κοινωνικών προβλημάτων όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία κ.ά. (Φλουρής-Πασσιάς, 2000).

Στη μεταβιομηχανική κοινωνία το σχολείο καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δημιουργικά την ασάφεια που δημιουργούν οι συνεχείς μεταβολές και ο όγκος των πληροφοριών. Να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτούν στη σχολική τους εκπαίδευση σε αυθεντικές καταστάσεις. Να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης πολύπλοκων σχεδίων δράσης. Να κατανοούν πολύπλοκες καταστάσεις και να λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις κάτω από την πίεση του χρόνου (Ματσαγγούρας,

2003). Τα μέλη της μεταβιομηχανικής κοινωνίας καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι είναι πολίτες του πολύ-πολιτισμικού κόσμου που δεν έχει τη σταθερότητα θεσμών και αξιών που είχε η βιομηχανική κοινωνία με την εθνική, πολιτιστική και θρησκευτική ομοιογένεια (Μακράκης, 1996).

Σημαντικές αλλαγές έχουν συντελεστεί στο χώρο της εργασίας και της παραγωγής, οι οποίες μας απομακρύνουν από το πρότυπο της μαζικής παραγωγής με τις γραφειοκρατικές Ιεραρχίες και οδηγούν σε μικρότερα ευέλικτα δίκτυα με ισότιμες σχέσεις συνεργασίας (Γαβαλάς, 1998). Στα νέα πλαίσια εργασίας το άτομο οφείλει να συνεργάζεται, να παίρνει πρωτοβουλίες, να κρίνει, να επιλύει προβλήματα και να χειρίζεται την προηγούμενη τεχνολογία. Η νέα εποχή απαιτεί πρόσωπα με ευέλικτη προσωπικότητα και ελαστικούς ρόλους που θα είναι σε θέση να χειρίζονται την οργανωμένη πολυπλοκότητα (Bernstein, 1991). Στις νέες κοινωνικές συνθήκες το σχολείο αναλαμβάνει όχι μόνο την προώθηση της μάθησης αλλά και τη διαχείριση πιστικών κοινωνικών προβλημάτων και όταν αυτό δεν επαρκεί δημιουργούνται νέα διδακτικά αντικείμενα διεπιστημονικής ή διαθεματικής φύσης (Klein, 1995). Τέτοια για παράδειγμα είναι τα προβλήματα του φυσικού περιβάλλοντος, της πολυπολιτισμικότητας, της σχολικής βίας, του τεχνολογικού και πληροφοριακού αναλφαριθμητισμού κ.α που απαιτούν λύση από το σχολείο.

Με αυτά τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών θεωρούνται ακατάλληλα. Απαιτείται η σύνταξη διεπιστημονικών προγραμμάτων που θα προωθούν την ενεργή μάθηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενθάρρυνση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη στρατηγικών αυτό-μάθησης (Benjamin, 1989). Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί την πλέον πρακτική και οικονομική κίνηση που μπορεί να επιφέρει πολλές από τις επιθυμητές αλλαγές στην εκπαίδευση, στο μακρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης (CIDREE, Π.Ι., 1999).



Κεφάλαιο Β΄

ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας

Οι συμμετοχικές μορφές της διδασκαλίας βασίζονται στη συμμετοχική μάθηση, για την οποία το «μανθάνειν» δεν αντιμετωπίζεται ως απόκτηση εξατομικευμένης γνώσης και κατανόησης του κόσμου μέσα στη σκέψη των μαθητών, αλλά ως ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε περιβάλλοντα-πλαίσια στα οποία ανήκουν. Ως σπουδαιότεροι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος, το οποίο στηρίζεται στις φιλοσοφικές αρχές της διαλεκτικής, αναφέρονται οι: Vygotsky, Rubinstein, Leontief, Holzkamp, Dreier, Rogoff, Engeström και Lave/Wenger.

Στο πλαίσιο της συμμετοχικής μάθησης όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ίσοι, η ετερότητα αντιμετωπίζεται με σεβασμό, δημιουργούνται ευκαιρίες για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών με δυσκολίες και η περιθωριοποίηση των μαθητών τείνει να εκλείψει. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν στα σχολεία τους πρακτικές που να προωθούν την συμμετοχική μάθηση.

2.1 Μορφές Διαθεματικότητας – Συμμετοχικής διδασκαλίας

2.1.1 Η μέθοδος των προβλημάτων

Ένας γενικός ορισμός για το τι είναι πρόβλημα αναφέρει ότι είναι «μια δυναμική κατάσταση, η οποία στην παρούσα μορφή της δεν είναι ικανοποιητική για το άτομο. Έτσι το άτομο είναι υποχρεωμένο μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες και πράξεις να διαφοροποιήσει την αρχική κατάσταση, ωστόσο σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια γίνει ικανοποιητική, τελική κατάσταση(Κανάκης, 2001).

Η μέθοδος προβλημάτων με εισηγητή το Dewey (1956) αποτελεί την πρώτη γνωστή μορφή διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, με τη παρακάτω πορεία

δράσης. Στην πρώτη φάση τίθεται το πρόβλημα ή διατυπώνεται η υπόθεση . στη συνέχεια ο μαθητής και ο δάσκαλος καθορίζουν τους όρους του προβλήματος επισημαίνοντας παράλληλα τις δυσκολίες που προκύπτουν. Στη συνέχεια μετά την ανάκληση της προηγούμενης εμπειρίας τους προβαίνουν στη διατύπωση υποθέσεων οι οποίες πιθανότατα θα συμβάλλουν στη λύση του προβλήματος. Οι μαθητές ανατρέχουν σε πηγές, συλλέγουν, ταξινομούν, οργανώνουν τις πληροφορίες, αξιολογούν τα δεδομένα, εξάγουν συμπεράσματα και τελικώς επιλέγουν την καταλληλότερη από τις υποθέσεις η οποία δοκιμάζεται στην πράξη και διαπιστώνεται αν επαληθεύεται ή απορρίπτεται. Αν επαληθευτεί αποτελεί τη νέα γνώση η οποία εφαρμόζεται σε νέες παρεμφερείς προβληματικές καταστάσεις. Οι μαθητές μέσω της επίλυσης προβλημάτων διευρύνουν την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους (Τριλιανός, 1991).

2.1.2 Η μέθοδος project (Μέθοδος σχεδίων)

Η δεύτερη μορφή διαθεματικής προσέγγισης είναι η μέθοδος project με εισηγητή τον Kilpatrick (1918). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την παροχή γνώσης με διάφορα μέσα, με σκοπό τη συμπλήρωση τεσσάρων βασικών τύπων σχεδίων α) πρακτικές εφαρμογές β) εκτίμηση μιας αισθητικής εμπειρίας γ) λύση προβλήματος και δ) πλήρης κατάκτηση μιας δεξιότητας ή γνώσης. Ο Kilpatrick δημοσίευσε τις αρχές που διέπουν τη μέθοδο project. Στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τοποθετείται ο εκπαιδευόμενος ο οποίος προβάλλει την αυτενέργεια του στη σχολική τάξη. Ο μαθητής έχει τον πρώτο ρόλο στο σχολείο, δρα ελεύθερα, συλλογικά, καταστρώνει σχέδια και προσπαθεί να λύσει προβλήματα χωρίς αναστολές και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Η μέθοδος project ορίζεται ως μια ανοικτή και συγχρόνως συλλογική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την εκάστοτε κατεύθυνση που επικρατεί όταν εφαρμόζεται και ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες σε αυτήν (Frey, 1986). Είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, που προσπαθούν να εισάγουν τον εκπαιδευόμενο στον κόσμο της γνώσης, με σημείο αναφοράς τα βιώματα του (Χρυσοφίδης, 2004).



Είναι ανάγκες, απορίες και προβλήματα που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από εμπειρίες και τις ανησυχίες που δημιουργούνται στο μαθητή από τον κοινωνικό περίγυρο που ζει και μεγαλώνει. Η μέθοδος project σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι. Την πρωτοβουλία για να επιλέξουν το θέμα την παίρνουν τα παιδιά. Είναι μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Βασικό γνώρισμα της είναι ότι βάζει το μαθητή μπροστά σε ένα πρόβλημα, για να νιώσει την επιθυμία να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της προϋπάρχουσας εμπειρίας και του αγνώστου αντικειμένου που εξετάζει. Μαθαίνει κάποιος όταν αντιμετωπίζει προβλήματα που τα θεωρεί δικά του με εσωτερική αυτοκυριαρχία και εξωτερική δράση. Η μέθοδος αυτή συνδέει τη θεωρία με την πράξη (Frey, 1986).

Ο Χρυσυφίδης (2004) αναφέρεται στις τέσσερις φάσεις της μεθόδου: τη φάση Προβληματισμού, τη φάση Σχεδιασμού, τη φάση Υλοποίησης και τελευταία τη φάση Αξιολόγησης.

Στην πρώτη φάση του προβληματισμού ξεκινά ένα πρόγραμμα project με πολλούς τρόπους, όπως από ένα γεγονός, ένα αντικείμενο ή κάτι που μπορεί να έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, πεπειθήσεις και προβληματισμούς για να εντοπίσουν το πρόβλημα εκείνο που θα αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης διαπραγμάτευσης και διδακτικής προσέγγισης (Χρυσυφίδης, 2004). Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη φάση είναι η κριτική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών μέχρι να πετύχουν μια κοινή βάση συνεννόησης (Frey, 1986). Στη φάση του σχεδιασμού η ομάδα καταλήγει σε ακτινωτό διάγραμμα με ερωτήσεις προς διερεύνηση. Η ομάδα θα αποφασίσει με τι θα ασχοληθεί ο καθένας, τι υποχρεώσεις θα αναλάβει και σε ποιες πηγές θα ανατρέξει (Χρυσυφίδης, 2004). Στη φάση της υλοποίησης η ομάδα καλείται να φέρει εις πέρας το έργο της. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από δράση, συνεργασία και υλοποίηση του σχεδιασμού. Όσο πιο πετυχημένη είναι η συγκρότηση των ομάδων τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούν να λειτουργήσουν. Σε αυτή τη φάση υπάρχει το ενδεχόμενο να τροποποιηθεί το αρχικό σχέδιο αν στην πράξη διατυπωθούν δυσκολίες, ελλείψεις ή απόκλιση από τους στόχους (Ταρατόρη-Τσολακίδου, 2002). Σε τακτά χρονικά διαστήματα παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Ανταλλάσσονται πληροφορίες ανάμεσα σε μέλη των ομάδων,

εντοπίζονται τυχόν λάθη και ανάμεσα και οργανώνονται τα επόμενα βήματα. Στη φάση του απολογισμού της πορείας αξιολόγησης η ομάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα της δουλειάς της και εξετάζει αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι ή διαπιστώνει ότι οι στόχοι είναι επιτεύξιμοι.

