

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε
ΤΟΜΕΑΣ Γ΄: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη
Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο»**

Αθανασιάδου Βασιλική

A. M. :146

**Επόπτης: κ. Καραγιώργος Δημήτριος
Συνεπόπτες: κ. Ανδρεαδάκης Νικόλαος
κα Ιβρίντελη Μαρία**

Ρέθυμνο, 2005

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	11
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
1.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	11
1.3 Δ. Ε. Π. Π. Σ (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ)	12
1.4 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (CROSS-THEMATIC INTEGRATION)	12
1.5 ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ (INTER-DISCIPLINARITY)	13
1.6 ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (INTEGRATED CURRICULUM)	13
1.7 ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΣΗ (INTEGRATION).....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20: Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	15
2.1 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ.....	15
2.1.1 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ	15
2.1.2 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ	19
2.1.3 ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 21	
2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	23
2.3 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΗΓΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	28
2.4 Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	34
2.5 ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	39
2.5.1 Η ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ	39
2.5.2 Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT	40
2.6 ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ.....	42
2.6.1 ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	44
2.6.2 ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ:.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 30: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΑΠ) ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ. Ε. Π. Π. Σ)	48
3.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΑΠ	48
3.2 ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	55

3.2.1	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ – Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΩΝ.....	60
3.3	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ)	62
3.3.1	ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΑ Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	62
3.3.2	ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (Α.Π.Σ).....	63
3.3.3	ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	65
3.3.4	Η ΑΛΛΗ ΟΨΗ ΤΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ – Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙΤΑΙ ΣΤΑ Δ.Ε.Π.Π.Σ	67

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ..... 74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 40: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... 74

4.1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
4.2	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	75
4.3	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	75
4.4	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	77
4.4.1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	78
4.5	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	79
4.6	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	81
4.7	ΜΕΣΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	81
4.7.1	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	83
4.8	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ	86
4.8.1	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
4.8.2	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	87
4.9	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	96
4.10	ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 50: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 98

5.1	ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	98
5.1.1	ΣΑΦΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ «ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ» ΚΑΙ «ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ».....	98
5.1.2	ΘΕΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	99
5.1.3	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	108
5.1.4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΘΕΤΙΚΑ Η ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΟΙ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ; 118	
5.1.5	Ο ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	123
5.1.6	Ο ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	127
5.1.7	Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΝΕΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	130
5.1.8	Ο ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΥ ΑΝΑΧΑΙΤΙΖΕΙ ΤΗΝ ΟΡΘΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	132
5.1.9	Ο ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ Δ Ε Π.Π. Σ ...	135
5.2	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6Ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .	149
6.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	153
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	155
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	166

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης αποτελεί ζήτημα που σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο έχει ανακύψει στο προσκήνιο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά, η προσωπική μου επαφή με το θέμα ξεκίνησε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών και συνεχίστηκε με προβληματισμό σε πρακτικό επίπεδο, από την αρχή της μέχρι στιγμής πενταετούς επαγγελματικής μου πορείας.

Στο χώρο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατηρείται έντονη συζήτηση και προβληματισμός γύρω από τη διαθεματικότητα. Η επαφή με συναδέλφους και η αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων αναφορικά με τη διαθεματική οργάνωση των διδασκαλιών και ένα πλήθος αποφάσεων που αφορούν στο βαθμό αποδοχής της διαθεματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου, αφήνει την αίσθηση ότι γύρω από το θέμα υπάρχει σύγχυση και διχογνωμία.

Παρά το γεγονός ότι η διαθεματικότητα ως τρόπος οργάνωσης ενός ΑΠ και ως γενικότερη φιλοσοφία επιδιώκει την αναβάθμιση της σχολικής ποιότητας ζωής μέσα από παιδοκεντρικές τεχνικές και «ανοιχτές» διαδικασίες, ένα πλήθος θεμάτων όπως η επαρκής ή μη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, οι ακριβείς αλλαγές που επισυμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα με τα νέα δεδομένα, η απουσία κατάλληλων προϋποθέσεων κτλ, δημιουργεί κλίμα αβεβαιότητας και έντασης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο προβληματισμό και συμμεριζόμενη την αγωνία των συναδέλφων, μου δημιουργήθηκε η επιθυμία να διερευνήσω περισσότερο αναλυτικά το θέμα και να εκτιμήσω με περισσότερη μεθοδικότητα και σαφήνεια το πρίσμα μέσα από το οποίο αντιμετωπίζεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, από τους εκπαιδευτικούς του τόπου στον οποίο εργάζομαι (περιφέρεια Χανίων).

Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Δημήτριο Καραγιώργο για την ανάθεση και επίβλεψη της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Ευχαριστώ, επίσης, τα λοιπά μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη και κα. Μαρία Ιβρίντελη, για τη βοήθεια και την καθοδήγησή τους στη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ, τέλος, τον κ. Βασίλειο Δαφέρμο για την πολύτιμη βοήθειά του, το Γιώργο

Μαγγόπουλο, στον οποίο ανήκει η δομή και η πλειοψηφία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε κατά την έρευνα, καθώς και τους φίλους, Χρήστο Παπαδημητρίου, Βαγγέλη Κρίκα και Ζωή Λέκκα, που συνέβαλαν καθοριστικά στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνική ζωή διαγράφει μία ακατάπαυστα εξελικτική πορεία, ακολουθώντας γρήγορους ρυθμούς και ιδιαίτερα συχνά ανεξέλεγκτους. Οι τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας και της πληροφορίας επιδρούν καταλυτικά όσο ποτέ στις ανθρώπινες κοινωνίες, δημιουργώντας νέες μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η διεθνοποίηση του πολιτισμού, εντείνουν τον προβληματισμό σχετικά με τα απαιτούμενα ψυχικά και πνευματικά εφόδια, προκειμένου οι σύγχρονοι πολίτες να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας ζωής ασταθούς και ρευστής.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που είναι δυνατόν – και ταυτόχρονα επιβάλλεται – να επέμβουν δυναμικά επηρεάζοντας το χαρακτήρα μιας κοινωνίας, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Μεταξύ των δύο παραγόντων λειτουργεί μία αμφίδρομη σχέση, τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από σκόπιμες, οργανωμένες και συστηματικές διαδικασίες μορφοποιεί προσωπικότητες, δίνοντας έτσι κατευθυντήριες γραμμές για τη συνολική πορεία της κοινωνίας (Π. Ι, 2002).

Υπό αυτό το πρίσμα, προβάλλει με σαφήνεια η ανάγκη που δημιουργείται για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και για ουσιαστική ανάληψη των ευθυνών του αναφορικά με τη μορφωτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία του. Η ανάγκη αυτή, εντοπίζεται περισσότερο επιτακτικά στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία συνιστά και τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητούμενο αποτελεί ένας ευρύτερος εκπαιδευτικός προσανατολισμός, που διαθέτει ακράδαντα θεμέλια και συνάμα ευελιξία και ευρύτητα.

Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα και εκφράζεται η δυσπιστία σχετικά με το αν και κατά πόσο το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις και στην ανάγκη συσχετισμού διδακτέου και καθημερινής ζωής. Είναι δυνατόν το σύγχρονο σχολείο να διατηρεί διαύλους επικοινωνίας με την κοινωνική ζωή ή υπάρχουν στεγανά διαχωριστικά μεταξύ σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Χρυσ αφίδης, 1994, σελ. 56 – 59); Εξειδικεύοντας το συγκεκριμένο ζωτικής σημασίας ερώτημα, ο προβληματισμός εισχωρεί σε θέματα που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής γνώσης.

Το περιεχόμενο και η μορφή της σχολικής γνώσης, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσης και τις διδακτικές διαδικασίες επεξεργασίας της, αποτελούν βασικές παραμέτρους βάσει των οποίων καθορίζεται ο χαρακτήρας και η ποιότητας

της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 17). Δε θα πρέπει όμως, να παρλειφθεί ο προβληματισμός που αφορά στην ποσότητα της σχολικής γνώσης. Ο ταχύρυθμος πολλαπλασιασμός των νέων γνώσεων που εντοπίζουμε σήμερα, σαφώς, δε θα πρέπει να συνεπάγεται και τον πολλαπλασιασμό του αριθμού των ωρών ή την επιτάχυνση του ρυθμού διδασκαλίας (Gardner, 2001). Η εξεύρεση απαντήσεων στα παραπάνω θέματα απαιτεί διάκριση και ταυτόχρονα πνευματική ευρύτητα.

Παρόλα αυτά, είναι βέβαιη η ανάγκη συνολικής αντίληψης της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος κόσμου από τους μαθητές καθώς και ο συνδυασμός ακαδημαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ανάγκη επίλυσης των ολοένα αυξανόμενων κοινωνικών προβλημάτων απαιτεί την εμφάνιση νέων διδακτικών αντικειμένων και τη δημιουργία νέων πλαισίων της σχολικής γνώσης, πλαισίων διεπιστημονικού ή και διαθεματικού χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 44 – 46). Συνεπώς, είναι απαραίτητο «να ξανασκεφτούμε τους τρόπους επιλογής των διαφόρων περιοχών μελέτης. Η γνώση δε θα σταματήσει να αυξάνεται και τα σχολεία θα έχουν εξαντλήσει όλα τα περιθώρια» (Jacobs, 1989, σελ. 4). Η συχνή αδυναμία, βέβαια, των σημερινών πολιτών για αποτελεσματική αντιμετώπιση μείζονος σημασίας ζητημάτων, αποκαλύπτει τη μέχρι στιγμής απουσία των προαναφερόμενων στοιχείων από το παραδοσιακό σχολείο και την αδυναμία του να επωμιστεί την ουσιαστική του ευθύνη.

Ο απόηχος της νοησιарχίας του παρελθόντος, εμποδίζει το σχολείο να προβεί σε ριζοσπαστικές αλλαγές και να υπερβεί τα αδιέξοδα που το χαρακτηρίζουν. Συνεπώς, αναπτύσσονται πολίτες που διακρίνονται για την αδυναμία τοποθέτησης σε καίρια ζητήματα, αλλά και για τον παρόλα αυτά άκρατο εγωισμό τους (Χρυσάφιδης, 1994, σελ. 13 – 15). Στο βαθμό που ο προβληματισμός είναι ικανός να συμβάλει στον εντοπισμό και την οριοθέτηση του προβλήματος, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ακολουθήσει ανανεωμένη πορεία πλεύσης, αποκτώντας νέο όραμα και καταβάλλοντας ουσιαστική προσπάθεια.

Υπογραμμίζεται, κατά συνέπεια, η ανάγκη αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ), η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, καθώς και η ανάγκη παραγωγής αποτελεσματικότερου και καταλληλότερου εκπαιδευτικού υλικού (Αλαχιώτης, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαθεματικότητα ως τρόπος οργάνωσης των ΑΠ, εισάγεται στους εκπαιδευτικούς κόλπους επιδιώκοντας να αποπροσανατολίσει το διδακτικό ενδιαφέρον από τη

συσσωρευτική μετάδοση πληροφοριών ή γνώσεων. Αντίθετα, η διαθεματική διδασκαλία δίνει προτεραιότητα στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, μέσω των οποίων οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση που αναδύεται μέσα από την ενασχόληση με κεντρικά θέματα μελέτης (Κούσουλας, 2004, σελ. 34). Κατά την εξέλιξη της παρούσας εργασίας, γίνεται σαφές ότι ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, χωρίς να αποτελεί πανάκεια, κρίνεται κατάλληλος να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν το μαθητή ικανό να αντεπεξέλθει στη σύνθετη κοινωνική και παγκόσμια πραγματικότητα (Αγγελάκος, 2003, σελ. 14). Η ένταξη, λοιπόν, διαθεματικών προσεγγίσεων στα Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού σχολείου προβάλλει πλέον ως αναγκαιότητα.

Υπηρετώντας τον παραπάνω σκοπό, το Π.Ι επιμελήθηκε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) προωθώντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Πρόκειται για μία νέα προοπτική που εισάγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται τόσο με την επιλογή και οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και με την καθημερινή διδακτική πρακτική (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 48). Γενικότερα, η σύνταξη Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών, φαίνεται να ικανοποιεί το αίτημα για εφαρμογή ΑΠ ικανών να μετατρέπουν σε αντικείμενο μάθησης όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 59). Ανεξάρτητα, όμως από το θεωρητικό πλαίσιο μίας τοποθέτησης, η πραγματική της αξία κρίνεται από τις δυνατότητες που υπάρχουν για εφαρμογή στην πράξη και τα περιθώρια προσαρμοστικότητας που διαθέτει σε πρακτικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, είναι κατανοητό ότι ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχή εφαρμογή ενός ΑΠ, είναι ο βαθμός αποδοχής του από του εκπαιδευτικούς. Επομένως, «πριν από οποιαδήποτε αναμόρφωση ΑΠ, πρέπει να εξασφαλιστεί η αποδοχή της φιλοσοφίας και των νεωτερισμών του από τους εκπαιδευτικούς και η ενεργός συμμετοχή τους στην εφαρμογή του» (Βρεττός, Καψάλης, 1994, σελ. 8). Παρουσιάζει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών θεμάτων, από τους ίδιους τους διδάσκοντες που αποτελούν τους διαμεσολαβητές της θεωρίας στην πράξη.

Αντικείμενο και βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Χανίων, για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο αφενός οι

εκπαιδευτικοί αισθάνονται και αφετέρου είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με το θέμα, ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι επιδιώκουν την εφαρμογή διαθεματικών διδασκαλιών, το αν και κατά πόσο θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση και τέλος, να διερευνηθούν οι βασικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ορθή εφαρμογή της διαθεματικότητας στο δημοτικό σχολείο.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Χωρίς να θεωρείται ότι η παρούσα μελέτη είναι σε θέση να δώσει μονοσήμαντες απαντήσεις και απόλυτες κατευθύνσεις στην περιοχή που διεξάγεται η έρευνα, εκφράζουμε την ελπίδα του «φωτισμού» μίας έστω οπτικής γωνίας του θέματος, με δεδομένο, άλλωστε, ότι δε γνωρίζουμε να έχει προηγηθεί ανάλογη ερευνητική δραστηριότητα, ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο πληθυσμό.

Η δομή και η σύνταξη της συγκεκριμένης γραπτής μεταπτυχιακής εργασίας, έγινε βάσει της καθοδήγησης που παρέχει ο σχετικός «Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής μεταπτυχιακής διατριβής» των Ανδρεαδάκη και Βάμβουκα (2005). Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία επιμερίζονται σε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να αποσαφηνιστούν θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται άμεσα με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η κατανόηση των οποίων λειτουργεί ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη βαθύτερου προβληματισμού σχετικά με το θέμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η στοιχειώδης θεωρητική ανάλυση του θέματος. Γίνεται σύντομη αναδρομή στο παρελθόν της διαθεματικότητας, διευκρινίζεται ο τρόπος με τον οποίο η διαθεματική «φιλοσοφία» προσεγγίστηκε από την ελληνική πραγματικότητα και αναφέρονται βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης. Επιπλέον, αναπτύσσονται οι βασικοί άξονες που επιχειρηματολογούν υπέρ της διαθεματικότητας και επισημαίνονται οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στη διδακτική πράξη με τη νέα φιλοσοφία που διαπνέει την εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η κατάθεση ενός προβληματισμού γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το περιεχόμενο, τις λειτουργίες και την ανάγκη αναμόρφωσης που ανακύπτει από τις σύγχρονες κοινωνικές δομές. Γίνεται λόγος για το ενιαιοποιημένο ΑΠ (integrated curriculum) και για το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ. Ε. Π. Π. Σ) που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται μία στοιχειώδης διάκριση μεταξύ διαθεματικών και διεπιστημονικών Προγραμμάτων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί το αρχικό τμήμα του δεύτερου μέρους της εργασίας, που ασχολείται με την ερευνητική δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε. Εκτυλίσσεται η προβληματική της έρευνας, διευκρινίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που υπηρετούνται από τη διεξαγωγή της, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, περιγράφεται η δειγματοληπτική διαδικασία, το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου και η μέθοδος ανάλυσης των στατιστικών δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προβάλλονται σε παραλληλία με τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις που έχουν προηγηθεί. Επιπλέον, γίνεται περιγραφική ανάλυση των στοιχείων εκείνων που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και που δεν εμπίπτουν στο περιεχόμενο των υποθέσεων της έρευνας.

Στο έκτο - και τελευταίο - κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων και ο σχολιασμός τους. Διατυπώνονται επίσης οι περιορισμοί της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με κάποια γενικά σχόλια και με την προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας. Ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και ένα παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στα υποκείμενα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου και του σκοπού που εξυπηρετεί η παρούσα εργασία, αναγκαία κρίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικότερων όρων που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων χρησιμοποιούνται τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό τμήμα της. Πιο συγκεκριμένα, διασαφηνίζονται οι όροι: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών», «Δ. Ε. Π. Π. Σ», «Διεπιστημονικότητα / Διεπιστημονικά Προγράμματα Σπουδών», «Διαθεματικότητα / Διαθεματικά προγράμματα Σπουδών», «Ενιαιοποιημένο ΑΠ» και «Ενιαιοποίηση».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι όροι «διαθεματικότητα - διεπιστημονικότητα – ενιαιοποίηση», δεν αποτελούν απλές παιδαγωγικές τεχνικές. Αντίθετα, εκπροσωπούν συγκεκριμένες σχολές με συγκροτημένο θεωρητικό υπόβαθρο, που επιδιώκουν να απαντήσουν σε εκπαιδευτικά ερωτήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη μορφή, τον τρόπο οργάνωσης και τις διδακτικές διαδικασίες μετάδοσης της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ.20).

1.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ευρεία και συχνά όχι σαφώς οριοθετημένη. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει μία ποικιλία ορισμών, καθένας από τους οποίους οριοθετεί διαφορετικά το περιεχόμενο ενός Α. Π. Ειδικότερη αναφορά γίνεται σε σχετικό κεφάλαιο της εργασίας. Ωστόσο, ένας γενικός, αλλά κατά την άποψή μας αντιπροσωπευτικός ορισμός της έννοιας σε θεωρητικό επίπεδο, είναι ο εξής:

Το Α. Π είναι ένα «Πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες, οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς, οποιοιδήποτε κι αν είναι αυτοί» (Χατζηγεωργίου, 1998, σελ. 101). Με δεδομένο, όμως ότι η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου είδους Α. Π στην πράξη, συμπληρωματικά στον προηγούμενο ορισμό και με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας, παραθέτουμε και την παραδοσιακή εκδοχή του όρου. Σύμφωνα με αυτή, το ΑΠ αποτελεί «ένα διάγραμμα μαθημάτων, βάσει του

οποίου καθορίζονται οι γενικοί σκοποί κάθε μαθήματος, η διδακτέα ύλη, ο χρόνος μέσα στον οποίο προβλέπεται η διδασκαλία της, καθώς και πλήθος άλλων μαθητικών δραστηριοτήτων (Μελανίτου, 1976, σελ. 292).

1.3 Δ. Ε. Π. Π. Σ (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ)

Τα Δ. Ε. Π. Π. Σ αποτελούν ανανεωμένα Προγράμματα Σπουδών, που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια της προσπάθειάς του να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, οργανώνοντας διαθεματικά το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και προτείνοντας ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2001).

1.4 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (CROSS-THEMATIC INTEGRATION)

Πρόκειται για τρόπο οργάνωσης των Α.Π.Σ, σύμφωνα με τον οποίο τα όρια των διακριτών μαθημάτων καταργούνται και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα. Οι μαθητές γίνονται κοινωνοί της νέας γνώσης μέσα από τη μελέτη θεμάτων μείζονος σημασίας και ενδιαφέροντος τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 48). Στην περίπτωση της διαθεματικότητας, πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, λαμβάνουν τα υπό μελέτη θέματα, από τα οποία και καθορίζεται η ποιότητα και η ποσότητα της γνώσης που θα αναδυθεί. Το ενδιαφέρον, δηλαδή αποπροσανατολίζεται από τη διδακτέα ύλη και από την οριοθετημένη δομή των επιστημονικών κλάδων (Tchudi and Lafer, 1996, σελ. 10).

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι η συλλογιστική των διαθεματικών προγραμμάτων, καταλύει μεν τα σύνορα των διακριτών παραδοσιακών μαθημάτων, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την κατάργησή τους ως πηγών άντλησης της σχολικής γνώσης. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και σημείο αναφοράς αποτελούν πλέον «πολυμαθήματα» (Γαβαλάς, 2003, σελ. 18), θέματα, ζητήματα και προβλήματα προερχόμενα είτε από τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών είτε από θέματα καθολικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Αντιπροσωπευτικός και πλήρης νοήματος, θεωρείται και ο ορισμός, ο οποίος αντιμετωπίζει τη διαθεματική διδασκαλία ως «μια θέαση της γνώσης και μια

προσέγγιση του Α. Π, που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα περισσότερων του ενός κλάδους, με σκοπό να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία» (Jacobs, 1989, σελ. 8).

1.5 ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ (INTER-DISCIPLINARITY)

Ο όρος διεπιστημονικότητα αναφέρεται σε τρόπο οργάνωσης των Α.Π.Σ, σύμφωνα με τον οποίο επιχειρούνται ποικιλότροπες συσχετίσεις των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, μέσα από τη διατήρηση της αυτοτέλειας των διακριτών μαθημάτων ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 24). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, δηλαδή, βρίσκεται η γνωστική περιοχή κάθε επιστημονικού κλάδου και η δυνατότητα προσφοράς που υπάρχει εκ μέρους του, στην εξέταση ενός θέματος (Κούσουλας, 2004, σελ. 25). Προκειμένου, μάλιστα, να διασφαλιστεί η σφαιρικότερη μελέτη του σαφώς διαχωρισμένου σε κλάδους περιεχομένου των μαθημάτων, επιχειρούνται κατάλληλες διασυνδέσεις μεταξύ τους. Στα διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών αφητηρία της σχολικής γνώσης και πλαίσιο οργάνωσής της, αποτελούν οι κυρίαρχες δομές και το εννοιολογικό υπόβαθρο των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ.48).

1.6 ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (INTEGRATED CURRICULUM)

Με τον όρο Ενιαιοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναφερόμαστε σε «έναν τρόπο διδασκαλίας και ένα τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης του διδακτικού προγράμματος, έτσι ώστε οι διακριτοί κλάδοι μαθημάτων αλληλοσχετίζονται σε ένα πλαίσιο το οποίο: α)καλύπτει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και β) βοηθά τη σύνδεση της μάθησης με τρόπους που έχουν νόημα στις παρούσες ή σε προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών» (Roberts & Kellough, 2000, στου Κούσουλα, 2004, σελ. 24).

1.7 ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΣΗ (INTEGRATION)

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο της εισαγωγής, τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) εμπεριέχουν το χαρακτηρισμό «ενιαία». Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός υποδηλώνει την αλληλουχία και την εσωτερική συνοχή των στοιχείων που συναπαρτίζουν τη διδασκαλία ενός θέματος που

διδάσκεται τόσο σε διαφορετικές τάξεις όσο και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Ψυχολογικοί και επιστημολογικοί λόγοι υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της ενιαιοποίησης, ως προϋπόθεσης για την πραγματοποίηση διεπιστημονικών διασυνδέσεων και διαθεματικών προεκτάσεων (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 26).

Ο Ματσαγγούρας (2002α, σελ. 49), παρατηρεί τη στενή συνάφεια των όρων διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για στενά συγγενικές έννοιες που αντικατοπτρίζουν τις δύο όψεις του αυτού νομίσματος. Κάνει λόγο, λοιπόν, για «διαθεματικές ενιαιοποιήσεις», το περιεχόμενο των οποίων αντιδιαστέλλει από διασυνδέσεις και συσχετίσεις διεπιστημονικού χαρακτήρα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι όροι «διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών» και «διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών», είναι όροι στενά συνυφασμένοι και εννοιολογικά συγγενείς, ταυτόχρονα όμως δεν αποτελούν όρους ταυτόσημους, αλλά διακριτούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

2.1 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ

2.1.1 Η διαθεματικότητα σε ιστορική προοπτική

Η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία μαρτυρά το γεγονός ότι η αρχική σύλληψη της διαθεματικότητας ως έννοιας και ως μεθοδολογικής προσέγγισης της γνώσης από το σχολείο, σημειώνεται ήδη στα χρόνια της κλασικής αρχαιότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ο Πλάτων στην «Πολιτεία» του, εκφράζει αμφιβολία για την πρακτική των διακριτών και αυτοτελώς διδασκόμενων μαθημάτων, χαρακτηρίζοντας ως αναγκαία την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ επιμέρους κλάδων. Σε σχετικό, χωρίο αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «Τα χύδην μαθήματα συναπτέον εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως» (Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 537C). Η συγκεκριμένη πρόταση του Πλάτωνα θεμελιώνεται στην άποψή του για το ενιαίο της φύσης. Προκειμένου στη διδασκαλία να αντικατοπτρίζεται η ουσία της πραγματικότητας στο σύνολό της, τα μαθήματα θα πρέπει να διδάσκονται αποτελώντας μία αρμονική ενότητα. Με τον τρόπο αυτό, ο Πλάτων συνιστά την ύπαρξη αλληλοσυναρτήσεων μεταξύ των αυτοτελών μαθημάτων κατά τη διδασκαλία, διαμορφώνοντας έτσι την πρώτη θεωρητική βάση της διαθεματικότητας.

Στα μεταγενέστερα χρόνια, διαφαίνεται ότι η έννοια της διαθεματικότητας προσεγγίζεται και χρησιμοποιείται μέσα στα πλαίσια φιλότιμων προσπαθειών ή και πειραματισμών, με σκοπό την αποτελεσματική ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εξεύρεση λύσεων σε αδιέξοδα που το χαρακτηρίζουν ανά τον κόσμο.

Η διδασκαλία των ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων δέχθηκε συστηματική κριτική από τους εκπροσώπους της Εθνικής Εταιρείας των Ερβαρτιανών κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Επιθυμώντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του πολιτισμού, πρότειναν τη συσχέτιση των ξεχωριστών μαθημάτων «γύρω από τις πολιτισμικές εποχές» (Γρόλλιος, 2003, σελ. 17). Διακρίνεται, λοιπόν, μία εμβρυακής μορφής τάση διεπιστημονικής θέασης των αντικειμένων μάθησης.

Στη συνέχεια, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, προοδευτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την μέχρι τότε «αυτονόητη» πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας των διακριτών μαθημάτων, χωρίς όμως την επίτευξη ουσιαστικών αλλαγών στην

καθημερινή διδακτική πρακτική του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 68). Διαφαίνεται, λοιπόν, ευκρινώς η δυσκολία μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη, ακόμα και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η θεωρητική σύλληψη μιας ιδέας φαίνεται να διαγράφει καλές προοπτικές.

Παρόλα αυτά, αξιόλογες προσπάθειες ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σημειώθηκαν στο παρελθόν τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα, όπου όμως για διάφορους λόγους οι προσπάθειες αυτές δεν ευδοκίμησαν. Γίνεται λόγος για την Προοδευτική Αγωγή στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Σχολείο Εργασίας στη Δυτική Ευρώπη, που βασίστηκαν σε φιλελεύθερες παιδαγωγικές αρχές των Rousseau, Pestalozzi και Froebel. Οι τρεις αυτές εξέχουσες παιδαγωγικές φυσιογνωμίες εισήγαγαν στην Παιδαγωγική τις έννοιες της ελευθερίας, της αναζήτησης και της παιγνιώδους μορφής της αγωγής, στοιχεία τα οποία ενυπάρχουν στη φιλοσοφία της διαθεματικότητας. Οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί που έζησαν το 18^ο και 19^ο αιώνα, με το έργο τους τροφοδότησαν και ενίσχυσαν αντίστοιχες παιδαγωγικές αντιλήψεις που επικράτησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά το τέλος του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αξιοσημείωτο, μάλιστα, είναι το γεγονός ότι στην προσωπική δράση του Pestalozzi αποδίδεται η αρχική σύλληψη της ιδέας του παιδαγωγού καθοδηγητή. Παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος, αποτελώντας «συνυποκείμενα της αγωγής» βιώνουν τη διδασκαλία ως πορεία αναζήτησης.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρονται, οι ιδέες των συγκεκριμένων Ευρωπαϊών παιδαγωγών, αποτέλεσαν τη βάση της μετέπειτα Προοδευτικής Παιδαγωγικής του Dewey, ο οποίος τόνισε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα προσωπικά βιώματα του μαθητή και οι εμπειρικό – βιωματικές γνώσεις που αποκομίζει από αυτά σε όλη την εκπαιδευτική του πορεία. Η δημιουργία του πειραματικού σχολείου που ίδρυσε στο πανεπιστήμιο του Σικάγο το 1896 και η ταυτόχρονη έκδοση έργων παιδαγωγικού περιεχομένου, σηματοδοτούν το ξεκίνημα της παράδοσης που διαμόρφωσε (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 26).

Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey πρότεινε δημιουργικά σχολεία βασισμένα στην πρακτική της επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Ευνόητα, Η συγκεκριμένη προσπάθεια, είναι στενά συνυφασμένη με τη συλλογιστική και το όραμα της διαθεματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα σχολικά Προγράμματα όφειλαν να συνδέουν τη μαθητική με την κοινωνική ζωή ως συγγενείς. Επιπλέον, πεμππουσία της εκπαίδευσης αποτελούσε η μάθηση μέσω της δράσης (Nagel, 1996, σελ. 3). Γίνεται λόγος για το Lincoln School,

το Dewey School, τα Houston City Schools και τα Bank Street Workshops, με τα οποία επιδιώχθηκε η ενιαιοποίηση του ΑΠ κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα (Martinello & Cook, 2000, σελ. 29 – 54).

Χαρακτηριστικά είναι όσα έγραφε ο Dewey, υποστηρίζοντας ότι: «Δεν έχουμε μια σειρά από ξεχωριστούς κόσμους, ένας από τους οποίους είναι μαθηματικός, άλλος φυσικός, άλλος ιστορικός κλπ. Ζούμε σε έναν κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. Όλες οι σπουδές προέρχονται από σχέσεις του ενός μεγάλου κοινού κόσμου και καθώς το παιδί σε μεταβαλλόμενη, αλλά συγκεκριμένη και ενεργητική θέση με αυτόν τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά ενιαίες. Η σύνδεση των σπουδών δε θα αποτελεί πλέον πρόβλημα. Ο δάσκαλος δε θα είναι υποχρεωμένος να προσφεύγει σε κάθε είδους τεχνάσματα για να συνυφαίνει λίγη αριθμητική με το μάθημα της ιστορίας. Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά» (Dewey, 1990, σελ. 91).

Επιπλέον, ο Bernstein και άλλοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης εξήγαγαν το συμπέρασμα ότι τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα με τον αφηρημένο τρόπο κωδικοποίησης της γνώσης που προσφέρουν, δημιουργούν δυσκολίες κατανόησης σε μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 22). Αρχίζει, έτσι, να γίνεται συνείδηση, η ανάγκη αληθινής σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή και η υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων, με τις οποίες η γνώση κάθε μορφής κατακτάται με τρόπο απτό και κατανοητό.

Από τις παιδαγωγικές ενέργειες του Dewey και των μαθητών του, Kilpatrick και Hopkins, γεννήθηκαν δύο μορφές διαθεματικής προσέγγισης, η «μέθοδος των προβλημάτων» και η «μέθοδος project», για την οποία γίνεται αναφορά σε παρακάτω κεφάλαιο (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 26 - 29). Όπως θα διαφανεί στην εξέλιξη της παρούσας εργασίας, μία από τις βασικές παραδοχές της διαθεματικότητας είναι η πραγματοποίηση της διδασκαλίας ως ερευνητικής διαδικασίας επίλυσης προβλήματος. Η παραδοχή αυτή αρχικά υποδείχτηκε από τον Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η προσωπική δράση και ανακάλυψη του ατόμου οδηγεί στην αληθινή μάθηση.

Την ίδια χρονική περίοδο παρατηρούνται ανάλογα εκπαιδευτικά ρεύματα σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, όπως στη Γερμανία, το Βέλγιο και τη Γαλλία. Στο Βερολίνο, μάλιστα, ιδρύεται πειραματικό σχολείο, τη στιγμή που στο Αμβούργο τονίζεται η σημασία προγραμματισμού της διδασκαλίας βάσει των νόμων που διέπουν την ψυχοσύνθεση του παιδιού. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία

σημειώνεται η αρχική υποχώρηση των ορθολογικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και η σύνταξη ανοικτών που λαμβάνουν υπόψη τις θέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Τόσο στη Γερμανία όσο και στην Αγγλία ιδρύονται «εξοχικά παιδαγωγεία» κοντά στο φυσικό περιβάλλον. Ανάλογες προσπάθειες αντικατοπτρίζονται στο «Σχολείο Εργασίας» και στο «Ενεργητικό σχολείο» της Γαλλίας. Αξιοσημείωτη, κρίνεται, οπωσδήποτε η αναφορά στην επονομαζόμενη ως «Κέντρα Ενδιαφέροντος» μέθοδο, η οποία εφαρμόστηκε στο Βέλγιο και πρεσβεύοντας τις αρχές της διαθεματικότητας συγκέντρωνε ποικίλες δραστηριότητες μάθησης γύρω από ένα θέμα.

Στα μέσα της δεκαετίας του '30, ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εργασιών σχετιζόμενων με την ενοποίηση της γνώσης, οδήγησε στην καθιέρωση της συγκεκριμένης έννοιας στην εκπαιδευτική ορολογία (Γρόλλιος, 2003, σελ. 17). Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, σημειώθηκε στις Η.Π.Α η πρώτη αυθεντική εφαρμογή ενός ενιαιοποιημένου προγράμματος, που ονομάστηκε «Eight Year Study» και υπήρξε πολύ αποτελεσματικό (Beane, 1997, p. 28). Βέβαια, κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ μεσοπολέμου και τα μέσα της δεκαετίας του 1970, για ποικίλους λόγους οι πρακτικές της Προοδευτικής Παιδαγωγικής ακολουθούν φθίνουσα πορεία, για να επανεμφανιστεί με περισσότερο δυναμισμό – τις τελευταίες δεκαετίες – το αίτημα για μια πιο ανθρώπινη και παιδοκεντρική παιδεία. Ένα αντίστοιχο του «Eight Year Study» παράδειγμα ενιαιοποιημένου προγράμματος αποτελεί το μπρουνερικό πρόγραμμα «MACOS» του 1973, καθώς και το «Humanitas» που εφαρμόστηκε αργότερα στην Καλιφόρνια (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 26 - 28). Κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επηρεάζει τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, δίχως όμως την υλοποίηση κάποιας οργανωμένης προσπάθειας διαθεματικού περιεχομένου.

Ωστόσο, ο προβληματισμός σχετικά με την ποιότητα και το χαρακτήρα των Προγραμμάτων Σπουδών συνεχίζεται σήμερα, έχοντας απασχολήσει ήδη τις Συνόδους της Λισσαβόνας, της Μπολόνιας, της Πράγας και της Στοκχόλμης (Αργυροπούλου, 2001). Στην Arrabida, μάλιστα, της Πορτογαλίας το Νοέμβριο του 1994 πραγματοποιήθηκε συνέδριο όπου υπογράφηκε η σχετική διακήρυξη «Trans – disciplinary Charter», που σχετίζεται με την έννοια της δια – επιστημονικότητας (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 56) η ανάλυση της οποίας ξεπερνά τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

2.1.2 Η διαθεματικότητα στις χώρες της Ευρώπης

Από τα παραπάνω, καθίσταται εμφανής η έντονη προβληματική που έχει αναπτυχθεί σχετικά με τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης αποτελεσματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων διαθεματικού χαρακτήρα, προβληματική που απασχολεί ήδη έντονα τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πρόσφατα, μάλιστα, διενεργήθηκε έρευνα με αντικείμενο μελέτης το ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο στο οποίο εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση στα εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, σελ. 76). Στην έρευνα συμμετείχαν 27 χώρες. Από αυτές το 37% - 10 χώρες – παρουσιάζεται να εφαρμόζει τη διαθεματικότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το 10% βρίσκεται σε στάδιο προπαρασκευής και το 53% δεν έχει ακόμη ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη διάσταση της εκπαίδευσης (Παναγάκος, 2002, σελ. 76).

Η Καρατζιά – Σταυλιώτη (2002, σελ. 57), η οποία συμμετείχε στη συγκεκριμένη έρευνα, δηλώνει ότι κοινό χαρακτηριστικό στις αναφορές των χωρών, ήταν η συσχέτιση της έννοιας της διαθεματικότητας με την αποσπασματικότητα, τη συνοχή αλλά και συνέχεια της γνώσης. Από ανάλογες γραπτές επισημάνσεις των χωρών, προκύπτει ότι η διαθεματικότητα νοείται και αντιμετωπίζεται ως «στοιχείο ‘ συμπλήρωμα ‘ στις υπάρχουσες δομές, ως ‘ διορθωτικό’ απέναντι στην κυριαρχία ή την ανεπάρκεια της ακαδημαϊκής δομής των επιστημών στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική, ως ‘ διάσταση’ που διαπερνά όλο το πρόγραμμα, ως ‘διαμορφωτικό’ παρά ‘ κοινωνικά αναπαραγωγικό’, ως ‘ νεωτερισμό ‘ ή ως ‘ οδηγό προς την αλλαγή’ κ. ά».

Πέρα από κάθε αμφιβολία, η απόψεις κάθε χώρας για τη διαθεματικότητα είναι στενά συνυφασμένες με το ιδεολογικό και πολιτικό συγκείμενο που τη χαρακτηρίζει. Δεδομένη πραγματικότητα, ωστόσο, αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει κοινή πορεία πλεύσης μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τη διαθεματικότητα. Η συγκεκριμένη διάσταση της εκπαίδευσης, ενσαρκώνεται είτε με την πραγματοποίηση διαφορετικών δραστηριοτήτων, είτε με την ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα και θεματικές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είτε μέσα από σύμπραξη και διασύνδεση θεμάτων ή μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Είναι πάντως, εμφανής και δεδομένος ο προβληματισμός των χωρών για την εξεύρεση τρόπων αποτελεσματικής προώθησης της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στα Προγράμματα Σπουδών.

