

Διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα: Συνάφεια των επιμέρους προδιαγραφών των φιλολογικών μαθημάτων

Φλωρεντία Αντωνίου

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα οι ραγδαίες εξελίξεις που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η εισβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έθεσαν εν αμφιβόλω θεμελιωμένες για χρόνια απόψεις για το παραδοσιακό-ακαδημαϊκό και το εμπειρικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο προγραμμάτων σπουδών (Μπονίδης, 2010). Κατά συνέπεια, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύχθηκαν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διεθνώς, οι οποίες βασίστηκαν στην εποικοδομητική θεωρία μάθησης (Sjoberg, 2010), βασικές αρχές της οποίας είναι η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στις διαδικασίες παραγωγής της καθώς και η πολυτροπικότητα (Harris & Alexander, 1998). Αυτές οι αρχές και οι παιδαγωγικές πρακτικές του Εποικοδομισμού υλοποιούνται με την ανάπτυξη προγραμμάτων διαδικασίας που δίνουν, αφενός, έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και, αφετέρου, στην ενοποίηση των παρεχόμενων από το πρόγραμμα γνώσεων (Pring, 2006). Τα πιο γνωστά δε παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων είναι σήμερα τα *ενοποιημένα προγράμματα σπουδών* (*integrated curricula*) τα οποία μπορούμε να διακρίνουμε με κριτήριο το βαθμό ενοποίησης που αυτά προωθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: τα διεπιστημονικά (*interdisciplinary curricula*) και τα διαθεματικά (*theme-based curricula*) (Drake & Burns, 2004· Drake, 2007).

Σήμερα, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α. έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών η ενοποίηση ως εναλλακτική μορφή προσέγγισης της γνώσης είτε με την μορφή καινοτόμων προγραμμάτων που λειτουργούν παράλληλα με τα προγράμματα διακριτών μαθημάτων είτε με τη μορφή σχεδίου εργασίας που υλοποιείται μεν στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά συνεπάγεται συχνά την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος με ποικίλους τρόπους για την εφαρμογή του στην πράξη (Eurydice Report, 2012). Αντιστοίχως, στην Ελλάδα από το 2003 είναι σε ισχύ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) παράλληλα με τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (ΦΕΚ 303 & 304), με το οποίο εισήχθη

για πρώτη φορά η ενοποίηση ως μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Αλαχιώτης, 2003).

Βάσει των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. παρήχθησαν και τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικά πακέτα (λογισμικά) στο πλαίσιο του προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Ενέργεια 2.2.1, Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων», Πράξη με τίτλο: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή Υποστηρικτικού υλικού με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για το Γυμνάσιο». Προηγήθηκε αξιολόγηση και έγκρισή τους από αρμόδιες επιτροπές και πιλοτική εφαρμογή τους στα Σ.Ε.Π.Π.Ε. και εκδόθηκαν, τελικά, το 2006.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των επιμέρους προδιαγραφών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., βιβλίο εκπαιδευτικού, βιβλίο μαθητή και εκπαιδευτικό λογισμικό) των «φιλολογικών» μαθημάτων του Γυμνασίου αναφορικά με τον τρόπο και το βαθμό με τον οποίο επιχειρείται η ενοποίηση της γνώσης (διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση) σε αυτές.

Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών* και το *Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά και Φιλοσοφία* (ΦΕΚ 303 & 304/ 2003) καθώς και των *συνοδευτικών τους διδακτικών πακέτων* (εγχειρίδιο του μαθητή και της μαθήτριας, CD-ROM και το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επέλεξα να αναλύσω το υπό έρευνα υλικό εφαρμόζοντας ένα περιγραφικό-ερμηνευτικό μοντέλο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, εφαρμόζοντας δύο «παραδείγματα», αυτά της «Δόμησης» και της «Πρότυπης Δόμησης» (Μπονίδης, 2012· Mayring, 2010). Τέλος, τα δεδομένα των αναλύσεων προσέγγισα με την «Ερμηνευτική μέθοδο» (Θεοδώρου, 1999· Seebohm, 2007).

Αναλύσεις

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των προδιαγραφών αναφορικά με την ενοποίηση. Αντιθέτως, υπάρχει μια ανακολουθία μεταξύ των ενοποιητικών πρακτικών που επιδιώκουν να προωθήσουν τα προγράμματα και των εμπεριεχομένων στα συνοδευτικά τους πακέτα ανάλογων πρακτικών. Ειδικότερα:

I. Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και βιβλίο εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τη συσχέτιση προγραμμάτων σπουδών και βιβλίου εκπαιδευτικού παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση τόσο μεταξύ των προτεινόμενων ενδεικτικών ενοποιητικών δραστηριοτήτων όσο και της προτεινόμενης αξιολόγησης. Όσον αφορά τις δραστηριότητες η διαφοροποίηση συνίσταται στο γεγονός ότι είτε η θεματική των προτεινόμενων διαθεματικών εργασιών στα προγράμματα και στα βιβλία δεν είναι κοινή είτε δεν υπάρχει καμία συνάφεια αναφορικά με τη μεθοδολογία. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού δεν γίνεται καμία αναφορά σε προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες πέραν αυτών που αναφέρονται στο σχολικό βιβλίο του μαθητή/της μαθήτριας. Παρομοίως, αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, παρατηρείται μια πολύ μικρή συσχέτιση, διότι, ενώ στο Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπάρχουν προτάσεις για περιγραφική αξιολόγηση αυτή δεν εμφανίζεται στην πλειονότητα των βιβλίων που απευθύνονται στον/στην εκπαιδευτικό. Συνεπώς, συνάφεια μεταξύ των προγραμμάτων και των βιβλίων του/της εκπαιδευτικού εμφανίζεται μόνο στις ακόλουθες περιπτώσεις:

Α) μέσω των διαθεματικών εννοιών οι οποίες επαναλαμβάνονται όχι μόνο μεταξύ των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και των βιβλίων του/της εκπαιδευτικού του ίδιου γνωστικού αντικειμένου, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων. Οι βασικές προτεινόμενες αυτές έννοιες είναι: *Επικοινωνία, Πολιτισμός, Σύστημα, Χώρος-χρόνος, Αλληλεπίδραση, Πληροφορία, Μεταβολή, Εξάρτηση, Συγχρονία – διαχρονία, Πολιτισμός, Ομοιότητα-διαφορά* και επαναλαμβάνονται είτε αυτούσιες είτε εμπλουτισμένες τόσο στα προγράμματα και όσο και στα βιβλία για τον/την εκπαιδευτικό:

«Χώρος, χρόνος, εξέλιξη, αλληλεπίδραση, Σύστημα, κοινωνία, πολιτεία, μεταβολή, Επικοινωνία Πληροφορία, Παράδοση-νεωτερικότητα, Εξάρτηση, Πολιτισμός, Σύγκρουση, αγωνιστικότητα, Ατομο-κοινωνία, Συγχρονία – διαχρονία, Εξάρτηση, μετασχηματισμός, πρόδος, Παρελθόν-παρόν-μέλλον, Παλιό-νέο, πολιτισμικές ανταλλαγές, πολυπολιτισμικότητα, Ομοιότητα-ετερότητα, Ταυτότητα-διαφορά, Εντόπιος-ξένο, Ξενοφοβία, ανεκτικότητα, Συνεργασία, επικοινωνία, Κοσμοπολιτισμός-τοπικισμός, Έθνος-παγκοσμότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας).

Β) σε επίπεδο μεθόδευσης η συσχέτιση επιτυγχάνεται με δύο τρόπους:

1. Μέσω των προτεινόμενων διαθεματικών δραστηριοτήτων πρώτον, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στο Α.Π.Σ. του οποίου εμπεριέχονται ορισμένες διαθεματικές ενδεικτικές δραστηριότητες που η θεματική τους συμπίπτει με τη θεματική των αντίστοιχων προτεινόμενων διαθεματικών εργασιών ή δραστηριοτήτων, οι οποίες απαντώνται και στα βιβλία του/της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, στο Α.Π.Σ. προτείνεται η ανάθεση εργασίας με θέμα τη

σχέση του ανθρώπου με τα ζώα και αντιστοίχως στο βιβλίο του εκπαιδευτικού στη ενότητα «οι φίλοι μας τα ζώα» προτείνεται η ανάθεση στους μαθητές και τις μαθήτριες εργασίας με θέμα τη συλλογή ιστοριών οι οποίες αφορούν τη συμβίωση ανθρώπων και ζώων διαχρονικά

«Ανάθεση εργασίας με θέμα τη συγκέντρωση στοιχείων για την ιδιαίτερη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα διαχρονικά (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση [Ιλιάδα, Οδύσσεια], Ιστορία, Βιολογία, Θρησκευτικά)» (Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄, Β΄ Γυμνασίου).

Δεύτερον, στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας για την Α΄ Γυμνασίου, με τη διάχυση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο κεφάλαιο Στ΄ του βιβλίου της/του εκπαιδευτικού προτείνεται η αξιοποίηση των θεμελιωδών διαθεματικών «χώρος», «χρόνος», «αλληλεπίδραση», «επικοινωνία» και «μεταβολή» για την εκπόνηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων με θέμα τις πολεμικές συγκρούσεις της περιόδου 431-362 π.Χ.:

«Η διαθεματικότητα στην αφήγηση αυτή μπορεί να υπηρετηθεί μέσω της αφήγησης κυρίως όμως μέσω των δραστηριοτήτων. Τα γεγονότα της περιόδου 431-362 π.Χ. προσφέρονται για αξιοποίηση των εννοιών του χώρου και του χρόνου, της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της μεταβολής. Ιδιαίτερα οι πολεμικές συγκρούσεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εμβάθυνση μέσω της γεωγραφίας (χώρος), της φυσικής (πολεμική τακτική, τεχνική), των μαθηματικών (συσχετισμός δυνάμεων, παραγωγικές δυνατότητες), των θρησκευτικών (θρησκευτικό βίωμα, αντιλήψεις), της λογοτεχνίας (παραγωγή έργων πολεμικού και αντιπολεμικού χαρακτήρα), της τέχνης (καταστροφή, δημιουργία έργων)» (Αρχαία Ελληνική Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού).

2. Με τα σχέδια εργασίας η σημασία και η σπουδαιότητα των οποίων για τη διδακτική πράξη υπογραμμίζεται τόσο στο Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και σε πολλά βιβλία του/της εκπαιδευτικού και ορίζεται ρητά ότι το περιεχόμενο τους θα πρέπει να είναι διαθεματικό:

«Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα. Οι προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμόζονται, κατά περίπτωση, μόνες ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες των μαθητών και τις συνθήκες του σχολείου ή τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός» (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Γ) μέσω της προτεινόμενης αξιολόγησης στο Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού των γνωστικών αντικειμένων Νεοελλη-

νική και Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Τοπική ιστορία στα οποία εμφανίζεται μια παρόμοια αντίληψη για την αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτή ο σκοπός της αξιολόγησης υπερβαίνει τα στενά όρια της παραδοσιακής λογικής και δίνει έμφαση στη συλλογή πληροφοριών για την ατομική πορεία του μαθητή/της μαθήτριας, το παραγόμενο έργο του/της εκπαιδευτικού αλλά και τις σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, η νέα αντίληψη επιτρέπει και προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους:

«Νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία απαιτούν και νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Σήμερα η αξιολόγηση επιτελεί πολλαπλούς σκοπούς: εκτός από την παραδοσιακή της λειτουργία αυτή του μηχανισμού επιλογής, παράλληλα υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει πληροφορίες για την ατομική πορεία των μαθητών, δίνει στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα και καθοδηγεί τη διδασκαλία. Κύριος σκοπός λοιπόν, στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι κυρίως ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση του παραγόμενου κειμένου... Αυτό που επιδιώκεται σύμφωνα με τη νέα αντίληψη για την αξιολόγηση είναι να εμπλέκονται οι μαθητές όσο πιο ενεργά γίνεται και στις δύο λειτουργίες της, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω ακόμα κι αν πρόκειται για λόγο που έχει παραγάγει ο ίδιος ο μαθητής» (Νεοελληνική Γλώσσα, βιβλίο εκπαιδευτικού).