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project είναι πολλά: ομαδική εργασία, πρακτική εργασία, ενεργητική συμμετοχή, ελευθερία του μαθητή, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αναζήτηση πληροφοριών, απόκτηση γνώσεων κ.ά τα οποία καθιστούν τη μέθοδο δημοφιλή διότι αποσκοπεί όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η Βαϊνά (1996) θεωρεί ότι η μέθοδος αυτή έχει πολλά κοινά με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων αλλά είναι ευρύτερη αυτής και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος project τη συμπεριλαμβάνει. Στη μέθοδο project το κέντρο βάρους μετατίθεται από το δάσκαλο στο μαθητή, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο με έμφαση στο επικοινωνιακό έργο. Βοηθά στην πρόοδο της έρευνας, ενθαρρύνει και εστιάζει την προσοχή των παιδιών στους στόχους που έχουν θέσει (Χρυσαφίδης, 2004).

Σημαντική επίσης θεωρεί ο Χρυσαφίδης τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική ή γραπτή επικοινωνία, καθώς και την ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους. Η ενημέρωση των γονέων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της μεθόδου (Χρυσαφίδης, 2004).

Τα σχέδια εργασία με περιεχόμενο διαπολιτισμικό-πολυπολιτισμικό βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα, να αναπτύξουν μέσω της βιωματικής-συναισθηματικής προσέγγισης, στάσεις και συμπεριφορές απαλλαγμένες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, γενικεύσεις και ρατσιστικές αντιλήψεις, έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι διακρίσεις και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα όλων των παιδιών (Γκόβαρης, 2009).



2.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι μια μορφή διδασκαλίας όπου η οργάνωση της στηρίζεται σε μικρο-ομάδες μαθητών και στις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Ενας ορισμός της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που διατυπώθηκε από τους Χατζηδήμου και Ταρατόρη (2001: 112) υποστηρίζει ότι η «ομαδική διδασκαλία είναι μια μορφή διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο. Βοηθά να μάθουν, παροτρύνοντας τους να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλία, να δραστηριοποιηθούν ενεργά. Είναι μια μορφή που συμβάλλει στο να γνωρίσει ο ένας τον άλλο, αναπτύσσοντας έτσι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους». Κυριότερος εκφραστής της μεθόδου υπήρξε ο Dewey (1956) που στήριξε σθεναρά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Θεωρούσε τη μέθοδο πολύ σημαντική για δυο λόγους: α) γιατί πίστευε ότι προάγει την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και β) γιατί κυρίως μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο πραγματοποιείται η βιωματική μάθηση.

Η Κοινωνική Ψυχολογία με κυριότερο εκπρόσωπο της τον Allport (Ματσαγγούρας, 2003) υποστηρίζει ότι μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μπορούν να αμβλυνθούν κάποιες κοινωνικές προκαταλήψεις απέναντι σε ομάδες ευαίσθητες του πληθυσμού π.χ άτομα με ειδικές ανάγκες, αδύναμοι μαθητές, αλλοδαποί κ.ά. για να εξαλειφθούν οι οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ των ατόμων και να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους.

Ένας ακόμη Κοινωνικός Ψυχολόγος ο Lewin (Lewin & Lewin, 1982) που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων στο έργο του «Πειράματα για τον κοινωνικό χώρο», προσπαθεί μέσα από την παρατήρηση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τον αρχηγό, το κλίμα της ομάδας, τις σχέσεις των ατόμων με άλλες ομάδες να διατυπώσει τη δυναμική εξέλιξη των ομάδων.

Από τη Σχολή Ψυχολογίας της Γνωστικής Ανάπτυξης και από τον Κοινωνικό Εποικοδομητισμό ο εκφραστής της Vygotsky υποστηρίζει ότι το άτομο μαθαίνει επικοινωνώντας με το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο Vygotsky όταν μίλησε για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» αναγνώρισε τη διαφορά μεταξύ της ατομικής και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων. Όρισε τη ζώνη αυτή ως το κενό που υπάρχει για τα

παιδιά μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου (Παναγάκος, 2002).

Την ομαδοσυνεργατική μέθοδο υποστηρίζουν επιστήμονες και από άλλους χώρους μη εκπαιδευτικούς. Ο πολιτειολόγος Axelrod και ο βιολόγος Dawkins ισχυρίζονται ότι τα κοινωνικά συστήματα εξελίσσονται καλύτερα μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες και όχι μέσα από ανταγωνιστικές» (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στην εποχή μας βρίσκεται στην επικαιρότητα και χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το Ολοήμερο Σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη, Προγράμματα Αγωγής Υγείας κ.ά.).

Κατά το Ματσαγγούρα (2003) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι υψίστης σημασίας για πολλούς λόγους:

-τα κοινωνικά προβλήματα είναι δύσκολο στην εποχή μας να αντιμετωπιστούν από μεμονωμένα άτομα αλλά χρειάζεται συλλογική δράση και διεπιστημονική αντιμετώπιση.

-λόγω της έντονης πληθυσμιακής κινητικότητας οι κοινωνίες άλλαξαν και μετατράπηκαν σε πολυεθνικές-πολυπολιτισμικές. Για να καταφέρουν οι κοινωνίες σήμερα να προοδεύσουν χρειάζεται να παραμερίσουν τις όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα έχουν και να προάγουν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών τους. Το σχολείο καλείται να δώσει έμφαση στην κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

-η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για αναδιοργάνωση ημιτελών εννοιών και αντιλήψεων. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι μέσα στα πλαίσια της ομάδας προάγεται η αυτοαντίληψη των μαθητών και εσωτερικεύονται οι κοινωνικοί ρόλοι· επίσης με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εξασφαλίζεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Οι μαθητές αυτενεργούν, ανταλλάσσουν γνώμες, ανακοινώνουν αποτελέσματα, διερευνούν στοιχεία και αποκτούν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.



Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αντιμετωπίζονται προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας αλλά και τα προβλήματα που οφείλονται στην ανομοιογένεια της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Ο μαθητής καλλιεργεί δεξιότητες που θα τον προετοιμάσουν για την εισαγωγή του στην ενήλικη ζωή, όπως η συνεργατικότητα, ο σεβασμός του άλλου, η αυτονομία, η επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό του, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα και την αναγνώριση της συμβολής του στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ειδικά στις μεγαλουπόλεις η καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρείται ιδιαίτερα ευεργετική για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει στην εφαρμογή της μεθόδου είναι απαραίτητο να την έχει μελετήσει σε βάθος και να είναι σε θέση ο ίδιος να αναλάβει ένα διαφορετικό ρόλο περισσότερο συντονιστικό και συμβουλευτικό. Σημαντική θεωρείται η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη βελτίωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διδασκομένων στο πλαίσιο της συνεργασίας, στην αντιμετώπιση του άγχους των μαθητών, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών λόγω της ενεργητικής τους συμμετοχής στο μάθημα (Ματσαγγούρας, 2003).

2.3 Μάθηση με ανακάλυψη.

Η διαδικασία της μάθησης αποτελεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη διεργασία η οποία σύμφωνα με τις νεώτερες έρευνες προϋποθέτει την **αυτενέργεια του μαθητή/της μαθήτριας**). Η αρχή της αυτενέργειας του μαθητή/της μαθήτριας («μάθηση μέσα από την πράξη», “learning by doing”, του J. Dewey) στηρίζεται στη βάση της προηγούμενης αρχής, καθώς και στην παραδοχή ότι η μάθηση δεν είναι η απλή μεταβίβαση της γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό στον μαθητή/στην μαθήτρια, αλλά η ανακάλυψή της από τον ίδιο τον μαθητή/την μαθήτρια με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διερευνητική μέθοδος του J. Bruner). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει στον μαθητή/στην μαθήτρια πώς να μαθαίνει μέσω γενικών στρατηγικών μάθησης. Αυτό αποτελεί το «κλειδί» που χρειάζεται ο νέος άνθρωπος, για να «ξεκλειδώσει» διά βίου τη μάθηση. Γι’ αυτό, τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών δίνουν περισσότερη έμφαση στη μέθοδο διδασκαλίας (στο πώς), χωρίς να παραγνωρίζει διόλου το περιεχόμενο (το τι). Η νέα γνώση στηρίζεται στη γνώση που είχε ο μαθητής/η μαθήτρια για το θέμα μέχρι τη στιγμή της διδασκαλίας. Η γνώση δεν είναι πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό

του μαθητή/της μαθήτριας, αλλά μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή και στις ποικίλες εκφάνσεις της με σκοπό την «αποκωδικοποίησή» της. Η «αποκωδικοποίηση» αυτή είναι μία *διαλεκτική στιγμή* στον χρόνο, κατά την οποία η συνείδηση αντιμετωπίζει την κωδικοποιημένη κατάσταση -στην περίπτωση αυτή το θρησκευτικό φαινόμενο- και, αφενός, την κατανοεί σε βάθος και, αφετέρου, τοποθετείται σε σχέση με αυτή. Έτσι, με τη γνώση κάθε ιδιαίτερο και ξεχωριστό πρόσωπο, κάθε μαθητής/μαθήτρια, ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του/της στον κόσμο αυτό, αποκτώντας ένα βασικό εφόδιο. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ.190 κ.ε.). Παράλληλα με την ενεργητική μάθηση, όμως, ενδιαφέρεται να δώσει στον μαθητή/στην μαθήτρια και τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να εφαρμόσει τη νέα γνώση σε διαφορετικές καταστάσεις.

2.4. Συνεργατική μάθηση.

Κατά τους L. Vygotsky και J. Bruner (Vygotsky, 1998[1978]; Bruner, 2007[1996]; 1997[1990]), η μάθηση είναι κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα. Ο L. Vygotsky υποστήριξε ότι μαθαίνουμε μέσω αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας με τους άλλους και εξήγησε πώς τα κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Υποστήριξε ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω των αλληλεπιδράσεων που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους. Ομοίως και ο Bruner επεσήμανε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει ένα ουσιαστικό ρόλο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μεγιστοποιεί την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τον άλλο, μέσω της συζήτησης, της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης. Η συλλογική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει θετικά στη δόμηση της γνώσης. Έτσι, τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών αξιοποιώντας τις έννοιες της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, ενθαρρύνουν την εργασία σε μικρές ομάδες, διότι αυτή θεωρείται παιδαγωγικά αποτελεσματική για τη μετάδοση γνώσεων και στρατηγικών (Ματσαγγούρας, 2008).



2.4.1 Βιωματική μέθοδος

Η βιωματική μάθηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εμφάνιση της διαθεματικότητας. Με τον όρο βιωματική μάθηση ή βιωματική προσέγγιση της γνώσης εννοείται η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης νοήματος σε αυτήν.

Η βιωματική μάθηση απαιτεί την άμεση εμπλοκή του μαθητή ο οποίος δεν είναι απλός παρατηρητής του αντικειμένου-φαινομένου που μελετάται αλλά συμμετέχει με ενέργειες, στοχασμό πάνω στο θέμα και δράση. Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών μας. Αυτή η όψη της βιωματικής μάθησης ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής (Καμαρινού, 2000). Η βιωματική μάθηση σχετίζεται με επιταγές, ορόσημα στην Ιστορία της Παιδαγωγικής όπως «learning by doing» του Dewey τη μάθηση μέσω ανακάλυψης του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, την εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, τη δια βίου εκπαίδευση κ.ά (Καμαρινού, 2000). Τελικά η βιωματική μάθηση στηρίζεται σε δυο παραδοχές: κάθε μαθητής θα ωφεληθεί από τις εμπειρίες και όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με την ίδια εκτίμηση και σεβασμό διότι έχουν την ίδια αξία.