Επιπρόσθετα στα παραπάνω, η Βελγική Προεδρία οργάνωσε πρόσφατα διήμερο συνέδριο με θέμα το επίπεδο στο οποίο ενυπάρχει η διαθεματικότητα στα εθνικά Προγράμματα Σπουδών. Στο συγκεκριμένο συνέδριο, ο πρόεδρος της Ε. Ε υπογράμμισε το γεγονός ότι η βελτίωση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων εναπόκειται στην προώθηση της διαθεματικότητας στα σχετικά Α. Π. Σ. Υποστηρίχθηκε, μάλιστα, ότι «μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση καλλιεργούνται οι βασικές αξίες, αποκτώνται οι απαραίτητες θετικές στάσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, η οποία προωθεί τη δημοκρατία, τη συμμετοχή και την υπευθυνότητα των πολιτών και προσδοκά την ποιότητα ζωής για όλους τους πολίτες» (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, σελ. 59).

Εν κατακλείδι, η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι παρόλες τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στα ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών και για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, κοινός βασικός στόχος των ευρωπαϊκών Προγραμμάτων είναι «η πνευματική, κοινωνική, ηθική, φυσική και διανοητική ανάπτυξη των ατόμων ούτως ώστε να υπάρξει μια υγιής, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία με αποδοτική οικονομία που προωθεί την αειφόρο ανάπτυξη» (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, σελ. 61). Παρά το γεγονός ότι η πρακτική εφαρμογή της διαθεματικότητας δεν έχει σαφώς οριοθετηθεί και συγκεκριμενοποιηθεί από πλήθος χωρών, η συστηματική ενασχόληση και ο προβληματισμός που σημειώνεται γύρω από το θέμα στο διεθνή χώρο, υποδηλώνει τη σοβαρότητα του ζητήματος. Ταυτόχρονα γεννώνται ελπίδες για την αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων, που συγκροτούνται κατόπιν σοβαρού προβληματισμού και περιλαμβάνουν πτυχές που - υπό προϋποθέσεις - μπορούν να επηρεάσουν θετικά την πορεία της εκπαίδευσης.

2.1.3 Σύνδεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη διαθεματικότητα

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη προαναφερθεί, η θεωρητική σύλληψη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης σημειώνεται ήδη στα χρόνια της αρχαιότητας και αποδίδεται στον Πλάτωνα. Μέσα από το πέρασμα των χρόνων, η έννοια της διαθεματικότητας υπέστη τροποποιήσεις αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που ανταποκρίνεται και στην ελληνική πραγματικότητα. Ο τρόπος ενσάρκωσης της διαθεματικότητας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαφαίνεται από την εξέλιξη της παρούσα εργασίας, δεν έχει ακόμα απόλυτα διασαφηνιστεί και συχνά αποτελεί «το μήλο της έριδος» των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, γνωρίζοντας κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Γερμανία τις αρχές της Προοδευτικής Αγωγής, επιχείρησε να εισαγάγει το προοδευτικό πνεύμα στην ελληνική εκπαίδευση. Ιδρύθηκε, μάλιστα ειδικό σχολείο, το «Παρθεναγωγείο του Βόλου». Ανάλογες προσπάθειες σημειώθηκαν και από άλλους Έλληνες παιδαγωγούς με σπουδές στο εξωτερικό. Παρόλα αυτά, οι ιστορικές εξελίξεις της χώρας εμπόδισαν τις συγκεκριμένες προσπάθειες να ευδοκιμήσουν (Φραγκουδάκη, 1977, σελ. 23 - 26). Σημαντική κρίνεται και η προσπάθεια που καταβλήθηκε από το Δημήτρη Γληνό το 1913, για ριζική αναθεώρηση των ΑΠ και για την απόκτηση ενός περισσότερο παιδοκεντρικού και ταυτόχρονα ρεαλιστικού εκπαιδευτικού προσανατολισμού. Πρόκειται για προσπάθεια, που επίσης δεν επέφερε το ποθούμενο αποτέλεσμα (Φλουρής, 1997, σελ. 134 – 135). Το γεγονός ότι οι δυσμενείς πολιτικές και ιστορικές συνθήκες ταυτίζονται χρονικά με την αδυναμία ισορρόπησης της εκπαιδευτικής προσπάθειας, υποδηλώνει το ότι ο χαρακτήρας του ΑΠ μιας χώρας αποτελεί συγκοινωνούν δοχείο με το ιδεολογικό και πολιτικό προσκήνιο της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται.

Κατά τη δεκαετία του 1920 οι φιλελεύθερες εκπαιδευτικές απόψεις του Σχολείου Εργασίας, ενσαρκώθηκαν στη χώρα μας μέσα από την «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (Ε.Σ.Δ)». Η Ε.Σ.Δ παρόλες τις αδυναμίες που παρουσίαζε, προσομοίαζε αρκετά στη λογική της διαθεματικότητας, αξιοποιώντας τα βιώματα του μαθητή και έχοντας ως αφετηρία θέματα από τον κύκλο των εμπειριών του παιδιού. Επιλέγοντας θέματα που σχετίζονταν με τα καθημερινά βιώματα του παιδιού οργάνωνε τη διδασκαλία επεκτείνοντάς την σε θέματα του ευρύτερου περιβάλλοντος, ακολουθώντας - σχηματικά - τη διάταξη επάλληλων ομόκεντρων

κύκλων. Παρόλο που η Ε.Σ.Δ επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική πραγματικότητα, ατόνησε για λόγους που δεν είναι του παρόντος να αναλύσουμε (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 28). Κατά τη μετέπειτα χρονική περίοδο, ακολούθησαν σημαντικές πολιτικές αλλαγές, φυσική απόρροια των οποίων υπήρξαν και σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1964, 1976) η οποίες θα λέγαμε ότι χωρίς απαραίτητα να αποβλέπουν στη διαθεματική οργάνωση των ελληνικών ΑΠ, επιχειρούσαν τον εκσυγχρονισμό και την προσαρμοστικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές συνθήκες. Με τον τρόπο αυτό, βέβαια, χωρίς συνειδητή και οργανωμένη προσπάθεια, είναι κατανοητό ότι σταδιακά προλειαινεται τα έδαφος για την υποδοχή ενός διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες σημειώθηκαν υποτονικές προσπάθειες διαθεματικού χαρακτήρα στην ελληνική εκπαίδευση και πρόσφατα η σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανέφερε στην επιφάνεια το αίτημα για διαθεματικότητα στην εκπαίδευση, με περισσότερο δυναμισμό. Το αίτημα, βέβαια, αυτό συνοδεύεται, επίσης, από μία αυστηρότατη κριτική, για την οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε ακόλουθο κεφάλαιο.

2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ανάγκη αλλαγής του συνολικού προσανατολισμού και του τρόπου ιεράρχησης των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος και των αντίστοιχων Προγραμμάτων Σπουδών, είναι δεδομένη και κοινά παραδεκτή. Υπηρετώντας τον παραπάνω σκοπό και ευελπιστώντας να καλύψει αυτή την ανάγκη, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εμφανίζεται στο προσκήνιο της εκπαίδευσης δημιουργώντας προβληματισμούς, γεννώντας ελπίδες, αλλά και προκαλώντας διαφωνίες μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία. Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί τη «σκιαγράφηση του προφίλ» της διαθεματικότητας και επισημαίνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους προσέγγισης της γνώσης που της αποδίδει η σχετική βιβλιογραφία.

Στην παρούσα εργασία, επανειλημμένως διευκρινίζεται το γεγονός ότι η διαθεματικότητα αποτελεί έννοια συγκεχυμένη και όχι σαφώς οριοθετημένη και ξεκάθαρη ως προς τον τρόπο εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση όσων αναφέρονται στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητη η διευκρίνιση του ότι: Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και γενικότερα των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών είναι η εγκατάλειψη της χρήσης των παραδοσιακών αυτοτελώς διδασκόμενων μαθημάτων από το σχολείο. Τα ανεξάρτητα μαθήματα του παραδοσιακού σχολείου παύουν να λειτουργούν ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών, αναμφίβολα δεν καταργείται. Αντίθετα μάλιστα, εξακολουθεί να διδάσκεται, ακολουθώντας, όμως, μία άκρως διαφορετική συλλογιστική και μεθοδολογία. Η σχολική γνώση οργανώνεται γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα ειδικού ή και καθολικού ενδιαφέροντος (Βάος, 2004, σελ. 448). Εισάγεται, έτσι, μία διαφορετική και πρωτόγνωρη - για τα ελληνικά δεδομένα - αντίληψη του τρόπου «διαχείρισης» της σχολικής γνώσης. Η αντίληψη, όμως, αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά απορρέει από την αλλαγή της γενικότερης αντίληψης του περιβάλλοντος κόσμου για τη σύγχρονη εποχή.

Διαπιστώνεται, στις μέρες μας, μία προσπάθεια για την εκ νέου συγκρότηση ολόκληρου του επιστημονικού φάσματος. Αυτό προκύπτει ως φυσική απόρροια του γεγονότος ότι τα σύγχρονα ψυχολογικά, κοινωνικά, βιολογικά και περιβαλλοντολογικά φαινόμενα της ζωής, βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση.

Εγκαταλείποντας, λοιπόν, την νευτώνεια – καρτεσιανή προοπτική, υιοθετείται μία νέα αντίληψη, που θα μπορούσε να ονομαστεί «ολιστική, οργανική, οικολογική». Βεβαίως, η έννοια «οικολογική» δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο μίας περιβαλλοντικής, απαραίτητα, εκπαίδευσης. Αντίθετα, αναφέρεται στην τοποθέτηση και αντιμετώπιση του ανθρώπου στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου οικοσυστήματος. Με την έννοια αυτή, απορρίπτεται ο παραδοσιακός δυισμός μεταξύ ανθρώπου και φύσης, κοινωνικών και επιστημονικών προβλημάτων κτλ. Βασικές έννοιες στη νέα αυτή αντίληψη πραγμάτων, είναι «το όλο, η ανοιχτότητα, η αλληλεπίδραση, η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα, ο μετασχηματισμός, η κριτική πράξη» (Χατζηγεωργίου, 2004, σελ. 71 και Αδαμοπούλου, Γαλανόπουλος, 2004, σελ. 433 - 434). Είναι σαφές, ότι υπό τη νέα αυτή αντιμετώπιση, η κατανόηση οποιουδήποτε πράγματος, προϋποθέτει τη αλληλοσυσχέτισή του με άλλα παρόμοια ή και διαφορετικά. Παρατηρείται, έτσι, μία έντονη τάση σύγκλισης και εύρεσης κοινών σημείων αναφοράς μεταξύ φιλοσοφικών, ανθρωπιστικών και άλλων επιστημών, τα όρια των οποίων μέχρι πρότείνος θεωρούνταν σαφώς διαχωρισμένα και μακρινά.

Ο συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης της ζωής, δεν αφήνει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα στο πνεύμα της συμμόρφωσης των σχολικών σκοπών με τις κοινωνικές ανάγκες, η μονομέρεια παραχωρεί τη θέση της στη συνολική και αμφίδρομη θεώρηση ενός θέματος ανάμεσα στις επιστήμες (Παπάς, 1988, σελ. 39). Με αυτή την έννοια, γίνεται προσπάθεια κατάκτησης μαθητικών δεξιοτήτων και τεχνικών και καλλιέργειας όλου του φάσματος των νοητικών λειτουργιών, μέσα από μία διαφορετική προσέγγιση της γνώσης.

Ενδιαφέρον, παρουσιάζει η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη φύση της γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η σωστή «διαχείρισή» της από τη διαθεματική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, με γνώμονα το είδος της παρεχόμενης γνώσης, η διαθεματική προσέγγιση, αναπτύσσεται στα ακόλουθα εναλλακτικά μοντέλα: α) Συσχετιζόμενη γνώση (διατήρηση του διαχωρισμού των γνωστικών κλάδων και προσπάθεια ταυτόχρονης συνεξέτασης ενός θέματος), β) Διαμεριζόμενη γνώση (δημιουργία συνθέσεων και συσχετίσεων, χωρίς την εμφανή διατήρηση των ορίων των ποικίλων γνωστικών πεδίων) και γ) Αναδομημένη γνώση (το ενδιαφέρον αποπροσανατολίζεται από την οριοθέτηση των κλάδων και επικεντρώνεται στη σύνθεση στοιχείων που φωτίζουν ένα θέμα) (Alder & Flihan, 1997 στο Κούσουλας, 2004, σελ. 26- 27). Εκτιμούμε ότι κατά την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Δ. Ε. Π. Π. Σ) - για τα οποία ακολουθεί εκτενέστερη αναφορά – από το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υιοθετείται το μοντέλο της συσχετιζόμενης γνώσης, τη στιγμή που η διαθεματική προσέγγιση επιδιώκεται μέσα από τη διατήρηση των αυτοτελώς διδασκόμενων παραδοσιακών μαθημάτων.

Η νέα προσέγγιση, αυτή, ενεργοποιεί βιωματικές και εργαστηριακές δραστηριότητες εκ μέρους των μαθητών. Η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος, η ανακαλυπτική μέθοδος, η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, η μέθοδος project κ. ά, αποτελούν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας που συντελούν στην επιτυχή έκβαση διαθεματικών δραστηριοτήτων. Αναμφίβολα, η προσπάθεια ενιαιοποίησης του περιεχομένου της γνώσης, συνίσταται σε μία σφαιρική διερεύνηση του γνωστικού αντικείμενου και όχι σε μία τεχνική συνένωση γνώσεων (Καλογρίδης, Φερεντίνος κ. ά, 2004, σελ. 166). Γίνεται αντιληπτό το ότι η διαπλοκή των κλάδων που πραγματοποιείται με ανάλογες δραστηριότητες, διασφαλίζει ένα κλίμα ελευθερίας και αυθεντικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, κάτι που μέχρι πρότεινος δεν ήταν καθόλου αυτονόητο, τουλάχιστον για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Η αίσθηση ελευθερίας που προαναφέρεται, συνεπάγεται και ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων που δίνονται μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Με άλλα λόγια, η διαπλοκή των κλάδων στη συνεξέταση ενός θέματος, είναι δυνατόν να πάρει ποικιλία μορφών, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται παρακάτω: «1. Προσεγγίζεται ξεχωριστά κάθε διακριτός κλάδος 2. Συνδέονται ενότητες μέσα σε ένα κλάδο 3. Στόχος είναι η εξάσκηση δεξιοτήτων – π. χ κοινωνικών ή δεξιοτήτων σκέψης και περιεχομένου – μέσα σε μια περιοχή θεμάτων 4. Διδάσκονται παρόμοιες ιδέες παράλληλα, αν και οι κλάδοι παραμένουν διακριτοί 5. Σχεδιασμός ή και εφαρμογή διδασκαλιών από ομάδα διδασκόντων με στόχο την εμπλοκή δύο κλάδων, που εστιάζει σε κοινές έννοιες, δεξιότητες ή στάσεις 6. Θεματική διδασκαλία με ένα θέμα ως βάση και εμπλοκή πολλών κλάδων 7. Μέσα από αρκετούς αλλά διακριτούς κλάδους επιχειρείται η εξάσκηση κοινών δεξιοτήτων σκέψης ή των πολλαπλών νοημοσυνών 8. Υπάρχει επικάλυψη πολλαπλών γνωστικών κλάδων με εξέταση κοινών εννοιών και δεξιοτήτων 9. Η ενιαιοποίηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από τη θέαση προοπτικών μιας περιοχής ενδιαφερόντων 10. Ο μαθητής κατευθύνει τη διαδικασία ενιαιοποίησης μέσα από την επιλογή ενός δικτύου ειδικών προσώπων και πηγών». (Fogarty, 1991, στο Κούσουλας, 2004, σελ. 50) Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, φυσικά, δεν είναι απόλυτη, αλλά συναντάται διαφοροποιημένη από άλλους ερευνητές, κάτι που επίσης πιστοποιεί την ευελιξία ενός διαθεματικού Προγράμματος.

Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της διαθεματικότητας, αποτελεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα που διαφοροποιούν την προοπτική της από την παραδοσιακή προοπτική. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή, οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες του αποτελούν αφετηρία και μέσο τροφοδότησης της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και τον χαρακτηρισμό «διαλογοκεντρική» που της αποδίδεται. Ο μαθητής εργάζεται μέσα σε πνεύμα αποδοχής και ελευθερίας και αυτομορφώνεται (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 9). Με τον τρόπο αυτό, διαγράφονται οι προοπτικές ενός ανθρώπου αυτόβουλου και όχι ετεροκατευθυνόμενου.

Μέσα σε αυτό το πνεύμα, η προσωπική προσπάθεια του μαθητή προβάλλει ως ανάγκη, την οποία συνειδητοποιεί και όχι ως καταναγκαστική δραστηριότητα χωρίς αιτία. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος κόσμου προβάλλει ως πρόκληση και δραστηριοποιεί το μαθητή στην εξεύρεση απαντήσεων σε προσωπικά ερωτήματα (Brooks & Brooks, 1993, p. 5) Κατά συνέπεια, το παιδί δεν αποκόπτεται από τη φυσικότητα της ζωής του, αλλά μέσα από την προσωπική του αλήθεια διδάσκεται για τη ζωή (Μαλούκος, 1958, σελ. 5). Η εμπλοκή σε ανάλογες δραστηριότητες καταπολεμά τη μονολιθικότητα του παραδοσιακού σχολείου, ενθαρρύνει την πνευματική ενηλικίωση του μαθητή και την ανακάλυψη εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των προβλημάτων που τον αφορούν.

Ο τρόπος εξέτασης ενός θέματος δημιουργεί στο μαθητή καταστάσεις απορίας, κάτω από την πίεση των οποίων, εκμαιεύεται η γνώση. Στο σημείο αυτό, έγκειται και ο ερευνητικός χαρακτήρας της μάθησης. Η διαθεματική προσέγγιση συντελεί στην καλλιέργεια και αύξηση των εν δυνάμει δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, να προσεγγίσει βαθιά την ουσία της ζωής. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, καθιστούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης «παιδαγωγικά γόνιμη» (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 18 – 20).

Η φύση των θεμάτων ενασχόλησης και η σφαιρική προσέγγιση των πτυχών τους επιτρέπει επίσης, την ταυτόχρονη δημιουργική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων του παρελθόντος, αλλά και την παραγωγή νέων από το χώρο της εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται, έτσι, μία γεφύρωση της απόκλισης μεταξύ αξιών και γνώσεων του παρελθόντος και του παρόντος. Από την πολιτική και κοινωνιολογική μελέτη του θέματος, επισημαίνεται η «δυνατότητα οριζόντιας και κάθετης διεργασίας ποικίλων γνώσεων, δεξιοτήτων του παρελθόντος και του παρόντος μέσα σε μία εξελισσόμενη και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Γαλανοπούλου, 2002, σελ. 233). Δε θα

πρέπει, βεβαίως, να παραληφθεί η συμβολή της εισαγωγής των τεχνών κατά τη διδασκαλία, στη συγκεκριμένη πτυχή του θέματος.

Τα αναμφίβολα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικότητας, φυσικά δεν την καθιστούν πανάκεια σε θέματα και προβλήματα της εκπαίδευσης. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δεν αποτελεί αυτοσκοπό για τη διδακτική πράξη. Αντίθετα, εμφανίζεται ως απάντηση στην ανάγκη για φυσική και αυθεντική μαθησιακή επικοινωνία (Κούσουλας, 2004, σελ. 28).

Είναι, λοιπόν, σαφές το γεγονός ότι βασική αρετή του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα διάκρισης που απαιτείται να διαθέτει, τη στιγμή που η φύση ορισμένων θεμάτων, περιορίζεται σε ελάχιστους ή και αποκλειστικά σε έναν κλάδο. Μία στημένη εξωγενής επιβολή της διαθεματικότητας, με βεβαιότητα μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία. Κρίνεται απαραίτητη η συνειδητοποίηση του συγκεκριμένου περιορισμού από πλευρά εκπαιδευτικών, τη στιγμή που ιδιαίτερα συχνά, οδηγούνται σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, είτε εξαιτίας υπερβάλλοντος ζήλου είτε λόγω ελλιπούς πνευματικής ωριμότητας και διακριτικής ευχέρειας, που απαιτείται.

2.3 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΗΓΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η πρακτική εφαρμογή της διαθεματικότητας δεν έχει σαφώς οριοθετηθεί και αποσαφηνιστεί, δεν αποτελεί αυθαίρετο εκπαιδευτικό νεολογισμό χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο. Αντίθετα, μάλιστα, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ένα σύνολο επιστημολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικο – οικονομικών, παιδαγωγικών, φιλοσοφικών και άλλων λόγων που συνηγορούν υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης και θεμελιώνουν την ύπαρξή της σε ικανά επιχειρήματα. Τα πορίσματα, μάλιστα, των νευροβιολογικών ερευνών και των νευροεπιστημών των τελευταίων ετών, φωτίζουν σημαντικά το θέμα της βιολογικής βάσης της μάθησης και ταυτόχρονα στηρίζουν τα θεωρητικά θεμέλια της διαθεματικότητας.

Με δεδομένη την ύπαρξη αλληλεξάρτησης μεταξύ κοινωνικής πραγματικότητας και εκπαίδευσης, δικαιολογείται η εισαγωγή νεωτεριστικών και καινοτόμων προτάσεων στην εκπαίδευση. Εμφανής είναι η ανάγκη ριζικής αλλαγής της αντίληψης του τρόπου λειτουργίας του κόσμου και βίωσης της πραγματικότητας. Σε μία κοινωνία όπου οι αιτιώδεις γραμμικές σχέσεις που διέπουν τη ζωή τείνουν να εξαλειφθούν και όπου η βεβαιότητα, η τάξη και η αντικειμενικότητα αντικαθίστανται από την αβεβαιότητα, την αταξία και τη διυποκειμενικότητα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στη μηχανιστική κοσμοαντίληψη των πραγμάτων, δεν έχει θέση. Ο σύγχρονος μαθητής ζει και αναπτύσσεται σε μια κοινωνία όπου η έννοια της απόλυτης αλήθειας δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της επιστήμης. Αντίθετα, αναζητούνται αποτελεσματικοί τρόποι ερμηνείας ενός ευρύτερου φάσματος φαινομένων που εμφανίζονται στη σύγχρονη ζωή. Με άλλα λόγια, η ίδια η πολυπλοκότητα της πραγματικότητας, με την ασάφεια και τη ρευστότητα που τη χαρακτηρίζει καθιστά την επιστημονική γνώση από μόνη της στείρα και ανεπαρκή για το σύγχρονο άνθρωπο. (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 32 - 33)

Διαφαίνεται, λοιπόν, η αδυναμία των μεμονωμένων επιστημών να προσεγγίσουν και να συλλάβουν τα ποικίλα προβλήματα στη συνολική φυσική τους κατάσταση και στις πραγματικές τους διαστάσεις. Οι ανεξάρτητες μέθοδοι και τα εργαλεία κάθε επιστήμης, προκειμένου να συμβάλουν αποτελεσματικά στην κατανόηση του φαινομένου της ζωής, καλούνται πλέον να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και όχι ανεξάρτητα (Παπαγούνος, 2000, σελ. 39). Η σύμπραξη των επιστημών κρίνεται σήμερα πρωταρχική προϋπόθεση για μια σφαιρική προσέγγιση

της ενιαίας πραγματικότητας (Γαβαλάς, 2003, σελ. 142). Η εμπειρία της καθημερινής ζωής, μάλιστα, μαρτυρά ότι σε εξαιρετικά σπάνιες περιπτώσεις, η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί την αποκλειστική προσφορά μίας και μοναδικής επιστήμης ή οπτικής (Nagel, 1996, p. 1). Πέρα από κάθε αμφιβολία, «η ζωή δε διαχωρίζεται σε τομείς. Το επιχείρημα αυτό θεμελιώνεται τόσο από την προσωπική όσο και την κοινωνική ζωή» (Moffet, 1992, p. 83). Με δεδομένη, μάλιστα την απαιτούμενη σύνδεση σχολείου και ζωής, θα ήταν άστοχη η εμπλοκή σε μαθησιακές διαδικασίες αποστασιοποιημένες από την ίδια τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Όσα προαναφέρονται συνοψίζονται κατά τρόπο περιεκτικό στην εξής αναφορά: «Η επιστημονική πρόοδος συντελείται όταν οι επιστημονικοί κλάδοι σπάζουν τα όρια της απομόνωσής τους και δημιουργούνται δια – πολυ – υπερ – κλαδικά μορφώματα, τα οποία εκφράζονται μέσα από ένα κοινό ουδέτερο υπερκώδικα και παρέχουν νέες επεξηγηματικές υποθέσεις και διαφορετικά διοργανωτικά πλαίσια απ' ό,τι παρέχουν οι ίδιοι κλάδοι απομονωμένοι». Συνεπώς, η γνώση έχοντας δυνητικό και όχι οριστικό και καθολικό χαρακτήρα καθίσταται χρηστική και αποτελεσματική όταν υπερβεί την ακαμψία των μεμονωμένων επιστημών και λειτουργήσει ως αλυσίδα σύζευξης των συμβατών στοιχείων που υπάρχουν (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 34 - 36).

Προχωρώντας στην επισήμανση των ψυχολογικών λόγων που συνηγορούν υπέρ της διαθεματικότητας, θα λέγαμε ότι οι θεωρητικές βάσεις της συγκεκριμένη προσέγγιση της γνώσης εντοπίζονται στη Μορφολογική Ψυχολογία, ή αλλιώς στην «Ψυχολογία της ολότητας». Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ψυχολογικό κλάδο η πραγματικότητα που μας περιβάλλει αποτελεί ενιαία ολότητα με συγκεκριμένη δομή και λειτουργικότητα που υπερβαίνει τα μέρη που τη συναποτελούν. Ως εκ τούτου, η αρχική αντίληψη των πραγμάτων από τον άνθρωπο συντελείται στην αρχή συνολικά. Τα μέρη νοηματοδοτούνται μέσα στο όλο και όχι μεμονωμένα. Η τοποθέτηση, λοιπόν, ενός θέματος ή προβλήματος στο γενικότερο πλαίσιο που το περιβάλλει βοηθά στην αμεσότερη κατανόησή του από τον άνθρωπο. Αυτός ο «συγκριτικός τρόπος» σκέψης, δεσπόζει στην προσχολική ηλικία, ενώ σταδιακά αντικαθίσταται από την αναλυτική και συνοργανωτική αντίληψη (Κολιάδης, 1993, σελ. 38 – 40 και σελ. 60 – 61 και Κολιάδης, 2002).

Ευνότητα και η μάθηση δεν έχει αθροιστικό χαρακτήρα. Αντίθετα, αποτελεί «διείσδυση στην ουσία των πραγμάτων, που επισυμβαίνει ως ενόραση, ως σύλληψη των σχέσεων που υπάρχουν, ως έμπνευση... Η μάθηση είναι διανοητικά σκιρτήματα

στην κατανόηση του νέου» (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 39) Υποχρέωση του εκπαιδευτικού, αποτελεί η άρτια οργάνωση προβληματικών καταστάσεων, προκειμένου ο μαθητής να αντιλαμβάνεται με σαφήνεια το θέμα ενασχόλησης. Με τον τρόπο αυτό οδηγείται στην εξεύρεση αποτελεσματικότερων λύσεων ορμώμενος από την εσωτερική ανάγκη να μειώσει την αντιληπτική ασάφεια που χαρακτηρίζει ένα πρόβλημα (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003, σελ. 82 – 84). Είναι κατανοητό το γεγονός ότι ο τρόπος αντιμετώπισης της πραγματικότητας που προτείνεται από τη διαθεματική προσέγγιση, βρίσκει απάντηση στις προηγούμενες ψυχολογικές θέσεις.

Όχι μόνο η Μορφολογική Ψυχολογία, αλλά και η Ψυχολογία του Παιδιού ενθαρρύνει τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης από το σχολείο. Υποστηρίζεται, συγκεκριμένα, ότι ο ψυχικός κόσμος του μικρού μαθητή χαρακτηρίζεται από ενότητα και αποτελεί οργανική ολότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα του ψυχικού βίου του παιδιού, θα πρέπει να αντιστοιχίζονται με την οργανική συνοχή της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας που το περιβάλλει. Αυτή η αντιστοίχιση αποτελεί κατεξοχήν αρμοδιότητα της εκπαίδευσης, η οποία υιοθετώντας ολιστικές μεθόδους όπως εκείνη της διαθεματικότητας δύναται να ανταποκριθεί στον παραπάνω σκοπό (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 36).

Γενικότερα, σύμφωνα με τους Boud, Cohen και David (1997, p. p 12 – 13) η ίδια η μάθηση βιώνεται ως ένα αδιαφοροποίητο όλο και αποτελεί ολιστική διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι ο άνθρωπος γεύεται ποικίλες εμπειρίες που μεταξύ τους μοιάζουν διαφορετικές, υπάρχει μία υψηλού βαθμού αλληλοσυσχέτιση μεταξύ τους. Παρά το γεγονός ότι σε πλήθος περιπτώσεων φαίνεται χρήσιμος ο διαχωρισμός μεταξύ γνωστικής, συναισθηματικής και βουλευτικής ή ψυχοκινητικής διάστασης της μάθησης, καμία από αυτές δε λειτουργεί απολύτως ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες ή και εις βάρος αυτών. Με αυτήν την έννοια, η πλειοψηφία των εμπειριών του ανθρώπου, παρελθοντικών ή μη, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο κατακερματισμός της γνώσης δεν ωφελεί, τη στιγμή που είναι ξένος προς την ίδια τη φυσική τάση του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο συνολικά.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις εγκεφαλικές διαδικασίες που θέτουν τη βιολογική βάση της μάθησης, οι προγενέστερες εμπειρίες του ανθρώπου στοιχειοθετούν τη βάση στην οποία τοποθετούνται και οργανώνονται νέα γνωστικά σχήματα. Η συσχέτιση, μάλιστα, των νέων γνωστικών σχημάτων με τα προηγούμενα, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία

(Κολιάδης, 2002). Το γεγονός ότι η διαθεματική διδασκαλία έχει ως αφετηρία ζητήματα που αφορούν προσωπικά τους μαθητές, σε συνδυασμό με τη διαπλοκή των κλάδων που συντελείται και τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται, πιστοποιεί την ανταπόκριση της διαθεματικής προσέγγισης στα συγκεκριμένα επιστημονικά πορίσματα (Jensen, 1998, p. 96).

Η επιχειρηματολογία, όμως, υπέρ της διαθεματικότητας δεν εξαντλείται εδώ. Ο εποικοδομισμός (constructivism), που στη σύγχρονη εποχή αποτελεί την πλέον ισχύουσα θεωρία μάθησης, υποστηρίζει θέσεις που ευθυγραμμίζονται πλήρως με τη συλλογιστική της διαθεματικότητας και του ενιαιοποιημένου ΑΠ (integrated curriculum). Η οργάνωση των διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων γύρω από τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού βρίσκει ανταπόκριση στην θέση του εποικοδομισμού ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές, φυσικές καταστάσεις. Επιπλέον, ο διερευνητικός και ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας των μεθόδων με τις οποίες εξυπηρετείται η διαθεματική προσέγγιση, ανταποκρίνεται στην εποικοδομιστική αντίληψη ότι η γνώση «οικοδομείται» από το μαθητή και δε μεταδίδεται ως αθροιστική πληροφορία από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο. Τα νέα στοιχεία που ανακαλύπτονται κατά τη διαθεματική διδασκαλία εντάσσονται σε προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα του μαθητή, τροποποιούνται και πολλαπλασιάζονται (Χατζηγεωργίου, 1998, σελ. 313 – 319).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στη θεωρία του Gardner, για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί σχετίζονται με ένα διαθεματικό ενιαιοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη θεωρία αναγνωρίζει τη συμβολή της μουσικής, της εικόνας και της κίνησης στη μαθησιακή διαδικασία, ως ισοδύναμη της συμμετοχής σε διαδικασίες που ενισχύουν τη γλωσσική και μαθηματική κατανόηση. Σύμφωνα με τον Gardner, ο άνθρωπος διαθέτει περισσότερα του ενός είδη νοημοσύνης, η ανάπτυξη των οποίων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή εξέλιξή του. Η απουσία των τεχνών από την εκπαίδευση, μέσα σε αυτό το πνεύμα, κρίνεται αδικαιολόγητη (Snyder, Sue, 2001, p. 2) Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τα εξής είδη νοημοσύνης: γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσική – οικολογική, μουσική και υπαρξιακή (Κούσουλας, 2004, σελ. 35). Είναι σαφές, ότι οι συγκεκριμένοι τύποι νοημοσύνης, αντικατοπτρίζουν το πλήθος των πτυχών και των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η ζωή του οποίου δεν είναι δυνατό να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε λογκές σκέψεις και συναρτήσεις. Το ενιαιοποιημένο ΑΠ,

λοιπόν, με τη συστηματική χρήση των τεχνών που προωθεί και την πολυτροπικότητα στις μεθόδους επεξεργασίας ενός θέματος, καλύπτει την ανάγκη που εντοπίζεται για ισόρροπη καλλιέργεια των πτυχών της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο πολυτροπικότητα της μάθησης κατά τη διαθεματική διδασκαλία, κρίνεται παιδαγωγικά γόνιμη και για έναν ακόμα λόγο. Η μαθητική ομάδα αποτελείται από ανθρώπους διαφορετικού κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου, με ποικίλα ενδιαφέροντα, διαφορετικές ικανότητες και χαρίσματα. Τα ιδιαίτερα αυτά, χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε παιδιού, συνιστούν ένα «μαθησιακό ή γνωστικό στυλ» (Χατζηγεωργίου, 1998, σελ. 338 - 339) που το χαρακτηρίζει. Ευνόητα, η πολυεπίπεδη προσέγγιση ενός θέματος κατά τη διδασκαλία, αυξάνει τις πιθανότητες προσέγγισης των δυνατοτήτων του διαφοροποιημένου συνόλου των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα θεμελιώνονται σε θέσεις με ψυχολογικό υπόβαθρο. Για το σκοπό αυτό, καλλιεργούν τη μάθηση κατά τρόπο ολιστικό, προχωρώντας από την ευρύτερη εικόνα σε επιμέρους σχήματα, τα οποία εν τέλει ανασυντίθενται. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη δραστηριοποίηση του μαθητή και την «ενορχήστρωση» των προσπαθειών του από το δάσκαλο.

Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, υπηρετεί, παράλληλα παιδαγωγικούς και διδακτικούς λόγους. Συγκεκριμένα, τα ενιαιοποιημένα Προγράμματα Σπουδών, με τις εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους που προτείνουν, ελαχιστοποιούν την περιθωριοποίηση παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, τα παραδοσιακά προγράμματα, με τη νοησιарχία που τα διακρίνει παρεμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο, τη στιγμή που δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν το ρυθμό της ομάδας. Από διδακτικής άποψης, η διαθεματικότητα θα λέγαμε ότι πληρεί τις θεωρητικές προϋποθέσεις για την υπέρβαση των αδιεξόδων και την αναποτελεσματικότητας του παραδοσιακού σχολείου. Οι διαθεματικές δραστηριότητες καθιστούν τη γνώση περισσότερο βαθιά, κατανοητή και προσπελάσιμη ακόμα και σε μαθητές που εξαιτίας της εθνικότητας ή των μειωμένων νοητικών δυνατοτήτων τους παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, η συνεργασία που συχνά απαιτείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη διεκπεραίωση ενός σχεδίου δράσης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να «ενσωματώνουν ένα πλαίσιο συλλογικότητας, συναδελφικότητας και υπευθυνότητας στη σχολική μονάδα» (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 41).

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαθεματικότητας υποβάλλεται από τον πραγματισμό και τον υπαρξισμό. Ο πρώτος αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον εμπλουτισμό της πείρας του ανθρώπου μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Ο άνθρωπος πειραματίζεται, επηρεάζει το περιβάλλον του, δέχεται αντιδράσεις, ανασυγκροτεί τα βιώματά του και εμπλουτίζει τις εμπειρίες του. Κατά τον πραγματισμό, η πραγματικότητα συνίσταται σε όλη αυτή τη διαδικασία και συνεπώς η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί καθαρά προσωπική υπόθεση που δε μπορεί απλά να μεταδοθεί από τον άνθρωπο πομπό στον άνθρωπο δέκτη.

Αφετηρία του φιλοσοφικού προβληματισμού του υπαρξισμού αποτελεί η σκέψη ως φυσική απόρροια της ύπαρξης του ανθρώπου. Η λογική, τα συναισθήματα και οι σκέψεις κάθε ανθρώπου συναποτελούν τα κριτήρια βάσει των οποίων ο άνθρωπος οδηγείται σε συνειδητές και υπεύθυνες επιλογές στη ζωή. Στη γλώσσα, μάλιστα, του υπαρξισμού, η έννοια της «αυτοεπιλογής» ταυτίζεται με την έννοια της πραγματικότητας. Ο ελεύθερος άνθρωπος διαχειριζόμενος την ελευθερία του, δρα όντας υπεύθυνος για αυτή του τη δράση.

Μελετώντας το προηγούμενο υποκεφάλαιο της παρούσας εργασίας, με ευκολία εξάγεται το συμπέρασμα ότι η διαθεματικότητα θεμελιώνεται επίσης στις αρχές του πραγματισμού και του υπαρξισμού. Η διαλεκτική σχέση του μαθητή με το περιβάλλον του και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα που αποτελούν αφετηρία της εργασίας εμπλουτίζουν την εμπειρία του μαθητή και τον εξοικειώνουν με την πραγματικότητα καθιστώντας τον υπεύθυνο και ώριμο πνευματικά. Ο μαθητής, λοιπόν, βιώνει τη σχολική πραγματικότητα ως κομμάτι της ίδιας της ζωής και όχι ως προετοιμασία για αυτήν. Κατά το Θεοφιλίδη, μάλιστα, «στη διαθεματική προσέγγιση επιδιώκουμε προσωποποιημένη γνώση που στηρίζεται στη δέσμευση που προκύπτει από ελεύθερη εκλογή και ουσιαστική συμμετοχή» (1997, σελ. 44).

