

ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης

ΣΤΑΜΑΤΗΣ Ν. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ*

Περίληψη

Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα κελεύσματα των καιρών οριοθετείται εν πολλοίς από την εισαγωγή της εκπαιδευτικής εκείνης διαδικασίας στα σχολεία που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της ενιαιοποιημένης γνώσης. Προς την κατεύθυνση αυτή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τα συνακόλουθα ΑΠΣ και το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό (διδασκτικά πακέτα και υποστηρικτικό υλικό), στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Προπομπός της διαθεματικότητας είναι η Ευέλικτη Ζώνη που ήδη εφαρμόζεται πιλοτικά με επιτυχία τα τρία τελευταία σχολικά έτη. Η παιδαγωγική αναγκαιότητα του εγχειρήματος που συνιστά μιαν εθνική προσπάθεια αναλύεται στο παρόν άρθρο και επιχειρείται μια γενική παρουσίαση της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η αναθεώρηση του οποίου εκκινά από τη βάση, την υποχρεωτική εκπαίδευση, ικανοποιώντας αναμφίβολα τη βασική αυτή παιδαγωγική αρχή.

Εισαγωγικά

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Είναι, όμως, ένα περίπλοκο ζήτημα, ένα πολυδιάστατο πρόβλημα, αλλά και μια εν πολλοίς «παραπλανητική αρένα», όπου συνωστίζονται επαίοντες και μη, καταθέτοντες «αδιαμφισβήτητες» λύσεις και προτάσεις. Ένα σκηνικό στο οποίο ο μαθητής, αμέτοχος παρατηρητής, υποχρεώνεται να εξαργυρώνει τις επικρατούσες κατά καιρούς εκπαιδευτικές επιταγές των μεγάλων.

«Από 25ετίας περίπου αλληπαλλήλως προσήλθαν εις την βουλήν κυβερνήσεις καταθέτουσαι νομοσχέδια εκπαιδευτικών αποσκοπόντας κατά το μάλλον ή ήττον ριζικήν της εκπαιδεύσεως μεταρρύθμισην» γράφει ο Γληνός (1925) στην έκθεσή του «εις τα εκπαιδευτικά των νομοσχεδίων του 1913». Μια τεκμηριωμένη, διαχρονική διαπίστωση, που ωστόσο ηχεί ως αδήριτη αναγκαιότητα.

Και τούτο, διότι δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές για την παιδεία και την εκπαίδευση· γι' αυτό απαιτείται μια συνεχής προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας, μια *πάγια παιδαγωγική αρχή*· γι' αυτό, επίσης, η αναψηλάφηση της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια πρόκληση, μια υποχρέωση αλλά και μια ασύλληπτα μεγάλη ευθύνη, καθώς πρέπει να αποτυπώνεται με επιστημονικό τρόπο η επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο και την κοινωνία και να επιχειρείται ο κατάλληλος σχεδιασμός, η επιτυχέστερη παρέμβαση (Le Matais, 1999, Φερρό και Ζαμμέ, 2000). Διότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί να συνεχίσει να πορεύεται στις γενικές συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων, καθώς οι κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστούν γνώση. Το σχολείο, αντίθετα, πρέπει να 'ναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός, χώρος

* Ο κ. Σταμάτης Ν Αλαχιώτης είναι Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Καθηγητής Γενετικής και πρώην Πρύτανης του Πανεπιστημίου Πατρών

καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεότυπης μετωπικής διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1997, Χρυσυφίδης, 1994).

Η κοινότητα, λοιπόν, αναφορά στην αναγκαιότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού, οι σχετικές παιδαγωγικές αναλύσεις, «διαγνώσεις» και προτάσεις, ενώ παίρνουν πολλές φορές τη μορφή «συνταγής», δεν απαντούν ξεκάθαρα στο πιο βασικό σχετικό ερώτημα: τι να κάνουμε, δηλαδή, για να γίνουν δημιουργικά τα παιδιά μας; Γι' αυτό χρόνια τώρα ψελλίζουμε διάφορα περί βιωματικών προσεγγίσεων, περί δημιουργικού σχολείου και τα σχετικά, χωρίς αποτελεσματική μεθοδολογική πρόταση (Αλαχιώτης 2002 α, Κανάκης, 1987, Frey, 1998).