Ένα χαρακτηριστικό των βιωμάτων είναι ότι δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν από άλλες ομάδες στα πλαίσια εργασίας γιατί η σύνθεση και η δυναμική κάθε ομάδας είναι διαφορετική (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980). Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την υιοθέτηση της βιωματικής μάθησης, προέρχεται από το χώρο της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι βιωματικές δραστηριότητες δεν απευθύνονται μόνο στους μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη τη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη, αλλά αντίθετα ευνοεί όλους τους τύπους νοημοσύνης και έχει ως στόχο την καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης. Βασικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να διοργανώσει παιδαγωγικές εμπειρίες, να ενθαρρύνει τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αξίες, τις στάσεις τους και να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα συναισθηματικής υποστήριξης και αποδοχής, να είναι σε θέση να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης.

Είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε οι νέες πληροφορίες να τοποθετούνται σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά

σχήματα. Ο Ausubel υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η διάγνωση του τι ήδη ξέρουν οι μαθητές και η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να συνδεθεί αυτό που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές με αυτό που θα μάθουν (Ματσαγγούρας, 2003).

Η πορεία της διδασκαλίας θα πρέπει να αρχίσει από τα πιο γενικά σημεία και σταδιακά να προχωρήσει σε λεπτομέρειες. Οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να δομηθούν έτσι ώστε να συσχετίζουν τις νέες έννοιες μεταξύ τους και με τις ήδη γνωστές. Να εντοπιστούν οι βασικότερες έννοιες που σχετίζονται με τη διεπιστημονική μελέτη του ζητήματος και να επιλεγούν οι καταλληλότερες για τους συγκεκριμένους μαθητές μέθοδοι. Να γίνει επαλήθευση της καινούριας γνώσης με βάση τις προηγούμενες και τέλος να αξιολογηθεί η διαδικασία της μάθησης (Καμαρινού, 2000). Η βιωματική μάθηση έχει επικριθεί ότι υπερεκτιμά τις δυνατότητες των μαθητών και δεν αντιλαμβάνεται ότι οι περισσότεροι δεν έχουν ούτε τις νοητικές δυνατότητες ούτε τις συναισθηματικές προϋποθέσεις, ώστε μέσα από την ατομική τους πορεία να οδηγηθούν στην ανακάλυψη των επιστημονικών ιδεών (Κόκοτας, 2002).

Κατά τους παιδαγωγούς Mary Kalantzis και Bill Cope, γνώση δεν είναι μόνο οι πληροφορίες και οι μνήμες που αποθηκεύουμε στον εγκέφαλό μας, αλλά και οι αισθήσεις και τα συναισθήματά μας. Η γνώση επίσης είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, καθώς την αποκτούμε μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους (γλώσσα, εικόνες, ακούσματα, εμπειρίες κ.λπ.). Γνώση επομένως είναι όλα όσα είμαστε και κάνουμε μαζί με τους άλλους. Γι' αυτούς τους λόγους η βιωματική μέθοδος συνδυάζει τις γνωσιακές διαδικασίες με δραστηριότητες (Kalantzis & Cope, 2013). Η μέθοδος χωρίζεται σε τέσσερα βασικά στάδια, ανάλογα με τις γνωσιακές διαδικασίες και τα επιθυμητά προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα βήματα της βιωματικής μεθόδου είναι τέσσερα (4): Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας και θα αναλυθούν διεξοδικά με παραδείγματα διδακτικής προσομοίωσης στο επόμενο μέρος Β' του ανά χείρας βιβλίου.



2.4.2 Διερευνητική μέθοδος

Ασφαλώς δεν πρόκειται για κάτι νέο στον χώρο της παιδαγωγικής, καθώς υποστηρίχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα από τον Αμερικανό παιδαγωγό J. Dewey, ο οποίος και καθιέρωσε την επιστημονική επεξεργασία των δεδομένων εντός της διδακτικής διεργασίας με τα εξής στάδια: α. καθορισμός του προβλήματος, β. διατύπωση υποθέσεων, γ. συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, δ. έλεγχος υποθέσεων και ε. διατύπωση τελικών συμπερασμάτων. Βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με την εποικοδομητική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς και οι δύο έχουν στο επίκεντρο της προβληματικής τους τον μαθητή και το πώς αυτός οικοδομεί ενεργά τη γνώση.

Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση τα περισσότερα θέματα που εξετάζονται, εγείρουν ερωτήματα που χρήζουν διερεύνησης, αρκεί ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει (π.χ. με μια εισαγωγική δραστηριότητα) ένα κλίμα αναζήτησης στην τάξη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κατανοήσουν, να διατυπώσουν και να διερευνήσουν όλοι μαζί το πρόβλημα. Στις διερευνητικές διδακτικές διεργασίες ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και οργανωτής της δουλειάς που πρέπει να γίνει: επιλέγει και παρέχει υλικό -κατάλληλο και προσιτό στους μαθητές- από ποικιλία πηγών ή τους καθοδηγεί να το εντοπίσουν οι ίδιοι. Στις δραστηριότητες οργάνωσης των πληροφοριών και στις δραστηριότητες διαμόρφωσης και ελέγχου των υποθέσεων ελέγχει την εμπλοκή όλων των μαθητών, στηρίζει την προσπάθειά τους, συμμετέχει στην τυχόν αναδιατύπωση του ερωτήματος, οργανώνει εναλλακτικές επιλογές και δραστηριότητες, προσέχει ώστε να μη δημιουργηθούν παρεκκλίσεις που αποτρέπουν την έρευνα.

Η διερευνητική διδασκαλία είναι ευέλικτη και μπορεί να εφαρμόζεται σε μαθητές κάθε ηλικίας, υποδομής και δυνατοτήτων αλλά χρειάζεται σοβαρό προγραμματισμό και σχεδιασμό, προσεκτική οργάνωση και συνεχή αναδιαμόρφωση. Οι διερευνητικές προσεγγίσεις λειτουργούν αποτελεσματικότερα, όταν συνδυάζονται με τις ομαδοσυνεργατικές.

Ο Clive Erricker προσπάθησε να ενώσει το χάσμα μεταξύ της θεωρίας της παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής πράξης στην τάξη και ταυτόχρονα να βρει έναν τρόπο, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύσσονται προσωπικά και πνευματικά. Έτσι κατέληξε στα πέντε βήματα της διερευνητικής μεθόδου, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/μαθήτριες -όπως και στη βιωματική μέθοδο- έχουν την ευκαιρία να

μελετήσουν μια έννοια ξεκινώντας πάλι από προσωπικές εμπειρίες και ερωτήματα, και σταδιακά να οδηγηθούν σε βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωση της έννοιας σε σχέση με τη θρησκεία (Erricker, 2010). Σε σχέση με τη βιοματική μέθοδο, η διερευνητική είναι ανοιχτή σε περισσότερες ερμηνευτικές διαδικασίες, μελετά την πολυπλοκότητα των εννοιών και τις προκλήσεις τους, και αφήνει περισσότερα περιθώρια κριτικής στάσης (σε ζητήματα όπως η βία, τα βιοηθικά διλήμματα κ.λπ.), πράγμα που ταιριάζει περισσότερο στις μεγαλύτερες λυκειακές τάξεις, γι' αυτό και προτείνεται συχνότερα γι' αυτές τις ηλικίες (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012). Τα βήματα της Διερευνητικής Μεθόδου (Περιγράφοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας, Αξιολογώντας), θα παρουσιαστούν αναλυτικά με παραδείγματα διδασκαλίας στο επόμενο μέρος Β' του βιβλίου.

2.5 Ο ενεργός και συνεργατικός ρόλος του μαθητή/της μαθήτριας.

Σε ένα βιοματικό και ερευνητικό πλαίσιο μάθησης μεταβάλλεται και ο ρόλος του μαθητή/της μαθήτριας. Το ζητούμενο δεν είναι να αποθηκεύσει γνώσεις, ούτε να αλλάξει τη συμπεριφορά του/της προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά να αναπτύξει ικανότητες και επάρκειες, που θα τον/την βοηθήσουν να λειτουργήσει κριτικά και ενσυνείδητα. Ο μαθητής/Η μαθήτρια καλείται να προσεγγίζει τις βασικές έννοιες κάνοντας διάλογο, διερευνώντας, αξιολογώντας, κρίνοντας, ερμηνεύοντας. Ο μαθητής/Η μαθήτρια από παθητικός δέκτης αναλαμβάνει ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και αυτενέργεια. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη γνώση που παράγεται στο σχολικό περιβάλλον, αφού αυτό πια γίνεται μέσω μιας ελεύθερης και ανοιχτής στην κριτική διαδικασίας. Μέσω αυτής, τελικά, ο μαθητής/η μαθήτρια αναπτύσσει δεξιότητες (διαλόγου, διερεύνησης, αξιολόγησης, κρίσης, ερμηνείας) που οδηγούν στην προσωπική του ανάπτυξη και τον εντάσσουν οργανικά στη σχολική κοινότητα μάθησης, η οποία λειτουργεί επί τη βάση της συνεισφοράς αντιλήψεων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο της. Η συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις, η ατομική συνεισφορά και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης ενθαρρύνουν την αυτογνωσία και



την αυτοκριτική, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια.

2.6 Από τις μεθόδους στις στρατηγικές διδασκαλίας

Στην προσπάθεια ορισμού και επεξεργασίας των διδακτικών προσεγγίσεων χρησιμοποιούνται ως *termini technici* διάφοροι όροι και έννοιες -από τις πιο παραδοσιακές «μεθόδους», «μορφές» και «πορείες διδασκαλίας» έως τις πιο σύγχρονες «τεχνικές» «μοντέλα» και «στρατηγικές». Όσο και αν στον καθημερινό εκπαιδευτικό λόγο οι όροι χρησιμοποιούνται μάλλον ως ταυτόσημοι, ανατρέχοντας στους ορισμούς τους, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι πρόκειται για έννοιες που επικεντρώνουν σε διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας και κινούνται σε διαφορετικό βαθμό γενίκευσης και χρήσης. Πιο συγκεκριμένα:

Οι μέθοδοι διδασκαλίας αναφέρονται σε καθιερωμένα και συγκροτημένα συστήματα διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και σε ποικιλία περιπτώσεων για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος. Γνωστότερες από αυτές είναι η επαγωγική, η απαγωγική, η αναλυτική, η συνθετική, η σωκρατική, η επίλυση προβλήματος, η διαθεματική κ.ά.

Οι μορφές διδασκαλίας αναφέρονται στον τρόπο παρουσίασης των περιεχομένων και οργάνωσης των δραστηριοτήτων, ο οποίος και καθορίζει το είδος της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικού - περιεχομένων (διδακτικό τρίγωνο). Γνωστότερες μορφές διδασκαλίας είναι οι συμμετοχικές (διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές, μέθοδος Project), οι δασκαλοκεντρικές (μονόλογος, διάλεξη, επίδειξη, περιγραφή, επεξήγηση κ.ά.), οι μαθητοκεντρικές (ελεύθερος διάλογος, καθοδηγούμενος διάλογος, συζήτηση κ.ά.) και οι μεικτές (συνδυασμός δασκαλοκεντρικών-μαθητοκεντρικών).