Στο κεφάλαιο της εισαγωγής, υπογραμμίζεται η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη μεταβιομηχανική κοινωνία στην οποία ζούμε και ανάγει σε αδήριτη ανάγκη τη σύνταξη ενιαιοποιημένων Αναλυτικών Προγραμμάτων κατάλληλων να διαπλάσουν πολίτες ικανούς να αντεπεξέλθουν στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η διαθεματικότητα, λοιπόν, ενισχύεται από ένα σύνολο κοινωνικο – οικονομικών και άλλων λόγων που προαναφέρθηκαν και καθιστούν τη διαθεματικότητα αναπόφευκτη επιλογή των σύγχρονων Προγραμμάτων Σποτυδών.

2.4 Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Μία σύντομη ανασκόπηση και ένας απολογισμός των λειτουργιών και του πνεύματος από το οποίο διαπνέεται το παραδοσιακό σχολείο, είναι αρκετά για τη συνειδητοποίηση της αναποτελεσματικότητάς του και της αδυναμίας του να αντεπεξέλθει στην ουσιαστική του ευθύνη. Παρακάτω, επισημαίνονται ορισμένα τρωτά σημεία του παραδοσιακού σχολείου, που καθιστούν τη διαθεματική προσέγγιση αναγκαϊότητα.

Βασικό χαρακτηριστικό του παραδοσιακού σχολείου, στο οποίο κατεξοχήν αποδίδεται η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί η οργάνωση της σχολικής γνώσης σε ανεξάρτητα, κατακερματισμένα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς συνεκτικότητα. «Οι γνώσεις και οι δεξιότητες παραμένουν εγκλωβισμένες στα στεγανά διαμερίσματα των χωριστών μαθημάτων και η μάθηση παραμένει μόρια ασύνδετα» (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 455). Το γεγονός αυτό εμποδίζει την απόκτηση σαφούς αντίληψης του ενιαίου της πραγματικότητας από τους μαθητές. Ταυτόχρονα, η αποπλαισίωση της σχολικής γνώσης, αναχαιτίζει την ανακάλυψη των σχέσεων που συνδέουν τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Βαρνάβα – Σκούρα, 1989, σελ. 1380). Η σχολική γνώση στις παραδοσιακές διδασκαλίες έχει χαρακτήρα αφηρημένο και αποσπασματικό, ενώ συνάμα είναι άσχετη και ξεκομμένη από τα παιδικά βιώματα και την πραγματικότητα που περιβάλλει το μαθητή (Π. Ι, 2002, σελ. 6). Τα στοιχεία αυτά, αποδυναμώνουν το ενδιαφέρον του μαθητή και ταυτόχρονα τον ευνουχίζουν πνευματικά, τη στιγμή που τον καθιστούν ανίκανο να αναπτύξει νέες μορφές σκέψης και δράσης (Ματσαγγούρας, 2002β, σελ. 22). Αν επικαλεστούμε την ψυχολογική βάση της διαθεματικότητας, γίνεται σαφές, ότι η αποσπασματική γνώση, δεν έχει θέση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπρόσωποι τη Νέας Αγωγής συγκαταλέγουν στα αρνητικά γνωρίσματα του παραδοσιακού σχολείου τον έντονα γνωσιο – κεντρικό και όχι μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του. Το παιδί καλείται να συνθέσει το «παζλ» του περιβάλλοντος κόσμου, χρησιμοποιώντας ως ψηφίδες γνώσεις μεμονωμένες, ανεπαρκείς και συχνά μη χρηστικές. Ένα επιπλέον στοιχείο που επιβαρύνει την αποτελεσματική έκβαση του συγκεκριμένου «παιχνιδιού», είναι η απουσία της συνολικής εικόνας του κόσμου που το παιδί καλείται να συνθέσει.

Η μετάβαση του μαθητή από μάθημα σε μάθημα, καθώς και από τον ένα εκπαιδευτικό σε κάποιον άλλο, δημιουργεί ανασφάλεια και εσφαλμένη αντίληψη της πραγματικότητας. Αυτό συμβαίνει, διότι η μονομερής προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου, από την περιορισμένη οπτική γωνία μιας επιστήμης, άλλοτε δημιουργεί έλλειμμα και άλλοτε σύγκρουση στη μαθητική σκέψη. Η διδασκαλία, για παράδειγμα, της χημικής ένωσης των πλαστικών, χωρίς την οικολογική διάσταση του πράγματος, προκαλεί ένα σοβαρό χάσμα μεταξύ σχολικής γνώσης και πραγματικής ζωής. (Χρυσ αφίδης, 1994, σελ. 72 - 89). Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής βιώνει μία έντονη αντιφατικότητα και ανακολουθία μεταξύ των χωριστών μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Η χριστιανική ανεξικακία, για παράδειγμα, που διδάσκεται στο μάθημα των θρησκευτικών, έρχεται σε αντιδιαστολή με τα κατορθώματα του Βουλγαροκτόνου, στο μάθημα της Ιστορίας. Ανάλογα αντικρουόμενα στοιχεία εντοπίζονται πολλά, γεγονός που πιστοποιεί την ορθότητα του προβληματισμού σχετικά με το κατά πόσο ο παραδοσιακός τρόπος μεθόδευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αποτελεσματικός. Ο πολύτιμος διδακτικός χρόνος δαπανάται, επιπλέον, σε άσκοπες επαναλήψεις περιορισμένων διαστάσεων που δεν ωφελούν.

Ο Χρυσ αφίδης, (1994, σελ. 73) μέσα στα πλαίσια της Βιωματικής-Επικοινωνιακής διδασκαλίας κάνει λόγο για διακλαδικό μάθημα, υποστηρίζοντας ότι: « ...δεν είναι δυνατό τα βιώματα των παιδιών να ταυτίζονται με τα ενδιαφέροντα ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Δεν είναι πολύ αυτονόητο ο μαθητής να έχει μαθηματικές ή χημικές ή ιστορικές ανησυχίες, και μάλιστα στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης». Η απaréσκεια, λοιπόν, του μαθητή απέναντι στο σχολείο ερμηνεύεται, από τον προαναφερόμενο τρόπο μεθόδευσης της διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μονομέρειας του παραδοσιακού σχολείου, αποτελεί η διδασκαλία του χημικού τύπου του νερού από το μάθημα της Χημείας. Η εκμάθηση του χημικού τύπου από τους μαθητές, δεν έχει χρηστική αξία, όταν παραλείπεται η ποιητική, φιλοσοφική, βιολογική, καλλιτεχνική διάσταση του θέματος. Το παιδί ωφελείται και οικοδομείται ουσιαστικά, όταν καθώς διδάσκεται το νερό συνειδητοποιεί ότι νερό σημαίνει θάλασσα, βροχή, μαγειρική κτλ.

Η σχετική βιβλιογραφία, με χαρακτηριστικό τρόπο σχολιάζει και επικρίνει την αναποτελεσματικότητα του σχολείου, όταν η πλειοψηφία των μαθητών αποφοιτούν γνωρίζοντας το σύνολο των νόμων που διέπουν τη λειτουργία ενός διακόπτη και ταυτόχρονα, όντας ανίκανοι να επιδιορθώσουν μία αντίστοιχη απλή βλάβη. Από την

πραγματικότητα αυτή, αναδύεται ο αδικαιολόγητος βαθμός, στον οποίο το σχολείο τοποθετεί ιεραρχικά τελευταία κάθε μέριμνα για χειρωνακτικές κατασκευές, καθιστώντας τους μαθητές ανίκανους «να χρησιμοποιήσουν τα χέρια στην υπηρεσία των γνώσεών τους». Αναφέρεται, μάλιστα η σχετική θέση του Rousseau, κατά τον οποίο, η χειρωνακτική εργασία γίνεται φιλοσοφία και δρα προς όφελος του πνεύματος.

Ένα επιπλέον στοιχείο που έχει συμβάλει αποφασιστικά στην αποκοπή του σχολείου από το σώμα της κοινωνίας και που ευτυχώς με το πέρασμα των χρόνων τείνει να περιορίζεται, είναι ο έντονος διαχωρισμός μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών στοιχείων. Η συχνή απαγόρευση της ενασχόλησης του μαθητή με εξωσχολικά θέματα, πρόσωπα ή καταστάσεις, δημιουργεί μία σύγκρουση στην ψυχή του παιδιού, που αισθάνεται έμμεσα υποχρεωμένο να επιλέξει ανάμεσα στις προκλήσεις της κοινωνίας και τα σχολικά κελεύσματα. Πρόκειται για μία επιπρόσθετη λανθασμένη διευθέτηση του παραδοσιακού σχολείου, που δεν έχει σε ικανοποιητικό βαθμό επιτύχει το ποθούμενο άνοιγμα στην κοινωνία (Χρυσάφιδης, 1994, σελ. 75 - 76).

Το παραδοσιακό σχολείο, έμμεσα αλλά σταθερά ενδέχεται να οδηγήσει το μαθητή στην αποτυχία. Παραγνωρίζοντας τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και έχοντας έντονα γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα, το σχολείο εμφανίζεται να μην εμπιστεύεται τις δυνατότητες των μαθητών. Εκείνοι με τη σειρά τους βιώνουν μία συνεχή αποτυχία και αδυναμία τους εαυτού τους να αντεπεξέλθει, αισθανόμενοι ότι στο σχολείο δίδεται έμφαση όχι σε όσα το παιδί μπορεί, αλλά σε όσα δεν μπορεί να κάνει (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 76). Αντίθετα, η ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, ενισχύει την αυτοεικόνα του και ενθαρρύνει τη φοίτηση στο σχολείο.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι το σχολείο έχει λάβει ολοκληρωτικό και ισοπεδωτικό χαρακτήρα, τη στιγμή που λειτουργεί αγνοώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες της παιδικής ψυχής ή αδιαφορώντας για την πραγματική κοινωνικοποιητική του λειτουργία. Συνεπώς, η διαθεματικότητα, ως μία μορφή παιδοκεντρικής παιδαγωγικής μεθόδου, δύναται να επιφέρει εσωτερικές αλλαγές και να μετατρέψει την παρούσα «Διδακτική του Αντικειμένου», σε «Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου» (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 80)

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999, σελ. 210) η ιδιότητα του μαθητή αποτελεί στη σύγχρονη εποχή «παιδικό επάγγελμα», δεδομένου ότι το παιδί καταναλώνει μεγάλο ποσοστό του καθημερινού χρόνου του τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και

για τις υποχρεώσεις που η σχολική φοίτηση συνεπάγεται. Εύλογα, τα σχολικά χρόνια επιδρούν καταλυτικά στη συνολική πορεία ζωής του παιδιού, γεγονός που τονίζει την ευθύνη του σχολείου να οργανώνεται με τρόπους ανάλογους προς τις βαθύτερες ανάγκες των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι προηγούμενες και οι επόμενες αναφορές του παρόντος υποκεφαλαίου, επιχειρηματολογούν ενάντια στη δομή του παραδοσιακού σχολείου και υπογραμμίζουν τη φυσική ανάγκη που προκύπτει για ανανέωση.

Στα στοιχεία που απαρτίζουν τη γενικότερη λανθασμένη συλλογιστική του σχολείου του 20^{ου} αιώνα, εγγράφεται η εμφανής τάση για συμμόρφωση των αισθήσεων, αδράνεια και ακινησία του σώματος. Παρά το γεγονός ότι με το πέρασμα των χρόνων τείνει να εξαλειφθεί η αδικαιολόγητη αυστηρότητα και τυποποίηση του παρελθόντος, στο σημερινό σχολείο οι μαθητές «φέρουν το σώμα τους ως προθήκη για ομιλούντα σώματα, για αναγιγνώσκοντα μάτια και για γράφοντα χέρια. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέπτονται αποστασιοποιημένοι από κάθε θέμα» (Κοσσυβάκη, 2003, σελ . 475). Παρόλες τις σημαντικές προσπάθειες για υπέρβαση των αρνητικών καταστάσεων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να μετατρέψει τη σχολική ζωή σε χαρά.

Η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου και των αιθουσών μέσα στις οποίες μαθητές και εκπαιδευτικοί περνούν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας τους, έρχεται να επισφραγίσει τη μονολιθικότητα που χαρακτηρίζει ακόμα και το άψυχο υλικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παραλληλόγραμμες αίθουσες με τον πίνακα, ευνοούν στο έπακρο τη μετωπική Διδακτική του Αντικειμένου, που καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη, ακρωτηριάζει το πνεύμα του και ακινητοποιεί τα μέλη του. Η έλλειψη σεβασμού στο πρόσωπο του μαθητή, συχνά τον οδηγεί σε ακραίες ενέργειες μέσα από τις οποίες επιδιώκει να καταστήσει αισθητή την παρουσία του και να υψώσει το ανάστημά του σε ένα χώρο που υπό φυσιολογικές συνθήκες είναι αποκλειστικά δημιουργημένος για τον ίδιο. Η καταστροφή των σχολικών κτιρίων από τα ίδια τα παιδιά, αποτελεί το πιο αξιόπιστο πειστήριο ότι το παραδοσιακό σχολείο με τον απρόσωπο και μαζικοποιημένο τρόπο οργάνωσής του, κατά κανόνα απωθεί το μαθητή (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 480 - 483).

Από τα παραπάνω προκύπτει με σαφήνεια, η επιτακτική ανάγκη επαναπροσδιορισμού του γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η διαθεματικότητα, χωρίς να αποτελεί πανάκεια, κρίνεται σε μεγάλο βαθμό κατάλληλη να ελαχιστοποιήσει τις υπάρχουσες δυσκολίες και να φωτίσει τα δεδομένα αδιέξοδα. Παρόλα αυτά, υπάρχει απόσταση και σοβαρές δυσκολίες μεταξύ της θεωρητικής

σύλληψης της διαθεματικότητας και της ουσιαστικής πρακτικής εφαρμογής της, θέματα για τα οποία γίνεται εκτενής αναφορά σε ακόλουθα κεφάλαια.

2.5 ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

2.5.1 Η Ευέλικτη Ζώνη

Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε καταρχήν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002 σε 250 σχολικές μονάδες και λειτουργεί ως πλαίσιο υλοποίησης των επιδιώξεων της προωθημένης διαθεματικότητας. Η χρονική διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης είναι δύο ώρες εβδομαδιαίως, ενώ στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού προβλέπεται περισσότερος χρόνος. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, πραγματοποιούνται συλλογικά διαθεματικές δραστηριότητες ποικίλων θεμάτων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές εργάζονται ομαδικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιλέγουν –κατά την κρίση τους - την ενασχόληση με θεματικές ενότητες που αρμόζουν στα ενδιαφέροντά τους και τις προσεγγίζουν διαθεματικά. Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από ευελιξία – όπως μαρτυρά και ο τίτλος -, και αφήνει περιθώρια αυτονομίας και αυτόβουλης δράσης στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, γεγονός που αναβαθμίζει ποιοτικά το έργο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Π.Ι, 2001).

Η Ευέλικτη Ζώνη απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με όραμα και όρεξη, γεγονός που δικαιολογεί την προαιρετική εφαρμογή της. Επιπλέον, δίνει μία νέα προοπτική στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εισάγει πλήθος καινοτόμων στοιχείων, όπως η θεσμοθετημένη αναγνώριση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και η νέα αντίληψη στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου με την κατάργηση του ανελαστικού διδακτικού σαρανταπεντάλεπτου. Επιπλέον, η προώθηση διαφορετικής κουλτούρας στο χώρο του σχολείου και η προσπάθεια διαμόρφωσης της ταυτότητας ενός χειραφετημένου πολίτη στους μαθητές δημιουργούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την εισαγωγή της διαθεματικότητας στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 120 – 128).. Αξιοσημείωτο είναι, βέβαια, το γεγονός ότι πλήθος στοιχείων - όπως είναι η πολυπλοκότητα και αντιφατικότητα της ίδιας της φύσης των εκπαιδευτικών καταστάσεων, το ριψοκίνδυνο των απότομων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συχνή έλλειψη δεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε αυτές – καθιστούν επίφοβη τη βιωσιμότητα της Ευέλικτης Ζώνης. Αναφέρεται, μάλιστα, χαρακτηριστικά ότι: «Η Ευέλικτη Ζώνη και οι παρόμοιες καινοτομικές προσπάθειες αποτελούν για το εκπαιδευτικό μας σύστημα ένα στοίχημα, το οποίο ενέχει πάντα κινδύνους για πολλούς και ποικίλους λόγους» (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 129). Αποδεχόμαστε

πλήρως, την προηγούμενη θέση, με δεδομένη τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργική αξιοποίηση της ευκαιρίας που τους δίνεται, λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και σοβαρών ελλείψεων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Παρά το γεγονός ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μέσο εφαρμογής διαθεματικών δραστηριοτήτων και αναβάθμισης του σχολικού προγράμματος, οι παραπάνω δυσκολίες και οι λανθασμένοι χειρισμοί με τους οποίους μέσα στο πέρασμα του χρόνου επιβάλλεται και αίρεται η εφαρμογή της από την Πολιτεία, δημιουργεί δυσφορία και αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

2.5.2 Η μέθοδος project

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο σημερινό δημοτικό σχολείο ενθαρρύνεται και δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω, επίσης, της μεθόδου project ή αλλιώς, μέσω των «σχεδίων εργασίας». Πιο συγκεκριμένα, ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει, στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 221).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και η συνεργασία τους, δεν αποτελεί απλώς επιδίωξη, αλλά και ανάγκη. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου αυτής, αποτελεί η ενιαιοποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας. Ξεπερνώντας την πολυθεματική οργάνωση της διδακτές ύλης στα παραδοσιακά μαθήματα, τα σχέδια δράσης καθιστούν τους μαθητές κοινωνούς με καταστάσεις μάθησης και προωθούν την εργαστηριακή και ευρηματική διδασκαλία. Δεν είναι, μάλιστα, λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες πραγματοποιείται συνεργασία των μαθητών σε διαηλικιακό επίπεδο (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 74).

Τα θέματα βάσει των οποίων οργανώνεται η διδασκαλία των μαθημάτων μέσω της μεθόδου project ποικίλουν. Ενδέχεται να προέρχονται από τα διδασκόμενα μαθήματα, να είναι θέματα καθολικής αναφοράς, κοινωνικού προβληματισμού ή και να αντλούνται από το χώρο των μακρο – εννοιών και των μακρο – δεξιοτήτων . Ο χρόνος διάρκειας των σχεδίων δράσης κυμαίνεται από το μικρό χρονικό διάστημα

λίγων ωρών μέχρι το διάστημα μηνών ή και ενός σχολικού έτους (Ματσαγγούρας, 2002, σελ. 228 - 234).

Μέσω της μεθόδου project η μάθηση αποκτά όχι μόνο γνωστικό, αλλά συναισθηματικό και πρακτικό προσανατολισμό. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται διεξάγοντας μία εργασία με συγκεκριμένο σκοπό και καταλήγοντας σε ένα αξιολογικό αποτέλεσμα το οποίο έχει χρηστική αξία (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 450). Με άλλα λόγια η μέθοδος project αποτελεί ένα μέσο προωθημένης διαθεματικότητας και μία προσπάθεια ικανοποίησης του αιτήματος για αποσχολειοποίηση του παραδοσιακού σχολείου.

2.6 ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικής προσέγγισης, γίνεται σαφές το γεγονός ότι παρόλο που η θεωρητική σύλληψη της διαθεματικότητας εντοπίζεται στο μακρινό παρελθόν, η εισαγωγή της στη διδακτική πράξη αποτελεί νεωτερισμό του σύγχρονου σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης των ΑΠ σνεπάγεται πλήθος αλλαγών όχι μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά στη γενικότερη φιλοσοφία που διαπνέει την εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η διαθεματική προσέγγιση, διαφοροποιεί τη μέχρι τώρα αντίληψη του χρόνου. Η έννοια της σαρανταπεντάλεπτης διδακτικής ώρας, κατά την οποία απαιτείται η ολοκλήρωση θεματικών ενοτήτων των επιστημονικών κλάδων, χάνει το αρχικό νόημα και τη σπουδαιότητά της. Η ενασχόληση με διαθεματικές δραστηριότητες προϋποθέτει ευελιξία στο χρόνο και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν εξαντλείται σε μία διδακτική ώρα, αλλά διαρκεί μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και ενδέχεται να ολοκληρωθεί μέσα σε εβδομάδες.

Ταυτόχρονα με την αλλαγή αντίληψης του χρόνου, η διαθεματική προσέγγιση επιφέρει αλλαγές στη χωρική διάταξη του σχολείου και στη γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή. Δεν είναι δυνατή η πραγματοποίηση εργασιών εργαστηριακής μορφής και ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα, περιορισμένη σε μία απρόσωπη σχολική αίθουσα. Απαιτούνται ειδικοί λειτουργικοί χώροι, όπως: ειδικές βιβλιοθήκες, εργαστήρια πληροφορικής, φυσικών επιστημών, αίθουσα μουσικής, εποπτικό υλικό, χώροι θεατρικής αγωγής ή και πολλαπλών χρήσεων για εξυπηρέτηση ιδιαίτερων αναγκών κτλ. (Κούσουλας, 2004, σελ. 30). Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις, συνεπάγονται φυσικά, μεγάλα κονδύλια εκ μέρους του ελληνικού κράτους, γεγονός που ευνόητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που αναχαιτίζουν την ορθή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πέρα από τις αλλαγές, που η διαθεματικότητα επιφέρει στο άψυχο υλικό ενός σχολείου, ιδιαίτερα σοβαρές κρίνονται οι αλλαγές που επέρχονται στο έμψυχο

υλικό και αφορούν στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και το ρόλο που εκπαιδευτικός και μαθητές καλούνται να διαδραματίσουν με τα νέα δεδομένα.

2.6.1 ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

- **Αυξημένη παρώθηση για μάθηση:**

Μέσα σε ένα ενιαιοποιημένο ΑΠ, ο μαθητής καλείται να γίνει κοινωνός ενός πλήθους εμπειριών που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή και τα ενδιαφέροντά του. Το γεγονός ότι μέσα από την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων ικανοποιείται ο προσωπικός του προβληματισμός και όχι το άγχος για την επιτυχία σε επικείμενες εξετάσεις, αποτελεί κίνητρο για μάθηση στο παιδί (Beane, 1997, p. 3). Ταυτόχρονα, οι μαθητές αξιολογούν θετικά το ίδιο το περιεχόμενο της μάθησης, το οποίο θεωρούν πλήρες νοήματος και ενδιαφέρον. (Glatthorn, Foshay, 1990, σελ. 4058).

- **Περιεκτική μάθηση και κατανόηση σε βάθος:**

Η διδασκαλία με τη διαθεματική προσέγγιση δεν αναλώνεται στην ολοκλήρωση ενός ευρέος φάσματος ύλης. Οι μαθητές μελετούν λιγότερα θέματα από ό, τι σε ένα παραδοσιακό σχολείο, γεγονός, όμως που διασφαλίζει την ενδελεχή ανάλυση του θέματος και τη βαθύτερη κατανόηση της πλειοψηφίας των πτυχών που το περιστοιχίζουν. Κύριο μέλημα δεν αποτελεί τόσο το προϊόν της μάθησης, όσο η συνολική πορεία που ακολουθείται και οι τεχνικές που εξυπηρετούν τη μελέτη του θέματος (Κούσουλας, 2004, σελ. 45). Επιπρόσθετα, σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι με τη διαθεματική προσέγγιση, ανακύπτουν προβλήματα και οπτικές, τα οποία αποσιωπούνται ή παραμελούνται από τα ξεχωριστά μαθήματα (Glatthorn, Foshay, 1990, σελ. 4058).

- **Ομαδοσυνεργατική μάθηση:**

Μέσα σε ένα ενιαιοποιημένο Πρόγραμμα, ενισχύεται το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα τη στιγμή που η μάθηση πραγματώνεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Ο μαθητής μαθαίνει να δρα ως μέλος της μαθητικής ομάδας στην οποία ανήκει, γεγονός που βάσει ερευνών καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική. Ως εκ τούτου, η εισαγωγή ανάλογης συλλογιστικής στην εκπαίδευση, τροποποιεί το ρόλο του μαθητή, αλλά και το γενικότερο χαρακτήρα του σχολείου (Παναγάκος, 2002, σελ. 74 - 75). Επιπλέον, «κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με τη δική του μορφή εμπειρίας στην κοινή εργασία, ενώ οι ομάδες μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν η μια από την άλλη, μέσα από μια ανεμπόδιστη ροή πληροφοριών» (Πανταζής, 2004, σελ. 2).

- **Αυτενεργός μάθηση – κριτική ικανότητα:**

Κατά τη διαθεματική επεξεργασία θεμάτων, οι μαθητές δραστηριοποιούνται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η επιλογή εκ μέρους τους, των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθούν, η καταφυγή σε πηγές και η συνολική συμμετοχή τους σε σχέδια εργασίας, προάγει την αυτενεργό μάθηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές προβαίνουν σε πειράματα και δοκιμές, γεύονται τον ενθουσιασμό της αποτυχίας, δοκιμάζουν απογοητεύσεις και ωριμάζουν δεχόμενοι τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Με άλλα λόγια, ο μαθητής από παθητικός δέκτης μετατρέπεται σε ενεργό συμμετοχο στη διδακτική διαδικασία, παύει να ετεροπροσδιορίζεται και διευκολύνεται ακολουθώντας τους προσωπικούς του ρυθμούς εργασίας. Η γνώση αποκτά προσωπικό, υποκειμενικό χαρακτήρα και ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χρηστική αξία για τη ζωή του μαθητή (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 17). Συνάμα, η εισαγωγή του μαθητή σε διαδικασίες δημιουργικής αντιπαράθεσης, οξύνει την κριτική του ικανότητα και συμβάλλει στην ωρίμανσή του.

- **Μεταγνωστικές δεξιότητες:**

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, περιορίζεται η μέχρι στιγμής μετάδοση γνώσεων συσσωρευτικού χαρακτήρα δίχως νόημα και σκοπό. Οι μαθητές είναι σε θέση να αιτιολογήσουν τη συμμετοχή τους στις ποικίλες εργασίες, να προβληματιστούν σχετικά με την πορεία που ακολούθησαν και να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία (Κούσουλας, 2004, σελ. 46). Εξασκούνται, με τον τρόπο αυτό, οι μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, ο οποίος καθίσταται ικανός να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες ή ελλείψεις του και να γνωρίζει τις γνωστικές λειτουργίες που συντελούνται μέσα του (Κολιάδης, 2002). Πρόκειται για σημαντική κατάκτηση, που αναμφίβολα οδηγεί από νωρίς το μαθητή στην αυτογνωσία.

- **Μείωση της πιθανότητας περιθωριοποίησης των μαθητών:**

Η πολυτροπικότητα με την οποία προσεγγίζονται τα προς εξέταση θέματα, παρέχουν τη δυνατότητα δραστηριοποίησης σε μαθητές με διαφορετικούς ρυθμούς και πιθανόν μειωμένες ικανότητες (Κούσουλας, 2004, σελ. 46). Αντίθετα, το παραδοσιακό σχολείο με το τεχνοκρατικό και ορθολογικό πνεύμα που το διακρίνει, συχνά καταδικάζει στο περιθώριο μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και

κλίσεις πέρα από την επίλυση γραμματικών ή και λογικο – μαθηματικών ασκήσεων.

- **Αποδοτικότητα – αποτελεσματικότητα:**

Η συστηματική ενίσχυση εννοιών και δεξιοτήτων που συντελείται στα πλαίσια ενός ενιαιοποιημένου Προγράμματος, έχει αποδειχθεί περισσότερο αποτελεσματική και ταυτόχρονα λιγότερο χρονοβόρα (με την έννοια της ανούσιας σπατάλης του διδακτικού χρόνου, που συχνά σημειώνεται στο παραδοσιακό σχολείο)(Glatthorn, Foshay, 1990, σελ. 4058).

Με δεδομένο ότι η ευθύνη της παιδαγωγικής σχέσης αποδίδεται όχι μόνο στο μαθητή, αλλά και στον εκπαιδευτικό, υποθέτουμε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επηρεάζει θετικά και την πλευρά του εκπαιδευτικού. Πριν από την αναφορά στα οφέλη που - κατά την άποψή μας - αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη διαθεματική προσέγγιση, σημαντική είναι η επισήμανση της νέας βάσης στην οποία θεμελιώνεται η σχέση παιδαγωγού και μαθητή, τα οφέλη από την οποία είναι αναμφισβήτητα και για τους δύο. Είναι σαφές, ότι σε μία διδασκαλία εργαστηριακής μορφής, όπου ο μαθητής δραστηριοποιείται με προτεραιότητα στα προσωπικά του ενδιαφέροντα, δεν υπάρχει θέση σε μία σχέση δασκαλοκεντρική, που αποβλέπει στην αυστηρή πειθαρχία με τη χρήση ποινών και τιμωριών.

2.6.2 ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ:

- **ΕΓΡΗΓΟΡΣΗ:**

Η ενορχήστρωση εργασιών ερευνητικού χαρακτήρα από πλευράς εκπαιδευτικού, συντηρεί ένα πνεύμα εγρήγορσης και συνεχούς προσπάθειας για ενημέρωση και επιμόρφωση. Οι «ανοιχτές» διαδικασίες που απαιτούνται για μία ανάλογο είδους προσέγγιση, δεν αφήνουν περιθώρια επανάπαυσης, διασφαλίζοντας έμμεσα και την εξέλιξη στην προσωπική πορεία όχι μόνο του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού.

- **ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ:**

Παρά το γεγονός ότι με το ενιαιοποιημένο ΑΠ αποβάλλεται ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, είναι δεδομένη η επιρροή που ο εκπαιδευτικός ασκεί στον τρόπο διεξαγωγής και την έκβαση μιας διδασκαλίας. Η

ευελιξία που υπάρχει σε θέματα διδακτέας ύλης, δίνει την δυνατότητα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την ενασχόληση με θέματα που εμπίπτουν και στον προσωπικό του προβληματισμό.

- **ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ ΚΛΙΜΑ:**

Η χαρά που γεύονται οι μαθητές από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ευνότητα μεταδίδεται και στον εκπαιδευτικό. Παρά το γεγονός ότι απαιτείται πιθανόν περισσότερος κόπος εκ μέρους του εκπαιδευτικού για την οργάνωση μίας διαθεματικής διδασκαλίας, η ευχαρίστηση των μαθητών, διευκολύνει την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

- **ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ:**

Η συμμετοχή σε ομαδικές ερεγασίες που συχνά υπερβαίνουν τα όρια της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας, αφήνει περιθώρια ανάπτυξης δημιουργικού διαλόγου και συνεργασίας του εκπαιδευτικού με συναδέλφους. Με τον τρόπο αυτό εντοπίζονται αδυναμίες και σφάλματα, εμπλουτίζονται οι ιδέες και η εργασία γίνεται περισσότερο δημιουργική.

Παρά τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, η αλήθεια ότι προϋπόθεση των παραπάνω στοιχείων, αποτελεί η προηγούμενη αποδοχή της έννοιας της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ακατάπαυστη κρατική μέριμνα για επαρκή και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΑΠ) ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ. Ε. Π. Π. Σ)

3.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΑΠ

Είναι γεγονός ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενός τόπου είναι στενά συνυφασμένη με τη δομή και τη λειτουργία των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφαρμόζονται. Από την ενασχόληση με θέματα εκπαιδευτικής φύσεως, προκύπτει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών συνιστούν μία από τις πιο θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαίδευσης. Το πνεύμα από το οποίο διαπνέεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, σηματοδοτεί πλήθος στοιχείων άμεσα σχετιζόμενων με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Για αυτό το λόγο, είναι αναμενόμενη η ανάπτυξη έντονου προβληματισμού και ενδιαφέροντος, γύρω από θέματα που αφορούν στο πνεύμα από το οποίο είναι ωφέλιμο για μία χώρα να διαπνέονται τα Προγράμματα Σπουδών της. Το θέμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρουσιάζει ένα πλήθος πτυχών. Η αδυναμία που εντοπίζεται για τη σαφή οριοθέτηση της ίδιας της έννοιας τους, υποδηλώνει το ότι πρόκειται για ζήτημα δύσκολο και ταυτόχρονα πολύ σοβαρό σε επίπεδο θεωρίας και πράξης.

Οι ποικίλες προσεγγίσεις αναφορικά με το τι είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αποδίδουν σ' αυτό την έννοια της διδακτέας ύλης, του σχεδίου, της εμπειρίας ή ακόμα και της ίδιας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου, 2004, σελ. 512). Η παραδοσιακή έννοια, που αποδίδεται ωστόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα, είναι εκείνη ενός διαγράμματος μαθημάτων, βάσει του οποίου καθορίζονται οι γενικοί σκοποί κάθε μαθήματος, η διδακτέα ύλη, ο χρόνος μέσα στον οποίο προβλέπεται η διδασκαλία της, καθώς και πλήθος άλλων μαθητικών δραστηριοτήτων (Μελανίτου, 1976, σελ. 292). Συμπληρωματικά στην παραδοσιακή εκδοχή του όρου, αποδεχόμαστε μία ευρύτερη τοποθέτηση, σύμφωνα με την οποία, τα Α. Π καθορίζουν το συνδυασμό των επίσημων και ανεπίσημων δραστηριοτήτων και εμπειριών των μαθητών, «που και οι δύο είναι εξίσου σημαντικές για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Φλουρής, 1990, σελ. 4051). Γίνεται, λοιπόν, σαφές το γεγονός ότι η πεμππουσία της

ποιότητας ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι σφάλμα να ταυτίζεται αποκλειστικά και μόνο με το γνωστικό τομέα.

Με δεδομένο το πλήθος παραμέτρων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή, είναι αυτονόητο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα που θεμελιώνεται αποκλειστικά στη διδακτέα ύλη, αδυνατεί να στοιχειοθετήσει μία επαρκή εκπαίδευση. Τα διαφορετικά είδη γνώσης και οι διαφορετικές διαδικασίες μάθησης, σε συνδυασμό με τις διαθεματικές ενότητες και την απόκτηση δεξιοτήτων, αποτελούν ενδεικτικές περιοχές βάσει των οποίων απαιτείται η οργάνωση ενός ανάλογου προγράμματος (Simons, 2004, σελ. 28). Τα τελευταία χρόνια, με ιδιαίτερη έμφαση στις αγγλοσαξονικές χώρες, η συζήτηση γύρω από τα Προγράμματα Σπουδών φέρνει στην επιφάνεια και τη χρήση του όρου «curriculum». Ο συγκεκριμένος όρος συναντάται παράλληλα με τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα».

Το curriculum αποτελεί ένα πλήρες διάγραμμα διδασκαλίας, που λειτουργεί ως οδηγός, συγκεκριμενοποιώντας τους ειδικούς στόχους ενός μαθήματος, τη διδακτέα ύλη, τα χρησιμοποιούμενα διδακτικά μέσα κτλ. Πρόκειται, δηλαδή, για την a priori περιγραφή μίας επικείμενης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση του curriculum από το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, έγκειται στο γεγονός ότι κατά την εφαρμογή του πρώτου, δίνεται το προβάδισμα στους διδακτικούς στόχους, σε αντίθεση με το δεύτερο, το οποίο δίνει έμφαση στη διδακτέα ύλη (Westphalen, 1982, σελ. 82 – 83). Συνεπώς, με το curriculum διευκολύνεται η αξιολογική διαδικασία, κατά την οποία ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας.

Με σκοπό την εύρεση χρυσής τομής μεταξύ των δύο ειδών Προγραμμάτων και την αποφυγή της πιθανής μηχανιστικής διδασκαλίας του curriculum, αλλά και τη διατήρηση της πολύτιμης βοήθειας που προσφέρεται από αυτό στο διδάσκοντα, έχει εκπονηθεί από το Κρατικό Ινστιτούτο Σχολικής Παιδαγωγικής το μοντέλο του «Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή curriculum». Πρόκειται για έναν «ενδιάμεσο» τύπο, που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος, με τα πλεονεκτήματα του curriculum και που ταυτόχρονα εκπληρώνει μία βασική υποχρέωση του κράτους: την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές» (Westphalen, 1982, σελ. 84 & Καψάλης, Βρεττός, 1994, σελ. 25).

Είναι σαφές, βεβαίως, ότι το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση δε λήγει και δεν εξασφαλίζεται απλά και μόνο με την προσφορά του ίδιου αναλυτικού προγράμματος σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Η αδιαμφισβήτητη ποικιλία των παραγόντων που καθορίζουν τη μόρφωση του κάθε μαθητή

προσωπικά, ενισχύει την άποψη ότι η ουσία της εκπαίδευσης δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στο σχεδιασμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Είναι προτιμότερο να γίνεται λόγος για το «προσλαμβανόμενο αναλυτικό πρόγραμμα», το οποίο αντικατοπτρίζει τη μόρφωση του κάθε μαθητή και αποτελεί ένα τμήμα του όλου σχεδιασμένου ΑΠ (Simons, 2004, σελ. 27). Επιπρόσθετα στα παραπάνω, ακόμα και η συγκεκριμένη πτυχή του θέματος, υπογραμμίζει τη σοβαρότητα της ενασχόλησης και το μέγεθος της ευθύνης που φέρουν οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία σύνταξης ενός Προγράμματος.

Στη συνέχεια, με δεδομένη τη σχέση αλληλεξάρτησης που απαιτείται να υπάρχει μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, είναι κατανοητό ότι το πολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας, δρα καταλυτικά στο χαρακτήρα των ΑΠ. Αναμφίβολα, η γενικότερη φιλοσοφία του ΑΠ μίας σοσιαλιστικής κοινωνίας είναι αδύνατο να ευθυγραμμίζεται με τη συλλογιστική του αντίστοιχου προγράμματος μίας καπιταλιστικής κοινωνίας. Ωστόσο, η θρησκεία, η κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και η παράδοση ενός τόπου αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τη γενικότερη συλλογιστική των ΑΠ (Φλουρής, 1997, σελ. 31). Συνεπώς, το ΑΠ αντικατοπτρίζει το ισχύον φιλοσοφικό πνεύμα της κοινωνίας από την οποία δημιουργείται και στην οποία απευθύνεται (Κουτσελίνη, 1997, σελ. 35 – 49 και Κακαβούλης, 1991, σελ. 1444 – 1446). Προς ενίσχυση της παραπάνω διαπίστωσης, υποστηρίζεται ότι τα ΑΠ «χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία των εθνών ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου, αλλά και ως φορείς ανάπτυξης και μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας» (Ιβρίντελη, 2002, σελ. 251). Συμπερασματικά, η δόμηση ενός ΑΠ αποτελεί ταυτόχρονα θέμα τόσο θεωρητικό και πρακτικό, όσο επίσης πολιτικό και προσωπικό των ανθρώπων που επιμελούνται της συγκεκριμένης αποστολής.