II. Συνάφεια Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και υλικό μαθητή και μαθήτριας

Η συσχέτιση προγραμμάτων και υλικού μαθητή και μαθήτριας δεν είναι ιδιαίτερα εμφανής, ούτε σε επίπεδο μεθόδευσης της διδασκαλίας, ούτε σε επίπεδο αξιολόγησης. Ειδικότερα, αναφορικά με τις προτεινόμενες δραστηριότητες αξίζει να σημειωθεί ότι στα βιβλία των περισσότερων μαθημάτων α) η μορφή των εργασιών που εμπεριέχονται είναι κατά βάση παραδοσιακού ή αντικειμενικού τύπου, β) οι όποιες προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες είτε έχουν μόνο διεπιστημονικό χαρακτήρα είτε είναι και πάλι συμβατικές εργασίες και γ) στην πλειονότητα των βιβλίων του μαθητή και της μαθήτριας δεν εμφανίζονται προτεινόμενα διαθεματικά ή διεπιστημονικά σχέδια εργασίας. Κατά αναλογία, στα περισσότερα βιβλία για το μαθητή και τη μαθήτρια δε φαίνεται να εφαρμόζεται μια νέα μορφή αξιολόγησης, όπως αυτή που προωθείται στο Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθώς στα περισσότερα «φιλολογικά μαθήματα» οι εξεταζόμενες στο βιβλίο του μαθητή και της μαθήτριας ενότητες ολοκληρώνονται είτε με την παράθεση συμβατικών εργασιών και δραστηριοτήτων είτε με μια σύντομη ανακεφαλαίωση της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, συσχέτιση μεταξύ προγραμμάτων και υλικού μαθητή και μαθήτριας εντοπίζεται μόνο στις ακόλουθες περιπτώσεις:

Α) Στις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην εξέταση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών μέσα από συγκεκριμένα μαθήματα ή από τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών και απαντώνται στα Α.Π.Σ. και στα σχολικά βιβλία των μαθητών και των μαθητριών:

«ii) Δραστηριότητες με χαρακτήρα διαθεματικό, οι οποίες βασίζονται στην επεξεργασία διαθεματικών εννοιών, όπως αυτές προσδιορίζονται στα αντίστοιχα Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι οποίες, επιπλέον, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση με τη συσχέτιση γνώσεων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αλλά και με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή» (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Ωστόσο, όπως ειπώθηκε, σε πολλά μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία και τα Αρχαία από μετάφραση της Γ΄ Γυμνασίου, οι όποιες προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες είτε έχουν μόνο διεπιστημονικό χαρακτήρα είτε είναι συμβατικές εργασίες.

Β) Στα σχέδια εργασίας που έχουν διερευνητικό και διαθεματικό χαρακτήρα και αφορούν ευρύτερες θεματικές ενότητες. Ειδικότερα, τα διαθεματικά σχέδια εργασίας ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια και σχετίζονται άμεσα με τα ενδεικτικά σχέδια εργασίας που προτείνονται στα Α.Π.Σ. κάθε μαθήματος και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου:

«Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας αφορούν ευρύτερες θεματικές ενότητες και είναι ενδεικτικά. Επίσης, μπορεί να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου. Στα προγράμματα προτείνεται επιγραμματικά ένας τρόπος ανάπτυξης των σχεδίων εργασίας, επισημαίνονται οι διαθεματικές έννοιες οι οποίες μπορεί να προσεγγιστούν, καθώς και τα επιμέρους μαθήματα στα οποία είναι δυνατόν να γίνουν προεκτάσεις (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Ωστόσο, δεν εμφανίζονται σχέδια εργασίας σε όλα τα βιβλία για το μαθητή και τη μαθήτριά με εξαίρεση μόνο τα συγκεκριμένα:

1. στα βιβλία της *Νεοελληνικής Γλώσσας και των τριών τάξεων στο τέλος* κάθε ενότητας οι περισσότερες από τις προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και δύναται να εκπονηθούν με τη μέθοδο σχεδίου εργασίας:

*«Διαθεματική εργασία: Εμείς οι μαθητές είμαστε ενεργοί πολίτες
Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω προβλήματα της καθημερινής ζωής που σας αφορά: αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, άγχος εξετάσεων, ρύπανση του περιβάλλοντος» (Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή σελ. 134).*

2. στα μαθήματα της *Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου* εμφανίζονται, επίσης, σε κάποιες και

όχι σε όλες τις ενότητες προτεινόμενα σχέδια εργασίας. Για παράδειγμα, στο τρίτο κεφάλαιο της Μεσαιωνικής Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στην περίοδο της μεγάλης ακμής του Βυζαντίου, προτείνεται σχέδιο εργασίας με θέμα την καθημερινή ζωή των Βυζαντινών:

«Σχέδιο εργασίας: Να συγκεντρώσετε και να παρουσιάσετε χαρακτηριστικές εικόνες και κείμενα που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή των Βυζαντινών (γέννηση, γάμος, θάνατος, γιορτές, διασκέδαση, διατροφικές συνήθειες, ένδυση, μοναστική ζωή κ.ά.)» (Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή, σελ. 73).

Γ) στην προτεινόμενη αξιολόγηση, στα προγράμματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας, και των αντίστοιχων βιβλίων του μαθητή και της μαθήτριας. Πιο συγκεκριμένα, στα προγράμματα προτείνονται, όπως ειπώθηκε, ορισμένες ποιοτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η περιγραφική, ο φάκελος εργασιών, η παρατήρηση, οι συνθετικές-εργασίες, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας. Κατά αναλογία, στα βιβλία του μαθητή και της μαθήτριας στο τέλος ορισμένων ενοτήτων προτείνονται είτε συνθετικές εργασίες, με την ολοκλήρωση των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αυτοαξιολογηθούν με βάση προτεινόμενα κριτήρια:

«Υποθέστε ότι μιλάτε για το σχολείο σας: α) σε μαθητές από διπλανό σχολείο, β) σε έναν σχολικό σύμβουλο που έρχεται να ενημερωθεί πώς λειτουργεί το σχολείο σας. Χρησιμοποιήστε το κατάλληλο ύφος για κάθε περίπτωση.