Η πορεία διδασκαλίας αφορά στην οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε δομημένες φάσεις-βήματα, με την καθεμία να επιτελεί διαφορετική λειτουργία (τριμερής, πενταμερής κ.ά.)

Τα μοντέλα (ωριαίας) διδασκαλίας αφορούν σχηματικές παραστάσεις που απεικονίζουν τις δραστηριότητες και την αλληλουχία τους, δηλαδή τη δομή της

ωριαίας διδασκαλίας και χρησιμεύει ως εργαλείο οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της διεργασίας.

Οι τεχνικές διδασκαλίας αφορούν στον τρόπο διεξαγωγής των οργανωτικών-διδακτικών δραστηριοτήτων και τον τρόπο χρήσης του διδακτικού υλικού.

Τέλος, οι στρατηγικές διδασκαλίας (ΣΔ) αφορούν μια δομημένη και σχεδιασμένη ακολουθία μαθησιακών-διδακτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων μιας ωριαίας διδασκαλίας (π.χ. την ανάπτυξη διαδικαστικής γνώσης, κοινωνικο-πολιτικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων, τη διερεύνηση θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων κ.ά.). Όπως γίνεται φανερό, τα δομικά στοιχεία των ΣΔ είναι οι δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να εφαρμόζονται με ευελιξία σε όποιο μέρος ή φάση του ΠΣ αρμόζουν. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ΣΔ παραβλέπουν τη μέθοδο, τη μορφή και την πορεία της διδασκαλίας• σε κάθε περίπτωση τις χρησιμοποιούν ως άξονες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Συνακόλουθα, οι ΣΔ έχουν μεγάλη ευρύτητα (αφού συμπεριλαμβάνουν στοιχεία μεθόδων, μορφών, πορείας και τεχνικών), ευελιξία (αφού μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε είδος, βαθμίδα και φάση διδασκαλίας) και ισχυρή θεωρητική και ερευνητική θεμελίωση. Αν και δεν παρουσιάζονται ως μια «υποδειγματική» διδακτική μέθοδος, αναδεικνύουν εξαιρετικά την άμεση σχέση του «τι» με το «πώς» της διδασκαλίας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, στη σύγχρονη Διδακτική υπάρχει η τάση οι Στρατηγικές να αντικαταστήσουν τις πιο γενικές μεθόδους και μορφές.

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, παρά τις προσπάθειες οριοθέτησής τους, οι έννοιες και οι πρακτικές στις οποίες παραπέμπουν οι παραπάνω όροι συχνά αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτό, άλλωστε, επιβεβαιώνεται και από τη σχετική σύγχυση που επικρατεί στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με το ακριβές τους περιεχόμενο. Σε κάθε, ωστόσο, περίπτωση, όλες σχετίζονται με το «πώς» της διδασκαλίας, αυτό ακριβώς που εννοεί ο εκπαιδευτικός, όταν μιλάει γενικευμένα για μέθοδο στο διδακτικό του έργο. Επιπλέον, η εμπειρία των δασκάλων επιβεβαιώνει ότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργούν και να χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη συνδυαστικά και με επιλεγμένα κριτήρια. Για παράδειγμα, η θεματική ενότητα 1 στη Β' Γυμνασίου «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον



Θεό;» σίγουρα μπορεί αναπτύσσεται γύρω από τη «μέθοδο επίλυσης προβλήματος» και να οργανώνεται σε μια «ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας», εντός της οποίας μπορούν να λειτουργούν «συνεργατικές-διερευνητικές στρατηγικές» (όπως η «μελέτη περίπτωσης» και «κάνοντας θεολογία με τα παιδιά»), καθώς και δημιουργικές «βιωματικές τεχνικές» (παιχνίδια ρόλου και Artful Thinking).

Υπό όλες αυτές τις προϋποθέσεις, στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες μορφές και κυρίως στρατηγικές διδασκαλίας που προκρίνονται για το ΜτΘ στον βαθμό που:

- δεν θεωρούν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών αλλά ως ενεργητική διεργασία οικοδόμησης γνώσης που εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά τους μαθητές.
- υιοθετούν την άποψη ότι η γνώση και η σκέψη συγκροτούνται μέσα από την επαφή του ατόμου με τον κόσμο και το κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky).
- αναδεικνύουν και υπηρετούν τις θεμελιώδεις αρχές προσέγγισης του θρησκευτικού γνωστικού αντικειμένου, όπως έχουν αποτυπωθεί στο νέο ΠΣ, δηλαδή την ερμηνεία, τον διάλογο και τον κριτικό γραμματισμό.
- αναπτύσσονται ισότιμα και συνεξαρτώμενα με τους στόχους και τα περιεχόμενα του ΠΣ, αναδεικνύοντας τη μεθοδική διαδικασία ως λειτουργικό μέρος του, κάτι που συνιστά κεντρική επιλογή ενός Προγράμματος Διαδικασίας
- επιλέγονται και οργανώνονται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της τάξης του, ο οποίος όμως δεν τις θεωρεί αποκλειστικά τεχνοκρατικά αλλά ερευνά συνεχώς τη σχέση τους με την ανθρωπιστική και ηθική βάση της διδασκαλίας του.

Κεφάλαιο Γ΄

ΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Ο Γραμματισμός και η σχέση του με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

α. Γραμματισμοί και εγγραμματοσύνη

Ο όρος «Γραμματισμός» είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο. Αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου «literacy», ο οποίος μεταφράζεται και ως εγγραμματισμός ή/και εγγραμματοσύνη (Ong 1997, επιμ. Θ. Παραδέλλης 1997). Με τους ανωτέρω όρους δεν εννοούμε μόνο τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει διότι μια τέτοια δεξιότητα ασφαλώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών σήμερα αλλά σαφέστατα δηλώνεται μια έννοια πιο δυναμική. Συνεπώς στις σημερινές κοινωνίες με τη χρήση του όρου σκιαγραφείται «η δεξιότητα του μαθητή να επικοινωνεί με ποικίλλα περιβάλλοντα, όχι αποκλειστικά με λεκτικά μηνύματα αλλά και με μη γλωσσικά κείμενα» (Κ. Δ. Ντίνας κ.α 2002) . Η ικανότητα του μαθητή όχι μόνο να κατανοεί (λειτουργικός γραμματισμός) αλλά και να επεξεργάζεται (κριτικός γραμματισμός) τα κείμενα, συμβάλλει στην δυνατότητα ελέγχου του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και κινείται. Καθίσταται προφανές πως το περιεχόμενο του όρου «γραμματισμός» δεν είναι σταθερό αλλά συναρτάται με ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, μεταβολές που απαιτούν από το μαθητή την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων γνώσεων, ώστε να είναι ικανός να αντεπεξέλθει στη δεδομένη κοινωνία αλλά και να τη διαβάζει κριτικά. Υποστηρίζεται (Scribner and Cole, 1981: 236) πως εμπλέκει την εφαρμογή της γνώσης για συγκεκριμένους σκοπούς και για στοχευμένες περιοχές εφαρμογής. Καθίσταται σαφές πως ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι εντελώς νέος όρος αλλά όπως αναφέρεται σχετικά (Wray, D. & Lewis, M. (1997), προσλαμβάνει



νέες διαστάσεις από αντικείμενο σε αντικείμενο με αποτέλεσμα να είναι γνωστός στη διεθνή βιβλιογραφία με διαφορετικούς όρους. Αυτό που έχει σημασία είναι πως σύμφωνα με τον ερευνητή (ο.π.) ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται στο συμπέρασμα πως κάνει τη διαφορά στη ζωή των μαθητών ενθαρρύνοντας τους να διερευνήσουν, να διερωτηθούν και ίσως να αμφισβητήσουν σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνικών πρακτικών. Στο βαθμό που ισχύουν τα ανωτέρω καθίσταται κρίσιμο ποιές δεξιότητες θα καλλιεργήσει ο μαθητής από την υποχρεωτική Εκπαίδευση και μέχρι το Λύκειο προκειμένου να ανταποκριθεί στις ραγδαίες αλλαγές που ενδημικά συμβαίνουν καθημερινά στη ζωή του. Στο πλαίσιο αυτών των δεξιοτήτων περιλαμβάνονται έννοιες του Γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια οπότε κατ' επέκταση αποκτά ευρύτερη σημασία και νόημα ο όρος για την σύγχρονη σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνάφεια με την διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα ως κύριο πυλώνα της θεωρητικής ανασκόπησης ανά χείρας.

β. Έννοια των Πολυγραμματισμών.

Οι ανωτέρω έννοιες του γραμματισμού καταδεικνύουν την πολλαπλότητα του φαινομένου, καθώς και την αναγκαιότητα εκτενέστερης αναφοράς και διερεύνησης. Είναι προφανές πως στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των πολλαπλών αναγνώσεων όλων των διαστάσεων της γνώσης καθίσταται αναγκαία η πολύπλευρη οπτική της πρόσληψης της αλλά και οι κατανοήσεις της γνώσης προσλαμβάνουν ειδικό βάρος. Έτσι γίνεται φανερό πως οι γραμματισμοί που αναφέρθηκαν αποτελούν μέρος των «πολυγραμματισμών» με την έννοια που αποδίδεται σήμερα στον επιστημονικό Γραμματισμό. Συνακόλουθα ο επιστημονικός Γραμματισμός απαρτίζεται από τα κοινά στοιχεία των διαφόρων γραμματισμών των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, όπως η Ιστορία (History literacy), τα μαθηματικά (Mathematics literacy), η Γεωγραφία (Geography literacy), η τεχνολογία (Technology literacy), οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Computer literacy) κ.ά. (ό.π.:195). Τούτων δοθέντων στο ελληνικό σχολείο κρίνεται απαραίτητος και ο γραμματισμός που χαρακτηρίζεται ως θρησκευτικός (Religious literacy) (Wright 1997, 1998, 2008, Alberts 2007, Prothero 2007, Carr 2007, Rosenblith & Bailey 2008, Goldberg 2010, Γριζοπούλου, Καζλάρη 2008, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά 2011, στο Φώτιος Διαμαντής 2103: 24).

Υποστηρίζεται (Φώτιος Διαμαντής, 2013: 25) πως προκειμένου να δημιουργήσουμε σταθερό θεωρητικό αλλά και πρακτικό υπόβαθρο για την έννοια και τη χρήση του όρου και ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι οι επιμέρους και κατά γνωστικό αντικείμενο γραμματισμοί εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια. Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται κυρίως με την λειτουργική εκδοχή του γραμματισμού, εξειδικεύοντας προφανώς την ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας του αντικειμένου καθώς και την δυνατότητα μετάδοσης του στη σχολική πραγματικότητα. Έτσι, με δεδομένο ότι ο λειτουργικός γραμματισμός «αναδύεται ως ένα ισχυρό κατασκεύασμα για τον ορισμό του γραμματισμού βάσει των κοινωνικών του στόχων και των απαιτήσεων που σε μια ορισμένη κοινωνία επιβάλλονται στα άτομα, ώστε να λειτουργούν στο πλαίσιο της, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν του προσωπικούς τους στόχους» (Baynham 2002:20), θεωρούμε ότι ο γραμματισμός στη λειτουργική του διάσταση έχει παρόμοιες στοχεύσεις για τον μαθητή ακολουθώντας έτσι τους γενικούς σκοπούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης όπως περιγράφονται στη σχετική νομοθεσία. Συνακόλουθα οι πυλώνες της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας υποστηρίζονται σαφέστατα και συμβαδίζουν με την πολλαπλότητα των Γραμματισμών στην σχολική εκπαίδευση.