Βασική προϋπόθεση για την εκπλήρωση του θεσμικού και του λειτουργικού ρόλου ενός ΑΠ, είναι η σύμπνοια και η θέαση της ζωής από κοινές οπτικές γωνίες, μεταξύ των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων. Όταν η πραγματικότητα νοηματοδοτείται με μία κοινή αντίληψη των εννοιών, διαμορφώνεται ο «συλλογικός νους» και διευκολύνει τη συνεργασία σε ανάλογα σοβαρά ζητήματα (Κουλουμπαρίση, 2004, σελ. 91). Αναμφίβολα, η κοινή αυτή αντίληψη και η σχέση αμοιβαιότητας που απορρέει από αυτή, είναι απόλυτα αναγκαίο να εντοπίζεται μεταξύ των διαπραγματευόμενων το ζήτημα των ΑΠ σε θεωρητικό επίπεδο και όσων καλούνται να ενσαρκώσουν τη θεωρία στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η θέαση

του εμπειρικού κόσμου του άλλου μέσα σε πνεύμα ελευθερίας και διαλλακτικότητας αποτελεί ζητούμενο.

Πέρα από την κοινή κουλτούρα που επιβάλλεται να διαπνέει την εκπαιδευτική κοινότητα, σημαντική είναι η προσπάθεια σαφούς καθορισμού του οράματος που έχει μία Πολιτεία για το μέλλον της εκπαίδευσης. Η όλη προσπάθεια και ο προβληματισμός κρίνεται σκόπιμο να αναλώνεται στη σαφή οριοθέτηση των εκπαιδευτικών σκοπών και των επιμέρους στόχων και στη συνέχεια, να τίθενται θέματα που αφορούν στον τρόπο οργάνωσης ενός αναλυτικού προγράμματος (π. χ. παραδοσιακή, διαθεματική οργάνωση, κτλ.) (Χατζηγεωργίου, 2004, σελ. 515). Με άλλα λόγια, ο τρόπος οργάνωσης ενός ΑΠ έρχεται να υπηρετήσει το σκοπό που προηγουμένως έχει αποσαφηνιστεί, αναφορικά με το τι είδους πολίτες επιθυμεί και ποιο μέλλον οραματίζεται να ζήσει μία κοινωνία.

Η στοχοθεσία, έτσι, των ΑΠ συνιστά θεμελιώδη διαδικασία, που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, μελέτη και εξειδικευμένες γνώσεις προκειμένου να διασφαλίζεται η συνοχή μεταξύ σκοπών και περιεχομένου των ΑΠ. Με δεδομένη, μάλιστα, τη ραγδαία εξέλιξη και τη ρευστότητα τη σύγχρονης πραγματικότητας «οι σκοποί και οι στόχοι εξελίσσονται και προσαρμόζονται σύμφωνα με του πολιτισμούς και τους δημιουργούς των ΑΠ, τα οποία αντανακλούν αυτές τις αλλαγές, αν και πολλές φορές καθυστερημένα» (Φλουρής, 1990, σελ. 4051). Αναμφίβολα, βέβαια, βασικό μέλημα ενός ΑΠ αναγκαίο είναι να αποτελεί όχι μόνο η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, αλλά και η ανταπόκριση στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ψυχολογίας και της ζωής του μαθητή.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες αναφορές, θα μπορούσε να γίνει λόγος για τα «συστατικά» ενός ΑΠ, τα οποία είναι τα ακόλουθα: α) Το υποκείμενο μάθησης στο γενικότερο κοινωνικό του πλαίσιο β) οι σκοποί και οι στόχοι στην ανάπτυξη ενός ΑΠ γ) η μορφή του θεματικού περιεχομένου, τα όρια και η διαδοχή δ) οι τρόποι διεκπεραίωσης (μεθοδολογία και μαθησιακά περιβάλλοντα) και ε) η αξιολόγηση» (Φλουρής, 1990, 4053).

Η ποικιλία των συστατικών ενός ΑΠ πιστοποιεί για ακόμα μία φορά το εύρος και τις απαιτήσεις που δημιουργούνται από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα. Η διασφάλιση της ισορροπίας μεταξύ των παραγόντων και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί μόνο με τη διατήρηση διαλογικού πνεύματος και συνεχούς εγρήγορσης. Αξιοσημείωτο είναι και το ότι η αδυναμία πλήρους οριοθέτησης του περιεχομένου των ΑΠ και η απουσία

ενός τελικού ορισμού – που προαναφέρθηκε – υποδηλώνει και το γεγονός ότι το θέμα των ΑΠ δεν έχει «κλείσει» στα στεγανά όρια ενός ορισμού (Χατζηγεωργίου, 2004, σελ. 512). Αντίθετα, πρόκειται για θέμα ρευστό και ταυτόχρονα φλέγον που αδιάλειπτα ενεργοποιεί σοβαρούς προβληματισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης.

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι η αναμόρφωση των ΑΠ ως βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι ανάγκη να πραγματοποιείται με ευελιξία και υπό το πνεύμα της συνεχούς αναθεώρησης. Ο ραγδαίος ρυθμός, άλλωστε, των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών και η ανάγκη αντιστοιχίας μεταξύ των σκοπών του σχολείου και των κοινωνικών αναγκών, δεν επιτρέπουν μία μεταρρύθμιση στιγμιαία και οριστική (Βρεττός, Καψάλης, 1994, σελ. 10). Πέρα από κάθε αμφιβολία, η ελληνική κοινωνία ακατάπαυστα εξελίσσεται, συμμετέχοντας και ίδια στο διεθνή προβληματισμό της αναμόρφωσης των ΑΠ. Αναμενόμενο, λοιπόν, είναι να διευρύνεται η συζήτηση σχετικά με το βαθμό και το είδος της μεταρρύθμισης που είναι ανάγκη να συντελείται, ώστε να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η πλειοψηφία των επιστημολογικών προσεγγίσεων που επιδιώκουν να δώσουν απαντήσεις σε ανάλογα θέματα, τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο του ενδιαφέροντος της ευρύτερης σχολικής ζωής (Χρυσάφιδης, 2004, σελ. 523). Η παιδοκεντρική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων, θεωρούμε ότι αποτελεί αναγκαία, ταυτόχρονα, όμως και αυτονόητη για τις μέρες μας προϋπόθεση ενός ορθού εκπαιδευτικού προσανατολισμού. Σαφώς, η μεταφορά μιας παιδοκεντρικής συλλογιστικής στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, απαιτεί μελέτη και ιδιαίτερη προσοχή.

Αναμφίβολα, βέβαια, ένα ΑΠ σε διεθνές επίπεδο και όχι μονάχα για τα ελληνικά δεδομένα, επιβάλλεται να συμφιλιώνει παραδοσιακά και σύγχρονα στοιχεία, διατηρώντας τα πλεονεκτήματα των στατικών στοιχείων και συμπληρώνοντάς τα με νέα δυναμικά (Posch, 2004, σελ. 45). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος, είναι ανάγκη να διευρύνονται σε ατομικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς ορίζοντες, εγκαταλείποντας το αυστηρά ακαδημαϊκό πνεύμα από το οποίο διαπνέονται τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Οι σημερινοί μαθητές επιβάλλεται - πέρα από την ακαδημαϊκή γνώση και τις βασικές δεξιότητες - να κατακτήσουν την ενδοπροσωπική γνώση και να αναπτύξουν κοινωνικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που θα τους καταστήσουν συνειδητούς και υπεύθυνους πολίτες. Η δυναμική εισαγωγή των δημιουργικών τεχνών στη σχολική ζωή,

αναπτύσσει τη φαντασία του παιδιού και συνεχώς αποδεικνύεται ότι συμβάλλει στην αβίαστη αφομοίωση νέων στοιχείων (Simons, 2004, σελ. 34 – 35). Συμπερασματικά, προκειμένου η αναμόρφωση των ΑΠ να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στη σχολική ζωή, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση προγραμμάτων που δημιουργούν κλίμα χαράς στους μαθητές, εφόσον προηγουμένως γίνει συνείδηση το ότι το ενδιαφέρον για το μαθητή ως πρόσωπο, θα πρέπει να είναι εξίσου υψηλό με το ενδιαφέρον για τη γνώση.

Πέρα, όμως από το περιεχόμενο των ΑΠ, έντονος παραμένει ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο διαίρεσης των μερών ενός Προγράμματος, αλλά και ταυτόχρονης εξασφάλισης στενού συνδέσμου μεταξύ των μερών του. Η προσπάθεια που συντελείται με σκοπό τη σύνδεση αυτή των στοιχείων – μερών ενός Προγράμματος Σπουδών, υποδηλώνεται με τη φράση «ενιαίο ή ενιαιοποιημένο ΑΠ (integrated curriculum)». Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για «μία προσέγγιση οργάνωσης του Α. Π. κατά την οποία οι διαχωριστικές γραμμές των διδασκόμενων κλάδων εξαλείφονται και παύουν να υφίστανται ξεχωριστά, διακριτά πεδία διδακτικών αντικειμένων» (Wolfinger & Stockard, 1997, σ. 5). Ο τύπος αυτός των ΑΠ λαμβάνει ποικιλία μορφών: Έτσι, γίνεται λόγος για: α) «συσχετισμένο αναλυτικό πρόγραμμα» με το οποίο γίνεται προσπάθεια εναρμόνισης περισσότερων του ενός πεδίου σπουδών, β) «αναλυτικό πρόγραμμα ευρέος φάσματος» στο οποίο συντελείται συνδυασμός πολλών μαθημάτων στη διδασκαλία ενός γ) «διακλαδικές ή υπερκλαδικές σπουδές» κατά τις οποίες συνδυάζονται δύο ή περισσότεροι επιστημονικοί κλάδοι σε ένα ενιαίο πεδίο μελέτης (Glatthorn – Foshay, 1990, σελ. 4058 - 4059).

Η περιγραφή ενός ενιαιοποιημένου ΑΠ, είναι, βεβαίως, δυνατόν να δοθεί με περισσότερους του ενός τρόπους, άλλοτε συνοπτικά και άλλοτε πληρέστερα. Ένας πληρέστερος και πιο αναλυτικός ορισμός αναφέρεται σε «έναν τρόπο διδασκαλίας και ένα τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης του διδακτικού προγράμματος, έτσι ώστε οι διακριτοί κλάδοι μαθημάτων αλληλοσχετίζονται σε ένα πλαίσιο το οποίο: α) καλύπτει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και β) βοηθά τη σύνδεση της μάθησης με τρόπους που έχουν νόημα στις παρούσες ή σε προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών» (Roberts & Kellough, 2000, στου Κουσουλα, 2004, σελ. 24). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι τα ενιαιοποιημένα Προγράμματα Σπουδών διαπνέονται από μία «διαθεματική» λογική, για την οποία έχει γίνει εκτενέστερη αναφορά σε προηγούμενα κεφάλαια.

Ο συγκεκριμένος τύπος Προγραμμάτων Σπουδών απασχολεί τους εμπλεκόμενους στο σχεδιασμό και την αναμόρφωση των ΑΠ στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα. Μέσα στα πλαίσια του προβληματισμού αναφορικά με τη διατήρηση της χαμένης συνοχής της γνώσης και του παιδοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, εκπονήθηκε στη χώρα μας το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Προγραμμάτων Σπουδών, για το οποίο γίνεται λόγος στη συνέχεια.

3.2 ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η προβληματική που διεξάγεται τελευταία στο χώρο της παιδείας και για την οποία γίνεται εκτενής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο, έχει σαν αποτέλεσμα το διαχωρισμό των Προγραμμάτων Σπουδών σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Πρόκειται για τα διεπιστημονικά και τα διαθεματικά προγράμματα, ο διαχωρισμός των οποίων δε φαίνεται να έχει αποσαφηνιστεί στην καθημερινή διδακτική πρακτική και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, με το παρόν υποκεφάλαιο επιδιώκουμε - στο μέτρο του δυνατού - να περιορίσουμε τη σύγχυση που επικρατεί, προβάλλοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και την ειδοποιό διαφορά των δύο ειδών Προγραμμάτων.

Ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης αποτελεί το θεμελιώδες κριτήριο βάσει του οποίου καθορίζονται οι επιλογές και η κατηγοριοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών. Τα διεπιστημονικά Προγράμματα Σπουδών, διατηρώντας την αυτοτέλεια των ανεξάρτητων μαθημάτων, επιδιώκουν να ξεπεράσουν τα αδιέξοδα και τις αδυναμίες των παραδοσιακών Προγραμμάτων Σπουδών, προβαίνοντας σε ποικιλόμορφες μεταξύ τους συσχετίσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν την αποκατάσταση της εσωτερικής ενότητας της γνώσης. Τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών διαφοροποιούνται από τα διεπιστημονικά ως προς το γεγονός ότι καταλύουν την περιχαράκωση της γνώσης σε αυτοτελώς διδασκόμενα αντικείμενα και προσεγγίζουν την πραγματικότητα ολιστικά μέσα από θέματα προσωπικού και καθολικού ενδιαφέροντος. Στη δεύτερη, περίπτωση, λοιπόν, παρατηρείται ριζική αναδιάταξη της σχολικής γνώσης.

Αναγκαία κρίνεται η διευκρίνηση του ότι τα συγκεκριμένα νέα Προγράμματα Σπουδών, δεν ακυρώνουν την αξία της εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης. Αντίθετα, μάλιστα, θεωρούν αναγκαία την ύπαρξή της ως πρωταρχικής πηγής άντλησης έγκυρων στοιχείων και πληροφοριών. Η επιστημονική γνώση αυτή καθεαυτή δεν απαξιώνεται, απλώς θεωρείται ότι προσφέρεται στους μαθητές κατά τρόπο προβληματικό, μέσω των ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων.

Η πρώτη από τις δύο κατηγορίες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών – τα διεπιστημονικά Προγράμματα – περιλαμβάνει μικρότερες υποκατηγορίες, βάσει του είδους των διεπιστημονικών συσχετίσεων που επιδιώκονται. Η σχηματική παρουσίαση των Προγραμμάτων από το παρελθόν μέχρι σήμερα, θα αποτελούσε μία ευθεία γραμμή ή αλλιώς ένα «συνεχές». Στο αριστερό άκρο του συνεχούς

τοποθετούνται τα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών με την αυτοτέλεια των ανεξάρτητων αντικειμένων και ακολουθούν τα διεπιστημονικά που επίσης διατηρούν την αυτοτέλεια, αλλά επιδιώκουν τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τέλος, το δεξιό άκρο του συνεχούς περιλαμβάνει τα διαθεματικά Προγράμματα με την κατάλυση των διαχωριστικών ορίων των μαθημάτων και την ενασχόληση με θέματα. Με αφετηρία το αριστερό άκρο του συνεχούς έχουμε γνωσιοκεντρικά και δασκαλοκεντρικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία προχωρώντας προς τα δεξιά συναντούν μαθητοκεντρικά, ενιαιοποιημένα και ανοιχτού τύπου Προγράμματα.

Τα διεπιστημονικά Προγράμματα, βέβαια, διαχωρίζονται σε μικρότερες υποκατηγορίες βάσει του βαθμού στον οποίο επιδιώκουν κατακόρυφες συσχετίσεις ενδο – κλαδικής συνοχής ή οριζόντιες, δια – κλαδικής συνοχής. Τα Προγράμματα, μάλιστα που προβαίνουν σε συσχετίσεις του οριζόντιου άξονα ταξινομούνται σε κλίμακα αύξουσας σειράς ανάλογα το βαθμό ενιαιοποίησης της γνώσης που επιδιώκουν (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 59 - 63)*.

Οι προσεγγίσεις ενδοκλαδικής συνοχής, ωστόσο, αφενός επιδιώκουν να θωρακίσουν τη σχολική γνώση από την αποσπασματικότητα και αφετέρου αποτελούν βασικότατη προϋπόθεση κάθε είδους οριζόντιων διεπιστημονικών συσχετίσεων. Κάνοντας λόγο για ενδοκλαδική συνοχή, εννοούμε την ύπαρξη συνοχής, συνέπειας και συνέχειας των στοιχείων που απαρτίζουν ένα γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τάξη σε τάξη όσο και από μία βαθμίδα εκπαίδευσης σε κάποια άλλη. Είναι ευνόητο, το ότι η διαδικασία αυτή προϋποτίθεται της δημιουργίας διακλαδικών συσχετίσεων και της ανάδειξης συναρτήσεων μεταξύ διαφορετικών κλάδων .

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, βασίζονται, επιπλέον, στην εννοιοκεντρική διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι η άμεση συσχέτιση της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα και τη ζωή του παιδιού, καθιστά τη γνώση προσπελάσιμη και κατανοητή. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής εμπεδώνει αβίαστα τις νέες έννοιες. Έτσι, η εννοιοκεντρική διδασκαλία «προωθεί τη μάθηση σε επίπεδα βαθύτερης κατανόησης, που διευκολύνει τη χρηστική λειτουργικότητα της γνώσης και την οριζόντια διασύνδεση με μορφές γνώσης από άλλους γνωστικούς χώρους»

Προκειμένου να γίνει σαφέστερη η συλλογιστική των διεπιστημονικών

* Εξαιτίας της περιορισμένης πρόσβασης σε βιβλιογραφία σχετική με το διαχωρισμό διαθεματικών – διεπιστημονικών Προγραμμάτων, το παρόν υποκεφάλαιο, βασίζεται κυρίως σε έναν κατά την άποψή μας αποδεκτό διαχωρισμό του Ματσαγγούρα, 2002.

Προγραμμάτων, θα λέγαμε ότι τα Προγράμματα αυτής της κατηγορίας, άλλοτε προβαίνουν σε χαλαρές συσχετίσεις μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και άλλοτε, σε περισσότερο ακραίες εκδοχές, προβαίνουν στη δημιουργία νέων κλάδων, που καλούνται «υβριδικοί». Παρακάτω, παρατίθενται εν συντομία τα δύο είδη των πιθανών συσχετίσεων και τα γενικά χαρακτηριστικά τους:

Προσέγγιση παραλληλίας ενοτήτων:

Πρόκειται για χαλαρή διεπιστημονική προσέγγιση, κατά την οποία επιδιώκεται η χρονική σύμπτωση της διδασκαλίας μίας ενότητας από διαφορετικές πτυχές των ξεχωριστών μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Η ταυτόχρονη, αυτή, συνεξέταση ενός θέματος δεν επιδιώκει τη συστηματική δημιουργία των απαιτούμενων εννοιολογικών συναρτήσεων από τους μαθητές, αλλά θεωρεί αναμενόμενη την αυτόματη συσχέτιση, πράγμα που προβάλλει ως βασικό μειονέκτημα της μεθόδου (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 74 - 83).

Προσέγγιση συνδιδασκαλίας συγγενών μαθημάτων:

Στην περίπτωση αυτή, πραγματοποιείται συνδιδασκαλία δύο ή περισσότερων μαθημάτων σε μία διδακτική ώρα, βάσει κοινών αξόνων που εντοπίζονται στις συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές. Άλλοτε κατά τη συνδιδασκαλία ο ρόλος ενός μαθήματος είναι επικουρικός και άλλοτε υπάρχει ισοδυναμία μεταξύ των μαθημάτων. Ο μαθητής, έτσι, διευκολύνεται αναφορικά με τη μεταφορά και εμπέδωση της νέας γνώσης όποτε, βεβαίως, είναι δυνατό. Αυτό γιατί η ανεύρεση κοινών αξόνων δεν είναι πάντα δυνατή και διότι πρόκειται για μία χρονικά «δαπανηρή» διαδικασία.

Αναγκαία κρίνεται και η αναφορά σε προσεγγίσεις διεπιστημονικής σύνθεσης, κατά τις οποίες η υπόσταση ενός συγκεκριμένου μαθήματος ενδέχεται να εμπλουτιστεί από στοιχεία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Υπάρχει, βέβαια, και η περίπτωση κατά την οποία «το περιεχόμενο ενός κλάδου προσεγγίζεται από την εννοιολογική οπτική ενός άλλου» ή περίπτωση δημιουργίας ενός νέου υβριδικού κλάδου συνιστάμενου από περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα. Γίνεται λόγος για τις προσεγγίσεις διεπιστημονικής διάχυσης, διεπιστημονικής διασταύρωσης και διεπιστημονικών υβριδικών κλάδων αντίστοιχα (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 86 – 89).

Η παρουσίαση των διεπιστημονικών Προγραμμάτων ολοκληρώνεται με την αναφορά στις προσεγγίσεις διεπιστημονικών μετασχηματισμών. Οι προσεγγίσεις αυτές, λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος με τις διαθεματικές προσεγγίσεις και περιλαμβάνουν τις προσεγγίσεις διεπιστημονικών μακρο - εννοιών και μακρο -

γενικεύσεων, καθώς και τις προσεγγίσεις διεπιστημονικών μακροδεξιοτήτων. Πρόκειται για προωθημένες μορφές διεπιστημονικών Προσεγγίσεων, η εκτενής ανάλυση των οποίων, διαφεύγει του σκοπού της παρούσας εργασίας. Για το λόγο αυτό, περιοριζόμαστε στην ονομαστική αναφορά τους εξυπηρετώντας τη σκιαγράφηση των κατηγοριών της εφαρμοσμένης διεπιστημονικότητας. (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 90 – 92).

Προχωρώντας προς το δεξιότερο άκρο του συνεχούς που προηγουμένως περιγράφηκε, συναντούμε τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, που με τη ριζική αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης που προτείνουν, εμφανίζονται να επικαλύπτουν τα διεπιστημονικά προγράμματα (Παναγάκος, 2002, σελ. 73). Η ριζική αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης, όπως είναι φυσικό, συνεπάγεται εξίσου σημαντικές μεταρρυθμίσεις, τόσο στον τρόπο διδασκαλίας όσο και στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Οι καινοτόμες αλλαγές που τα Προγράμματα αυτά επιφέρουν μέσα από την τοποθέτηση της μάθησης σε αυθεντικά πλαίσια, δικαιολογούν το χαρακτηρισμό που τους αποδίδεται ως «ριζοσπαστικά», καθώς και τη δεύτερη ονομασία τους, «καταστασιακά προγράμματα». Βασικό σκοπό των Προγραμμάτων αυτών αποτελεί η πολυεπίπεδη ενιαιοποίηση της γνώσης. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η σχολική γνώση επανακτά τη χαμένη ενότητά της και αποκτά για τους μαθητές τη νοηματοδοτική λειτουργία της» (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 96).

Κατά την προσωπική μας εκτίμηση, βέβαια, η αποδοχή της σχηματικής παρουσίασης του συνεχούς των Προγραμμάτων Σπουδών – που αναφέρθηκε προηγουμένως – είναι σαφώς αποδεκτή, όχι όμως και απόλυτη. Γίνεται αντιληπτό, ότι μία ανάλογη τοποθέτηση, διευκολύνει την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών από πλευράς αναγνώστη, ταυτόχρονα όμως ενέχει τον κίνδυνο της απολυτότητας. Λαμβάνοντας υπόψη την ευρύτητα που διακρίνει το διαθεματικό πεδίο, κατανοούμε και αποδεχόμαστε τη δυνατότητα ενδιάμεσων εφαρμογών, οι οποίες δεν ανήκουν αποκλειστικά σε μονοθεματικά, διεπιστημονικά ή διαθεματικά μοντέλα. Η φύση των θεμάτων, είναι δυνατόν να επιτρέπει μία τέτοια σύνθεση στοιχείων, που να μην επιτρέπει την απόλυτη τοποθέτηση της προσέγγισης σε μία από τις τρεις κατηγορίες.

Αποδεχόμαστε και την τοποθέτηση του Κούσουλα (2004, σελ. 28 – 29), σύμφωνα με τον οποίο, η πολύπλευρη θέαση των ζητημάτων με τα οποία ασχολείται η διαθεματική προσέγγιση, όταν εισχωρήσει εις βάθος, επικαλείται τη συμβολή εξειδικευμένων επιστημονικών κλάδων για την εξεύερση λύσεων και απαντήσεων.

Ταυτόχρονα, βέβαια, η μονοθεματική εξέταση των ζητημάτων, διαμορφώνει ασφαλείς προϋποθέσεις για διαθεματικά ανοίγματα. Παρατηρείται, με άλλα λόγια, μία αλληλοτροφοδοτική διαδικασία μεταξύ μονοθεματικής και διαθεματικής προσέγγισης, πράγμα που οδηγεί στην ολιστική προσέγγιση, δηλαδή το φωτισμό όλων των πλευρών ενός θέματος μέσα από τη συνεργασία μονοθεματικότητας και διαθεματικότητας. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι, βεβαίως, πλησιέστερη στην ίδια την αλήθεια της ζωής, η πορεία της οποίας δεν είναι ποτέ μονοσήμαντη. Στην ολιστική αυτή αντιμετώπιση της γνώσης, βασίζεται και το λεγόμενο «ενιαιοποιημένο ΑΠ (integrated curriculum)», για το οποίο έγινε λόγος σε προηγούμενο υποκεφάλαιο.

3.2.1 ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ – Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΩΝ

Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να επιλέξουν ποια πορεία πλεύσης θα ακολουθήσουν και μέσω ποιου είδους Προγραμμάτων θα ενσαρκώσουν το όραμα που έχουν για την παιδεία. Η διαθεματικότητα, βέβαια, στις απόλυτα προωθημένες μορφές της, δεν είναι πλήρως διδακτικά επιθυμητή ούτε, φυσικά, και δυνατή. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά συστήματα αποφεύγουν την υιοθέτηση ακραίων λύσεων στον υπάρχοντα προβληματισμό για την εκπαίδευση. Επιπλέον, δεδομένο είναι το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων δεν έχει τεκμηριωθεί από ευρύ φάσμα ερευνών. Εύλογα, λοιπόν, ένα μεγάλο ποσοστό των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προβάλλει ένα είδος αρνητισμού ή και απροθυμίας έναντι της απόλυτης υιοθέτησης της συλλογιστικής ενός διεπιστημονικού ή διαθεματικού Προγράμματος.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με βασικά ερωτήματα που παραμένουν αναπάντητα στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή προωθημένων μορφών διαθεματικότητας. Τα ερωτήματα, αυτά, σχετίζονται με:

- Το βαθμό στον οποίο η διαθεματική προσέγγιση είναι δυνατό να εφαρμοστεί.
- Κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη μέθοδο
- Τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους καθίσταται εφικτή η εφαρμογή και ενσάρκωση της μεθόδου χωρίς να χαθούν τα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων
- Τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Φυσική απόρροια των προαναφερόμενων δυσκολιών, είναι η υιοθέτηση συνδυαστικών σχημάτων με στοιχεία τόσο των διεπιστημονικών, όσο και των διαθεματικών προγραμμάτων. Η ανεπαρκής κατάρτιση, μάλιστα, των εκπαιδευτικών οδηγεί στην άποψη ότι η εσωτερική συνοχή του περιεχομένου των μαθημάτων διασφαλίζεται ευκολότερα με τη διατήρηση των ανεξάρτητων μαθημάτων και την

πραγματοποίηση διαθεματικών προεκτάσεων (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ.113 - 114).

Οι διαθεματικές προεκτάσεις, βέβαια, διαφοροποιούνται πολύ από τη συλλογιστική των αμιγώς διαθεματικών προγραμμάτων. Ο εκπαιδευτικός που προβαίνει σε διαθεματικές προεκτάσεις, κατά κύριο λόγο επιδιώκει να διερευνήσει το ρόλο που το υπό εξέταση θέμα διαδραμάτισε σε διαφορετικές διαστάσεις του χωροχρόνου και σε διαφορετικές επιστημονικές περιοχές. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που προεκτείνει διαθεματικά ένα θέμα, δεν αποβλέπει στη βαθύτερη κατανόηση του ενιαίου της ουσίας ενός θέματος. Στην περίπτωση αυτή, αφετηρία της διδασκαλίας δεν αποτελεί το συγκεκριμένο θέμα, αλλά τα διακριτά μαθήματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι διαθεματικές προεκτάσεις από μόνες τους, δεν καθιστούν ένα πρόγραμμα διαθεματικό (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 52). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση, πολύ συχνά δεν είναι ευκρινής και το γεγονός ότι οι όροι «διαθεματικές προεκτάσεις» και «διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών» είναι συγγενείς αλλά διακριτοί, δεν έχει καταστεί σαφές στους εκπαιδευτικούς κόλπους.

3.3 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ)

3.3.1 Τι είναι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτελούν ανανεωμένα Προγράμματα Σπουδών που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια της καινοτόμου προσπάθειάς του να προδιαγράψει νέα προοπτική στην εκπαίδευση της χώρας και να δώσει χρηστικές απαντήσεις σε προβληματισμούς που σχετίζονται με το τι είδους πολίτες θέλουμε και τι όραμα έχουμε στην Ελλάδα.

Φυσική απόρροια της προσπάθειας αυτής αποτελεί η αναπροσαρμογή του σκοπού και των στόχων της εκπαίδευσης, η αναδόμηση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, η τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και η γενικότερη ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού, με σκοπό να καταστεί ελκυστικότερο και πιο αποτελεσματικό. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ επιδιώκουν να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οργανώνοντας διαθεματικά το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και προτείνοντας ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Ακολουθώντας ανάλογες τακτικές, το ελληνικό σχολείο δύναται να προσφέρει μία σφαιρικότερη άποψη της πραγματικότητας στους μαθητές (Αλαχιώτης, 2001).

Αφετηρία της διαμόρφωσης των Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτέλεσε η αρχική πρόταση του προέδρου του Π.Ι, Στ. Αλαχιώτη, που ενισχύθηκε από εργασίες των συλλογικών οργάνων του Π.Ι και ολοκληρώθηκε μετά από εποικοδομητικό διάλογο - όπως υποστηρίζεται - με την εκπαιδευτική κοινότητα και πλήθος κοινωνικών και επιστημονικών φορέων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ αναζητούν πρακτικά πραγματοποιήσιμους τρόπους συνδυασμού διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, ξεπερνώντας τις αδυναμίες των σχολικών προγραμμάτων με τα διακριτά μαθήματα και διατηρώντας τα αναμφίβολα υπαρκτά θετικά στοιχεία τους (Ματσαγγούρας, 2002α, σελ. 28).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, προσανατολιζόμενο προς τη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, προσπαθεί να επιτύχει την ταυτόχρονη διατήρηση της αυτοτέλειας των διδακτικών αντικειμένων στη θεωρητική τους σύλληψη και την οργάνωση της διδασκαλίας βάσει διαθεματικών και υπερθεματικών κριτηρίων (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 60). Η συγκεκριμένη κινητοποίηση από πλευράς Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενισχύει την άποψη - που διατυπώνεται στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και - που αναφέρεται στη συμμετοχή της Ελλάδας

στο διεθνή προβληματισμό αναφορικά με την έμπρακτη εφαρμογή της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη.

3.3.2 Γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.Σ)

Οι προτάσεις που προωθούνται μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ σχετικά με την ποιότητα και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης στην Ελλάδα δε διαμορφώνονται αδιαφορώντας για τα ισχύοντα δεδομένα στους εκπαιδευτικούς κόλπους. Με άλλα λόγια, λαμβάνονται υπόψη η δομή και οι σκοποί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα διακριτά μαθήματα, συσχετίζοντας τη γνώση σε έναν οριζόντιο και ένα κάθετο άξονα διαθεματικότητας. Ο οριζόντιος άξονας συσχέτισης υποδηλώνεται από τον χαρακτηρισμό του Προγράμματος ως «Διαθεματικού» και ο κάθετος από τον χαρακτηρισμό του ως «Ενιαίου».

Το γενικότερο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτελούν οι βασικές αρχές και οι σκοποί του ελληνικού συστήματος, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 16, παρ. 2 του Συντάγματος ορίζεται ότι: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Επιπλέον, ο Νόμος 1566/85 (άρθρο 1, παρ.1) ορίζει ότι: «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ένα σύνολο επιμέρους στόχων που σχετίζονται με την καλλιέργεια υγιούς εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, με το φιλελεύθερο πνεύμα και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας εξειδικεύουν τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με στοιχεία που παρατίθενται παραπάνω, το Δ.Ε.Π.Π.Σ «σέβεται» το υπάρχον μοντέλο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα αυτοτελή διδασκόμενα μαθήματα. Εύλογα, όμως, το στοιχείο αυτό αποτελεί τροχοπέδη στη διασφάλιση της εσωτερικής συνοχής που επιδιώκεται με τα νέα Προγράμματα. Ως εκ τούτου, απαιτείται οργάνωση της διδακτέας ύλης των διακριτών μαθημάτων κατά

τρόπο τέτοιο που θα προσφέρει μία πολύπτυχη και πολυπρισματική επεξεργασία του εκάστοτε θέματος. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Γίνεται λόγος, δηλαδή, για συνεξέταση ενός θέματος από πλευράς επιστήμης, τέχνης και τεχνολογίας, όταν αυτό είναι εφικτό.

Η έννοια της διαθεματικότητας είναι γενικότερη από εκείνη της διεπιστημονικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει την ευκαιρία οικοδόμησης και ενεργητικής απόκτησης της γνώσης από το μαθητή, βοηθώντας τον έτσι να διαμορφώσει τη δική του προσωπική στάση απέναντι στη ζωή. Έννοιες που συναντώνται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων ή και της ίδιας τάξης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «διαθεματικές». Οι έννοιες αυτές σε συνδυασμό με κατάλληλες πρακτικές - για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως - ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, προϋπόθεση για την ενίσχυση διαθεματικών προεκτάσεων, αποτελεί η οριζόντια διασύνδεση των Α. Π. Σ γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η οριζόντια διασύνδεση μπορεί να επιτευχθεί, όταν οι διδασκόμενες έννοιες διαχέονται στα σχολικά εγχειρίδια των επιμέρους μαθημάτων. Έτσι, όταν οι μαθητές διδάσκονται μία διαθεματική έννοια από τη σκοπιά για π. χ. της Φυσικής, έχουν την ευκαιρία να ανακαλέσουν και να χρησιμοποιήσουν γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει σχετικά με την ίδια έννοια από την πλευρά της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας κ.τ.λ. Επιπλέον, στο πλαίσιο της διδασκαλίας διαφορετικών μαθημάτων, προτείνεται να πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες ποικίλου περιεχομένου, που θα ενισχύουν την ολόπλευρη προσέγγιση των διδασκόμενων εννοιών. Ο χρόνος που θα αφιερώνεται στις εργασίες αυτές κυμαίνεται στο 10% περίπου του διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, μέσα από τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, απαραίτητη είναι η προώθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως «διαθεματικές». Χαρακτηρίζονται έτσι, διότι οι ίδιες δεξιότητες είναι δυνατόν να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων. Ευνόητα, το Α.Π.Σ κάθε διδακτικού αντικειμένου οφείλει με συγκεκριμένους τρόπους να προωθήσει διαθεματικές δεξιότητες, όπως:

- τη δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.)

- τη δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή
- τη δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης και επικοινωνίας, με σκοπό την αξιολόγηση πληροφοριών και την αποφυγή «πληροφοριακής ρύπανσης»
- τη δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες
- την ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών
- την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- την ικανότητα ορθολογικών επιλογών σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο
- την ικανότητα διαχείρισης πόρων
- την ικανότητα δημιουργικής επινόησης
- την ικανότητα ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης
- την αξιοποίηση γνώσεων και την υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

Πέρα από κάθε αμφιβολία, κατά τη διαμόρφωση των Α.Π.Σ του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, οι δυνατότητες αντίληψης των μαθητών, η ηλικία τους, οι προφανείς δυσκολίες της διδακτικής ενότητας και οι γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες είναι στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Π.Ι, 2001).

3.3.3 Σκοπός των Διαθεματικών Προγραμμάτων

Οι αναφορές προηγούμενων κεφαλαίων, αφήνουν έμμεσα να διαφανεί ο σκοπός της υιοθέτησης διαθεματικών Προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, αναγκαία κρίνεται η αναφορά στο γεγονός ότι η διαθεματική προσέγγιση, αποτελεί μία διέξοδο – όχι όμως και πανάκεια – στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η εφαρμογή διαθεματικών εκπαιδευτικών Προγραμμάτων επιδιώκει να καταστήσει τους Έλληνες μαθητές ενεργούς συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανθρώπους ικανούς να μαθαίνουν και να αυτομορφώνονται δια βίου. (Π.Ι, 2001).

Οι διαθεματικές μέθοδοι διδασκαλίας αποβλέπουν στην προώθηση συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών, στην αξιοποίηση των βιωμάτων τους για την οικοδόμηση της γνώσης και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον,

επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η ανάδειξή τους σε ισορροπημένους πολίτες με κριτικό πνεύμα και ικανότητα να διαμορφώνουν την προσωπική τους κοσμοθεωρία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ανεξάρτητα από τους δυνατούς τρόπους ενσάρκωσης της διαθεματικότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζεται ότι «η καθολική παιδεία, συμπληρωματική στην ειδική, που δίνεται με τα ξεχωριστά μαθήματα, αποβλέπει στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, στην άνοδο της ποιότητας στην εκπαίδευση, στην επικαιροποίηση της γνώσης, στην υπεύθυνη πληροφόρηση και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» (Αργυροπούλου, 2001, σελ. 2).