Κριτήρια αυτοαξιολόγησης

Α' περίπτωση (προς μαθητές):

- αυθορμητισμός στη χρήση της γλώσσας,
- αμεσότητα-οικειότητα στο ύφος,
- επιλογή υλικού από πολλές περιοχές: χώρος του σχολείου, καθηγητές, διεύθυνση, συμμαθητές, μαθήματα, βιβλία κ.λπ.

Β' περίπτωση (προς σχολικό σύμβουλο):

- ύφος επίσημο,
- χρήση πιο σύνθετου λεξιλογίου,
- επιλογή υλικού από δύο πλευρές: α) θετικές πλευρές της λειτουργίας του σχολείου, β) αρνητικές πλευρές – κριτική στάση στη λειτουργία του σχολείου σας» (Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή, σελ. 120) είτε δίνεται προς αυτούς και αυτές μια άσκηση αυτοαξιολόγησης με τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου και με αμιγώς γνωστικό περιεχόμενο:

Άσκηση αυτοαξιολόγησης

1. Να συνδυαστούν ανά δύο οι παρακάτω λέξεις:

άγαλμα νεαρού άνδρα	στήλη
ανάγλυφο	Κόρη
εξουσία	κούρος
κοσμήματα	θρόνος
αγγεία	κιονόκρανο
έλικες	μελανόμορφη τεχνική»

(Αρχαία Ελληνική Ιστορία Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή, σελ. 67).

III. Βιβλίο εκπαιδευτικού και υλικό μαθητής και μαθήτριας

Υψηλότερη εμφανίζεται η συσχέτιση μεταξύ βιβλίου εκπαιδευτικού και βιβλίου μαθητή και μαθήτριας σε επίπεδο μεθόδευσης στο σύνολο των εξεταζόμενων βιβλίων των «φιλολογικών μαθημάτων». Αντιθέτως, σε επίπεδο αξιολόγησης συνάφεια παρατηρείται μόνο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Ειδικότερα:

Α) Αναφορικά με τη *μεθόδευση της διδασκαλίας* και ειδικότερα την εκπόνηση διεπιστημονικών ή διαθεματικών εργασιών/δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας η συνάφεια εμφανίζεται σημαντική, διότι στα βιβλία για τον/την εκπαιδευτικό πρώτον, δίνονται περαιτέρω πληροφορίες, υποδείξεις και υλικό για την εκπόνηση των προτεινόμενων στο εγχειρίδιο του μαθητή και της μαθήτριας διαθεματικών δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας:

«Τα σχόλια για τη διαθεματική εργασία καθώς και τα συμπληρωματικά σχόλια, με ανθολογημένα κείμενα από τη βιβλιογραφία, συμπληρώνουν τη διάρθρωση του βιβλίου του εκπαιδευτικού και συνδέονται με τα σχόλια και τις ερωτήσεις-εργασίες του βιβλίου του μαθητή. Στις διδακτικές επισημάνσεις προτείνονται τρόποι οργάνωσης του διδακτικού υλικού με αναφορά στους θεματικούς ερμηνευτικούς άξονες, ενώ τα συμπληρωματικά σχόλια, υποβοηθούν όχι μόνο στην κατανόηση του σχολιαζόμενου κειμένου, κύριου ή παράλληλου αλλά και των εργασιών και δραστηριοτήτων που παρέχονται...» (Φιλοσοφία Γ΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού).

Δεύτερον, παρατίθενται, επιπλέον, προτάσεις για διαθεματικές εργασίες και σχέδια εργασίας, η θεματική των οποίων είναι πάντα σχετική με την εξεταζόμενη ενότητα:

«ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ο Ιππόδρομος, οι Δήμοι του Ιπποδρόμου και η Στάση του Νίκα Ι. ΠΛΑΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ-ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΘΕΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Περιγραφή και αναπαραστάσεις του Ιπποδρόμου: Τα κυριότερα μέρη του σύμφωνα με την ορολογία των πρωτογενών πηγών. Εκδηλώσεις που λάμβαναν χώρα στον χώρο του Ιπποδρόμου. Μια μέρα στον Ιππόδρομο της Κωνσταντινούπολης. Οι Δήμοι ως αθλητικά σωματεία. Φανατισμός των οπαδών στην Κωνσταντινούπολη του 6^{ου} αι., σύμφωνα με το κείμενο του Προκοπίου. Οι Δήμοι στις επαρχίες και τις μεγάλες επαρχιακές πόλεις...» (Μεσαιωνική ιστορία βιβλίο εκπαιδευτικού, Κεφάλαιο πρώτο)

Β) Αναφορικά με την αξιολόγηση και ειδικότερα με τις μορφές που συνάδουν με την ενοποίηση, συνάφεια μεταξύ βιβλίων εκπαιδευτικού και μαθητή και μαθήτριας εμφανίζεται, όπως προαναφέρθηκε, μόνο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή στο βιβλίο για τον/την εκπαιδευτικού δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα αυτής:

«Αυτοαξιολόγηση, δηλαδή, δε σημαίνει βαθμολόγηση της γλωσσικής παραγωγής από τους ίδιους του μαθητές. Σημαίνει εμπλοκή στη διαδικασία καθορισμού του κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου σε δεδομένες συνθήκες και σύγκριση του λόγου που παρήγαγαν με αυτόν. Μάλλον, πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική: μέσα από τα κείμενα αναδύονται τα κριτήρια αναφοράς και πάλι στα κείμενα εφαρμόζονται και διαρκώς αναθεωρούνται, εμπλουτίζονται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγματεύσης μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι κοινωνική διαδικασία. Δε σημαίνει διαμόρφωση κρίσεων από τους μαθητές σε απομόνωση από τις κρίσεις άλλων» (Νεοελληνική Γλώσσα Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού).