Ο προβληματισμός απόλυτα ορθός, οι επιχειρηθείσες προσπάθειες που προηγήθηκαν αδιαμφισβήτητα σεβαστές, οι δυσκολίες αναμφίβολα σοβαρές, η απόσταξη όμως του επιθυμητού αποτελέσματος φαίνεται δύσκολη. Το θέμα μας δεν είναι, βέβαια, καινούργιο, δεν αναδύθηκε σήμερα. Σήμερα όμως μπορεί να θεωρηθεί και ως πρόβλημα προς λύση, ως επιτακτική απάντηση στην πρόκληση της νέας πολύπλοκης πραγματικότητας. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με τη σημαντική προσφορά του στα εκπαιδευτικά θέματα της Χώρας είχε ανιχνεύσει τον εν λόγω προβληματισμό (Δημαράς, 1980). Η πρόταση για την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία ήταν μια σοβαρή εισαγωγή στο θέμα και η μέθοδος σχεδίων εργασίας μια αρχική προσέγγιση (Αλαχιώτης 2002δ, Ματσαγγούρας, 2002β).

Στον παρονομαστή, ωστόσο, αυτών των προσεγγίσεων πρέπει να προσθέσουμε και το γεγονός ότι οι αρχικές προσπάθειες διαθεματικής και δημιουργικής προσέγγισης επικεντρώνονταν εν πολλοίς στον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων και στη δημιουργία θεματικών πυρήνων. Η βάση αυτή διαμορφωνόταν από τους συντάκτες του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός συνέβαλλε με την προσπάθειά του να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή σε συγκεκριμένο θέμα, που ήταν πιθανό να μην τον ενδιέφερε άμεσα. Επιπρόσθετα η μέθοδος σχεδίων εργασίας, σε πλήρη ανάπτυξη, αναδεικνύει και προωθεί τη δημιουργική μάθηση, επιτρέποντας την αυθόρμητη συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή θεμάτων και στη διαδικασία διερεύνησής τους (Χρυσυφίδης, 1994, Χατζηγεωργίου, 1999, Meyer, 1987, Galton & Williamson, 1992).

Στις σύγχρονες προκλήσεις, της πολυδιάστατης κοινωνίας της γνώσης αλλά και της απόγνωσης, της πληροφορίας αλλά και της παραπληροφόρησης, της τεχνογνωσίας και της μεγεθυνόμενης πολυπολιτισμικότητας, η απάντηση είναι η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή (Lawton et al, 2000). Και αν οι δυο πιο ευγενείς αποστολές του ανθρώπου μέχρι σήμερα αφορούσαν την απόκτηση της γνώσης και την επέκτασή της, η απόσταξη της αξιόλογης γνώσης που πρέπει να φθάνει στο σχολείο και να παρέχεται με αποτελεσματικό τρόπο, είναι μια τρίτη, για να αρχίσουμε να «συλλαβίζουμε» τα περί ουσιαστικής συμβολής του σχολείου στην αναδυόμενη αλλά και προσδοκώμενη κοινωνία της ποιότητας, αναμφίβολα μέσα από την ποιότητα της εκπαίδευσης (Unesco, 1998, OECD, 2001, Αλαχιώτης, 2002 α, β, γ,δ).

Απαιτείται λοιπόν μια στρατηγική η οποία θα πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που θα προσεγγίζουν στην ουσία τους σωστούς στόχους, το μαθησιακό πλαίσιο, σύμφωνα με τη νοητική ηλικία του μαθητή, τη μεθοδολογία, την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής παραμέτρου θα συμβάλλει και στην αναβάθμιση της γενικής παιδείας· αλλά και στον περιορισμό της σχολικής διαρροής, η οποία πυροδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και, τελικά, την ανεργία και κάθε μορφή κοινωνικής παθογένειας (Φερρό και Ζαμμέ, 2000, Walker & Soltis, 1997).