3.3.4 Η ΑΛΛΗ ΟΨΗ ΤΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ – Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙΤΑΙ ΣΤΑ Δ. Ε. Π. Σ

Παρά την αναμφίβολη αναγκαιότητα ανανέωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και παρά τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικής προσέγγισης – ως τρόπου οργάνωσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και ως μεθόδου διδασκαλίας – ο τρόπος που μέσω των Δ. Ε. Π. Σ προτείνεται η ενσάρκωση της διαθεματικότητας, έχει δεχθεί αυστηρή κριτική. Το παρόν υποκεφάλαιο αποσκοπεί στην επισήμανση των βασικών σημείων της κριτικής που ασκείται σχετικά με το περιεχόμενο των Δ. Ε. Π. Σ, τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαδικασία σύνταξής τους, τους σκοπούς σύνταξης ανάλογων Προγραμμάτων και άλλα παρόμοια στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα, η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών κυκλοφόρησε σε διάστημα δύο ετών και οκτώ μηνών (Οκτώβριος 2001) από το προηγούμενο, τη στιγμή που η εκπαιδευτική κοινότητα ήταν εν αναμονή των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας, που θα ήταν ευθυγραμμισμένα με το ως τότε ήδη υπάρχον νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999. Η χρονικά εσπευσμένη αλλαγή χαρακτηρίζεται ως αδικαιολόγητη και προκαλεί απορία και προβληματισμούς, για τους οποίους γίνεται εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

Συνέπεια του προαναφερόμενου προβληματισμού, υπήρξε η διεξαγωγή έρευνας κατά την οποία επιδιώχθηκε μελέτη και σύγκριση των δύο προγραμμάτων διδασκαλίας της Γλώσσας, του 1999 και του 2001. Το κυριότερο συμπέρασμα που διεξήχθη ήταν το γεγονός ότι μεταξύ των δύο Προγραμμάτων υπάρχουν ανεπαίσθητες και επουσιώδεις αλλαγές. Από την ανάλυση του περιεχομένου των σχετικών κειμένων προέκυψε αφενός μεν ότι η ιδέα της διαθεματικότητας δεν απουσίαζε από το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών και αφετέρου, ότι οι προσθήκες που αφορούν στη διαθεματικότητα συναντώνται μόλις δεκαεννέα φορές.

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν επανάληψη των προηγούμενων προγραμμάτων χωρίς καμία ουσιαστική προσπάθεια αναίρεσης ή ανατροπής της κυρίαρχης φιλοσοφίας τους. Ορισμένες από τις ελάχιστες προσθήκες παρουσιάζονται να λειτουργούν συμπληρωματικά σε προϋπάρχουσες ελλείψεις και γενικά εντοπίζεται κάποια διαφορά στον τρόπο παρουσίασης και όχι στην ουσία του περιεχομένου των Προγραμμάτων (Ντινάς, Αλεξίου κ. α, 2003).

Η μελέτη των διαθεματικών προσθηκών, αποκαλύπτει, επιπλέον ότι η διάχυση διαθεματικών δραστηριοτήτων του Προγράμματος δεν είναι ισομερής, αλλά ευνοεί περισσότερο τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Γίνεται, επιπλέον, σαφής αναφορά στη διαρκή επανάληψη των λίγων διαθεματικών προσθηκών, κατά τρόπο τέτοιο που δημιουργείται η επιπόλαιη ψευδαίσθηση της ύπαρξης πολλών και νέων προσθηκών. Υποστηρίζεται ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2001 υπερέχει ποσοτικά και όχι ποιοτικά του προηγούμενου του, ενώ παράλληλα δεν έχει ξεκάθαρα περισσότερο διαθεματικό χαρακτήρα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αποδίδουν ευθύνες στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έλλειψη ενημέρωσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων για τις όποιες νέες δραστηριότητες του Ινστιτούτου. Παράλληλα, διακρίνεται μία προχειρότητα στον τρόπο σύνταξης των Δ. Ε. Π. Π. Σ τη στιγμή που διαπιστώθηκαν κάποιες αδικαιολόγητες αφαιρέσεις στόχων και δραστηριοτήτων που υπήρχαν στο αντίστοιχο Πρόγραμμα του 1999.

Η κριτική θεώρηση των Δ. Ε. Π. Π. Σ, δε σταματάει όμως εδώ. Η πλειοψηφία των βιβλιογραφικών παραπομπών συνηγορεί όσο αφορά την ύπαρξη έντονης ασάφειας αναφορικά με θεμελιώδεις έννοιες που αφορούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως είναι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα. Φυσική συνέπεια του γεγονότος αυτού, είναι η απουσία μιας αντικειμενικά ορθής και αποδεκτής άποψης για τη διαθεματικότητα στους εκπαιδευτικούς κόλπους. Κάθε εκπαιδευτικός, είτε θετικά είτε αρνητικά διακείμενος στη νέα μέθοδο, ερμηνεύει και κατανοεί τα πράγματα σύμφωνα με την προσωπική του και μόνο τοποθέτηση. Η κριτική που ασκείται, επιπλέον, αφήνει να υπαινιχθεί μία συναισθηματικού χαρακτήρα αλληλολοϋπστήριξη μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων στη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων πίσω από την οποία καλύπτονται ποικίλης φύσης συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η αλληλοϋπστήριξη αυτή θεμελιώνεται σε οικονομικά συμφέροντα και σε μια τάση ευθυγράμμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης αδιαφορώντας για το αληθινό εθνικό συμφέρον των Ελλήνων μαθητών και για την προσωπική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Αν η παραδοχή αυτή ανταποκρίνεται σε αληθινό γεγονός, τότε ευνόητα τα Δ. Ε. Π. Π. Σ στερούνται επιστημονικής βάσης (Ντινάς, Αλεξίου, Γαλάνη, Ξανθόπουλος, 2003, σελ. 42 - 60).

Ένα επιπλέον στοιχείο που η σχετική βιβλιογραφία αποδίδει ως αδυναμία των Δ. Ε. Π. Π. Σ, αποτελεί το απότομο πέρασμα που προτείνεται, από την παραδοσιακή στη διαθεματική διδασκαλία χωρίς να ακολουθηθεί το προαπαιτούμενο πέρασμα από

τη διεπιστημονικότητα. Υποστηρίζεται, μάλιστα, για ακόμα μία φορά ότι η απότομη αλλαγή δικαιολογείται από την επιθυμία ευθυγράμμισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την επονομαζόμενη «ευρωπαϊκή διαθεματικότητα». Αναφέρεται χαρακτηριστικά, ότι «Η διαθεματικότητα είναι το ανώτερο στάδιο της διεπιστημονικότητας τότε και μόνον τότε όταν μέσα από τη διαλεκτική σύνθεση των επιμέρους επιστημών, τα όριά τους καταστούν δυσδιάκριτα μέχρι πλήρους εξαφάνισής τους» (Ντινάς, Αλεξίου, Γαλάνη, Ξανθόπουλος, 2003, σελ. 70). Τη στιγμή, λοιπόν, που στην Ελλάδα η συγκεκριμένη προϋπόθεση δεν πληρείται, ο ισχυρισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ότι η διαθεματικότητα υπερβαίνει τη διεπιστημονικότητα, δε βρίσκει αντίκρισμα στην ελληνική πραγματικότητα. Χαρακτηριστική είναι η αντίφαση που εντοπίστηκε στις αναφορές του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος σύμφωνα με τους Ντινά, κτλ. υπεραμύνεται μίας φιλελεύθερης, ευέλικτης και ενεργητικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα σε διαθεματικά πλαίσια, τη στιγμή που ο ίδιος αναφέρει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας είναι κλειστού τύπου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους συγκεκριμένους ερευνητές, το αποκορύφωμα της δριμύτατης κριτικής που ασκούν στα Δ. Ε. Π. Π. Σ είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών ως συνυπεύθυνων σε διαδικασίες που τους αφορούν άμεσα και για τις οποίες ουδέποτε ερωτήθηκαν μέσα στα πλαίσια αληθινά εποικοδομητικού διαλόγου (Ντινάς, Αλεξίου, Γαλάνη, Ξανθόπουλος, 2003, σελ. 71 – 78).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά και στην κριτική που ασκείται σχετικά με τη συγγραφή και έκδοση νέων βιβλίων που υποστηρίζουν τη διαθεματικότητα. Σύμφωνα με τη Χρονοπούλου και το Γιαννόπουλο (2003, σελ. 22 - 23) οι δηλώσεις του ΥΠΕΠΘ σχετικά με τη συγγραφή νέων βιβλίων, χαρακτηρίζονται από έντονη ασάφεια και ανακρίβεια, ενώ συνάμα δεν ανταποκρίνονται σε πραγματικά γεγονότα. Παρόλες τις υποσχέσεις του ΥΠΕΠΘ ότι οι προβλεπόμενες για τα νέα βιβλία σελίδες δε θα υπερβαίνουν τις εκατόν εξήντα, σε πολλές περιπτώσεις η «συνθήκη» αυτή παραβιάστηκε. Ταυτόχρονα, η μόλις δίμηνη ενασχόληση των υπευθύνων με τη συγγραφική - ανανεωτική δραστηριότητα, πιστοποιεί την προχειρότητα του εγχειρήματος.

Επιπρόσθετα στα παραπάνω, η σχετική βιβλιογραφία αποδίδει ευθύνες στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για την απουσία κατάλληλης ενημέρωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο σχετικά με τις διαδικασίες σύνταξης των νέων διαθεματικών Προγραμμάτων, όσο και των πορισμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης

που ακολούθησε. Παρά το γεγονός, μάλιστα ότι το νέο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως υπό μορφή πρότασης προς συζήτηση, δίνεται η αίσθηση ότι κατασκευάστηκε ερήμην εκπαιδευτικών και μαθητών που αποτελούν τους κατεξοχήν φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρόλλιος, 2003, σελ. 30). Στη συγκεκριμένη θέση συγκατατίθεται και ο Καβακλής (2004, σελ. 21), σύμφωνα με τον οποίο « ...ολοκληρώθηκε σε θεσμικό επίπεδο μια συζήτηση για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που ποτέ δεν ξέφυγε από τους τέσσερις τοίχους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας, που ποτέ δεν είχε συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Υποστηρίζεται, στη συνέχεια, ότι το σχετικό εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δικαιολογεί με αβάσιμο και μη τεκμηριωμένο τρόπο την ανάγκη ανανέωσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και κατά συνέπεια, των Προγραμμάτων Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σκιαγραφείται το προφίλ της παρούσας κοινωνικής πραγματικότητας και των προβλημάτων που αυτή αντιμετωπίζει, κατά τρόπο μη συγκροτημένο και επιφανειακό, γεγονός που προσδίδει στο εισαγωγικό σημείωμα δημοσιογραφικό ύφος και μειώνει το επιστημονικό του κύρος. Χαρακτηριστική κρίνεται η αποσιώπηση σοβαρών κοινωνικών θεμάτων και η μετατόπιση του κέντρου βάρους σε επουσιώδεις παραμέτρους, ασύμβατες προς τα πορίσματα των σύγχρονων κοινωνικών επιστημών. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι αποφεύγεται έντεχνα η αναφορά σε επίμαχα ζητήματα και η ριζική καταπολέμηση νοσηρών κοινωνικών θεμάτων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κάνει λόγο για «γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές» δημιουργώντας ψευδείς εντυπώσεις και μεγεθύνοντας το μέγεθος και την αξία της προσπάθειας (Γρόλλιος, 2003, σελ. 31 - 32).

Επιπρόσθετα στα παραπάνω, η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι ορισμοί που οι συγγραφείς των ΔΕΠΠΣ χρησιμοποιούν, είναι λιγότερο επιστημονικοί και περισσότερο προσαρμοσμένοι στα δεδομένα των νέων Προγραμμάτων. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι γίνεται λανθασμένη χρήση του χαρακτηρισμού των νέων Προγραμμάτων ως «διαθεματικών», τη στιγμή η διατήρηση των διακριτών επιστημονικών κλάδων που συντελείται και η προσπάθεια διασύνδεσής τους ποικιλοτρόπως, ανταποκρίνεται περισσότερο στην έννοια της διεπιστημονικότητας, ο ορισμός της οποίας αποφεύγεται να χρησιμοποιηθεί. (Γρόλλιος, 2003, σελ. 34).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, σύμφωνα με σχετικές αναφορές πρεσβεύουν μία ιδεολογία και οραματίζονται μία νέα εκπαιδευτική πρακτική που απέχει παρασάγγες από το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό, ο Κώστας Θεριανός (2004, σελ. 24), χαρακτηρίζει τα Δ. Ε. Π. Π. Σ ως «το παπούτσι του Ξενοκράτη». Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται χαρακτηριστικά ότι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ αποτελούν προσπάθειες «να φορεθεί μια διαφορετική αντίληψη της διδασκαλίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής στο πόδι ενός παραδοσιακού σχολείου, του οποίου οι υπόλοιπες δομές παραμένουν αμετάβλητες». Με άλλα λόγια, το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ανέτοιμο να δεχθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό τις νεοεισαχθείσες μεθόδους, τη στιγμή που ο μαθητικός πληθυσμός συναντά ανυπέρβλητες δυσκολίες που σχετίζονται με την ακατανόητη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων και τη γενικότερη διαμορφωμένη πορεία του σχολείου (Κασσελούρης, 2004, 6). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, εικάζεται ότι το σχολείο θα λάβει την εικόνα ταξικού και επιλεκτικού ιδρύματος. Η ανεπάρκειά του να θέσει αποτελεσματικά σε δράση τις νέες μεθόδους, θα οδηγήσει τους σωματικά και ψυχοσυναισθηματικά εξαντλημένους μαθητές στην «αγορά πακέτων εκπαιδευτικού έργου από την ελεύθερη αγορά» καθιστώντας, έτσι, τη διδακτική διαδικασία άμεσα εξαρτημένη από την παραπαιδεία (Κασσελούρης, 2004, σελ. 3).

Η αρνητική κριτική που ασκείται στα νέα Προγράμματα Σπουδών, συνεχίζεται επιστώντας, για ακόμα μία φορά, την προσοχή στην απουσία επιστημονικής βάσης από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το δίτομο έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, περιλαμβάνει πλήθος βιβλιογραφικών παραπομπών, αρκετές από τις οποίες δε σχετίζονται με το θέμα, ενώ την ίδια στιγμή απουσιάζουν αντίστοιχες παραπομπές πρωταρχικής σημασίας. Εκφράζεται, μάλιστα, μία εμφανής δυσπιστία για το αν και κατά πόσο οι συντάκτες των νέων Προγραμμάτων έχουν ενδελεχώς μελετήσει τις βιβλιογραφικές παραπομπές που επισυνάπτουν στο συγκεκριμένο έργο. Επιπλέον, τονίζεται εμφαντικά, για ακόμα μία φορά, η ύπαρξη σύγχυσης και αοριστίας στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων, ταυτόχρονα με την απουσία λογικών συνεπαγωγών. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί την αναφορά του Νούτσου (2003, σελ. 24 - 26) σε μία «ιδεολογία του αχταρμά» και σε μία «εγνωσιολογική αθεματικότητα» των ΔΕΠΠΣ. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών δεν προχωρούν σε δραστικούς τρόπους εφαρμογής της διαθεματικότητας, αλλά αντίθετα η ενότητα και συνοχή που διαφαίνεται να επιδιώκουν είναι απλώς επιθυμητή, όχι όμως και πρακτικά εφαρμόσιμη.

Δε θα πρέπει να παραλειφθεί η θέση που υποστηρίζεται σχετικά με το ότι μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών και την προσπάθεια που καταβάλλεται για ευθυγράμμιση με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως εργαλείο μιας κοινωνίας καπιταλιστικού χαρακτήρα. (Μενδώνης, 2004, σελ. 4). Υπογραμμίζεται, χαρακτηριστικά, ότι «στην ουσία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μας (προσ)καλεί στη γρήγορη, ευέλικτη προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο κοινωνικοπολιτικό status όπως αυτό διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες και την πολιτική του κεφαλαίου» (Καβακλής, 2004, σελ. 21). Σύμφωνα, μάλιστα, με σχετικές αναφορές, η σύνταξη των ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει «μικρές ψεύτικες φράσεις», που κατά τρόπο έμμεσο αποκρύπτουν την παραπάνω πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στα σχετικά κείμενα των Προγραμμάτων γίνεται λόγος για τη σύγχρονη και όχι για την καπιταλιστική κοινωνία στην οποία ζούμε, οι ανάγκες του κεφαλαίου προβάλλονται ως ανάγκες όλων και επιπλέον οι ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής εμφανίζονται ως ανάγκες της παραγωγής γενικά (Γούλας, 2004, σελ. 17).

Αξιοσημείωτη κρίνεται η αναφορά σε ορισμένους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων. Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η άμβλυση της ομοιομορφίας μεταξύ των σχολείων, ενδέχεται να διαμορφώσει ένα ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των δραστηριοτήτων τους, από το «είναι» στο «φαίνεσθαι». Ταυτόχρονα, βέβαια, είναι κατανοητό το ότι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται την ευθύνη για την αίσια ή μη έκβαση των νέων διδακτικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην ουσία δε συμμετείχαν ενεργά στη λήψη σχετικών αποφάσεων, είναι πιθανό και αναμενόμενο να χρεώνονται την κατηγορία της έλλειψης εργατικότητας, συνείδησης και γνώσης εκ μέρους τους για τις πιθανές αποτυχίες μιας μεθόδου που καλείται να εφαρμοστεί σε άγονο έδαφος (Μενδώνης, 2004, σελ. 12).

Αποδεχόμαστε την πλειοψηφία των παραμέτρων της κριτικής που ασκείται στα Δ. Ε. Π. Π. Σ, τη στιγμή που μέσα από την καθημερινή διδακτική εμπειρία, βιώνουμε τις ελλείψεις του Αναλυτικού Προγράμματος και την ανακρίβεια των τοποθετήσεων των εμπλεκόμενων στην αναμόρφωσή του. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι αρκετές είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες όσοι ασκούν κριτική στα νέα Προγράμματα Σπουδών, ορμώμενοι από εμπάθειες που απορρέουν από την πολιτική - ή και κομματική - τους τοποθέτηση απέναντι στα πράγματα, ανάγουν την

αρνητική κριτική και την απόδοση ευθυνών σε αυτοσκοπό. Τοποθετούμαστε αντίθετα σε οποιασδήποτε μορφής ανάλογο ανελεύθερο πνεύμα και θεωρούμε πολύτιμο ζητούμενο την ανάπτυξη επικοινωνιακού διαλόγου γύρω από ανάλογα φλέγοντα ζητήματα. Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ δεν έχουν ακόμα τεθεί σε εφαρμογή. Κατά συνέπεια, μία κριτική που ασκείται σε θεωρητικό επίπεδο θα πρέπει να διατυπώνεται με επιφύλαξη δίχως να προδικάζει (είτε θετικά είτε αρνητικά) καταστάσεις που δεν έχουν ακόμα δοκιμαστεί στην πράξη.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πέρα από κάθε αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας άμεσα και καταλυτικά τη συνολική πορεία και την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Είναι τα πρόσωπα εκείνα, που με το διδακτικό τους έργο αποτελούν «γέφυρα» μεταξύ μαθητών και μορφωτικών αγαθών (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 247). Είναι γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμιστεί πολυσήμαντους ρόλους. Πέρα από το παιδαγωγικό του καθήκον καλείται να διαδραματίσει τόσο το ρόλο του κοινωνικού αναμορφωτή όσο και εκείνον του οργανωτή των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

Από τα παραπάνω, ευνόητα προκύπτει ότι η προσωπική στάση και διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις προτεινόμενες ή και επιβαλλόμενες – από το Υπουργείο – μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αποτελεσματική ή μη διεξαγωγή του διδασκαλικού έργου. Επιπρόσθετα στα παραπάνω, ο βαθμός παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η επαρκής και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία.

Ως εκ τούτου, η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο είναι χρήσιμη και ταυτόχρονα παρουσιάζει ενδιαφέρον, τη στιγμή που δύναται να διαφωτίσει την εκπαιδευτική κοινότητα αφενός σχετικά με το αν οι δάσκαλοι συγκατατίθενται στον προτεινόμενο νέο τρόπο οργάνωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και αφετέρου στο αν και κατά πόσο καλούνται να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους και τακτικές για τις οποίες δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι.

Προκύπτει, λοιπόν, ως ανάγκη η μελέτη των απόψεων των βασικών φορέων της εκπαιδευτικής αλλαγής που έχει προταθεί τα τελευταία χρόνια στους εκπαιδευτικούς κόλπους. Γεννούνται, ωστόσο, σοβαρά ερωτήματα που παρατίθενται

παρακάτω. Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω της έρευνας.

4.2 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο «ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ» της παρούσας εργασίας, γίνεται σαφές, το γεγονός ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αποτελεί ένα από τα πιο φλέγοντα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα. Η εκπόνηση των Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών μόλις το 2001 και ο διαρκής προβληματισμός που αναπτύσσεται αναφορικά με την καταλληλότερη δυνατή υλοποίηση του νέου σχεδίου, πιστοποιούν την επικαιρότητα της έρευνας που διεξάγεται γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα.

Η έρευνα γύρω από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, θεωρείται όχι μόνο επίκαιρη, αλλά ταυτόχρονα και αναγκαία. Είναι γεγονός το ότι «για να αποδώσει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει να γίνει αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς. Ο βαθμός αποδοχής του από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς ... αποτελεί μια πρώτη και βασική προϋπόθεση, που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά του» (Βρεττός, Καψάλης, 1994, σελ. 8). Κατά συνέπεια, είναι συνάμα ενδιαφέρουσα και αναγκαία η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ποικίλες διαστάσεις μίας επερχόμενης εκπαιδευτικής αλλαγής.

4.3 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με στοιχεία που παρατίθενται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η έννοια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η σύνταξη των Δ. Ε. Π. Σ αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία των τελευταίων ετών, που αποβλέπει στην αποτελεσματική ανανέωση του παραδοσιακού τρόπου οργάνωσης του σχολείου.

Είναι γεγονός ότι μέσα στο διάστημα των τελευταίων πέντε ετών έχει διατυπωθεί πλήθος απόψεων σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τόσο προφορικά με μορφή απλής συνδιάλεξης όσο και γραπτά υπό μορφή επιστημονικού άρθρου ή εγχειριδίων. Μέσα, λοιπόν, από τη διεξαγωγή της συζήτησης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθίσταται εμφανής η ποικιλία των απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, έχουν εκφραστεί ποικίλες θέσεις και απόψεις, ορισμένες από τις οποίες είναι θετικά διακείμενες απέναντι στη

διαθεματικότητα και άλλες από αυτές – για διάφορους λόγους – αντιτίθενται στην όλη προσπάθεια.

Παρά το γεγονός αυτό, παρατηρείται εμφανής δυσαναλογία μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο, τη στιγμή που ουσιαστικά ποτέ δεν έχουν μελετηθεί κατά τρόπο συστηματικό οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που καλούνται να ενσαρκώσουν την προτεινόμενη μέθοδο στη σχολική τάξη.

Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, το γεγονός ότι το 2002, εκπονήθηκε «συγγενής» έρευνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μέσω της έρευνας αξιολογήθηκε το καινοτόμο πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, ως ένα βαθμό διαφαίνεται ο τρόπος αντιμετώπισης του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εφαρμογή του. Παρόλα αυτά, πρόκειται για έρευνα που έχει διαφορετικούς στόχους από εκείνους της παρούσας έρευνας. Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δηλαδή, εστιάζει το ενδιαφέρον αποκλειστικά στο Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και σε αξιολόγηση δραστηριοτήτων που διεξήχθησαν κατά την πολιτική εφαρμογή του σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο (2001 – 2002).

Αξίζει να διευκρινιστεί το γεγονός ότι η διεξαγωγή της έρευνας, διεξάγεται κινούμενη στους ακόλουθους άξονες:

ενημέρωση εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

προσωπική (αρνητική ή θετική) στάση των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

ο τρόπος που ήδη ενσαρκώνεται και βιώνεται η διαθεματικότητα από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη

η προσωπική εκτίμηση (ή κριτική) των εκπαιδευτικών για την επικρατούσα κατάσταση στο παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυνατότητες που υπάρχουν για βελτίωση και ανανέωσή του με νέες μεθόδους, όπως αυτή της διαθεματικότητας

παράγοντες που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών αναχαιτίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4.4 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος σκοπός που εξυπηρετείται μέσω της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσα από ένα σύνολο ερωτημάτων σχετικών με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο βασικός αυτός σκοπός της έρευνας επιμερίζεται σε ένα πλήθος στόχων οι οποίοι ικανοποιούνται μέσα από την απάντηση των ακόλουθων κρίσιμων και σημαντικών ερωτημάτων:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης; Έχει καταστεί σαφής στους ίδιους η διαφοροποίηση των εννοιών «διαθεματικότητα», και «διεπιστημονικότητα»; Αισθάνονται ικανοποιημένοι από το βαθμό και την ποιότητα ενημέρωσής τους σχετικά με τη διαθεματικότητα και τα νέα Προγράμματα Σπουδών
2. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τάσσονται υπέρ ή κατά της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο δημοτικό σχολείο; Ποια είναι η βασική επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν για να στηρίξουν τη θέση τους; Είναι θετικά ή αρνητικά διακείμενοι γενικότερα απέναντι στις προτάσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;
3. Πώς βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα στην τάξη; Είναι δεκτικοί σε νέες προτάσεις για ανανέωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος;
4. Υπάρχει στα σχολεία αίσθημα συμπαράστασης και υλική υποστήριξη του έργου των δασκάλων από την Πολιτεία; Ή προτείνονται και επιβάλλονται Προγράμματα που χωρίς να διασφαλίζονται οι προαπαιτούμενες προϋποθέσεις εφαρμογής τους δεν έχουν αντίκρισμα στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας; Με άλλα λόγια, πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής των νέων προτάσεων ή καθημερινές πρακτικές δυσκολίες παρεμποδίζουν σημαντικά την υλοποίησή τους;

4.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Το ενδιαφέρον της έρευνας θα επικεντρωθεί στα εξής ομαδοποιημένα ερευνητικά ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (έτη υπηρεσίας, σπουδές, φύλο κτλ.) ως προς τη θέση τους απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης;

Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το αν είναι υπέρ ή κατά της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ως προς τις απόψεις τους για την υπάρχουσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και για το αν αυτό επιδέχεται περιθώρια βελτιωτικών αλλαγών ;

Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με ορισμένα προσωπικά τους χαρακτηριστικά ως προς το βαθμό στον οποίο προβαίνουν σε διαθεματικές προσεγγίσεις κατά τις διδασκαλίες τους;

Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ειδικό βάρος που αποδίδουν σε πιθανούς παράγοντες που εμποδίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο;

4.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ότι έχουν σαφώς διαχωρίσει τις έννοιες «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα».

2.Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις διάφορες θετικές κρίσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματική προσέγγιση, σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τάξη στην οποία διδάσκουν, είδος σχολείου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης.

3.Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις διάφορες αρνητικές κρίσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματική προσέγγιση, σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τάξη στην οποία διδάσκουν, είδος σχολείου και παρακολούθηση μετεκπαίδευσης.

4.Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματικότητα.

5.Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, είδος σχολείου και παρακολούθηση μετεκπαίδευσης.

6.Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, έτη συνολικής υπηρεσίας και τάξη στην οποία διδάσκουν.

7.Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επιδέχεται βελτιωτικές και ανανεωτικές αλλαγές με έναν διαθεματικό τρόπο οργάνωσης του ΑΠ, σχετίζεται με τη σχετίζεται με τις μεταβλητές *φύλο* και *έτη υπηρεσίας*.

8.Υπάρχει διαφορά μεταξύ των παραγόντων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμποδίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο.

9.Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν σαφή αντίληψη του τι είναι το Δ. Ε. Π. Π. Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών).

4.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Η περιοχή μελέτης της έρευνας που διεξήχθη είναι τα νέα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την Πρωτοβάμια Εκπαίδευση καθώς και η μελέτη της διαθεματικής φιλοσοφίας που αρχίζει να αποκτά - περισσότερο σε θεωρητικό ακόμη επίπεδο – το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για ατομική έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατόπιν ανάθεσης του θέματος από τον επόπτη καθηγητή, αλλά και ταυτόχρονου προβληματισμού της ερευνήτριας αναφορικά με σημαντικές πτυχές της διαθεματικής προσέγγισης. Επιπλέον, η έρευνα είναι επιτόπιας μορφής και ανοίκει στις συγχρονικές έρευνες, τη στιγμή που η συλλογή των δεδομένων δεν απαιτεί την εξέλιξή τους μέσα στο χρόνο. Με κριτήριο το είδος της ερευνητικής προσέγγισης και της ερευνητικής στρατηγικής, η έρευνα κατατάσσεται στις ποσοτικές, περιγραφικές έρευνες. Τα πορίσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από δειγματοληπτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το μέσο συλλογής των δεδομένων, η στατιστική επεξεργασία των οποίων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Packet for Social Scientists) 12. 0.

4.7 ΜΕΣΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του προβλήματος που εξετάζεται και από το σκοπό που η έρευνα υπηρετεί (Βάμβουκας, 1998, σελ. 67).

Είναι γνωστό στους επιστημονικούς κόλπους το γεγονός ότι κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας δειγματοληπτικής έρευνας, ο ερευνητής επιδιώκει τον εντοπισμό ορισμένων τάσεων των υποκειμένων και την ανάδειξη των αιτιωδών σχέσεων που διαμορφώνουν τις τάσεις αυτές. Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής εκμαιεύει νέα στοιχεία και αναπτύσσει τη γνώση επαληθεύοντας ή απορρίπτοντας τις ερευνητικές του υποθέσεις (Κυριαζή, 2000, σελ. 101).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην περιοχή των Κοινωνικών Επιστημών χρησιμοποιείται ευρέως η δειγματοληπτική έρευνα. Αυτό συμβαίνει διότι η χορήγηση ερωτηματολογίου και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από το πλήθος των ερωτώμενων υποκειμένων, σε συνδυασμό με την τυποποιημένη οργάνωση των πληροφοριών και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων αποτελούν

διαδικασίες που μπορούν να εφαρμοστούν σε θέματα κοινωνικού χαρακτήρα (Κυριαζή, 2000, σελ. 99)

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει τη συγκέντρωση χρήσιμων δεδομένων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε μια ακολουθία ερωτημάτων που σχετίζονται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Η ίδια η φύση του ερευνητικού θέματος είναι τέτοια, που προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατόπτευσή του, θα εφαρμοστεί δειγματοληπτική έρευνα με χορήγηση ερωτηματολογίου στα υποκείμενα. Ευνόητο είναι το γεγονός ότι δεν αναμένεται τα αποτελέσματα της έρευνας να έχουν γενική ισχύ. Αντίθετα, αποβλέπουμε στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τα υποκείμενα του συγκεκριμένου δείγματος. Επιπρόσθετα στα παραπάνω, τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και τη συμπλήρωσή του από τα υποκείμενα, θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του SPSS.

4.7.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Η δομή και η πλειοψηφία των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ανήκει στο Γ. Μαγγόπουλο (2005), ο οποίος διεξήγαγε παραπλήσιο είδος έρευνας, με θέμα «Απόψεις των εκπαιδευτικών τη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού».

Στο παρόν υποκεφάλαιο, επιδιώκεται η διασαφήνιση και περιγραφή της δομής του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης είναι δυνατό να αποκτήσει σαφέστερη αντίληψη για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τις εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν κτλ. Η πλήρης μορφή του ερωτηματολογίου, όπως αυτό διανεμήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας, επισυνάπτεται στο τελευταίο τμήμα (Παράρτημα) της εργασίας.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου διευκρινίζεται το γεγονός ότι η συμπλήρωσή του είναι ανώνυμη και ανακοινώνεται το θέμα της έρευνας. Επιπλέον, αναφέρεται η ταυτότητα της ερευνήτριας και εξηγείται συνοπτικά ο σκοπός της έρευνας, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εργασία.

Από τη δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου, ξεκινούν οι ερωτήσεις που απαιτούν συμπλήρωση. Οι πρώτες οκτώ μεταβλητές αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας και είναι οι εξής: 1. φύλο 2. θέση υπηρεσίας 3. χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας 4. τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός 5. το σχολείο στο οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός 6. τίτλοι σπουδών 7. τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών 8. μετεκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές αποτελούν και το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, που σχετίζεται με τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων.

Ακολουθούν οι κυρίως ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου, που αποτελούν και τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Οι ερωτήσεις 1 έως 4 επιδιώκουν να σφιγμομετρήσουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο είναι, αλλά και αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση. Η ερώτηση 2, μάλιστα, σχετίζεται με το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει σαφή αντίληψη των συγγενών, αλλά όχι ταυτόσημων όρων διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα.

Οι ερωτήσεις 3 και 4 είναι ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η ερώτηση 3 ζητά από τα υποκείμενα την καταγραφή των τριών πρώτων λέξεων που τους έρχονται στο

μμαλό ακούγοντας τον όρο «διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης στο δημοτικό σχολείο». Με την ερώτηση αυτή, ελέγχεται το κατά πόσο η έννοια της διαθεματικότητας που οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει προσεγγίζει την πραγματική της ουσία, ενώ ταυτόχρονα ελέγχεται ο βαθμός σύγκλισης των απαντήσεων των υποκειμένων. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, ακολουθεί ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων. Στην ερώτηση 4, τα υποκείμενα καλούνται να εξηγήσουν συνοπτικά τι είναι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τριβάθμια αξιολογική κλίμακα, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν σαφή αντίληψη του πράγματος.

Οι ερωτήσεις 4 και 5 διερευνούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά ή αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση. Η ερώτηση 4 αφορά τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, ενώ η ερώτηση 5 τις αρνητικές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους με καθεμιά από τις παρατιθέμενες θέσεις.

Η ερώτηση 7 ασχολείται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με την οργάνωση Αναλυτικών Προγραμμάτων διαθεματικού χαρακτήρα.

Οι δύο ερωτήσεις που ακολουθούν σχετίζονται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα διάφορα μαθήματα (ερώτηση 8) καθώς και με το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γενικότερα προβαίνουν σε διδακτικές ενέργειες που καθιστούν το μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία (ερώτηση 9). Η ερώτηση αυτή συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο, με δεδομένο ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικότητας είναι η δραστηριοποίηση του μαθητή.

Η ερώτηση 10 περιλαμβάνει ένα κατάλογο παραγόντων που αναχαιτίζουν την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας του με τους παράγοντες αυτούς.

Η ερώτηση 11 αποτελεί και την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου και δεν ανήκει στο σώμα των κυρίως ερωτήσεων. Ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να γράψουν οποιοδήποτε σχόλιο σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή να καταθέσουν προτάσεις για τη διαθεματική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο.

Σημαντική κρίνεται η αναφορά στο ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους δασκάλους των τάξεων και του Ολοήμερου σχολείου. Η συγκεκριμένη διευκρίνιση δινόταν προφορικά από την ερευνήτρια στα υποκείμενα της έρευνας, κατά την επίσκεψη στα δημοτικά σχολεία της πόλης.

4.8 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Το μέγεθος τους δείγματος κατά τη χορήγηση ερωτηματολογίου, καθορίζεται από τη σχέση:

$$n = (1 - n / N) * (t^{*2} / d^2) * [p * (100 - p)]$$

Ο πληθυσμός αναφοράς μας είναι οι 256 δάσκαλοι της πόλης των Χανίων. Επομένως, $N = 256$. Καθορίζουμε ως σφάλμα δειγματοληψίας $d = \pm 2$. Γνωρίζουμε ότι κατά τη διεξαγωγή Παιδαγωγικών ερευνών, χρησιμοποιούμε ως επίπεδο εμπιστοσύνη $t = 1,96$, στο οποίο αντιστοιχεί η τιμή 95%. Αυτό σημαίνει ότι εάν η έρευνά μας ήταν απογραφική, θα υπήρχε 95% πιθανότητα να συναντήσουμε την οποιαδήποτε συγκεκριμένη απάντηση που μας απασχολεί, από τα υποκείμενα της έρευνας. Όπου $p =$ το ποσοστό απαντήσεων σε μια ερώτηση. Με δεδομένο ότι η παραπάνω σχέση βασίζεται σε γινόμενο παραγόντων και θέλοντας να προφυλαχτούμε από την πιο ακραία περίπτωση ποσοστού απαντήσεων, θέτουμε στο p την τιμή 50, υποθέτοντας τη συγκέντρωση του 50% των απαντήσεων γύρω από μία ερώτηση. Εάν αντικαταστήσουμε με τις παραπάνω τιμές στο γνωστό τύπο, προκύπτει ότι το απαιτούμενο δείγμα της έρευνας θα πρέπει να περιλαμβάνει 231 υποκείμενα. Δηλαδή $n = 231$. Εμείς, με απώλεια 26 υποκείμενα, λάβαμε δείγμα 205 ατόμων. Η απώλεια, βέβαια, των 26 υποκειμένων, συνεπάγεται και την αύξηση του σφάλματος δειγματοληψίας. Προκειμένου, μάλιστα, να επιβεβαιώσουμε τον προβληματισμό μας και κατόπιν εφαρμογής του κατάλληλου τύπου εύρεσης του σφάλματος δειγματοληψίας μίας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι στην έρευνά μας, το πραγματικό σφάλμα είναι περίπου 3,13. Το γεγονός, αυτό φυσικά, δρα περιοριστικά αναφορικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το είδος της δειγματοληψίας ήταν απλή τυχαία δειγματοληψία, γιατί δεν υπήρχαν μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, αλλά ανήκαν όλα σε μια κατηγορία (πολυθέσια).

4.8.1 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

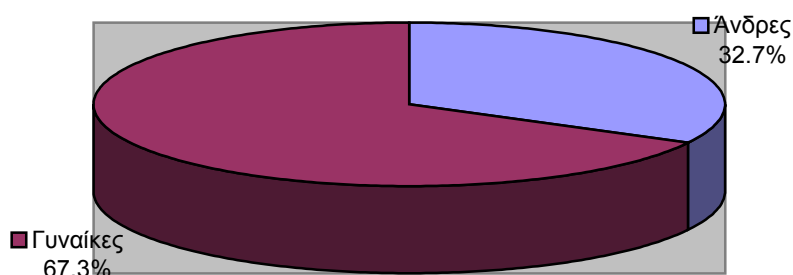
Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της πόλης των Χανίων αποτελούν τον πληθυσμό αναφοράς. Κατά συνέπεια, το δείγμα της έρευνας προήλθε από τον προαναφερόμενο πληθυσμό.