Κατά αντιστοιχία, στο βιβλίο του μαθητή και της μαθήτριας της Νεοελληνικής Γλώσσας εμφανίζονται στο τέλος ορισμένων ενοτήτων, αφενός, δραστηριότητες για την αξιολόγηση των οποίων προτείνονται σχετικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης της ομάδας ή του ατόμου:

«Υποθέστε ότι μιλάτε για το σχολείο σας: α) σε μαθητές από διπλανό σχολείο, β) σε έναν σχολικό σύμβουλο που έρχεται να ενημερωθεί πώς λειτουργεί το σχολείο σας. Χρησιμοποιήστε το κατάλληλο ύφος για κάθε περίπτωση.

Κριτήρια αυτοαξιολόγησης

Α' περίπτωση (προς μαθητές):

- αυθορμητισμός στη χρήση της γλώσσας,*
- αμεσότητα-οικειότητα στο ύφος,*

– επιλογή υλικού από πολλές περιοχές: χώρος του σχολείου, καθηγητές, διεύθυνση, συμμαθητές, μαθήματα, βιβλία κ.λπ.

Β' περίπτωση (προς σχολικό σύμβουλο):

– ύφος επίσημο,

– χρήση πιο σύνθετου λεξιλογίου,

– επιλογή υλικού από δύο πλευρές: α) θετικές πλευρές της λειτουργίας του σχολείου, β) αρνητικές πλευρές-κριτική στάση στη λειτουργία του σχολείου σας» (Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή/μαθήτρια, σελ. 37).

και αφετέρου, προτάσεις ανακεφαλαίωσης που έχουν κάποια χαρακτηριστικά αυτοαξιολόγησης:

«ΑΣ ΘΥΜΗΘΟΥΜΕ ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ Σ ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ

1.Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή..... μεταξύ..... και Για να επιτευχθεί επικοινωνία χρειάζεται ένας κοινός.....»

Η γλωσσική επικοινωνία επηρεάζεται από.....»

(Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή, σελ. 24)

IV. Στο διαφορετικό υλικό του μαθητή και της μαθήτριας

Αναφορικά με τη συσχέτιση σχολικού βιβλίου μαθητή και μαθήτριας και συνοδευτικού υλικού παρατηρείται ότι τα συνοδευτικά πακέτα έχουν συμπληρωματικό ρόλο σε σχέση με το βιβλίο, καθώς δεν ακολουθούν την ίδια ακριβώς δομή περιεχομένων με τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία του μαθητή και της μαθήτριας. Εξάιρεση αποτελεί το λογισμικό «Φιλοσοφικά Κείμενα», στο οποίο η συμφωνία των περιεχομένων είναι περισσότερο πιστή με αυτή του αντίστοιχου βιβλίου σε σχέση με τα υπόλοιπα λογισμικά πακέτα. Ακολουθώς, και οι προτεινόμενες ενοποιητικού τύπου δραστηριότητες λειτουργούν ως πρόσθετο υλικό προς επεξεργασία για τη σχολική τάξη, ενώ σε δύο μόνο περιπτώσεις εντοπίζονται μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης που προωθούνται στα συνοδευτικά πακέτα. Ειδικότερα:

Α) Σε όλα τα λογισμικά πακέτα, η οργάνωση των περιεχομένων είναι θεματική. Τα πακέτα δομούνται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, ο θεματικός άξονας των οποίων είτε απορρέει από αντίστοιχα εξεταζόμενα θέματα στο βιβλίο του μαθητή και της μαθήτριας είτε είναι πρωτότυπες που σημαίνει ότι δεν εμφανίζονται στο αντίστοιχο εγχειρίδιο για το μαθητή και τη μαθήτρια. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση οι θεματικές είναι ευρύτερες και προσφέρονται για μια πιο ολιστική προσέγγιση και εξέταση, όπως για παράδειγμα στο λογισμικό της Τοπικής Ιστορίας, το οποίο δομείται σε τέσσερις βασικές ενότητες με ευρύτερο περιεχόμενο και οι οποίες μπορούν να προσεγγιστούν είτε διεπιστημονικά είτε διαθεματικά:

«Στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο για το/τη μαθήτριά και επομένως το αντίστοιχο λογισμικό συσχετίζεται με το βιβλίο του εκπαιδευτικού. και σε αυτή την περίπτωση το λογισμικό δομείται σε θεματικές ενότητες οι οποίες είναι ευρύτερες και προσφέρονται για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση: Τέσσερις κύριες ενότητες: α) Εγκατάσταση προσφυγικών πληθυσμών, β) Κάστρα και Πολιτείες: Παράλληλες ιστορικές διαδρομές, γ) Οικιστική ταυτότητα μιας περιοχής και δ) Από την "περίκλειστη" πόλη στην αστική κοινωνία (19^{ος} -20^{ος} αιώνας). Η δημιουργία της νέας πόλης της Καβάλα» (Λογισμικό Τοπικής Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου).

B) Στο επίπεδο των δραστηριοτήτων είναι, φανερό ότι, όπως και στο σχολικό βιβλίο, έτσι και στα αντίστοιχα συνοδευτικά πακέτα γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν δραστηριότητες ενοποιητικού χαρακτήρα οι οποίες μπορεί να είναι διαθεματικές. Οι διαθεματικές δραστηριότητες μπορεί να είναι ομαδικές ή ατομικές και συχνά μπορεί να έχουν διεπιστημονικό και όχι καθαρά διαθεματικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες στο λογισμικό «Ομηρικά Έπη» οι οποίες είναι ομαδικές τα θέματα ευρύτερα και η προσέγγισή τους δε γίνεται υπό το πρίσμα των διδασκόμενων στο Γυμνάσιο μαθημάτων:

«Πληροφορίες μπορείτε να αντλήσετε από την κατηγορία «Σύνδεσμοι» και συγκεκριμένα από την υποκατηγορία «Οδηγός σωστής διατροφής».

B΄ ομάδα: Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για τις διατροφικές συνήθειες που έχουν σε ένα γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας (Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρος, Θεσσαλία, Επτάνησα, Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα η επιλογή είναι δική σας) και να τις παρουσιάσετε στην τάξη. Σχετικές πληροφορίες μπορείτε να αντλήσετε από την κατηγορία «Σύνδεσμοι» του λογισμικού και συγκεκριμένα από την υποκατηγορία «Συνταγές από διάφορα μέρη της Ελλάδας».