γ. Το παράδειγμα του «θρησκευτικού γραμματισμού» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο ακολουθεί τη φιλοσοφία και τις αρχές του γραμματισμού έτσι όπως αποτυπώθηκαν στο ΠΣ Θρησκευτικών που δημοσιεύτηκε το 2011 και εφαρμόστηκε «πilotικά» σε 99 Δημοτικά και σε εξήντα οκτώ (68) Γυμνάσια στην επικράτεια (Απόφαση ορισμού ΥΠΠΕΘ). Και στα δύο ΠΣ, Δημοτικού – Γυμνασίου και Λυκείου, αναδύεται «το αίτημα του θρησκευτικού γραμματισμού, ως μία καίρια διάσταση της θρησκευτικής αγωγής, που συμβάλλει στη δημιουργία πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία και δεκτικότητα στον διάλογο με το διαφορετικό» (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά 2011:13). Όσο για τις βάσεις αλλά και τη στόχευση αυτού του θρησκευτικού γραμματισμού, αναφέρεται ότι: «βασίζεται στους κανόνες της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης και στοχεύει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις ζωής



που παρέχει για τις θρησκείες και από τις θρησκείες, εφαρμόζοντας μια διερευνητική, ερμηνευτική και διαλογική μαθησιακή προσέγγιση» (ό.π.). Τα όσα, όμως, αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (2011 με αναθεωρημένη έκδοση το 2014) αλλά και στο νέο ΠΣ για το Λύκειο βρίσκονται σε μια συνέχεια και αντιστοιχία με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών, έτσι όπως αποτυπώθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ 2002). Σε αυτό επισημαινόταν ότι στην προοπτική της καλλιέργειας του θρησκευτικού γραμματισμού θα πρέπει να τονίζεται η ανάγκη για επίδειξη «πνεύματος έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το διαφορετικό» (ό.π.:174). Πιο συγκεκριμένα, στο ΑΠΣ των Θρησκευτικών στα ΔΕΠΠΣ υπήρξε η πίστη ότι με το να δίνονται στοιχεία για τις μεγάλες μονοθεϊστικές θρησκείες και να υπάρχει ένα διάχυτο πνεύμα σεβασμού των θρησκευτικών-λατρευτικών εκδηλώσεών τους, οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν «επίγνωση των διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας» και έτσι με αυτό τον τρόπο θα διευκολύνονταν στο να αναπτύξουν «ανεκτική στάση και πνεύμα ανεξιθρησκίας» (Γριζοπούλου, Καζλάρη 2008), (Φώτιος Διαμαντής, 2013: 26)

Ο θρησκευτικός γραμματισμός εκτείνεται πιο πέρα από τις στοχεύσεις των προαναφερθέντων ΠΣ στα θρησκευτικά. Η θρησκευτική εκπαίδευση στο σχολείο χρειάζεται διότι «προσφέρει τη «θρησκευτική» γλώσσα και τη γραμματική της που είναι πολύτιμα εφόδια αυτό-γνωσίας, αυτό-προσδιορισμού, αυτο-βελτίωσης και αυθυπέμβασης, σε σχέση με τους άλλους (Πλαίσιο αρχών: 9 κλπ). Συγχρόνως, προσφέρει τις ικανότητες και δεξιότητες γνωριμίας, επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και ανάλυσης και ερμηνείας της ιστορίας και του πολιτισμού. Δεν αποτελεί μία ιστορική, απλώς, αναφορά στην παρουσία της θρησκείας στη ζωή και στον κόσμο, αλλά μία επικοινωνιακή και βιωματική εμπειρία για μια ζωή. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να πει κανείς ότι μπορεί να λειτουργεί περισσότερο, όπως το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας παρά όπως το μάθημα της Ελληνικής Ιστορίας (πλαίσιο αρχών:10). Στη βάση αυτή έχουν στηριχθεί οι κατευθύνσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Λύκειο με στόχο την εκπαίδευση μαθητών οι οποίοι, εκτός των άλλων, να είναι επιδέξιοι χρήστες της θρησκευτικής γλώσσας, ορολογίας και γραμματικής. Έτσι ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο του γραμματισμού και μάλιστα του θρησκευτικού.

δ. Ο μαθητής στο κέντρο του γραμματισμού.

Για το μαθητή του σήμερα κρίνεται απαραίτητη εκτός από τη χρήση των όρων, του λεξιλογίου και των συμβόλων και η γνώση του πλαισίου, που γεννά τις έννοιες και τις διαμορφώνει, καθώς και του πολιτισμικού φορτίου τους. Οι γραμματισμοί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στην εκπαίδευση αποτελούν μέρος του πολυγραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Η γλώσσα και τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα. Ο γραμματισμός επεκτείνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γιατί υπάρχουν πολλοί τρόποι παραγωγής νοήματος, αλλά και συσχέτισης αυτών των νοημάτων. Με τους επιμέρους γραμματισμούς ως ιδιαίτερου τμήματος των πολυγραμματισμών (Multiliteracies) (New London Group 2000) ο μαθητής αποκτά τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, αφηγήσεων, νοημάτων και σημασιών, της κριτικής ανάλυσης και τέλος του μετασχηματισμού της γνώσης, για να οδηγηθεί σε προσωπικές επιλογές και εφαρμογές των γνώσεων και των δεξιοτήτων προκειμένου να διανοίξει νέους ορίζοντες στη μαθησιακή – εκπαιδευτική διαδικασία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Πλαίσιο Αρχών σελ. 20).

1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένα απαραίτητο βήμα

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η συστηματική προσαρμογή της διδακτικής διεργασίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ειδικότερα, είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις ικανότητες, τον μαθησιακό τύπο, καθώς και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, οργανωτικών σχημάτων, μέσων και υλικών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μείζον Πρόγραμμα, 2011).

Στον αναθεωρημένο Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό του γνωστικού αντικειμένου των Θρησκευτικών εμφανίζονται πλείστες όσες αναφορές στην αναγκαιότητα της εισαγωγής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παραδοχές που συνοδεύουν την αναγκαία αυτή συνθήκη παρατίθενται παρακάτω με



Διαθεματική και Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία

τροποποιήσεις αναγκαίες για λόγους συγγραφικούς αλλά και τυποτεχνικούς – φιλολογικούς. Η ουσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παραμένει ίδια καθώς συνιστά σημαντικό πυλώνα της εκπαίδευσης τον 21^ο αιώνα.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία, από την αρχή μέχρι το τέλος, από τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών βασικών θεμάτων μέχρι τις διδακτικές δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της μάθησης με τη συνακόλουθη αξιολόγηση σε όλα τα στάδια διδασκαλίας. Εκτός από τη λειτουργία των πάγιων δομών, που ασχολούνται με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων προβλημάτων, όπως είναι τα τμήματα ένταξης, τα φροντιστηριακά τμήματα, η παράλληλη διδακτική στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία κτλ., η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι καθολική ανάγκη σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Πρόκειται για κατεξοχήν ευθύνη του εκπαιδευτικού που επιφορτίζεται με την οργάνωση του διδακτικού έργου και τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή της δεν στοχεύει σε μια ορισμένη κατηγορία μαθητών, λ.χ., τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή εκείνους που έχουν ανεπαρκείς επιδόσεις. Δεν εννοείται μια εκ των υστέρων προσπάθεια θεραπείας διαπιστωμένων αδυναμιών, μια αποσπασματική παρέμβαση, ούτε ταυτίζεται με την αρχή της επιείκειας. Είναι θεμελιώδης παιδαγωγικός προσανατολισμός που ο μετασχηματισμός του σε πράξη είναι διαρκής ανάγκη. Η αναγκαιότητα αυτή διαπιστώνεται από τις παρακάτω παραδοχές:

1. **Ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής.** Η σχολική τάξη περιλαμβάνει μαθητές που διαφέρουν ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες μάθησης. Το ζήτημα αυτό εντοπίζεται και αντιμετωπίζεται σε διάφορα επίπεδα, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί με σύνολα και πρόσωπα μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες, κοινωνική καταγωγή, γνωστικό υπόβαθρο, κλίμακα προσδοκιών, ιεράρχηση στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να είναι ελκυστική, δημιουργική και αποτελεσματική τόσο για τον μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες όσο και για εκείνον που παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις. Πολύ περισσότερο, οφείλει να καταπολεμά κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.

2. **Η παραδοσιακή μεταφορά γνώσης αλλάζει.** Οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες έχουν δείξει την ανεπάρκεια του γνωσιοκεντρικού διδακτισμού, που δίνει έμφαση στην «παράδοση» έτοιμης γνώσης και όχι στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, έχουν τονίσει την αναποτελεσματικότητα του μετωπικού τρόπου εργασίας, όπου στο κέντρο οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός και όχι ο μαθητής και έχουν απορρίψει το ανταγωνιστικό μοντέλο μάθησης, που βασίζεται στις ποσοτικές διακρίσεις των μαθητών και όχι στις ποιοτικές μορφωτικές διεργασίες.

Έτσι, καλούμαστε να αξιοποιήσουμε γόνιμους τρόπους για μετάβαση από τη διδασκαλία στη μάθηση, από τη διδακτέα ύλη στις μαθησιακές επάρκειες των μαθητών, από το μάθημα για λίγους ή τον μέσο όρο της τάξης στην ενεργοποίηση όλων. Για λόγους πρακτικούς και παιδαγωγικούς, ενδείκνυται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών και όχι το αντίστροφο, όπου οι μαθητές διαχωρίζονται με βάση άκαμπτους εκπαιδευτικούς κανόνες και διδακτικούς στόχους που πρέπει να πετύχουν με απόλυτη ομοιομορφία. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση, δηλ. όταν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, που μετέχουν ενεργητικά σε αυτή και αισθάνονται ασφαλείς.