4.8.2 Περιγραφή του δείγματος

Τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας:

1. Φύλο

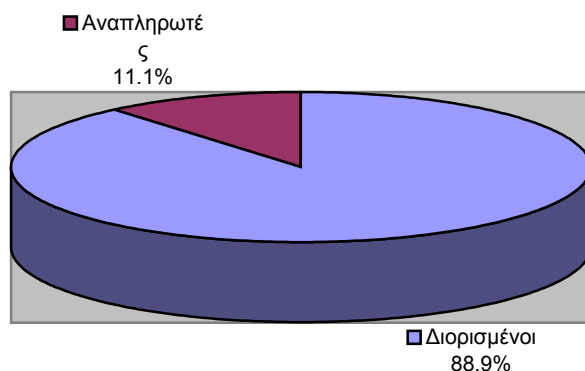
ΠΙΝΑΚΑΣ 1		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Άνδρες	65	32,7
Γυναίκες	134	67,3
ΣΥΝΟΛΟ	199	100,0
Δεν απάντησαν	6	



Από τα στοιχεία του πίνακα 1, διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι αριθμητικά πολύ λιγότεροι από τις γυναίκες, τη στιγμή που είναι 65 και καταλαμβάνουν το 32,7 % του δείγματος. Οι γυναίκες αντίθετα, είναι διπλάσιες σε αριθμό (134) και καταλαμβάνουν το 67,3% του δείγματος. Το γεγονός αυτό, ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τη στιγμή που ως γνωστόν, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπερτερούν των ανδρών, ως προς τον αριθμό.

2. Θέση υπηρεσίας

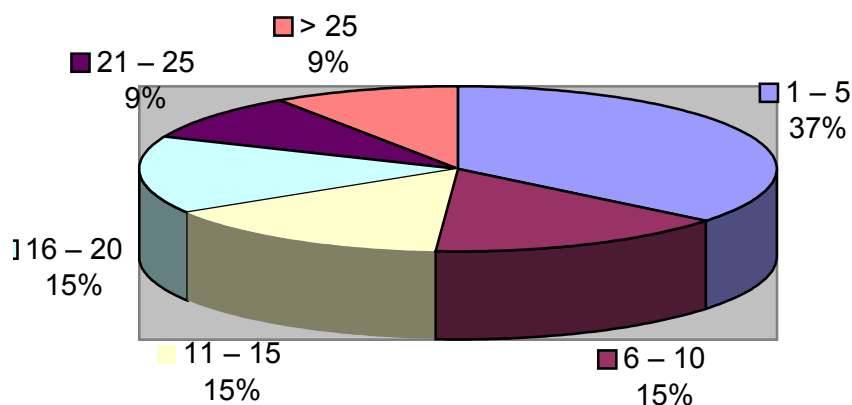
ΠΙΝΑΚΑΣ 2		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Διορισμένοι	176	88, 9
Αναπληρωτές	22	11, 1
ΣΥΝΟΛΟ	198	100, 0
Δεν απάντησαν	7	



Από τη μελέτη του πίνακα 2, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουμε λάβει, είναι διορισμένοι. Πιο συγκεκριμένα, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι 176, καταλαμβάνοντας το 88, 9% του συνολικού δείγματος, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές, οι οποίοι είναι μόλις 22 και ανήκουν στο 11, 1 % του δείγματος. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το πλήθος θέσεων που έχουν τα τελευταία χρόνια κενωθεί στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τους ως εκ τούτου πολλούς διορισμούς που έχουν πραγματοποιηθεί.

Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

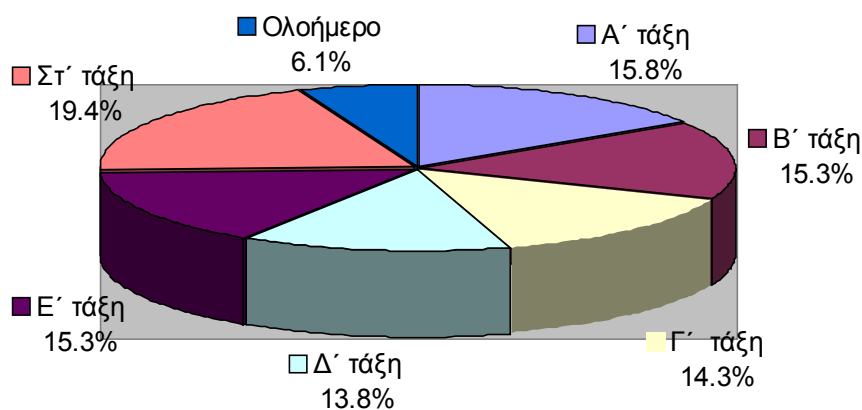
ΠΙΝΑΚΑΣ 3		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
1 – 5	73	36, 0
6 – 10	31	15, 3
11 – 15	30	14, 8
16 – 20	31	15, 3
21 – 25	19	9, 4
> 25	19	9, 4
ΣΥΝΟΛΟ	203	100, 0
Δεν απάντησαν	2	



Όπως βλέπουμε στον πίνακα 3, από τις 6 κατηγορίες που έχουν διαμορφωθεί αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, εμφανώς υπερτερεί αριθμητικά, η κατηγορία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, αυτοί, που έχουν 1 – 5 έτη υπηρεσίας, είναι 73 και αποτελούν το 36, 0 % του συνολικού δείγματος. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6 – 10 και 16 - 20 έτη υπηρεσίας, οι οποίοι είναι 31 και καταλαμβάνουν το 15, 3 % του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί με 11 – 15 έτη υπηρεσίας είναι 30, αποτελούν το 14, 8 % του δείγματος και είναι σχεδόν ισάριθμοι με τις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί με 21 – 25 έτη υπηρεσίας είναι μόλις 19. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που η προϋπηρεσία τους υπερβαίνει τα 25 έτη. Η εικόνα που παρουσιάζει το δείγμα μας ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, θα λέγαμε ότι σκιαγραφεί κατά τρόπο πολύ ρεαλιστικό τη σημερινή εικόνα του προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη στιγμή που όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές προσλήψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός

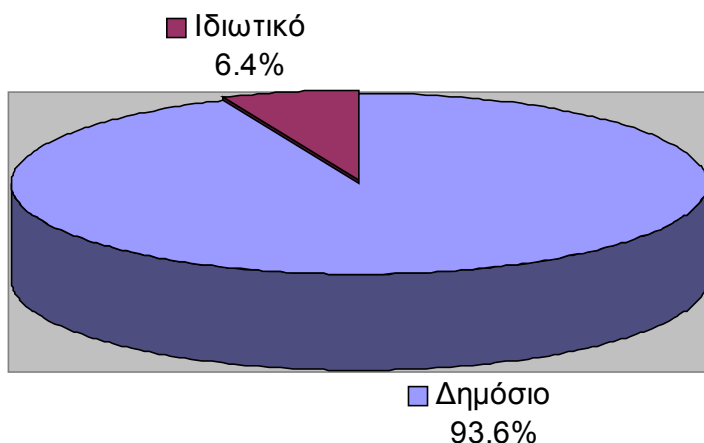
ΠΙΝΑΚΑΣ 4		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Α΄ τάξη	31	15, 8
Β΄ τάξη	30	15, 3
Γ΄ τάξη	28	14, 3
Δ΄ τάξη	27	13, 8
Ε΄ τάξη	30	15, 3
Στ΄ τάξη	38	19, 4
Ολοήμερο	12	6, 1
ΣΥΝΟΛΟ	196	100, 0
Δεν απάντησαν	9	



Από τα στοιχεία του πίνακα 4, παρατηρούμε, ότι με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς του Ολοήμερου (12 εκπαιδευτικοί = 6, 1 % του δείγματος), οι υποομάδες των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων τάξεων παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία, όσο αφορά τον πληθυσμό τους. Η πιο πολυάριθμη ομάδα είναι εκείνη των εκπαιδευτικών της Στ΄ τάξης, οι οποίοι είναι 38 και αποτελούν το 19, 4 % του δείγματος. Ακολουθούν οι 31 εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης που αποτελούν το 15, 8 % του δείγματος και στη συνέχεια, με ελάχιστη διαφορά έρχονται οι δάσκαλοι της Β΄ και Ε΄ δημοτικού, οι οποίοι είναι 30 σε κάθε ομάδα και καταλαμβάνουν το 15, 3 % του συνολικού πληθυσμού του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί της Γ΄ και Δ΄ τάξης, ακολουθούν με πληθυσμό 28 υποκείμενα (14, 3%) και 27 (13, 8 %) αντίστοιχα και τοποθετούνται ιεραρχικά πριν από την ολιγάριθμη ομάδα των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου σχολείου.

Σχολείο στο οποίο διδάσκουν

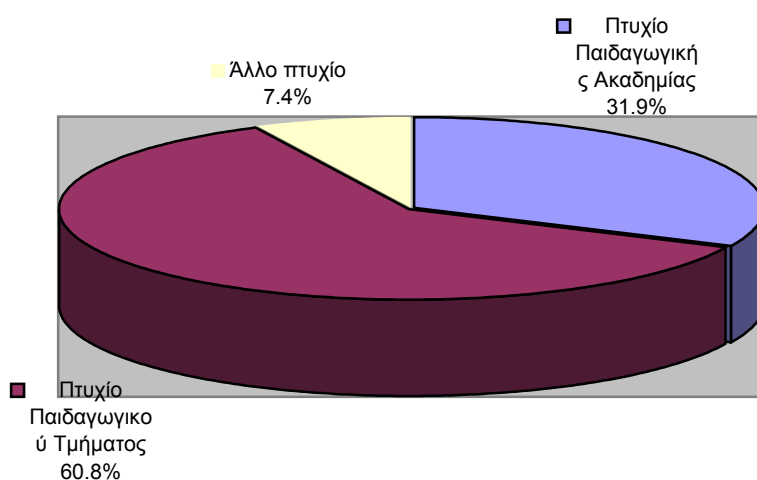
ΠΙΝΑΚΑΣ 5		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Δημόσιο	189	93, 6
Ιδιωτικό	13	6, 4
ΣΥΝΟΛΟ	202	100, 0
Δεν απάντησαν	3	



Από τη μελέτη του πίνακα 5, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία της πόλης είναι εμφανώς περισσότεροι από εκείνους που εργάζονται σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας είναι 189 και αποτελούν το 93, 6 % του δείγματος, ενώ αντίθετα, οι δάσκαλοι των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων είναι μόλις 13 και καταλαμβάνουν το 6, 4 % του δείγματος. Η δυσαναλογία που παρατηρείται, μεταξύ των δύο ομάδων, είναι αναπόφευκτη, τη στιγμή που τα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της πόλης των Χανίων είναι μόλις 2.

Τίτλοι σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 6		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	65	31,9
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	124	60,8
Άλλο πτυχίο	15	7,4
ΣΥΝΟΛΟ	204	100,0
Δεν απάντησαν	1	



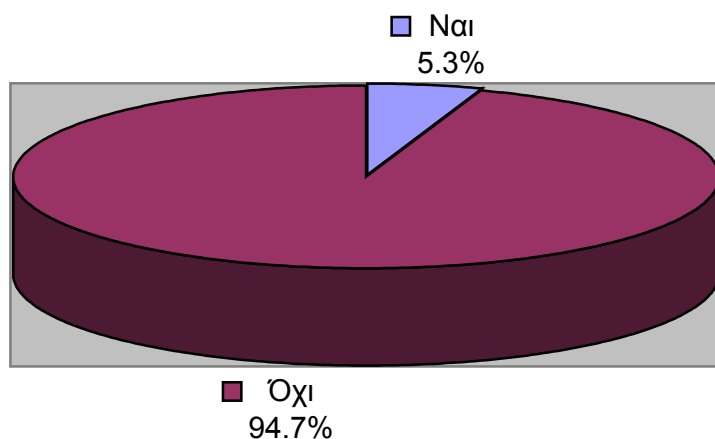
Πριν από το σχολιασμό των στοιχείων του πίνακα 6, αξιολογείται ότι κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης, η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε ως εξής: Με το νούμερο 1 κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κάποιου ΤΕΙ. Με το νούμερο 2 κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος, καθώς και όσων είχαν Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και είχαν κάνει εξομοίωση ή είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και είχαν δηλώσει ότι έχουν τελειώσει και το διδασκαλείο. Με το νούμερο 3 κωδικοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος και κάποιου άλλου ΑΕΙ.

Από τα στοιχεία του πίνακα, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, ανήκει στη δεύτερη κατηγορία, όσων δηλαδή έχουν Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Πρόκειται για 124 υποκείμενα, που αποτελούν το 60,8 % του δείγματος. Ακολουθούν οι 65 εκπαιδευτικοί που έχουν

μόνο το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και αποτελούν το 31,9 % του δείγματος. Τέλος, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι κατέχει κάποιο επιπλέον πτυχίο, πέραν εκείνου του Παιδαγωγικού Τμήματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι μόλις 15 και αποτελούν το 7,4 % του δείγματος.

Τίτλοι Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 7		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ναι	9	5,3
Όχι	162	94,7
ΣΥΝΟΛΟ	171	100,0
Δεν απάντησαν	34	

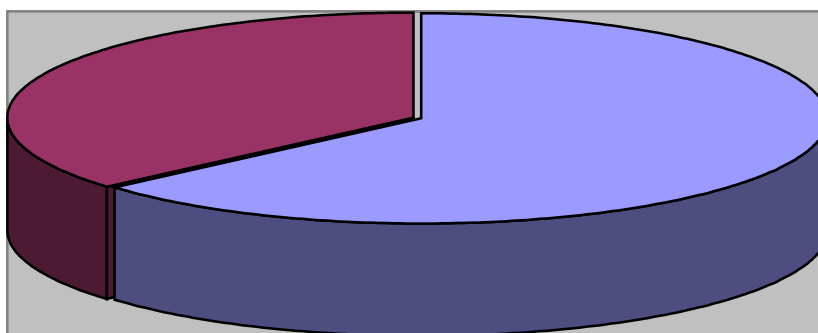


Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7, βλέπουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Παρατηρούμε ότι μόλις 9 (= 5,3 %) εκπαιδευτικοί έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ αντίθετα, οι υπόλοιποι 162 (= 94,7 %) από τους 171 που απάντησαν στην ερώτηση, δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Είδος μεταπτυχιακών σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 8		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μεταπτυχιακό Α κύκλου (Master)	7	63, 6
Διδακτορικό	4	36, 4
ΣΥΝΟΛΟ	11	100, 0
Δεν απάντησαν	194	

■ Διδακτορικό
36.4%

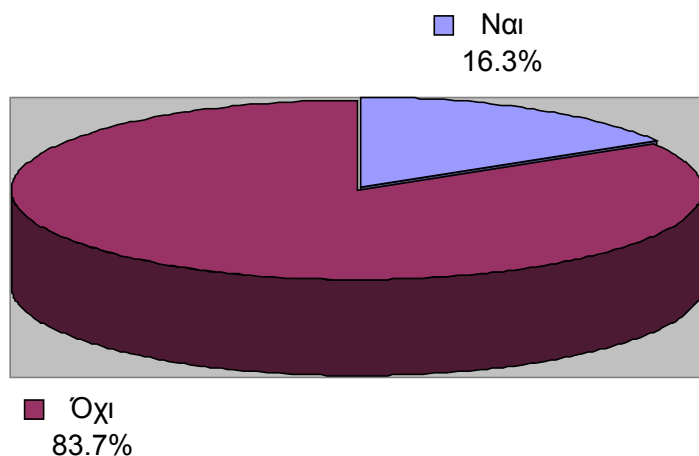


■ Μεταπτυχιακό
Α κύκλου
(Master)
63.6%

Ο πίνακας μας πληροφορεί ότι 7 εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει Master, ενώ μόνο 4 έχουν κάνει διδακτορικό. Παρατηρούμε, επίσης, ότι η πλειοψηφία του δείγματος εγκατέλειψε την ερώτηση.

Μετεκπαίδευση

ΠΙΝΑΚΑΣ 9		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ναι	27	16,3
Όχι	139	83,7
ΣΥΝΟΛΟ	166	100,0
Δεν απάντησαν	39	



Από τον πίνακα 8, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 139 υποκείμενα (που αποτελούν το 83,7 % του συνολικού πληθυσμού του δείγματος) δεν έχουν κάνει Μετεκπαίδευση. Μόλις 27 εκπαιδευτικοί από τους 166 που απάντησαν την ερώτηση (δηλαδή το 16,3 %) έχουν κάνει Μετεκπαίδευση.

4.9 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2005. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε όλα τα σχολεία της πόλης των Χανίων. Έχοντας ζητήσει τη σχετική άδεια από τους εκάστοτε διευθυντές, δίνουμε τα ερωτηματολόγια. Η διαδικασία, αυτή, ήταν αρκετά κουραστική, εφόσον – όπως, βέβαια – είναι αναμενόμενο – δεν ήταν δυνατή η εξαρχής συγκέντρωση του απαιτούμενου αριθμών ερωτηματολογίων. Χρειάστηκαν επανειλημμένες επισκέψεις της ερευνήτριας στα σχολεία της πόλης, πράγμα όχι ιδιαίτερα εύκολο, τη στιγμή που και η ίδια εργάζεται σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσίασαν απροθυμία να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, τη στιγμή που η άγνοιά τους σχετικά με το θέμα, προκάλούσε δυσφορία. Εν τέλει, έγινε εφικτό να συμπληρωθούν 206 ερωτηματολόγια.

4.10 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αφού τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, αριθμήθηκαν και έγινε καταχώρηση των δεδομένων στον υπολογιστή. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Packet for Social Scientists) 12.0.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκαν τα ακόλουθα στατιστικά κριτήρια:

Το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο 2 Independent Samples t - test, όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιελάμβαναν 2 κατηγορίες (φύλο, θέση υπηρεσίας, είδος σχολείου, μετεκπαίδευση «ναι ή όχι») και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν σε τακτική κλίμακα (ναι, πολύ – ναι, αρκετά – ναι, μέτρια – όχι, λίγο – όχι, καθόλου). Επίσης, εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Mann – Whitney όταν δεν πληρούντο οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραμετρικού κριτηρίου.

Το παραμετρικό κριτήριο One – Way ANOVA, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή περιελάμβανε πολλές κατηγορίες (έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τάξη) και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν σε τακτική κλίμακα (ναι, πολύ – ναι, αρκετά – ναι, μέτρια – όχι, λίγο – όχι, καθόλου). Επίσης, εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal – Wallis, όταν δεν πληρούντο οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραμετρικού κριτηρίου.

Το παραμετρικό κριτήριο Paired Samples t – test για να συγκρίνουμε ζεύγη παρατηρήσεων και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon όταν δεν πληρούντο οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραμετρικού κριτηρίου.

Το μη παραμετρικό κριτήριο ONE Way χ^2 για να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες απαντώντων μίας ερώτησης.

Σημείωση: Στις ερωτήσεις στις οποίες υπήρχε η κατηγορία απάντησης «δεν έχω γνώμη, δεν απαντώ», κατά την επεξεργασία των δεδομένων η συγκεκριμένη κατηγορία αφαιρέθηκε από το σύνολο των απαντήσεων ως missing value.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Παρατίθενται τα αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων, καθώς και ορισμένα στοιχεία, τα οποία χωρίς να αποτελούν μέρος των υποθέσεων της έρευνας, παρουσιάζουν ενδιαφέρον και κρίνεται σκόπιμη η ανάλυσή τους σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής.

5.1 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

5.1.1 Σαφής αντίληψη της διαφοροποίησης των εννοιών «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα».

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ότι έχουν σαφώς διαχωρίσει τις έννοιες «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα».

ΠΙΝΑΚΑΣ 10			
	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Μέσος όρος
Όχι, καθόλου	19	9, 6	2, 85
Όχι, λίγο	55	27, 9	
Ναι, μέτρια	69	35, 0	
Ναι, αρκετά	45	22, 8	
Ναι, πολύ	9	4, 6	
ΣΥΝΟΛΟ	197	100, 0	
Δεν απάντησαν	8		

Οι συχνότητες που προβάλλονται στον παραπάνω πίνακα 10, καθώς και η τιμή του μέσου όρου (2, 85), καθιστούν σαφές το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ότι έχουν ξεκάθαρη άποψη της διαφοροποίησης των συναφών αλλά όχι ταυτόσημων εννοιών «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα». Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε εκτεινόταν από το 1 έως το 5. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η μεγαλύτερη σχετική συχνότητα του πίνακα, εντοπίζεται

στην Τρίτη κατηγορία απάντησης «ναι, μέτρια» με ποσοστό 35, 0%. Επιπλέον, η αμέσως επόμενη πολυπληθής κατηγορία απάντησης, εντοπίζεται στην επιλογή «όχι, λίγο» με ποσοστό 27, 9 %.

Σημείωση:

Από τη μελέτη των περιγραφικών στοιχείων της συγκεκριμένης ερώτησης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διαμορφώσει ασαφή αντίληψη γύρω από θεμελιώδεις έννοιες που αφορούν το περιεχόμενο της παρούσας έρευνας, τη «διαθεματικότητα» και τη «διεπιστημονικότητα».

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν σχετίζονται άμεσα με στοιχεία και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ελλιπώς ενημερωμένοι. Θα πρέπει, λοιπόν, να ληφθεί υπόψιν το γεγονός ότι ακολουθούν στατιστικές αναλύσεις και επεξεργασία δεδομένων που έχουν συμπληρωθεί από υποκείμενα που δεν αισθάνονται ότι κατέχουν το θέμα τη έρευνας.

5.1.2 Θετική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαθεματικότητα

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις διάφορες θετικές κρίσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματική προσέγγιση, σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τάξη στην οποία διδάσκουν, είδος σχολείου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11										
ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΡΙΣΕΙΣ	ΓΙΑ	ΤΗ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	ΣΥΝΟΛΟ	Δεν απάντησαν
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	Απόλ.			1	9	39	105	37	191	14
	Συχν.									
	%			0, 5	4, 7	20, 4	55, 0	19, 4	100, 0	
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	Απόλ.			0	6	22	86	76	190	15
	Συχν.									
	%			0	3, 2	11, 6	45, 3	40, 0	100, 0	

Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	Απόλ. Συχν.	3	7	29	84	64	187	18
	%	1, 6	3, 7	15, 5	44, 9	34, 2	100, 0	
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντας την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	Απόλ. Συχν.	0	4	23	93	70	190	15
	%	0	2, 1	12, 1	48, 9	36, 8	100, 0	
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	Απόλ. Συχν.	7	15	42	78	48	190	15
	%	3, 7	7, 9	22, 1	41, 1	25, 3	100, 0	
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	Απόλ. Συχν.	2	8	23	96	61	190	15
	%	1, 1	4, 2	12, 1	50, 5	32, 1	100, 0	
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	Απόλ. Συχν.	1	5	15	91	75	187	18
	%	0, 5	2, 7	8, 0	48, 7	40, 1	100, 0	
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	Απόλ. Συχν.	1	2	26	89	71	189	16
	%	0, 5	1, 1	13, 8	47, 1	37, 6	100, 0	
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	Απόλ. Συχν.	0	6	19	93	64	182	23
	%	0	3, 3	10, 4	51, 1	35, 2	100, 0	
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	Απόλ. Συχν.	1	4	22	92	71	190	15
	%	0, 5	2, 1	11, 6	48, 4	37, 4	100, 0	

Από τη μελέτη του πίνακα εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει μία σαφώς θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση. Παρατηρούμε δηλαδή ότι σε καθεμία από τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα

που παρατίθενται, τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων συγκεντρώνονται στην υποκατηγορία «συμφωνώ αρκετά», ενώ ως επί το πλείστον, ακολουθεί η κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα». Αντίθετα, παρατηρούμε ότι πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν αρκετά ή διαφωνούν απόλυτα.

Πιο συγκεκριμένα, το 55% των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Το 45, 3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, επίσης, αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση. Η συγκεκριμένη θέση βρίσκει και απόλυτα σύμφωνο το 40% των εκπαιδευτικών.

Το 44, 9 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών. Η κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα» ακολουθεί με 34, 2% για τη συγκεκριμένη άποψη.

Η διαθεματική προσέγγιση διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά. Με τη συγκεκριμένη τοποθέτηση συμφωνεί αρκετά το 48, 9 % των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η ομάδα των εκπαιδευτικών που συμφωνεί απόλυτα και συγκεντρώνει το 36, 8 % των απαντήσεων.

Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι 41, 1 % των υποκειμένων του δείγματος συμφωνεί αρκετά με το ότι η διαθεματική προσέγγιση δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την «κάλυψη συγκεκριμένης ύλης». Το 25, 3 % του δείγματος συμφωνεί απόλυτα με αυτήν τη θέση.

Το 50, 5 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις. Ακολουθεί η υποκατηγορία «συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 32, 1%.

Το 48, 7 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματικότητα ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη. Το 40, 1 %, ωστόσο, συμφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη άποψη.

Η διαθεματική προσέγγιση αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού. Το 47, 1 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά, ενώ το 37, 6% συμφωνεί απόλυτα.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι το 51, 1% συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματικότητα αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή, ενώ το 35, 2% συμφωνεί απόλυτα.

Τέλος, το 48, 4 % συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών, ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό. Επίσης, βλέπουμε ότι το 37, 4% συμφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση.

Αν παρατηρήσουμε τις σχετικές συχνότητες της υποομάδας «συμφωνώ απόλυτα» για καθεμία από τις δέκα παρατιθέμενες θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, βλέπουμε ότι η δεύτερη άποψη - κατά την οποία η νέα μέθοδος «ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη» - συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (40, 1%) απαντήσεων στη συγκεκριμένη υποομάδα από ό, τι οι άλλες απόψεις. Έμμεσα, λοιπόν, προκύπτει ότι στη συνείδηση των υποκειμένων η συγκεκριμένη άποψη ιεραρχικά έχει τη μεγαλύτερη ισχύ από τις υπόλοιπες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12						
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Άντρες		Γυναίκες	
			M. O	T. A	M. O	T. A
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	- 1, 660	0, 097	3, 72	0, 940	3, 96	0, 709
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	- 0, 391	0, 696	4, 20	0, 726	4, 22	0, 802
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	- 1, 453	0, 146	3, 95	0, 839	4, 10	0, 918
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντας την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	- 0, 404	0, 686	4, 23	0, 698	4, 28	0, 752
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	- 0, 908	0, 364	3, 85	1, 005	3, 70	1, 049
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	- 0, 483	0, 629	4, 05	0, 865	4, 13	0, 806
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	- 0, 317	0, 751	4, 21	0, 798	4, 25	0, 745
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	- 0, 792	0, 428	4, 15	0, 749	4, 23	0, 766
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	- 1, 086	0, 278	4, 12	0, 715	4, 21	0, 772
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	- 0, 650	0, 516	4, 25	0, 751	4, 17	0, 780

Από τη μελέτη των τιμών του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p του πίνακα 12, προκύπτει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων με καθεμία από τις διατυπωμένες θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές). Οι μέσοι όροι αντρών και γυναικών κυμαίνονται μεταξύ 3 και 4, γεγονός που φανερώνει μία θετική διάθεση των υποκειμένων απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13							
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney	Z	p	Διορισμένοι		Αναπληρωτές	
				M. O	T. A	M. O	T. A
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	- 0, 573		0, 567	3, 86	0, 798	4, 00	0, 775
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	-1, 769		0, 077	4, 17	0, 774	4, 45	0, 739
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	- 0, 052		0, 958	4, 04	0, 896	4, 05	0, 865
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	- 0, 049		0, 961	4, 19	0, 731	4, 20	0, 768
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	- 0, 931		0, 352	3, 77	1, 023	3, 55	1, 143
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	- 0, 305		0, 761	4, 09	0, 837	4, 18	0, 733
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	- 1, 794		0, 073	4, 20	0, 765	4, 50	0, 688
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	- 0, 239		0, 811	4, 20	0, 777	4, 20	0, 616
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	- 1, 323		0, 186	4, 17	0, 695	4, 22	1, 166
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	- 0, 187		0, 851	4, 19	0, 764	4, 20	0, 834

Οι τιμές του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p , μας ενημερώνουν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το βαθμό στον οποίο εκείνοι συμφωνούν με καθεμία από τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14						
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Δημόσιο		Ιδιωτικό	
			M. O	T. A	M. O	T. A
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	- 2, 046	0, 041	3, 86	0, 786	4, 31	0, 630
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	- 1, 901	0, 057	4, 20	0, 768	4, 62	0, 506
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	- 2, 548	0, 011	4, 03	0, 884	4, 62	0, 650
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	- 1, 187	0, 235	4, 20	0, 727	4, 46	0, 519
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	- 0, 577	0, 564	3, 75	1, 035	3, 85	1, 144
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	- 0, 732	0, 464	4, 08	0, 843	4, 23	0, 832
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	- 1, 272	0, 203	4, 23	0, 773	4, 55	0, 522
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	- 1, 134	0, 257	4, 19	0, 765	4, 46	0, 519
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	- 1, 627	0, 104	4, 16	0, 752	4, 50	0, 674
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	- 1, 455	0, 146	4, 18	0, 764	4, 46	0, 776

Από τον πίνακα 14, βλέπουμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο είδος του σχολείου και το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, μόνο σε δύο περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαθεματική προσέγγιση «μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση» και «κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών», έχει να κάνει με το αν το σχολείο στο οποίο εργάζονται είναι ιδιωτικό ή δημόσιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15							
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney	Z	p	Μετεκπαίδευση		Μετεκπαίδευση	
				ΝΑΙ		ΟΧΙ	
				M. O	T. A	M. O	T. A
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	- 1, 691		0, 091	4, 17	0, 576	3, 87	0, 811
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	- 0, 965		0, 335	4, 42	0, 654	4, 25	0, 750
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	- 0, 819		0, 413	4, 28	0, 678	4, 08	0, 903
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	- 0, 554		0, 580	4, 25	0, 442	4, 27	0, 730
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	- 1, 495		0, 135	4, 13	0, 626	3, 72	1, 086
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	- 1, 313		0, 189	4, 35	0, 647	4, 06	0, 894
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	- 0, 333		0, 739	4, 38	0, 576	4, 25	0, 810
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	- 0, 196		0, 845	4, 28	0, 678	4, 22	0, 768
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	- 1, 232		0, 218	4, 43	0, 507	4, 17	0, 801
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	- 1, 413		0, 158	4, 46	0, 509	4, 17	0, 815

Από τη μελέτη των τιμών του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας του πίνακα 15, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει Μετεκπαίδευση ή όχι και στο βαθμό στον οποίο συμφωνούν με καθεμία από τις διατυπωμένες θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16			
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα - έτη υπηρεσίας	Kruskall – Wallis test		
	Chi - Square	df	p
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	8, 177	5	0, 147
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	6, 736	5	0, 241
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	9, 672		0, 085

Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	3, 327	5	0, 650
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	8, 306	5	0, 140
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	7, 873	5	0, 163
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	7, 941	5	0, 160
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	9, 688	5	0, 085
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	7, 118	5	0, 212
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	13, 439	5	0, 020

Από τη μελέτη του πίνακα 16, προκύπτει ότι η μόνη περίπτωση κατά την οποία η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p υποδηλώνει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των ετών υπηρεσίας και του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών, είναι στην τελευταία διατυπωμένη θετική κρίση για τη διαθεματική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία «η νέα μέθοδος με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό» ($p = 0, 020 < 0, 05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 17			
Θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα - ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	Kruskall – Wallis test		
	Chi - Square	df	p
Μέσα από την ενιαιοποίηση της γνώσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.	7, 461	6	0, 280
Συνδέει τη σχολική γνώση άμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές για δράση	4, 520	6	0, 607
Κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθητών.	3, 411		0, 756
Διευκολύνει την αποτελεσματικότερη οικοδόμηση της γνώσης προσεγγίζοντάς την ολιστικά – όπως αντιλαμβάνεται τον κόσμο το παιδί – και όχι αποσπασματικά	6,000	6	0, 423
Δίνει μία νέα διάσταση στην παραδοσιακή σχολική πραγματικότητα ξεπερνώντας το συνεχές άγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με την « κάλυψη συγκεκριμένης ύλης»	9, 182	6	0, 164
Προσδίδει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο μειώνοντας το παραδοσιακό πρότυπο του δασκάλου «παντογνώστη» που μεταδίδει στείρες γνώσεις.	7, 220	6	0, 301
Ενισχύει το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην τάξη	7, 884	6	0, 247
Αναπτύσσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών και συντελεί στο να αναδυθούν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και άλλες κλίσεις του παιδιού	2, 036	6	0, 916
Αναπτύσσει την πρωτοβουλία του μαθητή	4, 147	6	0, 657
Με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και ενισχύει και ωφελεί συνολικότερα το μαθητικό πληθυσμό	8, 414	6	0, 209

Από τα στοιχεία του πίνακα 17, προκύπτει και πάλι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμιά από τις θετικές κρίσεις που έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματικότητα.

5.1.3 Αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαθεματικότητα

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις διάφορες αρνητικές κρίσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματική προσέγγιση, σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τάξη στην οποία διδάσκουν, είδος σχολείου και παρακολούθηση μετεκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18									
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	ΣΥΝΟΛΟ	Δεν απάντησαν	
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	Απόλ. Συχν.	23	77	50	32	5	187	18	
	%	12, 3	41, 2	26, 7	17, 1	2, 7	100, 0		
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	Απόλ. Συχν.	25	80	29	43	13	190	15	
	%	13, 2	42,1	15, 3	22, 6	6, 8	100, 0		
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	Απόλ. Συχν.	13	38	40	69	24	184	21	
	%	7, 1	20, 7	21, 7	37, 5	13, 0	100, 0		
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	Απόλ. Συχν.	45	68	43	24	5	185	20	
	%	24, 3	36, 8	23, 2	13, 0	2, 7	100, 0		

Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	Απόλ. Συχν.	67	68	31	18	5	189	16
	%	35, 4	36, 0	16, 4	9, 5	2, 6	100, 0	
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Απόλ. Συχν.	35	54	36	39	24	188	17
	%	18, 6	28, 7	19, 1	20, 7	12, 8	100, 0	
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	Απόλ. Συχν.	20	31	32	75	30	188	17
	%	10, 6	16, 5	17, 0	39, 9	16, 0	100, 0	
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστικά στα επουσιώδη.	Απόλ. Συχν.	43	73	39	23	9	187	18
	%	23, 0	39, 0	20, 9	12, 3	4, 8	100, 0	
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό που σύντομα θα ξεχαστεί όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	Απόλ. Συχν.	39	67	46	22	10	184	21
	%	21, 2	36, 4	25, 0	12, 0	5, 4	100, 0	
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	Απόλ. Συχν.	28	67	50	27	14	186	19
	%	15, 1	36, 0	26, 9	14, 5	7, 5	100, 0	

Το συμπέρασμα της προηγούμενης παραγράφου, ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία εμφανώς θετική διάθεση απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση, ενισχύεται και από τη μελέτη του συγκεκριμένου πίνακα. Με άλλα λόγια, διαπιστώνουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων αναφορικά με τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, τείνουν να συγκεντρώνονται γύρω από την κατηγορία «διαφωνώ αρκετά». Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι τα ποσοστά απαντήσεων για την υποκατηγορία «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» είναι αυξημένα συγκριτικά με τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα. Σε αρκετές, μάλιστα, περιπτώσεις, η συγκεκριμένη υποκατηγορία είναι η αμέσως επόμενη της πολυπληθέστερης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί για διάφορους

λόγους διστάζουν να πάρουν ξεκάθαρη θέση αναφορικά με τις πιθανές αρνητικές πτυχές του εξεταζόμενου θέματος, Υποδηλώνεται, πιθανόν κάποια αμηχανία.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι 41, 2 % των εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων. Ακολουθεί η υποομάδα των εκπαιδευτικών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, με ποσοστό 26, 7%.

Η διαθεματική προσέγγιση αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά. Το 42, 1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να διαφωνεί αρκετά με τη συγκεκριμένη θέση. Εντούτοις, υπολογίσιμο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εν αντιθέσει με τους προηγούμενους συμφωνεί αρκετά και καλύπτει το 22, 6 %. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως ένα βαθμό οι απόψεις δίστανται αναφορικά με τη συγκεκριμένη πτυχή του θέματος.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι το 37, 5 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί η ομάδα των εκπαιδευτικών που διατηρεί ουδέτερη στάση και καλύπτει το 21, 7 % του δείγματος.

Το 36, 8 % του δείγματος διαφωνεί αρκετά με το ότι η διαθεματικότητα αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα. Ακολουθεί και πάλι η ομάδα των εκπαιδευτικών που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, με ποσοστό 23, 2%.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση της άποψης, κατά την οποία η νέα μέθοδος με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό. Βλέπουμε ότι το 36 % των εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά με την προηγούμενη τοποθέτηση, ενώ το 35, 4 % διαφωνεί απόλυτα.

Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι το 28, 7% των εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η κατηγορία των εκπαιδευτικών που συμφωνούν αρκετά, με ποσοστό 20, 7%.

Το 39, 9 % των υποκειμένων του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί αρκετά με την αντίληψη ότι η νέα μέθοδος εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του. Το 17% του δείγματος φαίνεται να μην παίρνει θέση, συμπληρώνοντας την υποκατηγορία «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν αρκετά με το ότι η διαθεματικότητα αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιώδη στα επουσιώδη, αποτελούν το 39%. Ακολουθεί η ομάδα όσων διαφωνούν απόλυτα με ποσοστό 23%.

Το 36, 4% του δείγματος φαίνεται, επίσης, να διαφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης. Το 25% ακολουθεί τη συγκεκριμένη υποκατηγορία τσεκάροντας την επιλογή «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Τέλος, το 36% των εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά με την άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής. Ακολουθεί και πάλι η υποκατηγορία ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ με ποσοστό 26, 9%.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά απαντήσεων που συγκεντρώνονται για καθεμία από τις διατυπωμένες αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα στην υποομάδα «συμφωνώ απόλυτα», βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (16%) εντοπίζεται στην άποψη ότι η νέα μέθοδος «εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του». Πρόκειται, λοιπόν, για την ιεραρχικά σημαντικότερη αρνητική οπτική του θέματος, στη συνείδηση των υποκειμένων.