Γ΄ ομάδα: Να ετοιμάσετε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες των συμμαθητών σας και με βάση τις απαντήσεις τους να γράψετε ένα σύντομο άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σας ή της περιοχής σας για την αξία της υγιεινής διατροφής. Σχετικές πληροφορίες μπορείτε να αντλήσετε από την κατηγορία «Σύνδεσμοι» του λογισμικού και συγκεκριμένα από την υποκατηγορία «Οδηγός σωστής διατροφής» (Λογισμικό Ομηρικά Έπη, ενότητα: Γεύματα).

Αντίστοιχα, παρόμοιες εργασίες ενσωματώνονται και στα σχολικά βιβλία του μαθητή και της μαθήτριάς, όπως για παράδειγμα στο βιβλίο *Ηροδότου Ιστορίες*, στο οποίο οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι επίσης διαθεματικές αλλά η προτεινόμενη προσέγγιση είναι κατά βάση διεπιστημονική και όχι διαθεματική:

«Ο Ηρόδοτος δίνει μεγάλη σημασία στα ποτάμια: ο Κροίσος καταστράφηκε αφού πέρασε ένα ποτάμι, το ίδιο και ο Κύρος. Στην αρχαία Ρώμη η διάβαση

του Ρουβίκωνα από τον Καίσαρα άλλαξε τη μορφή του ρωμαϊκού κράτους. Το ποτάμι έχει επίσης συμβολικό χαρακτήρα (π.χ. συμβολίζει το πέρασμα στον «άλλο κόσμο»). Συγκεντρώστε και άλλες τα τέτοιες περιπτώσεις από τα μαθήματά σας ή από άλλη πηγή και συζητήστε το θέμα. Ένας τρόπος είναι να χωριστείτε σε ομάδες και να αναλάβετε ένα επιμέρους θέμα για έρευνα-μελέτη. Όταν ολοκληρώσετε την έρευνά σας, θα συνθέσετε όλοι μαζί το τελικό κείμενο» (Ηρόδοτος, βιβλίο μαθητή, σελ. 30).

Μια ακόμη μορφή εργασίας που εμφανίζεται στα λογισμικά πακέτα, όπως και στα σχολικά βιβλία του μαθητή και της μαθήτριας, είναι τα σχέδια εργασίας μικρής ή μεγάλης διάρκειας, που έχουν διαθεματικό ή διεπιστημονικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, στο λογισμικό «Ομηρικά Έπη» προτείνονται projects σύντομης διάρκειας που αποσκοπούν στη μελέτη θεμάτων με ευρύ περιεχόμενο, όπως η θέση της γυναίκας διαχρονικά:

«Ενδεικτική Διάρκεια: 2 ώρες: Αφού μελετήσετε προσεκτικά το υλικό (Παράλληλα Κείμενα, Εικαστικό υλικό, Σύνδεσμοι) της υποεπότητας «Περί γυναίκας», που ανήκει στην ενότητα «Η θέση της γυναίκας», να διακρίνετε τους σχετικούς με τη γυναίκα τομείς, που προσεγγίζονται, να χωριστείτε σε ομάδες αντίστοιχες των τομέων και να φτιάξετε το δικό σας αραχνόγραμμα με τίτλο «Η γυναίκα άλλοτε και σήμερα», αναλαμβάνοντας η κάθε ομάδα τη συμπλήρωση ενός τομέα. Επίσης να αξιοποιήσετε την ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>, αλλά και να χρησιμοποιήσετε τα λεξικά της βιβλιοθήκης του σχολείου σας για να φτιάξετε ένα δικό σας γλωσσάρι με λέξεις και εκφράσεις, που αναφέρονται στην κατηγορία «Γυναίκα». (Λογισμικό Ομηρικά Έπη, ενότητα: Η θέση της γυναίκας)

Παραδείγματα τέτοιων εργασιών δεν απαντώνται, ωστόσο, σε όλα τα λογισμικά, αλλά πρωτίστως στα λογισμικά πακέτα των μαθημάτων, στα οποία δεν εμπεριέχονται διαθεματικά ή διεπιστημονικά σχέδια εργασίας στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Το γεγονός αποδεικνύει ότι η χρήση του συνοδευόμενου λογισμικού σε αυτά τα μαθήματα αποσκοπεί στην εφαρμογή περισσότερο ενοποιητικών πρακτικών οι οποίες δεν προβλέπονται από το σχολικό βιβλίο.

Γ) Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση που προωθείται από τα λογισμικά, αν και εμφανίζονται προτάσεις για αξιολόγηση, αυτές παραπέμπουν σε ποσοτική, κυρίως, αξιολόγηση, κατά αναλογία με τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Μόνο στην περίπτωση του λογισμικού της Ιστορίας απαντώνται ασκήσεις αυτοαξιολόγησης για το μαθητή και τη μαθήτρια, οι οποίες, όμως, είναι γνωστικού τύπου και έχουν τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής:

«Επικοινωνίες μεταξύ των πολιτισμών του Αιγαίου κατά την εποχή του Χαλκού

Ερώτηση Α: Ο οψιανός εξορυσσόταν:

1. στις Κυκλάδες
2. στα νησιά του Βορειοανατολικού Αιγαίου
3. στις Μυκήνες
4. στα μικρασιατικά παράλια

Ερώτηση Β: Η έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας:

1. ενίσχυσε τη μινωική θαλασσοκρατορία
2. εξασθένησε τη μινωική θαλασσοκρατορία
3. δεν έπληξε τη μινωική θαλασσοκρατορία
4. τίποτα από τα παραπάνω» (Λογισμικό Ιστορίας)