Μια άλλη αναγκαία παραδοχή και βασική παιδαγωγική αρχή πρέπει να είναι η ιεραρχημένη παρέμβαση που δεν μπορεί παρά να εκκινεί από τη βασική εκπαίδευση, την υποχρεωτική, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αλλά και το Νηπιαγωγείο που τείνει ως θεσμός

να γενικευθεί. Και τούτο, διότι η σωστά οργανωμένη υποχρεωτική εκπαίδευση θα επηρεάσει θετικά και τις άλλες βαθμίδες, το Λύκειο, την Τ.Ε.Ε. και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για να απεμπλακούμε κάποτε στο μέλλον από τη συγκεχυμένη αντίληψη ταύτισης του εξεταστικού προβλήματος (τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι., το «Μινώταυρο», δηλαδή, των γενικών εξετάσεων) με το εκπαιδευτικό σύστημα (Αλαχιώτης, 1995, Amaro, 2000).

Η παραδοχή, λοιπόν, ότι το Νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος μετά την οικογένεια χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, το επιφορτίζει με ιδιαίτερες ευθύνες. Όπως και το Δημοτικό, το οποίο θα σφραγίσει τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία, με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (ΦΕΚ 303 & 304 13-3-03, ΦΕΚ 1196 – 26-8-03, Δ.Ε.Π.Π.Σ., Π.Ι., 2003 α, Ιστοσελίδα www.pi-schools.gr). Άλλωστε πέρασε ο καιρός που ο δάσκαλος αποτύπωνε τη γνώση στο «πετσί» του μαθητή με τη βέργα, που ο αυταρχισμός είχε τη θέση της συνεργασίας και η επιβολή της δημιουργικότητας. Το Γυμνάσιο θα υποδεχτεί τον προσεγγίζοντα την ταραχώδη εφηβεία νέο με τις αντιρρήσεις του, τις αμφισβητήσεις του, την ακόρεστη περιέργεια για τον κόσμο που εμείς του παρουσιάζουμε, προκειμένου να τον γνωρίσει, να τον κατανοήσει, να τον αποδεχτεί και να τον αγαπήσει.

Το παιδί, στις πιο μικρές ηλικίες, υπόκειται εύκολα στις επιδράσεις των προσώπων και των θεσμών κύρους και γίνεται εύκολα «δέκτης αυθεντίας». Ωστόσο, είναι, ήδη, μια μικρή προσωπικότητα, εύπλαστη, που το σχολείο καλείται να την καλλιεργήσει με τον πιο σωστό τρόπο, όχι βέβαια θεωρώντας το μαθητή αποθήκη γνώσεων που θα τη γεμίσει· ένα σχολείο που με τη σειρά του έχει σκληρούς ανταγωνιστές σε μια κοινωνία με «ποικιλώνυμες αυθεντίες» και «παραπλανητικές σειρήνες», όπως λ.χ. τα Μ.Μ.Ε., το διαδίκτυο και όχι μόνο, που διακινούν πληροφορίες και γνώσεις χωρίς το απαιτούμενο «παιδαγωγικό εισιτήριο». Ένα σχολείο που πρέπει να αντιδράσει και να ισχυροποιήσει το παιδαγωγικό του περιβάλλον για να συνεχίσει να είναι κορυφαίος κοινωνικός θεσμός (Αλαχιώτης, 2002β, Hargraves, 1994)).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Προς την επιδιωκόμενη αυτή κατεύθυνση, όπως σκιαγραφήθηκε, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο άρχισε το Φθινόπωρο του 2000 το σχεδιασμό της αναθεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά την πρόταση που θέσαμε στο Συντονιστικό Συμβούλιο αρχικά και στα Τμήματα και στην Ολομέλεια. Το γενικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από δύο κυρίως παραμέτρους. Την ισόρροπη κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη, ένα νέο δηλαδή ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών χωρίς άχρηστες επικαλύψεις και πρωθύστερα, και την εφικτή οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, παράμετρος που τιτλοδοτήθηκε ως «διαθεματική προσέγγιση». Πρέπει να υπογραμμισθεί ότι στην περίπτωση της εν λόγω διαθεματικής προσέγγισης δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (πλην της περίπτωσης της Ευέλικτης Ζώνης), τα οποία ωστόσο δικτυώνονται με βασικές διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να προβάλλεται η «παράμετρος της διαθεματικότητας» στη σχολική πράξη (Π.Ι., 2003α, Αλαχιώτης 2002δ, Ματσαγγούρας 2002β, Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, Θεοφιλίδης, 1997). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα συνακόλουθα Α.Π.Σ. που συντάχθηκαν από το Π.Ι. είχαν μηδενικό κόστος ενώ διαφορετικά θα κόστιζαν κατά τα ειωθότα πάνω από 3 εκατομμύρια ευρώ.