Αξιοσημείωτη, είναι τέλος, η παρακάτω διαπίστωση, η οποία ενισχύει το συμπέρασμα ότι υπάρχει μία σαφής θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση: Συγκρίνοντας τις απόλυτες συχνότητες της υποομάδας «διαφωνώ απόλυτα» για καθεμία από τις διατυπωμένες αρνητικές κρίσεις, βλέπουμε ότι η πολυπληθέστερη ομάδα εντοπίζεται στην άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση «με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό» (35, 4%). Αν συγκρίνουμε το συγκεκριμένο ποσοστό με το μεγαλύτερο ποσοστό απόλυτης συμφωνίας με τη θέση «η διαθεματική προσέγγιση εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου

του» (16%), βλέπουμε ότι υπάρχει σαφής υπεροχή της απόλυτης διαφωνίας έναντι της απόλυτης συμφωνίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19						
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Αντρες		Γυναίκες	
			M. O	T. A	M. O	T. A
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	- 1, 056	0, 291	2, 70	1, 078	2, 50	0, 961
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	- 2, 417	0, 016	2, 97	1, 134	2, 53	1, 136
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	- 0, 904	0, 366	3, 42	1, 117	3, 23	1, 160
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	- 1, 532	0, 125	2, 53	1, 150	2, 24	1, 013
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	- 1, 754	0, 079	2, 28	1, 157	1, 97	1, 004
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	- 0, 906	0, 365	2, 92	1, 331	2, 73	1, 297
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	- 0, 071	0, 943	3, 36	1, 214	3, 34	1, 232
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστικά στα επουσιώδη.	- 0, 397	0, 691	2, 46	1, 233	2, 32	1, 047
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό που σύντομα θα ξεχαστεί όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	- 1, 225	0, 220	2, 58	1, 086	2, 37	1, 126
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	- 1, 357	0, 175	2, 77	1, 095	2, 56	1, 129

Μελετώντας τις τιμές του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p του προηγούμενου πίνακα 19, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και των αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα, παρά μόνο σε μία περίπτωση. Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχετικά με το ότι η διαθεματική προσέγγιση αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους

μαθητές τεράστια γνωστικά κενά, έχει να κάνει με το φύλο. Επίσης, βλέπουμε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται μεταξύ 2 και 3, πράγμα που υποδηλώνει μία τάση διαφωνίας ή τήρησης ουδέτερης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα. Μόνο στην περίπτωση της άποψης κατά την οποία η διαθεματική προσέγγιση εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του, διακρίνουμε από τους μέσους όρους μία τάση συμφωνίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20						
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Διορισμένοι		Αναπληρωτές	
			M. Ο	T. Α	M. Ο	T. Α
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	- 0, 606	0, 545	2, 58	1, 012	2, 41	0, 959
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	- 1, 229	0, 219	2, 72	1, 136	2, 41	1, 221
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	- 0, 026	0, 980	3, 31	1, 111	3, 24	1, 357
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	- 0, 421	0, 674	2, 35	1, 047	2, 27	1, 162
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	-1, 098	0, 272	2, 11	1, 069	1, 86	0, 990
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	- 1, 794	0, 073	2, 86	1, 310	2, 30	1, 174
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	- 0, 105	0, 916	3, 35	1, 198	3, 29	1, 454
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστικά στα επουσιώδη.	- 1, 251	0, 211	2, 41	1, 095	2, 14	1, 167
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό που σύντομα θα ξεχαστεί όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	- 1, 540	0, 124	2, 49	1, 124	2, 05	0, 945
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	- 0, 900	0, 368	2, 66	1, 149	2, 38	0, 865

Στην περίπτωση των αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα, επίσης, βλέπουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί είναι διορισμένοι ή αναπληρωτές και στο βαθμό στον οποίο οι αρνητικές κριτικές της νέας μεθόδου τους βρίσκουν σύμφωνους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21						
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Δημόσιο		Ιδιωτικό	
			Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ. Α
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	- 1, 692	0, 091	2, 61	0, 998	2, 08	0, 996
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	- 2, 298	0, 022	2, 74	1, 159	2, 00	1, 080
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	- 0, 642	0, 521	3, 32	1, 120	3, 08	1, 441
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	- 1, 018	0, 308	2, 35	1, 040	2, 15	1, 405
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	- 1, 044	0, 296	2, 10	1, 065	1, 85	1, 144
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	- 2, 062	0, 039	2, 86	1, 305	2, 08	1, 311
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	- 2, 019	0, 044	3, 41	1, 215	2, 69	1, 182
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιώδη στα επουσιώδη.	- 2, 032	0, 042	2, 42	1, 124	1, 77	0, 725
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	- 2, 599	0, 009	2, 50	1, 129	1, 69	0, 630
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	- 1, 178	0, 239	2, 67	1, 150	2, 25	0, 866

Αν παρατηρήσουμε τις τιμές του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p , οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ του είδους του σχολείου και του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, στις πέντε από τις δέκα παρατιθέμενες

απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαθεματική προσέγγιση:

- αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά,
- δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του,
- αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιώδη στα επουσιώδη
- αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης
- έχει να κάνει με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22						
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Mann – Whitney Z	p	Μετεκπαίδευση ΝΑΙ		Μετεκπαίδευση ΟΧΙ	
			Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ. Α
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	- 0, 588	0, 557	2, 48	0, 963	2, 57	1, 003
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	- 1, 308	0, 191	2, 42	1, 102	2, 73	1, 173
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	- 0, 606	0, 545	3, 38	1, 098	3, 26	1, 165
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	- 1, 622	0, 105	2, 00	0, 748	2, 42	1, 137
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	- 0, 588	0, 557	1, 92	1, 038	2, 08	1, 109
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	- 0, 396	0, 692	2, 62	1, 169	2, 76	1, 350
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	- 1, 713	0, 087	2, 96	1, 197	3, 39	1, 238
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστικά στα επουσιώδη.	- 1, 625	0, 104	2, 08	1, 115	2, 43	1, 120
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	- 1, 346	0, 178	2, 12	0, 927	2, 42	1, 106
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	- 0, 775	0, 438	2, 44	1, 121	2, 61	1, 092

Από τη μελέτη των τιμών του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας των δύο προηγούμενων πινάκων 21 και 22, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει Μετεκπαίδευση ή όχι και στο βαθμό στον οποίο συμφωνούν με καθεμία από τις διατυπωμένες θετικές ή αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23			
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα	Kruskall – Wallis test		
	Chi - Square	df	p
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	2, 595	5	0, 762
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	2, 916	5	0, 713
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	3, 458		0, 630
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	1, 388	5	0, 926
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	4, 822	5	0, 438
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4, 685	5	0, 456
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	7, 663	5	0, 176
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστικά στα επουσιώδη.	4, 108	5	0, 534
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	6, 794	5	0, 236
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	6, 383	5	0, 271

Οι τιμές των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας p , φανερώνουν την απουσία σχέσης μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και του βαθμού στον οποίο εκείνοι συμφωνούν με τις παρατιθέμενες αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24			
Αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα - ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	Kruskall – Wallis test		
	Chi - Square	df	p
Δεν ωφελεί τους μαθητές, οι οποίοι κατακτούν καλύτερα τις αναγκαίες για τη ζωή τους επιστημονικές γνώσεις, όταν τις διδάσκονται συστηματικά στα πλαίσια των διακριτών μαθημάτων.	3, 426	6	0, 754
Αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες και θέματα δευτερεύουσας σημασίας, αφήνοντας ακάλυπτο σημαντικό ποσοστό της ύλης, και δημιουργώντας, κατά συνέπεια στους μαθητές τεράστια γνωστικά κενά.	10, 454	6	0, 107
Αυξάνει σε αδικαιολόγητο βαθμό τις απαιτήσεις μίας διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό.	2, 029		0, 917
Αποδιοργανώνει τη σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντας πλήθος στοιχείων και παραμέτρων σχετικών με ένα θέμα.	7, 619	6	0, 267
Με τον παιγνιώδη χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία, μειώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου ως θεσμού, στα μάτια του μαθητή. Η ελευθερία εκτρέπεται σε αυθαιρεσία και η αντικειμενικότητα σε παράλογο ερασιτεχνισμό.	9, 710	6	0, 137
Δημιουργεί ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	3, 669	6	0, 721
Εντείνει το άγχος του εκπαιδευτικού, εν όψει, μάλιστα, της αξιολόγησης του έργου του.	8, 894	6	0, 180
Αποπροσανατολίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τα ουσιαστά στα επουσιώδη.	8, 415	6	0, 209
Αποτελεί για την εκπαίδευση ανούσιο νεωτερισμό όπως τόσες προσπάθειες ανανέωσης.	4, 162	6	0, 655
Στηρίζεται αποκλειστικά στα βιβλία των παιδιών, τα οποία δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες της σχολικής ζωής.	4, 536	6	0, 605

Από τα στοιχεία του πίνακα 24, προκύπτει και πάλι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμιά από τις αρνητικές κρίσεις που έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματικότητα.

5.1.4 Εκπαιδευτικοί: Θετικά ή αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαθεματικότητα.

Διευκρίνιση:

Προκειμένου να ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα, οικοδομήσαμε τη συνθετική μεταβλητή *yesthem*, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των μεταβλητών που σχετίζονται με τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία για την οικοδόμηση της αντίστοιχης συνθετικής μεταβλητής *nothem*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25		
Paired Samples Test		
	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ
Σύνολο θετικών κρίσεων	189	39, 76
Σύνολο αρνητικών κρίσεων	189	25, 87

ΠΙΝΑΚΑΣ 26		
Paired Samples Test		
t	df	Sign. (2 – tailed)
13, 973	188	0, 000

Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0, 000 < 0, 05$ που βλέπουμε στον πίνακα 26, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ θετικών και αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα και στον πραγματικό πληθυσμό του δείγματος.

Συμπέρασμα: Εμφανίζεται μία σαφής υπεροχή των θετικών κρίσεων έναντι των αρνητικών για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27					
Θετικές κρίσεις		Άντρες		Γυναίκες	
Mann – Whitney Z	p	M. O	T. A	M. O	T. A
- 0, 370	0, 712	39, 61	6, 045	39, 37	7, 675

Βλέπουμε, έτσι, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p του κριτηρίου $0, 063 > 0, 05$. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και τις αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το κατά πόσο είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα. Σε προηγούμενη αναφορά, είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα. Άρα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν εξίσου με τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28				
	Άντρες		Γυναίκες	
	Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ. Α
Αρνητικές κρίσεις	27, 39	9, 691	24, 80	8, 505

ΠΙΝΑΚΑΣ 29		
Independent Samples t - test		
t	df	Sign. (2 – tailed)
1, 869	187	0, 063

Βλέπουμε, έτσι, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας του κριτηρίου p είναι $0, 063 > 0, 05$. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και τις αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το κατά πόσο είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα. Σε προηγούμενη παράγραφο, είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα. Άρα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν εξίσου με τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30					
		Διορισμένοι		Αναπληρωτές	
Mann – Whitney Z	p	Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ. Α
- 0, 229	0, 819	39, 46	7, 147	38, 86	7, 396

Από τη μελέτη του πίνακα 30, προκύπτει ότι εφόσον η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0, 819 > 0, 05$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας και τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Η θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το κατά πόσο είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31		
Αρνητικές κρίσεις Independent Samples t - test		
t	df	Sign. (2 – tailed)
1, 201	186	0, 231

Εφόσον η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0, 231 > 0, 05$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας και τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Η θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το κατά πόσο είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα.

Θετικές κρίσεις

ΠΙΝΑΚΑΣ 32		
Έτη υπηρεσίας	Απόλυτη συχνότητα	Μέσοι όροι
1- 5	73	38, 82
6 – 10	30	37, 70
11 – 15	28	39, 32
16 – 20	28	42, 50
21 – 25	18	39, 11
> 25	17	40, 53
ΣΥΝΟΛΟ	194	39, 43

ΠΙΝΑΚΑΣ 33		
One – Way ANOVA		
df	F	p
5	1, 588	0, 165

Η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που φαίνεται στον πίνακα 33 και είναι ίση με $0, 165 > 0, 05$, διαπιστώνουμε ότι δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας και των θετικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το κατά πόσο οι ίδιοι είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34		
Έτη υπηρεσίας	Απόλυτη συχνότητα	Μέσοι όροι
1- 5	71	25, 49
6 – 10	30	28, 07
11 – 15	28	25, 64
16 – 20	30	23, 63
21 – 25	16	24, 81
> 25	16	27, 81
ΣΥΝΟΛΟ	191	25, 76

ΠΙΝΑΚΑΣ 35		
One – Way ANOVA		
df	F	p
5	0, 942	0, 455

Ο πίνακας 35 μας πληροφορεί ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι $> 0, 05$, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ετών υπηρεσίας και αρνητικών κρίσεων για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το κατά πόσο οι ίδιοι είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36					
Θετικές κρίσεις		Δημόσιο		Ιδιωτικό	
Mann – Whitney Z	p	M. O	T. A	M. O	T. A
- 2, 034	0, 042	39, 30	7, 123	43, 00	6, 110

Παρατηρούμε από τον πίνακα 36, ότι η τιμή του επιπέδου σημαντικότητας p είναι ίση με $0, 042 < 0, 05$, πράγμα που πιστοποιεί την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στο είδος του σχολείου και τις θετικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα. Επαληθεύεται, λοιπόν, η εναλλακτική υπόθεση υπέρ των ιδιωτικών σχολείων, κάτι που φαίνεται και από τις τιμές των μέσων όρων.

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο, προβάλλουν περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, από ό, τι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 37		
Είδος σχολείου – Αρνητικές κρίσεις		Independent Samples t - test
t	df	Sign. (2 – tailed)
1,914	189	0,057

Παρατηρούμε ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0,057 > 0,05$. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οριακά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο είδος του σχολείου και τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί – ιδιωτικό ή δημόσιο – δε φαίνεται να επηρεάζει το κατά πόσο είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα.

5.1.5 Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους για τη διαθεματική προσέγγιση

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ: Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, είδος σχολείου και παρακολούθηση μετεκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38			
	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες	Μέσος όρος
Όχι, καθόλου	39	19,3	2,67
Όχι, λίγο	48	23,8	
Ναι, μέτρια	62	30,7	
Ναι, αρκετά	47	23,3	
Ναι, πολύ	6	3,0	
ΣΥΝΟΛΟ	202	100,0	
Δεν απάντησαν	3		

Από τον πίνακα, πληροφορούμαστε ότι η τιμή του μέσου όρου είναι $mean = 2,67$, με άριστα το 5. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση. Από τη μελέτη των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων καθεμίας από

τις κατηγορίες απάντησης χωριστά, βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων συγκεντρώνεται στις κατηγορίες «ναι, μέτρια» (30, 7 %) και «όχι λίγο» (23, 8%). Αντίθετα, μόλις το 3% των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ ικανοποιημένο από την ενημέρωση που έχει λάβει αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση.

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μετρίως ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

ΦΥΛΟ

ΠΙΑΝΑΚΑΣ 39			
	Σύνολο	Μέσοι όροι	Τυπ. Απ.
ΑΝΤΡΕΣ	64	2, 75	1, 127
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	132	2, 64	1, 113

ΠΙΑΝΑΚΑΣ 40		
Independent Samples t - test		
t	df	p
0, 623	194	0, 534

Από τον πίνακα 40, ενημερωνόμαστε ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0, 534 > 0, 05$. Συνεπώς, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση.

Συμπέρασμα: Το φύλο δεν επηρεάζει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για τη διαθεματικότητα. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εμφανίζονται μέτρια ικανοποιημένοι ως προς την ενημέρωσή τους (βλ. προηγουμένως)

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΙΑΝΑΚΑΣ 41		
Independent Samples t - test		
t	df	Sign. (2 – tailed)
- 1, 245	194	0, 215

Από τη μελέτη του πίνακα 41, προκύπτει ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0,215 > 0,05$. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Συμπέρασμα: Η θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών – διορισμένος ή αναπληρωτής – δεν επηρεάζει το κατά πόσο αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι για τη διαθεματικότητα. Τόσο οι διορισμένοι όσο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται μέτρια ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει. (βλ. προηγούμενως)

ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 42		
Independent Samples t - test		
t	df	Sign. (2 – tailed)
- 0, 891	197	0, 374

Ο πίνακας 42 μας πληροφορεί ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίση με $0,374 > 0,05$. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο είδος του σχολείου – ιδιωτικό ή δημόσιο – και στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους σχετικά με τη διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί – ιδιωτικό ή δημόσιο – δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για τη διαθεματικότητα. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών όσο και των δημοσίων σχολείων, αισθάνονται μετρίως ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους.

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 43					
		Μετεκπαίδευση ΝΑΙ		Μετεκπαίδευση ΟΧΙ	
Mann – Whitney Z	p	M. O	T. A	M. O	T. A
- 2, 398	0, 016	3, 19	1, 145	2, 62	1, 116

Βλέπουμε στον πίνακα 43 ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι $p = 0,016 < 0,05$. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά – και μάλιστα μεγάλη – ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μετεκπαίδευση και σε όσους δεν έχουν κάνει, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους σχετικά με τη διαθεματικότητα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τους μέσους όρους των δύο υποομάδων. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει Μετεκπαίδευση έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (3,19) από εκείνους που δεν έχουν κάνει (2,62).

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει Μετεκπαίδευση αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για τη διαθεματικότητα, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει Μετεκπαίδευση

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 44			
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1- 5	71	2,46	,969
6 – 10	31	2,52	1,208
11 – 15	30	2,53	1,196
16 – 20	31	2,97	1,251
21 – 25	19	3,16	1,015
> 25	18	2,78	1,114
ΣΥΝΟΛΟ	200	2,66	1,119

Υπενθυμίζουμε ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν 1 – 5. Επειδή οι μέσοι όροι των κατηγοριών κυμαίνονται από 2,5 – 3 συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 45		
One – Way ANOVA		
df	F	p
5	1,915	0,094

Από την τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται με το βαθμό

στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

5.1.6 Ο βαθμός προσπάθειας εφαρμογής της διαθεματική προσέγγισης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ: Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, θέση υπηρεσίας, έτη συνολικής υπηρεσίας και τάξη στην οποία διδάσκουν

ΠΙΝΑΚΑΣ 46			
	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Μέσος όρος
Όχι, καθόλου	22	11, 1	2, 87
Όχι, λίγο	47	23, 6	
Ναι, μέτρια	71	35, 7	
Ναι, αρκετά	53	26, 6	
Ναι, πολύ	6	3, 0	
ΣΥΝΟΛΟ	199	100, 0	
Δεν απάντησαν	6		

Ο πίνακας 46 μας πληροφορεί ότι η τιμή του μέσου όρου είναι $mean = 2, 87$ με άριστα το 5, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει μία σαφής τάση των δασκάλων να εκφραστούν θετικά αναφορικά με το ζήτημα της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης. Επιπλέον, η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην υποομάδα «ναι, μέτρια» (35, 7%), καθώς και στην αμέσως επόμενη κατηγορία «ναι, αρκετά» με ποσοστό 26, 6 %. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας συσπειρώνεται γύρω από αυτές τις δύο κατηγορίες απάντησης, που αναφέρονται σε εφαρμογή της διαθεματικότητας

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 47					
		Άντρες		Γυναίκες	
Mann – Whitney Z	p	M. Ο	T. Α	M. Ο	T. Α
- 0, 255	0, 799	2, 87	1, 094	2, 89	0, 990

Παρατηρούμε από τον πίνακα 47 ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p = 0, 799 > 0, 05$, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι οι μέσοι όροι των δύο υποομάδων (αντρών και γυναικών) διαφοροποιούνται ανεπαίσθητα (άντρες: 2, 87 γυναίκες: 2, 89)

Συμπέρασμα: Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους. (βλ. προηγουμένως)

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 48					
		Διορισμένοι		Αναπληρωτές	
Mann – Whitney Z	p	M. Ο	T. Α	M. Ο	T. Α
- 0, 534	0, 593	2, 89	1, 023	2, 73	1, 077

Βλέπουμε από τον πίνακα 48, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι $p = 0, 593 > 0, 05$. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον, οι μέσοι όροι των υποομάδων παρατηρούμε ότι διαφοροποιούνται σε μικρό βαθμό (διορισμένοι: 2, 89 αναπληρωτές: 2, 73)

Συμπέρασμα: Η θέση υπηρεσίας δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Τόσο οι διορισμένοι όσο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση σε μέτριο βαθμό (βλ. προηγουμένως).

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 49		
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ
1- 5	71	2, 73
6 – 10	31	2, 87
11 – 15	30	2, 93
16 – 20	31	2, 84
21 – 25	18	3, 33
> 25	16	2, 81
ΣΥΝΟΛΟ	197	2, 86

ΠΙΝΑΚΑΣ 50		
Kruskall – Wallis Test		
Chi - Square	df	p
5, 390	5	0, 370

Από τον πίνακα 50, παρατηρούμε ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p = 0, 370 > 0, 05$ αποδεικνύει την απουσία διαφοράς μεταξύ των ετών υπηρεσίας και του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των υποομάδων, όπως αυτοί παρουσιάζονται στον προηγούμενο πίνακα, βλέπουμε ότι περιστρέφονται γύρω από το 3 («ναι, μέτρια»).

Συμπέρασμα: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας τους, τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση (βλ. προηγουμένως).

ΤΑΞΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 51		
Kruskall – Wallis Test		
Chi - Square	df	p
7, 512	6	0, 276

Παρατηρούμε από τον πίνακα 51, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p = 0, 276 > 0, 05$, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και στο βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία.

Συμπέρασμα: Η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία διδάσκουν, τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση κατά τις διδασκαλίες τους (βλ. προηγουμένως).

5.1.7 Η ανάγκη ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επιδέχεται βελτιωτικές και ανανεωτικές αλλαγές με την εφαρμογή νέων μεθόδων όπως εκείνη της διαθεματικότητας σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο και έτη υπηρεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 52			
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Μέσος όρος
Όχι, καθόλου	2	1, 0	4, 08
Όχι, λίγο	4	2, 1	
Ναι, μέτρια	33	17, 1	
Ναι, αρκετά	92	47, 7	
Ναι, πολύ	62	32, 1	
ΣΥΝΟΛΟ	193	100, 0	
Δεν απάντησαν		12	

Από τον πίνακα 52, πληροφορούμαστε ότι η τιμή του μέσου όρου είναι $mean = 4,08$, με άριστα το 5, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει μία σαφής τάση των δασκάλων να εκφραστούν θετικά αναφορικά με το αν το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει ανανέωσης με νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως εκείνη της διαθεματικότητας. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει και η μελέτη των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των διαφόρων υποκατηγοριών απάντησης. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων εντοπίζεται στην απάντηση «ναι, αρκετά» (47, 7%) καθώς και στην αμέσως επόμενη «ναι, πολύ» (32, 1%). Αντίθετα, μόλις το 1% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν αντιμετωπίζει καμία ανάγκη ανανέωσης.

Συμπέρασμα: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με τη συμβολή νέων μεθόδων όπως εκείνη της διαθεματικότητας.

ΦΥΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 53					
		Άντρες		Γυναίκες	
Mann – Whitney Z	p	M. O	T. A	M. O	T. A
- 0,425	0,671	4,00	0,992	4,11	0,723

Από τον πίνακα 53, παρατηρούμε ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,671 > 0,05$. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αλλαγές με τη συμβολή μεθόδων όπως εκείνη της διαθεματικότητας. Παρατηρώντας, μάλιστα, τους μέσους όρους των υποομάδων, βλέπουμε ότι τόσο ο μέσος όρος της ομάδας των αντρών (4,00) όσο και εκείνης των γυναικών (4,11) δηλώνει μία εξίσου θετική τοποθέτηση των δύο φύλων απέναντι στο διαπραγματευόμενο θέμα της ερώτησης.

Συμπέρασμα: Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αλλαγές με τη συμβολή μεθόδων όπως εκείνη της διαθεματικότητας. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά αναγκαία την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος με μεθόδους όπως εκείνη της διαθεματικότητας. (βλ. προηγουμένως)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 54		
Kruskall – Wallis Test		
Chi - Square	df	p
5, 390	5	0, 370

Παρατηρούμε από τον πίνακα 54, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $Sign. = 0, 370 > 0, 05$, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με μεθόδους όπως η διαθεματικότητα.

Συμπέρασμα: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο εκείνοι πιστεύουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με τη συμβολή μεθόδων, όπως εκείνη της διαθεματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας τους, θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με τη συμβολή ανάλογων μεθόδων.

5.1.8 Ο σημαντικότερος παράγοντας που αναχαιτίζει την ορθή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Υπάρχει διαφορά μεταξύ των παραγόντων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμποδίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο

ΠΙΝΑΚΑΣ 55									
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ	Δεν απάντησαν	Μέσοι όροι
Ο τρόπος οργάνωσης του παρόντος ωρολογίου προγράμματος του σχολείου	Απόλ.	3	3	19	78	90	193	12	4, 29
	Συχν.								
		%	1, 6	1, 6	9, 8	40, 4	46, 6	100, 0	
Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	Απόλ.	1	1	17	73	98	190	15	4, 40
	Συχν.								
		%	0, 5	0, 5	8, 9	38, 4	51, 6	100, 0	
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	Απόλ.	1	11	16	59	106	193	12	4, 34
	Συχν.								
		%	0, 5	5, 7	8, 3	30, 6	54, 9	100, 0	

Πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης	Απόλ. Συχν.	5	17	17	61	90	190	15	4, 13
	%	2, 6	8, 9	8, 9	32, 1	47, 4	100, 0		
Έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων	Απόλ. Συχν.	19	36	40	49	37	181	24	3, 27
	%	10, 5	19, 9	22, 1	27, 1	20, 4	100, 0		
Η ίδια η φύση των μαθημάτων και των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων	Απόλ. Συχν.	2	5	27	83	71	188	17	4, 15
	%	1, 1	2, 7	14, 4	44, 1	37, 8	100, 0		

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να αποδίδει μεγάλη βαρύτητα στους προαναφερόμενους πιθανούς παράγοντες που παρεμποδίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σχεδόν εξίσου μεγάλη βαρύτητα στους διάφορους παράγοντες, με εξαίρεση τον παράγοντα «έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών» όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ένθερμοι. Πιο συγκεκριμένα:

Παρατηρούμε ότι το 46, 6 % του δείγματος αποδίδει μεγάλη σημασία στον παράγοντα που σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης του παρόντος ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και το 40, 4% θεωρεί, επίσης, αρκετά σημαντικό το συγκεκριμένο παράγοντα. Αντίθετα, μόλις το 1, 6% θεωρεί τον παράγοντα αυτόν καθόλου σημαντικό.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι σχεδόν ο μισός πληθυσμός του δείγματος (51, 6%) θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αναχαιτίζει κατά πολύ την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Αντίθετα, μόνο το 0, 5 %, δηλαδή ένα ελάχιστο μέρος του δείγματος δεν αποδίδει καμία βαρύτητα στον συγκεκριμένο παράγοντα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής». Παρατηρούμε ότι το 54, 9 % του δείγματος, αποδίδει τη μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα αυτό. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα, το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων στην υποομάδα «πολύ». Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν ιεραρχικά την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής σε πρώτη θέση συγκριτικά με τους υπόλοιπους παρατιθέμενους παράγοντες.

Επιπρόσθετα, μόλις το 0, 5 % του δείγματος αποδίδει καμία βαρύτητα στο συγκεκριμένο παράγοντα.

Τα πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης, φαίνεται να αποτελούν, μία επιπλέον τροχοπέδη για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Βλέπουμε ότι το 47, 4% των εκπαιδευτικών συγκατατίθεται πλήρως με την άποψη αυτή, τη στιγμή που μόνο το 2, 6% δεν αποδίδει βαρύτητα στο συγκεκριμένο στοιχείο.

Όπως προαναφέρθηκε, η έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, βιώνεται μεν ως εμπόδιο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να βιώνεται ως ανυπέρβλητο και απολύτως ίσης βαρύτητας με τους υπόλοιπους παράγοντες. Βλέπουμε ότι η υποκατηγορία «αρκετά» αποτελεί την πολυπληθέστερη υποομάδα της συγκεκριμένη παραμέτρου, με ποσοστό 27, 1%. Η αμέσως επόμενη κατηγορία απάντησης είναι η «μέτρια» με 22, 1%. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που δεν αποδίδουν καμία σημασία στον παράγοντα αυτό, αποτελούν το 10, 5 %, ποσοστό που συγκριτικά με τους υπόλοιπους παράγοντες συγκεντρώνεται περισσότερο υψηλό στην συγκεκριμένη κατηγορία.

Τέλος, η ίδια φύση των μαθημάτων και των αναλυτικών προγραμμάτων, θεωρείται αρκετά σημαντικός παράγοντας (44, 1 %) που παρεμποδίζει τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικότητας, Μόνο το 1, 1 % των εκπαιδευτικών δεν αποδίδει καμία σημασία στην παρουσία του παράγοντα αυτού.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, βλέπουμε επίσης, το μέσο όρο κάθε μεταβλητής χωριστά. Όπως, άλλωστε, προαναφέρθηκε, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται να συμφωνούν και να είναι θετικά διακείμενοι αναφορικά με τα στοιχεία που λειτουργούν ως εμπόδιο για τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο. Ο παράγοντας που σχετίζεται με την έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων, παρουσιάζεται να αποκλίνει αρκετά από τους υπόλοιπους.

Στη συνέχεια, προβαίνουμε σε αναμέτρηση του παράγοντα «έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων» με το χαμηλότερο μέσο όρο (3, 27) και εκείνου με τον υψηλότερο μέσο όρο (4, 13) και είναι ο παράγοντας «πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης». Εφαρμόζουμε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Test. Εικάζεται ότι αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο παραγόντων θα υπάρχει διαφορά και με τους υπόλοιπους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 56					
Wilcoxon Test					
		Πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης		Έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων	
Wilcoxon Z	p	M. O	T. A	M. O	T. A
- 7, 081	0, 000	4, 11	1, 081	3, 28	1, 288

Παρατηρούμε στον πίνακα 56, ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι $p = 0, 000 < 0, 05$, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ως εμπόδιο για τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικότητας την έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων και σε όσους θεωρούν εμπόδιο τα πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης. Οι υποστηρικτές του παράγοντα «έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων» παρουσιάζονται λιγότερο ένθερμοι.

5.1.9 Ο βαθμός επίγνωσης της φύσης και του περιεχομένου των Δ Ε Π. Π. Σ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν σαφή αντίληψη του τι είναι το Δ. Ε. Π. Π. Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)

ΠΙΝΑΚΑΣ 57			
NPar Tests Chi – Square Test			Μέσος όρος
Chi - Square	df	p	1, 98
31, 291	2	0, 000	

Στην περίπτωση της ερώτησης 4 του Ερωτηματολογίου εφαρμόζουμε στην αντίστοιχη μεταβλητή e36 το μη παραμετρικό κριτήριο One Way x2 για να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις 3 κατηγορίες απαντώντων. Πράγματι, από τον πίνακα, τεκμηριώνεται αυτό, εφόσον βλέπουμε ότι η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $p = 0, 000 < 0, 05$. Συνεπώς, η 2^η κατηγορία υπερέχει ξεκάθαρα και στον πραγματικό πληθυσμό. Για την ανάλυση της συγκεκριμένης μεταβλητής οικοδομήθηκε τριβάθμια αξιολογική κλίμακα, με την οποία

οι ερωτώμενοι αξιολογήθηκαν ως προς την ορθότητα και τη σαφήνεια των απαντήσεών τους. Έτσι, βαθμολογήθηκαν με:

- 1: Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν «δεν ξέρω» καθώς και οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι απαντήσεις απείχαν πολύ από την ουσία της ερώτησης.
- 2: Όσοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν να έχουν μία ασαφή αντίληψη του πράγματος (τι είναι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ)
- 3: Όσοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν μία όσο γίνεται σαφή αντίληψη του πράγματος (τι είναι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ)

Από τη μελέτη του πίνακα, αβίαστα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει αποκτήσει σαφή αντίληψη του τι είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ. Ε. Π. Π. Σ). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι ίση με 1, 98.

Αξιοσημείωτες παρατηρήσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογήθηκαν με 2, στην πλειοψηφία τους παρέθεταν ασαφή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικότητας ως μεθόδου, δίνοντας την εντύπωση ότι αγνοούν το γεγονός ότι το Δ. Ε. Π. Π. Σ πρόκειται για Πρόγραμμα Σπουδών που προωθεί τη διαθεματικότητα. Αναφέρονται ενδεικτικές απαντήσεις αυτού του τύπου:

Ερωτ/γιο 72: «Ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην απόκτηση της γνώσης και πολύπλευρη κατάκτησή της μέσω όλων των μαθημάτων».

Ερωτ/γιο 205: «Η προσέγγιση ενός θέματος από διάφορες επιστήμες συγχρόνως».

Ερωτ/γιο 194: «Η προσέγγιση της γνώσης ενός θέματος με τη χρησιμοποίηση γνώσεων από διάφορους τομείς».

Αξιοσημείωτη κρίνεται και η αναφορά στο ότι η ασαφής αντίληψη του πράγματος, η οποία χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς, μαρτυράται και από το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς αντιμετώπισαν το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ερώτησης χωρίς να τη διαφοροποιήσουν από την ερώτηση 35. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση 35 επιχειρεί να σκιαγραφήσει το προφίλ της διαθεματικότητας όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, ζητώντας τους να αναφέρουν αυθόρμητα τις τρεις

πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τον όρο διαθεματικότητα. Αντίθετα, η ερώτηση 36 ζητάει ξεκάθαρα από τα υποκείμενα της έρευνας να εξηγήσουν συνοπτικά τι είναι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ. Είναι εμφανές από τις συναφείς απαντήσεις που δόθηκαν στις δύο ερωτήσεις, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν έχουν κατανοήσει κατά βάση ότι τα Δ. Ε. Π. Π. Σ αποτελούν τα νέα Προγράμματα Σπουδών διαθεματικού χαρακτήρα, που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιδίωξε να εκπονήσει.

- Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που βαθμολογήθηκαν με 3, θα λέγαμε ότι παρουσίαζαν μεγαλύτερη σαφήνεια από εκείνες των υπόλοιπων υποκειμένων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ήταν όλες απόλυτα σαφής ως προς την ουσία του πράγματος.
- Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι missing values είναι 78. Καλύπτουν δηλαδή, ένα σημαντικό ποσοστό (38%) των συνολικών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν. Αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός, ότι πέρα από την αδιαφορία που συχνά εντοπίζεται εκ μέρους των υποκειμένων στη συμπλήρωση ερωτήσεων ανοικτού τύπου, κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων και ύστερα από συζητήσεις με υποκείμενα της έρευνας προέκυψε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση συχνά δεν απαντήθηκε λόγω αμηχανίας και άγνοιας του θέματος.

5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Παρουσίαση των απαντήσεων στην ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία ζητάει από τα υποκείμενα της έρευνας να διατυπώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη φράση «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο»

Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου της συγκεκριμένης ερώτησης, προέκυψαν οι ακόλουθες απαντήσεις, ομαδοποιημένες κατά το δυνατό στις ακόλουθες λέξεις – φράσεις:

ΠΙΝΑΚΑΣ 58
Ποικιλία θεμάτων – ανοιχτά θέματα
Βιωματικότητα
Οπτικοακουστικά μέσα – πλούσιο υλικό
Ευέλικτη Ζώνη
Διεύρυνση οριζόντων
Πρόκληση – ενεργοποίηση ενδιαφέροντος
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
Δημιουργικότητα – αυτενέργεια – προσωπικό στοιχείο
Φαντασία
Ευελιξία – ελευθερία - άπλωμα
Έρευνα – αναζήτηση
Ένωση μαθημάτων – Ένιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία (Ε. Σ. Δ.)
Οριζόντια διασύνδεση – συνδυαστική σκέψη – αλληλεγγύη μαθημάτων – υπέρβαση μαθήματος
Τέχνες
Ευπρόσδεκτη καινοτομία – ενδιαφέρουσα πρόταση - μοντέρνος τρόπος προσέγγισης της γνώσης – αποδέσμευση από παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας – πιο σωστή μορφή διδασκαλίας
Συμμετοχή αδύνατων μαθητών
Ολική προσέγγιση
Ανάπτυξη ιδιαίτερων κλίσεων – πολύπλευρη ανάπτυξη παιδιού – ψυχοκινητικές δεξιότητες
«μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
Μαθητοκεντρική διδασκαλία

Κοινωνικοποίηση – κοινωνική ανάπτυξη
Εκτενής ανάλυση θέματος – πλατειασμός
Εναλλακτικές προσεγγίσεις
Ουσιαστική προσέγγιση
Απόκτηση γνώσεων
Εξειδίκευση
Χρόνος – έλλειψη χρόνου
Διάθεση – ευχαρίστηση
Project
Συζήτηση- άρθρα
Ασάφεια
Πολυπλοκότητα – πολυμορφία
Ανακάλυψη – οικοδόμηση γνώσης
Προγραμματισμός – οργάνωση – μεθοδολογία- προετοιμασία εκπαιδευτικού – οργανωτική ευκαιρία εκπαιδευτικού
Ποικιλία ερεθισμάτων
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας
Αυθεντικές καταστάσεις
Εργαστήριο ζωής – σύνδεση σχολείου με τη ζωή
Άνεση με την ύλη
Αναδιάρθρωση
Συναισθηματικότητα
Διεπιστημονικότητα
Αποτελεσματικότητα
Αξιολόγηση διδακτικού έργου
Επιστημονικότητα
Πολυπολιτισμικότητα
Εμπέδωση
Παιχνίδι
Αλληλεπίδραση
Όχι εξειδίκευση
Κέντρο
Αλλαγή στο ενιαίο του προγράμματος
Σχέση χορηγών του προγράμματος
Πρωτοτυπία – διαφορετικότητα
Ανούσια επιβάρυνση εκπαιδευτικού - Ανασφάλεια εκπαιδευτικού
Επιστήμες
Ελλιπής επιμόρφωση
Σεμινάρια

Δυσκολία εφαρμογής
Πολυδύναμος δάσκαλος, με ενδιαφέροντα
Βοήθεια
Άγχος ύλης
Σύγχρονα βιβλία
Μεταγνώση
Κανάκης (καθηγητής στο Παν/μιο Κρήτης)
Ματσαγγούρας (βιβλίο)
Vae terra incognita(= βάδιζε σε άγνωστη γη...)