Διαπιστώσεις-Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, από το σύνολο των αναλύσεων παρατηρείται ότι υπάρχει υψηλή διαφοροποίηση μεταξύ των προγραμμάτων και του συνοδευτικού υλικού αναφορικά με την ενοποίηση της γνώσης, με αποτέλεσμα η ενσωμάτωση ενοποιητικών πρακτικών στο σύνολο των προδιαγραφών να είναι από επιφανειακή ως ανύπαρκτη. Η όποια συνάφεια εμφανίζεται στις προδιαγραφές των «φιλολογικών» μαθημάτων αναφορικά με την ενοποίηση της γνώσης αφορά αποκλειστικά τη μεθόδευση της διδασκαλίας και ειδικότερα την παράθεση διαθεματικών ή διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας. Η διαπίστωση αυτή αιτιολογείται από τα εξής:

Ι) *Την αντίληψη των σχεδιαστών* ότι η ενοποίηση θα επιτευχθεί, κυρίως, μέσω των δραστηριοτήτων με ενοποιητικό περιεχόμενο, κατά τις οποίες επιχειρείται η διασύνδεση των διδασκόμενων μαθημάτων ή η διασύνδεση με τις ατομικές εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών και την κοινωνία. Πράγματι, στις οδηγίες προς τους/τις συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων δηλωνόταν ρητά η ανάγκη ενσωμάτωσης διαθεματικών δραστηριοτήτων στο τέλος κάθε ενότητας ή κεφαλαίου (Γενικό μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δ': Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων: 649), και συνεπώς, ήταν αναμενόμενο να υπάρχει συσχέτιση των προδιαγραφών σε επίπεδο προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, το γεγονός ότι στα εγχειρίδια ορισμένων φιλολογικών μαθημάτων, όπως στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, δεν ενσωματώνονται παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά και ότι πολλές από τις υπάρχουσες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι ουσιαστικά διαθεματικές ή διεπιστημονικές, καταδεικνύει ότι η όποια συνάφεια, τελικά, είναι μόνο επιφανειακή.

ΙΙ) *Τον τρόπο οργάνωσης και στελέχωσης των ομάδων σχεδιασμού και συγγραφής.* Στην πρώτη περίπτωση, στις ομάδες σχεδιασμού των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. συμμετείχαν μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που είχαν παιδαγωγικές σπουδές ή παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και διδακτική εμπειρία, γεγονός το οποίο συνέβαλε σημαντικά σε μια καλύτερη κατανόηση και αποδοχή της ενοποίησης. Επιπροσθέτως, το γεγονός

ότι οι σχεδιαστές/σχεδιάστριες μελέτησαν τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και παραδείγματα εφαρμογής ενοποιημένων προγραμμάτων δημιούργησε τις προϋποθέσεις και τις βάσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων, στα οποία επιχειρούνταν σε κάποιο βαθμό και με ορισμένη μορφή η ενοποίηση της γνώσης.

Αντιθέτως, οι ομάδες συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων απαρτίστηκαν, στις περισσότερες περιπτώσεις, από ακαδημαϊκούς χωρίς, όμως, παιδαγωγική κατάρτιση ή από φιλόλογους που δεν είχαν πάντοτε παιδαγωγικές σπουδές ή διδακτική εμπειρία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια παιδαγωγική βάση για τη γνώση, την κατανόηση και την αποδοχή εναλλακτικών προγραμμάτων και αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών. Το γεγονός, μάλιστα, ότι αυτή η διαφοροποίηση δεν υφίσταται στις προδιαγραφές μαθημάτων, στις οποίες τα μέλη των ομάδων απαρτίζονταν από παιδαγωγούς ή φιλόλογους με παιδαγωγική κατάρτιση, ενισχύει περισσότερο την παραπάνω διαπίστωση. Συνακόλουθα, η απουσία ενημέρωσης και κατάρτισης των συγγραφικών ομάδων αναφορικά με το ζήτημα της ενοποίησης και των ενοποιημένων προγραμμάτων καθιστούσε ακόμα δυσκολότερο το εγχείρημα της ενοποίησης στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς οι ομάδες καλούνταν να ακολουθήσουν τις οδηγίες συγγραφής, χωρίς συχνά να κατανοούν τη λογική, τη λειτουργία και τις μορφές της ενοποίησης ή χωρίς να έχουν πειστεί για την παιδαγωγική της αναγκαιότητα.

III) *Την απουσία συνεργασίας μεταξύ των ομάδων σχεδιασμού προγραμμάτων και των ομάδων συγγραφής βιβλίων* για τα ίδια γνωστικά αντικείμενα. Παρά το γεγονός ότι οι συγγραφικές ομάδες διέθεταν ρητές οδηγίες για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων (Γενικό μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δ': Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων), οι οποίες βασίζονταν στις βασικές επιδιώξεις και αρχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ., η απουσία συνεργασίας με τις ομάδες σχεδιασμού των προγραμμάτων σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης και κατάρτισης των μελών της ομάδας συγγραφής, δημιούργησε απρόσκοπτα εμπόδια στη δημιουργία και παραγωγή βιβλίων, τα οποία θα ενσωμάτωναν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη φιλοσοφία, τις αρχές αλλά, κυρίως, τη μεθόδευση και αξιολόγηση που προωθούσαν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ο λόγος προφανής και αναμενόμενος: η απουσία ενός κοινού σχεδίου και προγραμματισμού από τις ομάδες δεν παρείχε σε αυτές τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης αποριών, αντιμετώπισης προβλημάτων και γενικότερα την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου και μιας δυναμικής συνεργασίας που θα δημιουργούσαν τη βάση για την παραγωγή ενός συλλογικού προϊόντος. Αντιθέτως, εξετάζοντας προσεκτικά τα προγράμματα και το συνοδευτικό τους υλικό, διαπιστώνεται όχι μόνο η σημαντική απόκλισή τους σε ζητήματα ενοποίησης, αλλά πολύ περισσότερο δημιουργείται η εντύπωση ότι πρόκειται για παραγόμενα προϊόντα που δεν έχουν ουδεμία μεταξύ τους συσχέτιση (Αντωνίου, 2016).