Με τη διαθεματικότητα λοιπόν αναπροσαρμόζονται στόχοι και μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ δομείται ανάλογα και το περιεχόμενο των μαθημάτων στη βάση μιας ισόρροπης κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδασκόμενης ύλης. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την επιδιωκόμενη ουσιαστική γενική παιδεία και την ποιότητα της εκπαίδευσης, την ενιαία οργάνωση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και τις διερευνητικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Και τούτο διότι η προσπάθεια της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης προκαλεί το ενδιαφέρον και, ταυτόχρονα, ανταποκρίνεται στην πολύπλευρη κοινωνική πραγματικότητα, στις συμπεριφορές και στις εμπειρίες του μαθητή (CIDREE, 1999, Frey, 1998). Για να επιτευχθεί ο στόχος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης θεωρείται απαραίτητη μια μετατόπιση του «επίκεντρου» των Α.Π.Σ. και της διδασκαλίας από τη διδασκαλία του θέματος (η χρήση θεμάτων προκειμένου οι σχετικές δραστηριότητες να μην είναι επιφανειακές) για να προσεγγίζεται βαθύτερα η εννοιολογική κατανόηση, στο βαθμό που είναι εφικτό για κάθε θεματική ενότητα των αυτοτελών μαθημάτων (Erickson, 1998).

Η *Διαθεματική Προσέγγιση*, δηλαδή, η ολιστική κατάκτηση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη (Αλαχιώτης, 2002δ, Lawton et al, 2000). Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας, στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας.

Η επιλογή μιας διαθεματικής δραστηριότητας και η εκτίλξη μιας συζήτησης κατά τη διδασκαλία με συστηματοποιημένες προεκτάσεις σε άλλα θέματα (μαθήματα) διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο του βιβλίου (όπου είναι εφικτό) μέσα από τις λεγόμενες θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες. Ένα σύνολο από διαθεματικές έννοιες διευκολύνει την επικαιροποιημένη γνώση καθώς οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν από τη βάση γεγονότων και να αντιληφθούν καλύτερα τα διάφορα μοντέλα και τις σχέσεις των επιστημών και των θεμάτων. Οι μαθητές λ.χ. αρχίζουν να κατανοούν συγκεκριμένα θέματα όχι ως ένα σύνολο γεγονότων προς απομνημόνευση αλλά ως αντιπροσωπευτικά δείγματα μιας μεγαλύτερης και πιο αφηρημένης ιδέας, μιας διαθεματικής έννοιας (Erickson, 1998).