Καθίσταται σαφές από τα ανωτέρω εκτεθέντα πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλώς μια βελτιωμένη εκδοχή της διδακτικής πράξης που χρησιμοποιεί την επιείκεια και την εναλλαγή στην «εξέταση» των μαθητών, αλλά είναι μια ολοκληρωμένη στρατηγική διδασκαλίας που αφορά σε όλους τους μαθητές. Χωρίς να παραμερίζει τους «αδύναμους» προς όφελος των «αρίστων» ούτε να ασχολείται αποκλειστικά με τους «μέτριους» παραγνωρίζοντας τις μαθησιακές ανάγκες των «καλών». Η συνολική αντιμετώπιση της τάξης ως ενιαίας ολότητας που διασπάται σε επιμέρους προσωπικότητες, δημιουργεί τις προϋποθέσεις μάθησης σε καθένα μαθητή και καθεμιά μαθήτρια χωριστά με την απαραίτητη διαφοροποίηση προκειμένου να καταστεί κτήμα τους η γνώση στο βαθμό και με τον ρυθμό που μαθαίνει ο καθένας . Αυτή η μετασχηματισμένη μάθηση επιτυγχάνει ένα βασικό στόχο του νέου σχολείου που είναι η διαδικασία της μάθησης να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να είναι συνεχώς ενταγμένα στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνέχεια να αισθάνονται και να λειτουργούν ενταγμένα στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, αίρεται κάθε ανισότητα και κάθε παιδί θεωρείται ως δύναμη ισότιμος πολίτης με όλους χωρίς να καταργείται η ιδιοπροσωπία του.



Κεφάλαιο Δ΄

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ

1. Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα

Σε αρκετά σημεία του βιβλίου αυτού αναφέρθηκε πως η εφαρμογή της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας δεν αποτελούν δρόμο στρωμένο με ροδοπέταλα ούτε φυσικά συνιστούν αυτοματοποιημένη διαδικασία την οποία απλώς επιλέγει ο εκπαιδευτικός και την εφαρμόζει. Η αλήθεια είναι λίγο πιο σύνθετη. Απαιτεί δέσμευση, χρόνο, διάθεση για καινοτομία, έφεση στη δια βίου μάθηση και οπωσδήποτε προετοιμασία. Θα ήταν ουτοπικό να πιστεύει κανείς πως μπορεί χωρίς να βρέξει τα πόδια του να διαβεί το ποτάμι της γνώσης. Αυτό ισχύει και για τις δύο πλευρές εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται οι παράπλευρες συνιστώσες και οι πιθανές δυσχέρειες που θα αντιμετωπίσει κάθε ασχολούμενος με τη διαδικασία της εκπαίδευσης και τις οποίες καλείται να αναγνωρίσει για να τις υπερβεί αποτελεσματικά.

1.1 Τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και οι στοχεύσεις τους.

Τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών εκφράζουν μια συγκροτημένη αντίληψη για τη φύση της γνώσης, τη διαδικασία της μάθησης, το ρόλο της επιστήμης και την αποστολή του σχολείου. Καταλύουν τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων και ανασυγκροτούν το περιεχόμενο γύρω από θέματα και προβλήματα που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (Φλουρής, 2005). Τοποθετούν τη μάθηση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια και συνδέουν άμεσα το σχολείο με τη ζωή της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2003).

Τα διαθεματικά προγράμματα επιδιώκουν την ενιαιοποίηση της γνώσης, εντός και εκτός περιεχομένου των μαθημάτων, διότι αμφιβάλλουν αν οι μαθητές είναι σε θέση από μόνοι τους να πετύχουν στο μυαλό τους την ενιαιοποίηση των γνώσεων που προσφέρονται τμηματικά από διαφορετικά μαθήματα. Αυτή η πολυεπίπεδη ενιαιοποίηση μορφών της γνώσης προέρχεται τόσο από τη βιωματική γνώση όσο και από τους επιστημονικούς κλάδους. Έτσι η σχολική γνώση επαναποκτά τη

χαμένη ενότητα της, ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 1999).

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές για να οργανώσει θεματικά πεδία, να καθορίσει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι εμπλουτίζεται το γνωσιοκεντρικό περιεχόμενο του παραδοσιακού σχολείου με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και απασχολούν την κοινωνία τόσο ως θεωρητικό προβληματισμό όσο και ως τομείς δράσης. Η επιστημονική γνώση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί το μέσο με το οποίο το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τις πράξεις του (Beane, 1997).

Τα θέματα που επιλέγονται έχουν έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση (Beane, 1997). Έτσι η λειτουργία του σχολείου καθίσταται παιδαγωγικότερη και περισσότερο δημοκρατική, καθώς λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το πρόγραμμα του σχολείου να γίνεται ευέλικτη και να συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις άμεσου ενδιαφέροντος.

1.2 Ενστάσεις κατά της Διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας

Η εξέλιξη και ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας προκύπτει ως διαρκή ανάγκη για να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις σημερινές επιστημονικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται. Από την άλλη ένα εκπαιδευτικό σύστημα λόγω φύσης και θέσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένας συντηρητικός θεσμός της κοινωνίας μέσα στον οποίο αναλύονται διάφορα σύνδρομα φόβου για την απόκλιση και την αλλαγή (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998). Συνεπώς κάθε φορά που κάτι νέο και πρωτοποριακό εμφανίζεται και επιχειρείται να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση εγείρει ενστάσεις και προκαλεί αντίλογο.



Εκείνοι που προβάλλουν ενστάσεις στη διαθεματικότητα υποστηρίζουν ότι δεν αποτελεί συνταγή για κάθε μαθησιακή πορεία ούτε αυτοσκοπό. Δεν ακολουθεί κεντρικό σχεδιασμό αλλά ο σχεδιασμός γίνεται ευκαιριακά αφού προέρχεται από τους μαθητές. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις δεν αποτελούν ειδική μορφή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, καθώς διαπλέκουν και μεθόδους που συναντάμε σε παραδοσιακές διδασκαλίες (Κούσουλας, 2004).

Οι επικριτές της διαθεματικότητας ισχυρίζονται ότι εντείνεται η σύγχυση και η ρευστότητα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και είναι εμφανής ο κίνδυνος της επιφανειακής και άκριτης εφαρμογής της. Με τη διαθεματικότητα υπάρχει ο κίνδυνος μαθητής και εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν σε αδιέξοδο, καθώς για την εφαρμογή της, απαιτείται υψηλό κόστος και υψηλές προδιαγραφές ενώ ως διδασκαλία χαρακτηρίζεται χρονοβόρος. Ακόμα τα μαθητικά ενδιαφέροντα και τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγούρας, 2003).

Ενστάσεις στη διαθεματικότητα εκφράζουν παιδαγωγοί που προτιμούν αυστηρά οριοθετημένα εκπαιδευτικά συστήματα. Ξένοι και Έλληνες παιδαγωγοί όπως ο Παλαιολόγος και ο Εξαρχόπουλος θεωρούν τις διαθεματικές μορφές διδασκαλίας αιτίες μυρίων κακών (Δημαράς, 1998). Υπάρχουν ενστάσεις και σε θέματα επιστημονικά, και θεωρητικά, σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διαθεματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με το Bestor (Δημαράς, 1998) οι μαθητές αδυνατούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό του μαθήματος καθώς δεν έχουν σφαιρική κατοχή του υπό εξέταση αντικειμένου, έτσι ο σχεδιασμός μπορεί εύκολα να γίνει ερασιτεχνικός. Επίσης ενστάσεις εγείρουν επιστήμονες και παιδαγωγοί που αντιτίθενται στην πρακτική των ενιαιοποιημένων προγραμμάτων όπως η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα. Υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τα διακριτά μαθήματα διδάσκουν τη γνώση με τη λογική της σειράς και ακολουθίας, διδάσκουν άμεσα και άριστα τις ουσιώδεις γνώσεις με τις κυρίαρχες έννοιες και τους όρους κάθε διακριτής επιστήμης με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Εξασφαλίζουν συγκροτημένα συστήματα γνώσεων για να κατανοήσουν οι μαθητές τον εαυτό τους και τον κόσμο και αναπτύσσουν στους μαθητές συγκροτημένους τρόπους σκέψης και μεθοδολογικής δράσης (Ρέλλος, 2000). Οι ενστάσεις αυτές αίρονται με το επιχείρημα ότι οι διαθεματικές-

διεπιστημονικές προσεγγίσεις μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές. Στη χαλαρή τους μορφή δεν καταλύουν την αυτονομία των διακριτών και καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων αλλά συντονίζουν τη σύμπραξη δυο ή περισσότερων από αυτά για τη σφαιρικότερη μελέτη θεμάτων, προβλημάτων, ιδεών κ.ά.

Στην προωθημένη τους μορφή οι διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις οδηγούν στη δημιουργία νέων υβριδικών Διεπιστημονικών κλάδων που αναπτύσσονται για να μελετήσουν οι μαθητές πολύπλοκα θέματα, που για την κατανόηση τους απαιτείται η σύμπραξη πολλών επιστημών. Τέτοια είναι προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων κ.ά (Ματσαγγούρας, 2003). Οι περισσότερες ενστάσεις που διατυπώνονται αναφέρονται περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής της Διαθεματικότητας και όχι στην έννοια καθαυτή.

1.3 Δυσχέρειες στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι κοινωνικές ανάγκες που προέκυψαν λόγω «της έκρηξης των γνώσεων» που παρατηρείται στη μεταβιομηχανική κοινωνία επέβαλλαν την εισαγωγή νέων μαθημάτων και την ένταξη τους σε εκπαιδευτικά συστήματα που αντιμετωπίζουν τη γνώση με ενιαιοποιημένο και διεπιστημονικό πνεύμα. Δημιουργήθηκε έτσι η αναγκαιότητα για διαρκή και προσεκτική εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις ανθρωπιστικές και τις θετικές επιστήμες. Ταυτόχρονα παρατηρείται μια διαρκής αναθεώρηση των παραδοσιακών απόψεων για τη σχέση ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών και επιχειρείται η θεώρηση τους σε ένα νέο πλαίσιο αντικονφορμιστικό και ευέλικτο. Αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης ήταν η δημιουργία προγραμμάτων Διαθεματικής-Διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Ωστόσο από πολύ νωρίς επισημάνθηκαν προβλήματα σε σχέση με την υλοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Από τον εννοιολογικό καθορισμό του όρου της διαθεματικότητας γίνεται αντιληπτή και διακριτή η αμεσότητα της σχέσης ανάμεσα στο διδακτέο και τους διδασκομένους, καθόσον η σχέση αυτή υλοποιείται μόνο μέσα στον κοινωνικό περίγυρο του μαθητή. Εν τούτοις συστήματα συγκεντρωτικά όπως της Ελλάδας, της Γαλλίας και άλλων χωρών δεν ευνοούν το βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ενώ άλλα αποκεντρωτικά συστήματα όπως της Ολλανδίας, της



Βρετανίας συμβάλλουν στην κατεύθυνση της διαθεματικής προσέγγισης. Γενικότερα οι δυσκολίες εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης εστιάζονται στο διαφοροποιημένο τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων σήμερα (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Ένα ακόμα από τα προβλήματα που υπάρχουν είναι η έλλειψη ενός καθορισμένου συστήματος αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου. Εξαιτίας αυτού του λόγου παρατηρούμε τα διεπιστημονικά θέματα να αναπτύσσονται με καθαρά τοπική πρωτοβουλία, η οποία τις περισσότερες φορές αδυνατεί να στηρίξει επαρκώς και να επεκτείνει την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων. Επομένως προκύπτει το βάσιμο συμπέρασμα ότι η εισαγωγή διεπιστημονικών θεμάτων μέσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να είναι επιτυχημένη όταν γίνεται με τρόπο οργανωμένο και έγκυρο. Ένα άλλο πρόβλημα σχετίζεται με τις αδυναμίες των αναλυτικών προγραμμάτων όπως αυτά λειτουργούν μέσα στις δομές ενός συγκεκριμένου συστήματος που λόγω αυτής της δομής δυσχεραίνει τη λειτουργία καινοτομιών.