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτές δίνονται ομαδοποιημένες στον πίνακα, με το περιεχόμενο του αντίστοιχου κεφαλαίου του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας (Κεφ. 3), που επιχειρεί τη σκιαγράφηση του προφίλ της διαθεματικότητας, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μία πρώτη προσέγγιση φαίνονται να γνωρίζουν κάποια βασικά γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικότητας. Παρόλα αυτά, η διαπίστωση αυτή δε συνεπάγεται κατανάγκη και την ύπαρξη σαφούς αντίληψης για τον τρόπο με τον οποίο η διαθεματικότητα δύναται να ενσαρκωθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δυσπιστία αυτή, άλλωστε, ενισχύεται και από τη στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων 1, 2, 4 κτλ. από τις οποίες διαφαίνεται η σύγχυση που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Θα λέγαμε, επιπλέον, ότι η διαθεματικότητα τόσο στη θεωρητική της σύλληψη όσο και στις δυνατότητες που παρέχει ως διδακτική μέθοδος, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και διδακτικών τεχνικών, γεγονός που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες ύπαρξης λανθασμένων ή εντελώς άσχετων απαντήσεων.

Με μία προσεκτικότερη μελέτη του πίνακα 58, διαφαίνονται έμμεσα οι συχνά αντικρουόμενες κρίσεις των υποκειμένων απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του τελευταίου πίνακα, για ορισμένους εκπαιδευτικούς η διαθεματικότητα εκλαμβάνεται ως ευπρόσδεκτη καινοτομία, ενδιαφέρουσα πρόταση και ως ευκαιρία που παρέχεται στον εκπαιδευτικό για αναδιοργάνωση και αναβάθμιση του έργου και του ρόλου του. Αντίθετα, για άλλους εκπαιδευτικούς η νέα μέθοδος αποτελεί ανούσια επιβάρυνση του διδάσκοντα, δίνει την αίσθηση της ασάφειας και της εισαγωγής σε έναν άγνωστο κόσμο (vae in terra incognita). Αξιοσημείωτη, τέλος είναι και η αναφορά στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διαχείριση της διδακτέας ύλης. Στην ίδια ερώτηση

συναντούμε απαντήσεις που αναφέρονται σε «άπλωμα – ευελιξία - ελευθερία», καθώς όμως και απαντήσεις που σχετίζονται με το άγχος της ύλης και του χρόνου. Συνάμα η ίδια έννοια της διαθεματικότητας για πολλούς εκπαιδευτικούς ερμηνεύεται ως πολυπλοκότητα, από άλλους ως πλατειασμός, και από ορισμένους ως εξειδίκευση ή και ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ως μη εξειδίκευση.

Πέρα από κάθε αμφιβολία, οι παρατηρούμενες αντιφάσεις ως ένα βαθμό δικαιολογούνται από το γεγονός ότι άνθρωποι διαφορετικής παιδείας και ποικίλων βιωμάτων, αναμένεται να αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις τρέχουσες καταστάσεις. Εντούτοις, η ποικιλία των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, αναμφίβολα υποδηλώνει την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών επάνω στο θέμα.

Παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που σχετίζονται με τις πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν αντλήσει την ενημέρωσή τους σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση:

ΠΙΝΑΚΑΣ 59							
ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΣΥΝΟΛΟ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
	Απόλυτη συχνότητα	%	Απόλυτη συχνότητα	%	Απόλυτη συχνότητα	%	
Πανεπιστημιακές σπουδές	41	33, 9	80	66, 1	121	100, 0	84
Μετεκπαίδευση	22	18, 2	99	81, 8	121	100, 0	84
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	41	33, 9	80	66, 1	121	100, 0	84
Internet	23	19, 0	98	81, 0	121	100, 0	84
Βιβλία - άρθρα	73	60, 3	48	39, 7	121	100, 0	84
Σχετική νομοθεσία	18	14, 9	103	85, 1	121	100, 0	84
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	53	43, 8	68	56, 2	121	100, 0	84
Επιμορφωτικά σεμινάρια	73	60, 3	48	39, 7	121	100, 0	84
Συζητήσεις με συναδέλφους	66	54, 5	55	45, 5	121	100, 0	84

Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	11	9, 1	110	90, 9	121	100, 0	84
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	51	42, 1	70	57, 9	121	100, 0	84
Άλλες πηγές	4	3, 3	117	96, 7	121	100, 0	84
Άλλες πηγές (Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ)	1	0, 8	120	99, 2	121	100, 0	84

Από τη μελέτη του πίνακα 59, ενδιαφέρον παρουσιάζει καταρχήν, το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν απαντήθηκαν από περισσότερα από τα μισά υποκείμενα του δείγματος. Αυτό κατά πάσα πιθανότητα ενισχύει το συμπέρασμα που διεξήχθη σε προηγούμενη παράγραφο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει για τη διαθεματική προσέγγιση. Η συμπλήρωση των προηγούμενων στοιχείων που σχετίζονται με πηγές άντλησης πληροφοριών, απευθύνεται στα υποκείμενα που δηλώνουν έστω και λίγο ικανοποιημένα από την ενημέρωσή τους. Συνεπώς, όσοι εγκατέλειψαν τις προηγούμενες ερωτήσεις, προφανώς ανήκουν στην πολυπληθέστερη ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι. Επιπλέον, αν μελετήσουμε τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες που συγκεντρώνονται στην υποκατηγορία «ναι» για καθεμιά από τις πηγές, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση από τις ακόλουθες πηγές, τοποθετημένες σε ιεραρχική σειρά προτεραιότητας, βάσει της πλειοψηφίας των απαντήσεων:

- α. Επιμορφωτικά σεμινάρια (60, 3%) - β. Βιβλία – άρθρα (60, 3%)
- Συζητήσεις με συναδέλφους (54, 5%)
- Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις (43, 8%)
- Συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο (42, 1%)
- α. Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης (33, 9%) β. Πανεπιστημιακές σπουδές (33, 9 %)
- Internet (19, 0%)
- Μετεκπαίδευση (18, 2%)
- Σχετική νομοθεσία (14, 9%)
- Συζήτηση με συνδικαλιστικούς φορείς (9, 1%)
- Άλλες πηγές (3, 3 %) και (0, 8%) αντίστοιχα

Παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που σχετίζονται με τις πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχοντας ενημερωθεί αισθάνονται ότι έχουν κατανοήσει τη διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα».

ΠΙΝΑΚΑΣ 60							
ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΣΥΝΟΛΟ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
	Απόλυτη συχνότητα	%	Απόλυτη συχνότητα	%	Απόλυτη συχνότητα	%	Απόλυτη συχνότητα
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	50	40, 3	74	59, 7	124	100, 0	81
Επιμορφωτικά σεμινάρια	70	56, 5	54	43, 5	124	100, 0	81
Βιβλία – άρθρα	78	63, 4	45	36, 6	123	100, 0	82
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	38	30, 9	85	69, 1	123	100, 0	82
Internet	18	14, 5	106	85, 5	124	100, 0	81
Σχετική νομοθεσία	20	16, 3	103	83, 7	123	100, 0	82
Συζητήσεις με συναδέλφους	71	57, 7	52	42, 3	123	100, 0	82
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	15	12, 2	108	87, 8	123	100, 0	82
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	45	36, 6	78	63, 4	123	100, 0	82
Άλλες πηγές	5	4, 1	117	95, 9	122	100, 0	83

Για τις συγκεκριμένες πηγές ενημέρωσης ισχύουν τα σχόλια της προηγούμενης παραγράφου, αναφορικά με τη μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων που δεν απάντησαν τις ερωτήσεις. Για τη συγκεκριμένη ερώτηση, βλέπουμε ότι βάσει των συχνοτήτων, οι πηγές πληροφόρησης ιεραρχούνται ως εξής:

- Βιβλία – άρθρα (63, 4%)
- Συζητήσεις με συναδέλφους (57, 7%)
- Επιμορφωτικά σεμινάρια (56, 5%)
- Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις (40, 3%)
- Συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο (36, 6%)

- Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης (30, 9%)
- Σχετική νομοθεσία (16, 3%)
- Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς (12, 2%)
- Άλλες πηγές (4, 1%)

Παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που φανερώνουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης κατά τις διδασκαλίες τους στα διάφορα μαθήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 61

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ		ΣΥΝΟΛΟ		Δεν απάντησαν
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	
ΜΑΘΗΜΑΤΑ													Απόλ. Συχν.
ΓΛΩΣΣΑ	0	0	13	10, 0	29	22, 3	55	42, 3	33	25, 4	130	100, 0	75
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	17	14, 7	27	23, 3	38	32, 8	26	22, 4	7	6, 0	116	100, 0	90
ΕΜΕΙΣ ΚΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ	0	0	5	4, 3	24	20, 9	38	33, 0	45	39, 1	115	100, 0	93
ΙΣΤΟΡΙΑ	2	2, 0	11	10, 8	26	25, 5	42	41, 2	20	19, 6	102	100, 0	104
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1	1, 2	10	11, 8	18	21, 2	30	35, 3	24	28, 2	85	100, 0	122
ΦΥΣΙΚΗ	5	6, 2	16	19, 8	19	23, 5	24	29, 6	14	17, 3	81	100, 0	127
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	6	7, 2	10	12, 0	20	24, 1	28	33, 7	14	16, 9	81	100, 0	127
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	9	9, 7	12	12, 9	31	33, 3	26	28, 0	12	12, 9	93	100, 0	115

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της νέας μεθόδου στα διάφορα μαθήματα, εντοπίζεται γύρω από τις κατηγορίες απάντησης «μέτρια» και «αρκετά». Παρατηρούμε, ότι το μάθημα του «Εμείς κι ο κόσμος» των μικρότερων τάξεων, προσφέρεται για διαθεματικές προεκτάσεις, τη στιγμή που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (39, 1%) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση πολύ κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.

Το αμέσως επόμενο μάθημα που φαίνεται να προσφέρεται για διαθεματική διδασκαλία, φαίνεται να είναι η Γλώσσα, με πολυπληθέστερη κατηγορία απάντησης το «αρκετά» (42, 3%). Ακολουθεί το μάθημα της Ιστορίας με συγκεντρωμένο ποσοστό απαντήσεων (41, 2%) στην κατηγορία «αρκετά». Οι εκπαιδευτικοί, επίσης,

εφαρμόζουν αρκετά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, κατά τη διδασκαλία της Γεωγραφίας (35, 3%), της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (33, 7%), αλλά και της Φυσικής (29, 6%). Με μικρότερη συχνότητα, δηλαδή μέτρια, φαίνεται να εφαρμόζεται η νέα μέθοδος κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (33, 3%) και των Μαθηματικών (32, 8%). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου» συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά απαντήσεων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσπαθούν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κατά τις διδασκαλίες τους, αφήνοντας να διαφανεί μία θετική τάση απέναντι στη νέα μέθοδο, κάτι, που άλλωστε έχει προαναφερθεί σε σχετικές προηγούμενες παραγράφους.

Παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των δεδομένων της ερώτησης που σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διδακτικές ενέργειες που καθιστούν το μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετοχο στη διδακτική διαδικασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 62		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι, καθόλου	0	0
Όχι, λίγο	8	4, 3
Ναι, μέτρια	62	33, 0
Ναι, αρκετά	96	51, 1
Ναι, πολύ	21	11, 2
ΣΥΝΟΛΟ	188	100, 0
Δεν απάντησαν		18

Από τις τιμές του πίνακα 62, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν αρκετά να οργανώνουν τις διδασκαλίες τους βάσει δραστηριοτήτων που καθιστούν το μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετοχο στη διδακτική διαδικασία. Βλέπουμε ότι το 51, 1% των εκπαιδευτικών δηλώνει την κατηγορία «ναι, αρκετά» και ακολουθεί το 33, 0% με την κατηγορία «ναι, μέτρια». Το 11, 2% αγωνίζεται πολύ προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ το 4, 3% λίγο. Παρατηρούμε, ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί στην κατηγορία «καθόλου» (0%).

Παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που σχετίζονται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διδακτικές ενέργειες που καθιστούν το μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετοχο στη διδακτική διαδικασία:

ΠΙΝΑΚΑΣ 63													
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ		ΣΥΝΟΛΟ		Δεν απάντησαν
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.
Μάθηση κοινωνικών κανόνων	3	1,6	9	4,9	18	9,9	92	50,5	60	33,0	182	100,0	23
Αποδόμηση αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς	1	0,6	6	3,3	21	11,6	94	51,9	59	32,6	181	100,0	24
Ανάπτυξη των σχέσεων των μαθητών με άξονα μιας θεματικής ενότητας	2	1,1	20	11,4	42	24,0	84	48,0	27	15,4	175	100,0	30
Ικανότητα συνεργασίας και προθυμίας για συνεργασία	0	0	4	2,2	21	11,6	104	57,5	52	28,7	181	100,0	24
Ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και προθυμίας για βοήθεια	0	0	4	2,2	22	12,2	88	48,6	67	37,0	181	100,0	24
Παροχή στους μαθητές δυνατοτήτων αυτόνομης δράσης και επιλογής	1	0,6	11	6,2	44	24,9	82	46,3	39	22,0	177	100,0	28
Συνεργασία και ένταξη των αδύνατων μαθητών στην ομάδα	1	0,6	3	1,7	21	11,6	100	55,2	56	30,9	181	100,0	24

Ανάθεση μικρών ομαδικών εργασιών για μικρά project	23	12, 8	24	13,3	49	27, 2	58	32, 2	24	13, 3	180	100, 0	27
Οργάνωση της διδασκαλίας με διάφορα παιχνίδια	2	1, 1	19	10, 4	57	31, 1	62	33, 9	42	23, 0	183	100, 0	23
Οργάνωση σχεδίων δράσης	16	8, 8	27	14, 9	58	32, 0	58	32, 0	21	11, 6	181	100, 0	25

Για ακόμα μία φορά παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, τείνουν να εφαρμόζουν αρκετά τις παρακάτω διδακτικές ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε τα εξής:

- Μάθηση κοινωνικών κανόνων (αρκετά 50, 5%, πολύ 33, 0%)
- Αποδόμηση αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς (αρκετά 51, 9%, πολύ 32, 6%)
- Ανάπτυξη των σχέσεων των μαθητών με άξονα μιας θεματικής ενότητας (αρκετά 48%, μέτρια 24%)
- Ικανότητα συνεργασίας και προθυμίας για συνεργασία (αρκετά 57, 5%, πολύ 28, 7%)
- Παροχή στους μαθητές δυνατοτήτων αυτόνομης δράσης και επιλογής (αρκετά 46, 3%, αρκετά 26, 9%)
- Συνεργασία και ένταξη των αδύνατων μαθητών στην ομάδα (αρκετά 55, 2, πολύ 30, 9%)
- Ανάθεση μικρών ομαδικών εργασιών για μικρά project (αρκετά 32, 2%, μέτρια 27, 2%)
- Οργάνωση της διδασκαλίας με διάφορα παιχνίδια (αρκετά 33, 9%, μέτρια 31, 1%)
- Οργάνωση σχεδίων δράσης (αρκετά 32, 0%, μέτρια 32, 2%, λίγο 14, 9%)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να προσπαθούν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα, την οργάνωση της διδασκαλίας τους διαμορφώνοντας στους μαθητές ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης και προθυμίας για βοήθεια (πολύ 37, 0%)

Συμπληρωματικά σχόλια για την ερώτηση που σχετίζεται με τους παράγοντες που αναχαιτίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο.

Η ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου, απευθύνεται στα υποκείμενα της έρευνας, παρουσιάζοντας έναν κατάλογο παραγόντων οι οποίοι εκλαμβάνονται ως εμπόδια για τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν και να δηλώσουν σε ποιο βαθμό οι παρατιθέμενοι παράγοντες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν. Στο τέλος της ερώτησης, όπου ζητείται από τα υποκείμενα να συμπληρώσουν παράγοντες που αναχαιτίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και που πιθανόν δεν περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη ερώτηση, σημειώθηκαν οι εξής παρατηρήσεις:

- Επικείμενες εξετάσεις στο δημοτικό σχολείο
- Επικείμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών
- Αδιαφορία και χαμηλό επίπεδο των ίδιων των εκπαιδευτικών
- Το άγχος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης
- Ανεπαρκής συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο
- Εθνοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου
- Ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με όσα προαναφέρονται σε σχετικό κεφάλαιο, κύριο μέλημα της έρευνας που διεξήχθη, αποτέλεσε η «ανίχνευση» των απόψεων των εκπαιδευτικών της πόλης των Χανίων, σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, επιδιώξαμε τη διερεύνηση πλήθους παραμέτρων που σχετίζονται με τη διαθεματικότητα και που συνιστάμενες σκιαγραφούν τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται απέναντι στο θέμα. Επιδιώξαμε να εντοπίσουμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι επάνω στη νέα μέθοδο που καλούνται να εφαρμόσουν, αν είναι θετικά ή αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματικότητα, αν οι ίδιοι επιχειρούν ήδη την εφαρμογή της μεθόδου κατά τις διδασκαλίες τους σε όλα τα μαθήματα και αν διαβλέπουν την ανάγκη ανανέωσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος με νέες μεθόδους όπως εκείνη της διαθεματικότητας.

Τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων συνοψίζονται στα εξής:

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Χανίων, παρόλο που εμφανίζεται να γνωρίζει κάποια γενικά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαθεματικότητας, δεν έχει αποκτήσει σαφή αντίληψη τόσο του θεωρητικού υπόβαθρου της έννοιας, όσο και του τρόπου με τον οποίο η νέα μέθοδος επιχειρείται να ενσωματωθεί μέσω των Δ. Ε. Π. Π. Σ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει τόσο από την αξιολογική κριτική που ασκήθηκε στις απαντήσεις των υποκειμένων σε ορισμένες ερωτήσεις, όσο και από τις απαντήσεις των ίδιων των υποκειμένων όταν αυτά κλήθηκαν να αναφέρουν σε ποιο βαθμό αισθάνονται ότι έχουν επαρκώς κατακτήσει και αντιληφθεί τις έννοιες «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με κάποιο θέμα, το οποίο δε θεωρούν κτήμα τους.

- Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της πόλης των Χανίων προβάλλουν ανεπαρκώς καταρτισμένοι επάνω στο θέμα, οι απαντήσεις που δίδουν σε σχετικά ερωτήματα του εργαλείου της έρευνας, προδίδουν μία σαφώς θετικά διακείμενη στάση απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, εμφανίζονται να ενστερνίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις θετικές κρίσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη διαθεματικότητα από ό, τι τις αρνητικές κρίσεις.
- Οι θετικές κρίσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Χανίων για τη διαθεματικότητα, δε φαίνονται να επηρεάζονται από τον παράγοντα του φύλου, της θέσης υπηρεσίας και των ετών υπηρεσίας. Άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, διορισμένοι και αναπληρωτές, εκπαιδευτικοί με πολλά ή λίγα έτη υπηρεσίας εμφανίζονται εξίσου θετικά διακείμενοι απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αντίθετα, το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις θετικές κρίσεις τους για τη διαθεματικότητα, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων εμφανίζονται περισσότερο ένθερμοι υποστηρικτές της μεθόδου από ό, τι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων.
- Ανάλογη με την προηγούμενη διαπίστωση σημειώθηκε και όσο αφορά τις αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών της πόλης των Χανίων για τη διαθεματικότητα. Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα φάνηκε ότι δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα του φύλου, της θέσης υπηρεσίας, των ετών υπηρεσίας ή και – οριακά – του είδους του σχολείου. Για ακόμα μία φορά, άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, διορισμένοι ή αναπληρωτές, με μεγάλη ή μικρή προϋπηρεσία, αλλά και εργαζόμενοι σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο δεν υποστηρίζουν θερμά τις αρνητικές κρίσεις για τη διαθεματικότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί της πόλης των Χανίων, στην πλειοψηφία, τους εκφράζουν το χαμηλό βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν λάβει σχετικά με τη διαθεματική

προσέγγιση της γνώσης. Για ακόμα μία φορά οι εκπαιδευτικοί αυτοί, παρουσιάζουν μία ομοιομορφία στις απαντήσεις τους, οι οποίες δε φαίνονται να επηρεάζονται από τον παράγοντα του φύλου, της θέσης υπηρεσίας, του είδους του σχολείου στο οποίο εργάζονται και των συνολικών ετών υπηρεσίας. Αντίθετα, εντοπίστηκε διαφοροποίηση στο βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση που έχουν σχετικά με το θέμα, σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν κάνει Μετεκπαίδευση. Με άλλα λόγια, οι επιπρόσθετες σπουδές της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών, φαίνεται να τους καθιστούν περισσότερο επαρκώς ενημερωμένους.

- Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε όλα τα μαθήματα κατά τις διδασκαλίες τους, δε φαίνεται, επίσης να επηρεάζεται από τον παράγοντα του φύλου, της θέσης υπηρεσίας των ετών υπηρεσίας ή της τάξης στην οποία διδάσκουν. Άντρες και γυναίκες, διορισμένοι και αναπληρωτές, εκπαιδευτικοί με λίγα ή περισσότερα έτη υπηρεσίας τείνουν να εφαρμόζουν τη διαθεματική προσέγγιση.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικροτεί την άποψη σύμφωνα με την οποία το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ανάγκη ανανέωσης από νέες μεθόδους όπως εκείνη της διαθεματικότητας. Το φύλο και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την προηγούμενη τοποθέτηση. Άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, με πολλά ή λίγα έτη υπηρεσίας, θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανανέωση με μεθόδους όπως εκείνη της διαθεματικότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, της πόλης των Χανίων, παρουσιάζουν ομοιομορφία στις απαντήσεις τους σχετικά με το κατά πόσο οι παράγοντες:

«1. Τρόπος λειτουργίας του παρόντος ωρολογίου προγράμματος του σχολείου

2. Έλλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

3. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής

4. Πολυμελή τμήματα στα σχολεία της πόλης

5. Έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων στη φύση των μαθημάτων και των παραδοσιακών Α. Π.

6. Τρόπος οργάνωσης του παρόντος ωρολογίου προγράμματος»
παρεμποδίζουν τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στους προαναφερόμενους παράγοντες – εμπόδια και μικρότερη στον παράγοντα που σχετίζεται με την έλλειψη συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων.

6.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιδιώκει να «φωτίσει» μία από τις πολλές πτυχές του ευρύτατου θέματος που σχετίζεται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έχουν γενική ισχύ για την εκπαιδευτική κοινότητα, αντίθετα, μάλιστα υπόκεινται στους ακόλουθους περιορισμούς, οι οποίοι είναι δυνατόν να λειτουργήσουν αυτόματα ως τροφοδότηση του προβληματισμού για περαιτέρω έρευνα:

- **Περιορισμός του δείγματος:** Ο πληθυσμός αναφοράς περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς της πόλης των Χανίων. Θα μπορούσε να συνεχιστεί η έρευνα του συγκεκριμένου θέματος στην ευρύτερη περιφέρεια του νομού Χανίων, της Κρήτης ή και της Ελλάδας.
- **Περιορισμός της θέσης των υποκειμένων του δείγματος:** Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αναλάβει την ευθύνη ενός συγκεκριμένου σχολικού τμήματος. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων, των διευθυντών ή και όσων εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική κοινότητα, θα μπορούσαν να προκύψουν από τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχουν σαφώς κατανοήσει και αποδεχτεί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, υποκείμενα που κατέχουν διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμμετέχουν στην σύνταξη και αναμόρφωση των σχετικών Προγραμμάτων Σπουδών, κτλ.
- **Περιορισμός της βιβλιογραφίας:**
Αναμφίβολα, το θέμα της συγκεκριμένη μεταπτυχιακής διατριβής, θα μπορούσε να παρουσιαστεί με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα νοήματος, αν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης σε μεγαλύτερη βιβλιογραφική κλίμακα - κυρίως ξενόγλωσση -.

Παρόλους τους περιορισμούς, ευελπιστούμε με την παρούσα έρευνα να προστέθηκε μία πολύτιμη ψηφίδα που πιθανόν να

διευκολύνει τον προβληματισμό της πανεπιστημιακής κοινότητας, αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Κοινή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι προοπτικές και το όραμα μίας χώρας στο σύνολό της, αντικατοπτρίζεται αφενός στο θεωρητικό υπόβαθρο βάσει του οποίου οργανώνεται το εκπαιδευτικό της σύστημα και αφετέρου, στον τρόπο με τον οποίο η θεωρία ενσαρκώνεται στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Οι εμπλεκόμενοι στους ελληνικούς εκπαιδευτικούς κόλπους, καθημερινά διαπιστώνουν ότι το όραμα της ελληνικής Πολιτείας αναφορικά με την οργάνωση της σχολικής ζωής σε κάθε της έκφανση, παρουσιάζει σύγχυση. Χωρίς διάθεση απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα λέγαμε ότι ιδιαίτερα συχνά οι ανανεωτικές προσπάθειες που πραγματοποιούνται σε θεωρητικό επίπεδο αποδεικνύονται ανεπαρκείς να εξυγιάνουν τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης και να ευθυγραμμιστούν απόλυτα με την καθημερινή διδακτική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο μίας τέτοιας κατάστασης, εντάσσεται και η όλη προσπάθεια που έχει πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο δημοτικό σχολείο. Κατά την προσωπική μας τοποθέτηση η συγκεκριμένη μέθοδος στη θεωρητική της σύλληψη βασίζεται σε ικανά επιχειρήματα και δύναται να προσφέρει δημιουργικές διεξόδους, σε αρκετά από τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Πέρα από κάθε αμφιβολία, όμως, τα όρια διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ διαθεματικού μαθήματος και μαθήματος χωρίς θέμα και προοπτική, είναι ιδιαίτερα ρευστά και εναπόκεινται τόσο στην εξασφάλιση των απαιτούμενων προϋποθέσεων εκ μέρους της Πολιτείας, όσο και στην προσωπική ωρίμανση του δασκάλου, ως ανθρώπου και ως παιδαγωγού. Η κριτική που παρατίθεται στο υποκεφάλαιο 3. 3. 4 της παρούσας εργασίας, μας βρίσκει σε μεγάλο βαθμό σύμφωνους, ιδιαίτερα ως προς το γεγονός ότι η διαθεματικότητα προτείνεται να εφαρμοστεί κατά τρόπο επιπόλαιο και βιαστικό, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ελάχιστες προϋποθέσεις (π. χ. υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ξεκάθαρη επισήμανση στόχων κτλ).

Δε θα πρέπει ωστόσο, να παραλείψουμε την αναφορά στο γεγονός ότι ιδιαίτερα συχνά, εκπαιδευτικοί δίχως συναίσθηση του ρόλου τους, προφασίζονται τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης, καλύπτοντας προσωπικές τους αδυναμίες και έλλειψη διάθεσης για δημιουργία. Η καθημερινή διδακτική πρακτική μας διδάσκει, ότι

ανεξάρτητα από το αν η διαθεματικότητα εφαρμόζεται σε κάποιο σχολείο μέσω του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος και ανεξάρτητα από το αν η Πολιτεία δε συμπαραστέκεται αληθινά στο δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσωπικό όραμα για το μέλλον των μαθητών τους, καθημερινά αγωνίζονται για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι διαθεματικότητα ως φιλοσοφία και ως τρόπος οργάνωσης του ΑΠ, μπορεί να προσφέρει και να συμβάλει αληθινά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Προυποτίθενται, βέβαια, ιδιαίτερα λεπτοί χειρισμοί για τη μεταφορά της στην εκπαιδευτική πράξη κατά τρόπο που θα επιλύσει και δεν θα επιφέρει περισσότερα προβλήματα. Αίσιο οιωνό, αποτελεί η διαπίστωση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μία θετική στάση απέναντι σε νέες προτάσεις και προοπτικές που τους προτείνονται. Με δεδομένο, βέβαια, το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί ζωντανό οργανισμό, συνιστάμενο από ενεργά πρόσωπα συνειδητοποιούμε ότι η εξυγίανση και αναβάθμισή της έγκειται καταρχήν στον προσωπικό αγώνα καθενός από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και όχι τόσο στις μεθόδους και τα αντικείμενα. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί ο ποιοτικός μετασχηματισμός στις συνειδήσεις των παιδιών και η εκ μέρους τους σύλληψη του φαινομένου της ζωής, αναγκαίο κρίνεται ο εκπαιδευτικός να βιώνει μία διαρκή προοδευτική πορεία προσωπικής ωρίμανσης, ανεξάρτητη από πολιτικές συνθήκες και κοινωνικά κατεστημένα. Με τον τρόπο αυτό, είτε η συλλογιστική διδασκαλία ονομάζεται διαθεματική είτε διεπιστημονική είτε οτιδήποτε άλλο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα ακολουθήσει ανοδική πορεία, τη στιγμή που οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν αναλαμβάνουν την προσωπική τους ευθύνη και πραγματώνουν καθημερινά φιλότιμη προσπάθεια για βελτίωση.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ενδεικτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ., (2003): Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου. Από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση», στο Αγγελάκου Κ. (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 13 – 17

ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, Χ., ΓΑΛΑΝΟΠΟΥΛΟΣ, Σ.,(2004): Η διαθεματικότητα στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής: Ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης στο Δ. Ε. Π. Π. Σ, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 433 – 440

ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, Σ., (2001): *Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, [www. pi – schools.gr/programs/depps](http://www.pi-schools.gr/programs/depps)

ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ. Ν., ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ., (2005): *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*, Αθήνα, Ατραπός

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ., (2001): *Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη Ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, [www. pi – schools.gr/programs/depps](http://www.pi-schools.gr/programs/depps)

ΒΑΟΣ, Α., (2004): Εικαστική αγωγήκαι διαθεματικότητα, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ, 448 – 453

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ., (1998): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης (5^η έκδοση)

ΒΑΡΝΑΒΑ – ΣΚΟΥΡΑ, ΤΖ., (1989): Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία, στο *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*, τ. 3, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1380 - 1382

ΒΡΕΤΤΟΣ, Γ., ΚΑΨΑΛΗΣ., Αχ., (1994): *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Art of Text

ΓΑΒΑΛΑΣ, Δ., (2003): Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας, στο Αγγελάκου Κ. (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 18 – 39

ΓΑΛΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Α., (2002): Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σελ. 230 – 238

ΓΟΥΛΑΣ, Β., (2004): ΔΕΠΠΣ, διαθεματικότητα, ευέλικτη ζώνη: ιστορίες μικρών «ψεύτικων φράσεων», στο *Ρωγμές*, τ. 15, σελ. 17 - 20

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (2003): Αλλάζει το σχολείο σε κάποια κατεύθυνση; Ολοήμερο σχολείο Διαθεματικότητα και Ευέλικτη ζώνη, στο *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 67, σελ. 30 - 37

GLATTHORN, A. A, FOSHAY, A. W., (1990): Προγράμματα αναλυτικά ενιαία (συσχετισμένα), στην *Εκπαιδευτική Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 7, σελ. 4058 – 4060

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ., (1987): *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης

ΘΕΡΙΑΝΟΣ, Κ., (2004): Το «παπούτσι του Ξενοκράτη» Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας, στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, στο *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 71 – 72, 24 – 33

ΙΒΡΙΝΤΕΛΗ, Μ., (2002): Η εικόνα του κόσμου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α. Π) του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Γ. και Κατσίκη Α. (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 155 – 172

ΙΒΡΙΝΤΕΛΗ, Μ., (2002): Ο «άλλος» ως λόγος και ως εικόνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου: Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των Η. Π. Α, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο

ΚΑΒΑΚΛΗΣ, Λ., (2004): Διαθεματικότητα και κοινωνική πραγματικότητα, στο *Ρωγμές*, τ. 15, σελ. 21 – 22

ΚΑΚΑΒΟΥΛΗ, Α., (1991): *Διδακτέα ύλη*, στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 3, σελ. 1444 – 1446

ΚΑΛΟΓΡΙΔΗ, Σ., ΦΕΡΕΝΤΙΝΟΣ. Σ., ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ. Σ., (2004): Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και η «ανακάλυψη» του μαθητή, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 165 – 172

ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, Ε., (2002): Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σελ. 52 – 65

ΚΑΣΣΕΛΟΥΡΗΣ, Θ., (2004): Κριτική προσέγγιση στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Ευέλικτη Ζώνη» από τη σκοπιά της πρότασης για τη δημιουργία «Ενιαίου του 12χρονου Σχολείου της Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης», εισήγηση στην ημερίδα της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας με θέμα: *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών – Ευέλικτη Ζώνη*, Γιάννενα, σελ. 1 – 10

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ., ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., (2003): *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος Α΄, Αθήνα

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε. Α, (1993): *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε. Α., (2002): *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Δ΄, Αθήνα

ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ, Α., (2004): Το ΑΠ ως θεωρία και ως πράξη με νόημα, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 91 – 99

ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ, Μ., (1997): Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών . Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σελ. 35 – 49

ΚΟΥΣΟΥΛΑΣ, Φ., (2004): *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*, Αθήνα, Ατραπός

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ., (2003): *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg

ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν., (1998): *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

ΜΑΓΓΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., (2005): *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, μεταπτυχιακή εργασία

ΜΑΛΟΥΚΟΣ, Κ., (1958): *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2002α): *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2002β): Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της σχολική γνώσης, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σελ. 19 – 36

ΜΕΛΑΝΙΤΟΥ, Ν., (1976): *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα

ΜΕΝΔΩΝΗΣ, Π., (2004): Ριζοσπαστική Παιδαγωγική: μέσα από τους θεσμούς ή μέσα από το κίνημα;, εισήγηση για την ημερίδα που διοργάνωσε η Δ. Ο. Ε με θέμα *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Ευέλικτη Ζώνη*», Γιάννενα, σελ. 1 – 13

ΜΠΟΝΙΔΗΣ, Κ., (2003): Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σελ. 25 - 40

ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., (2003): Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, . 67, σελ. 24 – 29

ΝΤΙΝΑΣ, Κ.Δ & ΑΛΕΞΙΟΥ, Β. & ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (2003): Πόσο διαθεματικό και ανανεωτικό είναι τελικώς το Δ. Ε. Π. Π. Σ, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σελ. 41 - 56

ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Α., (2002): Λογοτεχνία και Διαθεματικότητα:Πρόταση διδασκαλίας, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σελ. 127 – 133

ΠΑΝΑΓΑΚΟΣ, Ι., (2002): Η σπουδαιότητα της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σελ. 72 – 79

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ., (2004): Η προοπτική της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην προσχολική εκπαίδευση, εισήγηση στην ημερίδα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας με θέμα: *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών – Ευέλικτη Ζώνη*, Γιάννενα, σελ. 1 – 9

ΠΑΠΑΓΟΥΝΟΣ, Γ., (2000): *Φιλοσοφικές αναλύσεις*, Αθήνα, Παπαζήσης

ΠΑΠΑΣ, Α. (1988): *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Π. Ι., (2002): *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, ΥΠΕΠΘ

POSCH, P., (2004): Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 25 – 40

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι., (1999): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

ΥΠΕΠΘ, *Νόμος Πλαίσιο*, Υπ' αρ. 1566/85, ΟΕΔΒ

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., (1990): Αναλυτικά Προγράμματα, στην *Εκπαιδευτική Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 7, σελ. 4051 – 4054

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., (1997): *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης

SIMONS, H., (2004): Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά Προγράμματα και Αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 25 – 40

ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., (2002): Τα αναλυτικά προγράμματα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125, σελ. 60 - 6

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., (1977): *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ., (1998): *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα, Ατραπός

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ.,(2004): Ο σχεδιασμός των ΑΠ από μια ολιστική – οικολογική προοπτική: Ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 70 - 76

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ., (2004): Αναλυτικά Προγράμματα: προβλήματα και προοπτικές, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 511 - 522

ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Α., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (2003): Αντίλογος περί «Διαθεματικότητας», Ευέλικτη Ζώνη και ΔΕΠΠΣ: Μια κριτική θεώρηση, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σελ. 14 - 24

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (1994): *Βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (2004): Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 77 – 90

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (2004): Σύγχρονα προβλήματα και προοπτικές του Αναλυτικού Προγράμματος, στο Μπαγάκη Γ. (επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 523 - 527

WESTPHALEN,Κ., (1982): *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Ενδεικτική ξενόγλωσση βιβλιογραφία

BEANE, J, (1997): *The middle School: The Natural Home of Integrated Curriculum*, Educational Leadership

BOUD, D., COHEN R., DAVID, W., (1997): *Using Experience for Learning*

BROOKS, J. G. & BROOKS, M. G., (1993): *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

DEWEY, J., (1990): *The School and Society and the Child and the Curriculum*, Chicago, The University of Chicago Press

GARDNER, H., (2001): *An education for the future: The foundation of science and values*. Paper presented to the Royal Symposium, Amsterdam, March 13.

JACOBS, H.H., (1989) *Interdisciplinary Curriculum: Design and implementation*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

JENSEN, E., (1998): *Teaching with the brain in mind*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

MARTINELLO, M. L., COOK, G. E., (2000): *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning*, Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall

MILLER, J. P., (1989): *The Holistic Curriculum*, Toronto: OISE Press

MOFFET, J., (1992): *Harmonic learning: Keynoting school reform*. Portsmouth, NH: Heinemann

TCHUDI, S. and LAFER, S., (1996): *The Interdisciplinary Teacher's Handbook*, Portsmouth, NH: Heinemann

NAGEL, N., (1996): *Learning Through Real – World Problem Solving. The power of Integrative Teaching*

SNYDER, SUE, (2001): Connection, Correlation and integration, in *Music Educators Journal*, vol. 87, p. p. 1 - 10

WOLFINGER,D.M., STOCKARD, J.W.(1997): *Elementary methods: an integrated Curriculum*,N.Y,Longman

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