Τέτοιες θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, κοινές σε πολλές επιστήμες, υπάρχουν πολλές (π.χ. σύστημα, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ομοιότητα-διαφορά κ.ά.). Αυτές οι έννοιες χρησιμοποιούνται τόσο μέσα στο κείμενο του βιβλίου όσο και στις δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας για να γίνουν ευκολότερα οι απαιτούμενες προεκτάσεις του διδασκόμενου κάθε φορά μαθήματος – θέματος (Αλαχιώτης, 2002δ, Erickson, 1998). Λειτουργούν δηλαδή σαν ένα συνεκτικό δίκτυο πάνω στο οποίο δομείται η ολιστική γνώση. Για παράδειγμα, το «σύστημα» ως βασική επιστημονική έννοια υπάρχει σε πολλές επιστήμες, στη Βιολογία, Γεωλογία, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, στην Κοινωνιολογία, στην Εκπαίδευση κ. ά.. Το σύστημα, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να διδαχθούν οι μαθητές σε βαθύτερο επίπεδο για την αλληλεξάρτηση και τη σημασία των συστημάτων από τη μελέτη κάθε νέου παραδείγματος-θέματος όπως των συστημάτων του ανθρώπινου σώματος, του καιρού, των Μαθηματικών, της Χημείας, της Κοινωνιολογίας κ.ά. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ιδέα για να γίνουν οι κατάλληλες προεκτάσεις και διασυνδέσεις διαφορετικών επιστημονικών γνώσεων· σαν «όχημα» κάθετης και οριζόντιας μεταφοράς της γνώσης και σύνθεσής της σ' ένα ενιαιοποιημένο οικοδόμημα στο οποίο θα ενσωματώνεται κάθε νέα πληροφορία, ανάλογα με το νοητικό επίπεδο του μαθητή (Erickson, 1998). Στον *πίνακα 1* εμφανίζεται ως παράδειγμα η συχνότητα ορισμένων διαθεματικών εννοιών στα Α.Π.Σ. των μαθημάτων όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου, στοιχεία που θα βοηθήσουν τόσο τους συγγραφείς όσο και τους εκπαιδευτικούς για τους οποίους το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Π.Ι. επεξεργάστηκε σχετικές «Οδηγίες για την προώθηση της διαθεματικότητας», οι οποίες υπάρχουν στην ιστοσελίδα του Π.Ι. (Π.Ι., 2003α).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ο προβληματισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την τιτλοδότηση του νέου ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών με το επίθετο «*διαθεματικό ή διεπιστημονικό*». Η διεπιστημονική προσέγγιση αφορά την περίπτωση κατά

την οποία το υπό εξέταση θέμα απαιτεί τη συμβολή διαφόρων επιστημών. Οριζόντια, όμως, διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικείμενου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται, στο μέτρο του δυνατού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο επίπεδο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με στόχο τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Σ' αυτή την περίπτωση ο όρος διαθεματικότητα υπερβαίνει σαφώς τη διεπιστημονικότητα και την υπερκαλύπτει. Γι' αυτό η πρόταση του Π.Ι. (Αλαχιώτης, 2002δ) προσδιορίστηκε ως *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και όχι ως Διεπιστημονικό, παρόλο που η προωθημένη διαθεματικότητα ισχύει κυρίως στη λεγόμενη *Ευέλικτη Ζώνη*, στην οποία καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη θέση τους παίρνουν θέματα, ζητήματα ή προβλήματα* αλλά και στις διαθεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως αναγκαιότητα, υπαγορεύεται από πολλές παραμέτρους, ενώ απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη ακόμα και από την εποχή του Πλάτωνα «*Τα χύδην μαθήματα συναπτέον εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως*». (*Τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με τη φύση της πραγματικότητας*). Εξάλλου στη κοινωνία της γνώσης που βιώνουμε, το *cogito ergo sum* του Καρτέσιου, σκέπτομαι άρα υπάρχω, πρέπει να μεταλλαχθεί σε *scio ergo sum*, γνωρίζω άρα υπάρχω.

Τι πρέπει όμως να γνωρίζει ο μαθητής για να μην υποφέρει από μια παραμορφωμένη αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, από τον ηλεκτρονικό αναλφαβητισμό στην κοινωνία της πληροφορίας, από τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον επαγγελματικό «σκοταδισμό» στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής ρευστότητας, στην εποχή του ηλεκτρονικού και επαγγελματικού «διαφωτισμού»; Ένα ερώτημα στο οποίο αναμφίβολα το σχολείο οφείλει να απαντήσει, για να απαλύνει την αγωνία των νέων για το αύριο, για τα «θανάσιμα αμαρτήματα» του πολιτισμού μας όπως τα σκιαγραφεί ο ηθολόγος Λόρεντζ και να τους οδηγήσει στην εκδοχή εκείνη της ζωής που αγγίζει την αυτογνωσία και την ευτυχία (Φερρό και Ζαμμέ, 2000, Unesco, 1998).