Ακόμα δυσχέρειες αντιμετωπίζει η εφαρμογή της Διαθεματικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι πιθανότητες για μια αποτελεσματική εφαρμογή καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις καινοτομίες λαμβάνοντας υπόψη ότι τα σχολεία δεν είναι άψυχοι οργανισμοί και η επιστημονική κατάρτιση, καθώς επίσης η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του έμψυχο δυναμικού των σχολείων είναι αυτή που τελικά καθορίζει το επιτυχημένο ή όχι πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης καινοτόμων προγραμμάτων.

Ειδικότερα η «αντίσταση στην αλλαγή που άλλοτε εκφράζεται με επιφυλάξεις και άλλοτε με ενστάσεις για τυχόν εξελίξεις στις μεθόδους και συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, είναι μια σοβαρή δυσχέρεια για την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος. Προβλήματα επίσης ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στα πορίσματα που δημοσίευσε ο CIDREE επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί για να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν διεπιστημονικά θέματα στη διδασκαλία τους πρέπει να έχει προηγηθεί αποτελεσματική ανάπτυξη διεπιστημονικών πρακτικών μέσα στα ιδρύματα της βασικής τους εκπαίδευσης (CIDREE,/Π.Ι, 1999).

Γενικότερα για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διαθεματικότητας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, ικανών να απεγκλωβίζονται από τα στενά όρια του επιστημονικού τομέα της ειδικότητάς τους, βρίσκοντας τις γενικευμένες δομές που συνδέουν τους τομείς ειδίκευσης τους με τις άλλες επιστήμες. Σύμφωνα με έρευνες των Clair και Houg (Lake, 2002) αποκαλύφθηκαν κάποια εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τις αιτίες και τα προβλήματα που αφορούν τη εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

-πολλές φορές ερευνητές, δάσκαλοι, διοικητικοί υπάλληλοι δίνουν διαφορετικές ερμηνείες στον όρο «διαθεματική προσέγγιση».

-η διαθεματική προσέγγιση χρειάζεται ακριβή προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων

Το σοβαρότερο πρόβλημα φαίνεται να έχει να κάνει με την ίδια τη φύση της διαθεματικότητας καθώς το να διδάσκει κανείς διαθεματικά δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι δυσκολίες στην εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης έχουν επισημανθεί από το Σύνδεσμο Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης – CIDREE- και οφείλονται σε ποικίλα αίτια όπως: η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η στενότητα υλικών πόρων, η αναστάτωση του ωρολογίου προγράμματος.

1.4 Η προοπτική της προσέγγισης της διαθεματικότητας.

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει θετικά εάν και εφόσον εξεταστούν μελετηθούν και αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν τον τρόπο υλοποίησης της. Σύμφωνα με τα στοιχεία διεθνών ερευνών, όπως επισημαίνει ο Lake (2002), οι θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή της διαθεματικότητας συνίστανται στα παρακάτω:

-Το πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν δεξιότητες

-μια διαθεματικά δομημένη γνώση οδηγεί στην ταχύτερη συναρμολόγηση των πληροφοριών



- το διαθεματικό πρόγραμμα ενθαρρύνει τη μάθηση «εις βάθος και πλάτος»
- το διαθεματικό πρόγραμμα προσέγγισης εξασφαλίζει την ποιοτική διαχείριση του χρόνου.

Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω αποτελέσματα είναι απαραίτητο να εξεταστούν συγκεκριμένα ζητήματα όπως

- εννοιολογική διασαφήνιση όρων, όπως θέμα, αποτέλεσμα κ.ά
- ευελιξία ωρολογίου προγράμματος
- υποστηρικτικές υπηρεσίες –έννοιες και μαθήματα προς ενιαιοποίηση –σύνδεσμος μεταξύ διαθεματικών προσεγγίσεων και αποτελεσμάτων
- το θέμα της αξιολόγησης
- Η υποστήριξη σε επίπεδο οικογενειακού και τοπικού περιβάλλοντος –τα θέματα που ευνοούν τη μεταφορά μάθησης και των συνδέσεων τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας προέκυψαν και από την πραγματικότητα της μετανάστευσης και του μετασχηματισμού των κοινωνιών των χωρών υποδοχής σε πολυπολιτισμικές και συνεπώς και των σχολικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές. Οι μετασχηματισμοί ανέσυραν παιδαγωγικές ιδέες και αιτήματα για ισότιμη αντιμετώπιση, αλληλεγγύη, πολυπολιτισμικότητα και άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Απομένει να φανεί εάν θα μεταβληθούν σε πραγματικότητα η οποία θα απορροφήσει τους κραδασμούς του εγχειρήματος και θα μετουσιώσει τη γνώση σε μάθηση και κοινωνική δράση. Ας ελπίσουμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (2003). Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην "ομαλή προσγείωση". Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 12-17). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλαχιώτης, Στ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*: ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. Τεύχος: 7, σ. 7-18.
- Αλαχιώτης, Στ., (2004). *Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr>.
- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαγενά, Ε., (2002). «Κοινωνικός αποκλεισμός ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ελλάδα σήμερα». Στο: Τσιγκανού, Ι., (επιμ.), *Τετράδια εγκληματολογίας: Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνά, Κ., (1996). *Μέθοδος project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Νέα Παιδεία, 80, σ. 77- 88.
- Βάμβουκας, Μ., (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τ., (1989). Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, σ. 1381.
- Βείκου, Χ., (2000). *Ζώντας ανάμεσα σε άλλους. Η βίωση ενός αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bell, J., (1998). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., κ.α., (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 5, σ. 81-100.



- Βρετός, Ι. & Καυγάλης, Α., (1997). *Αναλυτικά προγράμματα – σχέδια αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβαλάς, Δ., (1998). Εκπαίδευση, Κοινωνία Πληροφορίας και Συστημική Μέθοδος, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 44-48, Άνοιξη- Καλοκαίρι.
- Γαβαλάς, Δ., (2003). Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας. *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. (16-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλανάκη, Ε., (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 137-151.
- Γαλανοπούλου, Α., (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001- 2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τεύχος 7. σ. 271- 284.
- Carr, D. (2007). Religious Education, Religious Literacy and Common Schooling: a Philosophy and History of Skewed Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 4, 659-673. Διαθέσιμο στο: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118533472/PDFSTART>
- «Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα», Αθήνα 2014.
- Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, σελ. 196-203.
- Γριζοπούλου, Ο., Καζλάρη, Π.: (2008). Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό: Βασικός στόχος του υποχρεωτικού μαθήματος είναι ο θρησκευτικός εγγραμματισμός, απαραίτητος στους νέους του 21ου αιώνα. Καθημερινή (28/9/08). Διαθέσιμο στο: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_2_28/09/2008_286112
- Γώγου – Κρητικού, Λ., (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.
- Gundara, J., (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.

- CIDREE / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) *Across the Great Divides, Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Έργασία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, μτφρ. Ηλιάδης Ν., Γαλανοπούλου, Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Π.Ι.
- Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δεμερτζής, Ν., (2002). *Πολιτική επικοινωνία: Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δερβίσης, Σ., (1994), *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη.
- Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη Ο., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 85-94.
- Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (ΔΟΜ), Πανελλήνια Ένωση των εν Ελλάδι Ασυριών (2004). *Το προφίλ των Μεταναστών στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*. Πορίσματα Έρευνας, Έκθεση Έρευνας. Αθήνα: Κοινωνική Πρωτοβουλία EQUAL.
- Διμουλάς, Κ., Παπαδοπούλου, Δ., (2004). *Έρευνα για τις Μορφές Κοινωνικής Ένταξης των Οικονομικών Μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ – Περιφέρεια Αττικής.
- Δημαράς, Α., (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τομ. Α΄ και Β΄, Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρίου, Σ., (επιμ.) (1997). *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*. Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης. Αθήνα: Ιδεοκίνηση.
- Δόικου -Αυλίδου, Μ., (2002). *Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Β΄ έκδοση, Αναθεωρημένη &



Εμπλουτισμένη. ΙΤΥ, Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης, Πάτρα Νοέμβριος 2010.

- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2002). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες.
- European Profiles A.E., TEI Πειραιά, & ΕΒΕ Ξάνθης, (2003). *Μελέτη αναγκών της ελληνικής αγοράς εργασίας για ειδικότητες στα τεχνικά επαγγέλματα*, Έκθεση Έρευνας. Αθήνα: Κοινοτική Πρωτοβουλία EQUAL.
- *Θρησκευτικός Γραμματισμός, τρεις περιπτώσεις ορθόδοξου λόγου*. Φώτιος Διαμαντής, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη Νοέμβριος 2013.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, M., (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα:ΕΑΠ
- Ζαβός, Α., (2005). *(Im)πιθανές μεταφράσεις: προκλητική αρχή μέσω κειμένου*, *πρακτικές* 38, (1), 115-128.
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα Κ., (2005). Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 857-864.
- Ζμας, Α., (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ζογραφου, Α., (1983). Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και αλλοδαποί μαθητές. Μια εμπειρική έρευνα. *Κοινωνική εργασία*, 5, σ. 83-147.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. & Χαραμής, Π., (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδοροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ., (2002). Τα δικαιώματα του παιδιού: το παιδαγωγικό ως πολιτικό και η παθολογία του ευνόητου. Στο: Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός, τ. Δ΄, σ.σ. 209-223.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1987/1997). *Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1977). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. 2^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Καϊλα, Μ., Ξανθάκου Γ., (1989). Το σχολικό βιβλίο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, 71-82.
- Καϊλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., (1989). Το ελληνικό ανθρωπιστικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 45, σ. 45-54.
- Καϊλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., (1991). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 4, σ. 113-114.
- Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Ξανθάκου, Γ., (1998), *Η Σχολική Φοβία*, Α' τόμος, Αθήνα: Ατραπός.
- Καϊλα Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκης, Α. & Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., (1988). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμαρινού, Δ., (2000). *Βιοματική μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καμένκα, Τ., (1998). *Εθνικισμός. Ο σύγχρονος Ιανός*. Αθήνα: Σύγχρονη Σκέψη.
- Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου – Καμπίτση, Υ., (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαϊάνδρος.
- Καμπουροπούλου, Μ., Καϊλα, Μ., Φώκιαλη, Π., Ξανθάκου, Γ., Θεοδωροπούλου, Ε., Γαρούφη – Σωτηράκη, Α., (2002). Ο ρόλος της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση: διαθεματικό εκπαιδευτικό project σε θέματα πολιτισμού και ανάπτυξης στον πολεοδομικό ιστό της πόλης της Ρόδου. Στο: *Διεθνές Συνέδριο Πολιτισμική κληρονομιά του 20ου αιώνα..*
- Κανάκης, Ι., (2001). Η Μαθητική Εργασία σε Μικρές Ομάδες, το Σχέδιο Δράσης και η Εφαρμογή του στο Ελληνικό Σχολείο. Στο: Χατζηδάκη, Δ. (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καούρης, Γ., (1995). Σχολική ένταξη των Ελληνοπόντιων μαθητών. Διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στους Ελληνοπόντιους μαθητές. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία - Παιδεία)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 111-120.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντωρ*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 52-65.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε., (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιύλης, Ι., (2005). *Περιγραφική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α., (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ., (1980). *Η Νέα Αγωγή*. Τομ. Ι- ΙΙΙ, Αθήνα.
- Κλεφτάρας, Γ., (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 355-381.
- Κοίλαρη, Α., (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Στάσεις της Ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Κοκκινάκη, Φ., (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Εποικοδομητική Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ι., (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε., (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν., (επιμ.), (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- : Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 56-76.
- Κούρτη, Α. & Κουζούλλη, Σ., (1999). Τι έφερε μαζί σου στο σχολείο; Στο: Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: Gutenberg.