Η εντύπωση αυτή είναι εντονότερη, όταν εξετάζεται η προτεινόμενη στις προδιαγραφές αξιολόγηση. Πράγματι, ενώ στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των διαφόρων μαθημάτων προ-

ωθούνται, έστω και επιφανειακά, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες λειτουργούν παράλληλα με τη συμβατική αξιολόγηση, στα εγχειρίδια των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων και στα λογισμικά πακέτα, πέρα από ελάχιστες εξαιρέσεις, επικρατούν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που οδηγούν σε μια αποκλειστικά ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών. Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει ότι το σχολικό εγχειρίδιο, εκπαιδευτικού και μαθητή, μαθήτριας, ιδιαίτερα στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου που είναι ένα και μοναδικό, εξακολουθεί να συνδέεται άμεσα με τη διδακτική πράξη, δηλαδή τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγησή της και άρα να επηρεάζει και να δεσμεύει τον/την εκπαιδευτικό στην εφαρμογή του διδακτικού του έργου (Χαρολάμπους, 2009). Επομένως, οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, αν και είχαν κατά νου τις σχετικές οδηγίες συγγραφής και τις αρχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ., επηρεάστηκαν και από την ίδια τη διδακτική πραγματικότητα που «απαιτούσε» πιο συμβατικές μορφές αξιολόγησης για ένα Γυμνάσιο το οποίο εξακολουθούσε να είναι προσανατολισμένο στην εξέταση διακριτών γνωστικών αντικειμένων και στη διενέργεια εξετάσεων (Δημητρόπουλος, 2003). Αυτοί οι δύο παράγοντες, κατά τη γράφουσα, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη μη ενσωμάτωση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης στα βιβλία και στα λογισμικά πακέτα αλλά και στην υποτυπώδη ενσωμάτωση ορισμένων, ελάχιστων, βέβαια, περιπτώσεων εναλλακτικής αξιολόγησης στα εγχειρίδια συγκεκριμένων μαθημάτων.

IV) Την απουσία του κατάλληλου χρονικού πλαισίου που ήταν απαραίτητο για τον σχεδιασμό και την πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων και των καινοτομιών που εισήγαγαν στην εκπαιδευτική πράξη (Jacobs & Maier, 2000). Είναι γνωστό ότι η παραγωγή των διδακτικών πακέτων που συνόδευαν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. έγινε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός το οποίο δεν επέτρεψε την ομαλή συνεργασία των ομάδων συγγραφής τόσο μεταξύ τους όσο και με τον υπεύθυνο φορέα σχεδιασμού, το Π.Ι. (Αντωνίου, 2016).

V) Τέλος, από την κυβερνητική αλλαγή που συνέβη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού και της παραγωγής των προδιαγραφών και η οποία οδήγησε σε αλλαγή της στελέχωσης του Π.Ι. και όχι μόνο καθυστέρησε το όλο εγχείρημα αλλά γέννησε αμφιβολίες και αντιδράσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα και την ωφελιμότητα της επιδιωκόμενης ενοποίησης, επειδή, ακριβώς, αμφισβητήθηκε από τη νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Πουλίδου, 2009). Ειδικότερα, η νέα Υπουργός Παιδείας ήταν αρχικά αρνητική στην εισαγωγή της ενοποίησης και επιθυμούσε να ανακόψει το εγχείρημα του σχεδιασμού, που είχε ξεκινήσει επί προηγούμενης κυβέρνησης (ΠΑ.Σ.Ο.Κ.), αλλά πείστηκε για την παιδαγωγική αξία της ενοποίησης στα νέα προγράμματα σπουδών μετά από αλλεπάλληλες κατ' ιδίαν συζητήσεις με τον επικεφαλής του σχεδιασμού και τον τότε Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αντωνίου, 2016).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Drake, M. S., Burns, C. R. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria: ASCD.
- Drake, S. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: aligning curriculum, content, assessment and instruction*. California: Corwin Press.
- Gehrke, N., & Young, D. (1998). A look at curriculum integration from the bridge. *Curriculum Journal*, 9, 247-260.
- Eurydice Report (2012). *Developing Challenges and Opportunities for Policy: Eurydice Report at School in Europe: Key Competences*. Brussels.
- Harris, R. K., & Alexander, A. P. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Educational Psychology Review*, 10, 115-127.
- Jacobs, D., & Maier, R. (2000). European Identity: construct, fact and fiction. In Gastelaars, M., & de Ruijter, A. (Eds). *A United Europe. The quest for multifaceted Identity* (pp. 13-34). Maastricht: Shaker.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Pring, R. (2006). Curriculum integration. *Journal of Philosophy of Education*, 5, 17-20.
- Seebohm, M. T. (2007). *Hermeneutics: Method and Methodology*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Sjoberg, S. (2010). Constructivism and Learning. In Baker, E. M. B., & Peterson, P. (Eds.). *International Encyclopaedia of Education* (pp. 485-490). Oxford: Elsevier.

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2003). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 1-20.
- Αντωνίου, Φ. (2016). *Η ενοποίηση της γνώσης στο Γυμνάσιο: μελέτη των προδιαγραφών των φιλολογικών μαθημάτων και της εκπαιδευτικής πράξης* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές έννοιες και αρχές της Ερμηνευτικής ως μεθόδου παιδαγωγικής έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 205-219.
- Μπονίδης, Θ. Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη. Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό "παράδειγμα"*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπονίδης, Θ. Κ. (2012). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Πουρκός, Μ., (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σσ. 473-497). Αθήνα: Ίων.
- Πουλίδου, Σ. (2009). *Η διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής των σχολικών βιβλίων για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Χαραλάμπους, Φ. Δ. (2009). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα και οι πολιτικές των άκρων. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 54-85.

Abstract

This article presents a qualitative research that studies the relevance of the standards of "literature" courses regarding knowledge integration. The analysis of the research material shows that there is a discrepancy between integrative practices that the curricula seek to promote and to those similar practices that are included in school textbooks and educational software. This finding is justified by a variety of factors which are related, on the one hand, to the organization, staffing and operation of the design and writing teams of the supporting material and, on the other hand, to the political instability of that period.

Key-words: Δ.Ε.Π.Π.Σ., theme-based curricula, interdisciplinarity, standards of teaching, integration

Φλωρεντία Αντωνίου

Δρ. Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Αρτέμιδος 55, 546 44 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310813934, 6972348822
E-mail: flo.antoniou@gmail.com