Άλλωστε, το ενιαίο και το ολιστικό της γνώσης, η αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη, ενισχύεται τόσο σε επιστημολογικό επίπεδο από τον επιστημολογικό αναγωγισμό, υπό την ευρεία άποψη, όσο και από πολλούς επιστημονικούς, διδακτικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους που συνηγορούν στη σπουδαιότητα της διαθεματικότητας περί της οποίας έχει αναπτυχθεί διεθνώς ένας σοβαρός διάλογος. Αλλά και σε πιο εφαρμοσμένο τόνο, παρατηρούμε την ανάδυση διεπιστημονικών γνωστικών περιοχών, όπως η Βιοηθική, η Βιοπληροφορική, διατμηματικά ή και διαπανεπιστημιακά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που σηματοδοτούν ένα προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της ανεξέλεγκτης ανάπτυξης των εξειδικεύσεων, γεγονός που υπαγορεύει ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της σύνθεσης, του ενιαίου, του ολιστικού που θα αποτελέσει νέο εφαλτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη της γνώσης (Αλαχιώτης 2002δ και Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7).

Σημαντικός προωθητικός λόγος της διαθεματικότητας είναι και ο λόγος των Νευροεπιστημών για την ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου όπως και του νοητικού υπόβαθρου (Plomin and DeFries, 1998, Calvin, 1998, Ζαφρανά-Κάτσιου, 2001, Bransford et al, 2001, Κολιάδης, 2002). Η αρμονία που παίζεται από το γενετικό οπλισμό του κάθε ανθρώπινου όντος και του παιδαγωγικού του περιβάλλοντος είναι εκείνη που διαμορφώνει τον ισορροπημένο «νευρωνικό άνθρωπο» (Σαντζέ, 1986, Edelman, 1996, Goleman, 1998). Οι 1,5 τετράκις εκατομμύρια συνάψεις μεταξύ των 100 δισεκατομμυρίων νευρώνων

δημιουργούν τα νευρωνικά δίκτυα που παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, στη λειτουργία της μνήμης και της νόησης, ενώ ο ρόλος των ποιοτικών «παιδαγωγικών» ερεθισμάτων στη σωστή διαμόρφωση των νευρωνικών δικτύων φαίνεται να είναι καταλυτικός ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες, καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι είμαστε ό,τι γινόμαστε μέχρι τα 5 μας χρόνια. Η ολιστική λοιπόν λειτουργία του εγκεφάλου μέσω των νευρωνικών δικτύων επικαιροποιεί σε επιστημονικότερο επίπεδο τη σημαντικότητα της διαπαιδαγώγησης, του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος εν τέλει (Αλαχιώτης, 2003, Χατζηγεωργίου, 1999).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Μέσα σ' αυτό λοιπόν το σκηνικό ο ρόλος των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)*, που είναι συνακόλουθα του Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι θεμελιώδης καθώς πρέπει να αναδυθεί μέσα από την επικρατούσα κατάσταση η οποία υπαγορεύει στις μέρες μας την περισσότερο συστηματοποιημένη εισαγωγή της διαθεματικότητας και ως στρατηγικής και ως μεθοδολογίας στην κατάκτηση της γνώσης. Τα Α.Π.Σ. που στη χώρα μας είναι κλειστού τύπου, ως αποτέλεσμα και του εξεταστικού μας συστήματος, διαμορφώνονται δηλαδή κεντρικά (Χατζηγεωργίου, 1999), αντανακλούν τη μεγάλη ευθύνη των συντακτών τους, γεγονός που υπαγόρευσε την αναγκαιότητα συστηματικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα, μια γόνιμη και εποικοδομητική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε το 2002 με επιτυχία και συνέβαλε στη βελτιστοποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού μας. Στην προτεινόμενη οργάνωση της γνώσης καταβάλλεται προσπάθεια ώστε αυτή να προσφέρεται με απλό και εύληπτο τρόπο για να κατακτάται πιο αποτελεσματικά από όλους τους μαθητές, αμβλύνοντας έτσι τις όποιες κοινωνικές διαφορές προκαλούν ανισότητα στις ευκαιρίες.