- Κούσουλας, Φ., (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λάζος, Γ., (2002). *Πορνεία και διεθνική σωματεμπορία στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μακρυνιώτη, Δ., (2003). *Κόσμος της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. και Παύλου, Μ. (επιμ.), (2005). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Ματθαίου, Δ., (επιμ.), (2002α). *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα Σπουδών. Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7), σσ. 19-36.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής των Αθανασούλα – Ρέππα (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- McNair, B., (2005). *Εισαγωγή στην πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Morin, E., (2001β). *Η Μέθοδος της Γνώσης*, μτφρ. Τσαπακίδη, Θ., Αθήνα: Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου Αιώνα.
- Μπίκος, Κ., (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική.
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Διδακτορική διατριβή υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.
- Ξανθάκου Γ., Οικονομοπούλου Ε., Καϊλα Μ., (2000). Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: η ελληνική πραγματικότητα, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Συνεχιζόμενη



Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική»,
Αθήνα: Ατραπός, σ. 747-759.

- Ξωχέλλης, Π., (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π., (2005). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου (2011)*. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/Οδηγός για Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.pdf>
- Π.Ι., Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Α΄
- Π.Ι., Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Β΄
- *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Walter J. Ong, 1997, Μετάφραση Κ. Χατζηκυριάκου, Επιμέλεια Θ. Παραδέλλης. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005.
- *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2011)*. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/ΠΣ Θρησκευτικών — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>
- Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγός εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: (2002β). Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No. 6.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002γ). Αφιέρωμα στην Διαθεματικότητα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος No. 7.
- Παιδούση, Χ., (2005). Η εικόνα του «άλλου» στα ΜΜΕ. Στο: Στρατουδάκη, Χ., *Οι μετανάστες στα ΜΜΕ*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Παΐζης, Ν., (1994). *Το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*. Αθήνα: ΓΓΛΕ
- Παναγάκος, Ι., (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 80- 90.

- Πανταζής, Β., (1999). *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής*, Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, σ. 156-159.
- Πανταζής, Σ., (2002). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγιαννούλη, Ε., (1995). Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών για ό,τι συμβαίνει στη ζωή τους τα 2-3 τελευταία χρόνια. Στο: Κ. Φωτιάδης (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 133-136.
- Παπαγούνος, Γ., (1989). Η Θεωρία και Πρακτική της Διεπιστημονικής Έρευνας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 44-47.
- Παπαγούνος, Γ., (επιμ.), (1998α). *Το Πρόβλημα της Γνώσης: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδάτος, Γ., (1995). Κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι επανένταξης παλινοστούντων μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 17, σελ. 101-118.
- Παπαδόπουλος, Ν., (1997). Προβλήματα εκπαίδευσης παλινοστούντων μαθητών και αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 153-155.
- Παπαζώη, Ε., (2001). *Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα*. Στο: Κτιστάκης, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 27-29.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Βαμβούκας, Μ.Ι., & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 384-396.
- Παπαναούμ, Ζ., (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του*



εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-7.

- Παπάς, Α., (1996). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α., (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστάμου, Α., (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστυλιανού, Α., (2005). Εισαγωγή. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 13-38.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Parekh, Bhikhu, (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής, (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.
- Πασσάκος, Α., (1980). *Σύγχρονη επιστημονική έρευνα και μέθοδοι στην Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πατσάλης, Χ., (2005). Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 847-856.
- Παύλου, Μ., (2001). Οι «λαθρέμποροι του φόβου»: Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητρόπολης. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 127-162.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ., (επιμ.), (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων. Αθήνα: Κριτική.
- Παύλου, Μ., (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης με αριθμούς. Στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 367-402.
- Πετρινώτη, Ξ., (1997). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Πετρονώτη, Μ., (1997). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πετρονώτη, Μ., (1998). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: Unesco – ΕΚΚΕ – Πλέθρον.
- Πολεμικός Ν., & Κοντάκος Α., (2002). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know—and Doesn't*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Πυξίδα (2004). *Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: ΚΕΘΑ.
- Ρέλλος, Ν., (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenblith, S. & Bailey, B. (2008). Cultivating a Religiously Literate Society: Challenges and Possibilities for America's Public Schools. *Religious Education*, Vol. 103, n. 2, 145 – 161. Διαθέσιμο στο: http://pdfserve.informaworld.com/123075_758077517_791860471.pdf
- Ρωμανίδου, Ν.Ε., (2000). Οι αλλοδαποί πρόσφυγες και μετανάστες ως θύματα. Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσιγκάνου, Ι., Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Σακαλάκη, Ι., (2001). *Ανάλυση περιεχομένου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακκά, Δ., (2004). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 35-45.
- Σαραφίδου, Γ.Ο., (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σβολόπουλος Β., (επιμ.), (2008). *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σιάρδος, Γ., (2005). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.



- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Ι. & Γκόβαρης, Χ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Αποτίμηση της υπάρχουσα κατάστασης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σταθακόπουλος, Ι., (1997). *Μέθοδοι έρευνας*. Παραδόσεις στην Ελληνική ακαδημία Διοίκηση επιχειρήσεων.
- Σοφινίδου, Ε., (2004). Σχολική διαρροή. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 383-404.
- Σπινθουράκη, Α., Παπαμιχαήλ, Ε. & Συνέσιου, Κ., (2000). Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο. Ανασκόπηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ. *Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής, τ.3*.
- Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ., (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873.
- Στρατουδάκη, Χ., (2002). *Μετανάστευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε., (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τελάλογλου, Δ., (1995). *Τι λένε οι γονείς των μαθητών*. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία - Παιδεία)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 137-144.
- Τζανή, Μ. και Παμουκτσόγλου, Τ., (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζανής, Ι., (2004). Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία – Η κατάσταση στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 8-16.
- Τζιόβας, Δ., (2003). Παγκοσμιοποίηση και γλωσσική παιδεία. *Το Βήμα*, Αθήνα.
- Τζιόβας, Δ., (2003). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Τζωρτζοπούλου, Μ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Η περίπτωση της περιοχής πρωτεύουσας (Οικονομική και κοινωνική θέση των μεταναστών)*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τομασίδης, Χ., (1997). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τρέσσου, Μ., (1999). *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των μειονοτήτων στη Δ. Θράκη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Α., (1991). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τριλιανός, Α. - Καραμήνας, Ιγν., (επιμ.), (2004). *Συμβουλευτική Γονέων*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Τσαούσης, Δ., (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ., (1998). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαρδάκης, Ι., (1987). *Διαδικασία κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Σκαραβαίος.
- Τσελφές, Β., (2002). *Διδακτικές Πρακτικές και Διδακτικές Θεωρίες. Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών*, τχ.1, Άνοιξη.
- Τσιάκαλος, Γ., (1999). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιάκαλος, Γ., (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιγκάνου, Ι., (1997). Το κοινωνικό μειονέκτημα της παραβατικότητας. Στο: Δημητρίου, Σ. (επιμ.), *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*. Αθήνα: Ίδεοκίνηση, σελ. 23-42.
- Τσιπλητάρης, Α., (1997). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοβίλη, Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος. Μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Α., (2001). *Μετανάστευση και εγκληματικότητα στην Ευρώπη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Τσουκαλάς, Κ., (1986). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φίλιας, Β., (1978). *Προβλήματα κοινωνικού μετασχηματισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.



- Φύλιας, Β., (1986). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2002). Στο Δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης'. Στο: Μπουζάκης, Σ., (επιμ.), *Ιστορικό- συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ., (2005). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχος 7. Αθήνα: Πατάκης. σ. 93- 125.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ., (επιμ.) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., (1997). *Γλώσσα Επικοινωνία και Κοινωνία*. Διδακτικές σημειώσεις, Αθήνα: ΤΕΑΠΗ.
- Φρέιρε, Π., (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Φρόση, Λ., Θεοδοσιάδου, Ε., Αντωνιάδου, Ε. & Παπαντή, Β., (2004). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών: Σχεδιάζοντας παρεμβάσεις στη σχολική τάξη. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 95-98.
- Φωτιάδης, Κ., (1995). Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η γένεση της Διασποράς. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 11-39.
- Χάλκος, Γ.Ε. και Σαλαμούρης, Δ.Σ., (2003). Παλιννόστηση και παράγοντες οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης: Όψεις του προβλήματος και προτάσεις πολιτικής. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Ι, τ. 36, σελ. 5-25.
- Χαλαλάμπης, Δ., κ.ά., (2000). *Έθνος και Δημοκρατία στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. & Φωτεινός, Ν., (2002). *Πέρα από την Παθολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Προς μια Ολιστική – Οικολογική Κατεύθυνση*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και*

Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τόμος Γ: Αποκλίσεις στο Χώρο της Εκπαίδευσης, σ. 35-43. Αθήνα: Ατραπός.

- Χατζηγεωργίου, Ι., (2004). Αναλυτικά Προγράμματα: Προβλήματα και Προοπτικές. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηδήμου, Δ. και Ταρατόρη, Ε., (2001). Η Μέθοδος Project στο Σχολείο. Στο: Πυργιωτάκης, Ι., (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηχρήστου, Χ., (Επιμ.), (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Τάξεις Δ', Ε', ΣΤ' – Κέντρο έρευνας και Εφαρμοσμένης Σχολικής Ψυχολογίας. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α., (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 215-245.
- Χρυσafiδης, Κ., (2003). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ., (2004). Απόψεις, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47, σ. 108- 109.
- Χρυσοχόου, Ξ., (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α., Διαμαντίδου, Κ. & Παπαθανασίου Μ., (2004). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική τους ενημερότητα: Ένας χρόνος μετά. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 46-55.
- Ψημμένος, Ι., (1995). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια, κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.



- Ψημμένος, Ι., (2001). Νέα εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη μητροπολιτική Αθήνα. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 95-126.
- Weare, K. & Gray, G., (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο – Παγκόσμια οργάνωση Υγείας – Γραφείο Ευρώπης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wray, D. & Lewis, M. (1997) *Extending Literacy London*: Routledge.
- Wright, A. (1997). *Hermeneutics and Religious Understanding - Part One: the hermeneutics of modern religious education. Journal of Beliefs and Values*, v. 18, n. 2, 203-216. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (1998). *Hermeneutics and Religious Understanding - Part Two: towards a critical theory for religious education. Journal of Beliefs and Values*, v. 19, n. 1, 59-70. London and New York: Routledge.
- Wright, A. (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.