Στα νέα Α.Π.Σ. που σχεδίασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταβλήθηκε προσπάθεια: i) να είναι υψηλής επιστημονικής ποιότητας σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική για τα curricula, ii) η μάθηση να θεωρείται όχι μόνο προϊόν αλλά και ως διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης, iii) η γνώση να παρουσιάζεται ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα. iv) να μην περιορίζονται στην απλή παράθεση της διδακτέας ύλης αλλά να αντιστοιχίζουν στόχους, περιεχόμενα και διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο της διδακτικής ενότητας. Στα νέα Α.Π.Σ. αναδεικνύονται δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν π.χ. εκτός των άλλων και τη δημιουργικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου και του διαφορετικού, τη διαπαιδαγώγηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την καλλιέργεια στη συνεργασία, στο ανοικτό πνεύμα, στη συστράτευση, στη συνέπεια λόγων και έργων, στην αλληλεγγύη, στην αρμονική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο κ.ά.

Κι αυτό, διότι πρέπει να καλλιεργηθεί η απαραίτητη ασφάλεια που θα προσδώσει τη δυνατότητα στο αξιακό μας σύστημα να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται, να είναι ανοικτό και να μην ακυρώνεται από το φόβο μας, να είναι δηλαδή μια ζωντανή διαδικασία στην υπηρεσία της ζωής και του κοσμοειδώλου του εύθραυστου χαρακτήρα του κόσμου μας: ακόμα ένα αντίβαρο στις αυταρχικές αντιλήψεις και ιδεολογίες: για να έχουν οι μαθητές την ικανότητα να δημιουργήσουν το δικό τους σύστημα αξιών, διαμορφώνοντας αξίες που συνάδουν με την ουσία του ανθρωπισμού. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής προετοιμάζεται να ενταχθεί αρμονικά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία υπογραμμίζεται ότι πρέπει να καλλιεργηθεί η ταυτότητα του πολίτη της Ευρώπης, του πολίτη του κόσμου, παράλληλα με την εθνική ταυτότητα και την εθνική μας πολιτισμική αυτογνωσία (Lawton, 2000, Le Matais, 1999).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Οριζόντια και κάθετη παρουσίαση κατανομής θεμελιωδών εννοιών 'πως εμφανίζονται σε όλα τα Α.Π.Σ.
Των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	ΓΛΩΣΣΑ						ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ						ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ				ΦΥΣΙΚΑ		ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	A	B	Γ	Δ	E	
Αλληλεπίδραση	+	+	++	++	+	+	++	++	++	++	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	++	++	++	++	++	++	++
Άτομο - Σύνολο	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Επικοινωνία	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	++	++	+	++	++	++	++	++	++	+++	+	+	+	+	+	+
Μεταβολή	+	+	+	+	+	+	+	+	++	++	++	++	+	++	+	+	++	+	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Ομοιότητα - Διαφορά	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	+
Πολιτισμός	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+
Σύστημα	+++	+++	++	++	++	++	++	++	++	++	+++	++	+	+	+	++	++	++	+	+	++	++	++	++
Χώρος - Χρόνος	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	+	+

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	ΙΣΤΟΡΙΑ				ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ				ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ		ΚΟΙΝ. & ΠΟΛΙΤ. ΑΓΩΓΗ		ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ						ΑΓΓΛΙΚ					
	Γ	Δ	E	ΣΤ	Γ	Δ	E	ΣΤ	E	ΣΤ	E	ΣΤ	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Δ', Ε', Σ					
Αλληλεπίδραση	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+	++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++				
Άτομο - Σύνολο	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Επικοινωνία	++	++	+	+	+++	++	+	+++	+	+	++	+	++	++	++	++	++	++	++	+++				
Μεταβολή	+	+	+	+		+	+	+	++	++	+	+	++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	+	+
Ομοιότητα - Διαφορά	+	+	+	+	+	+	+	++	+	++	+	++	+	+	+	+	+	+	+	++				
Πολιτισμός	+++	++	++	+	++	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++					
Σύστημα	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+	++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Χώρος - Χρόνος	+	+	+	++	+	+	+	+	+++	+++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η ποσοτική αποτύπωση με (+): σπάνια, (++) : συχνά, (+++) : πολύ συχνά, αντιστακτικά τη γενικότερη κατανομή των εν λόγω εννοιών, που βασίζεται στους στόχους και τα περιεχόμενα των Α.Π.Σ.

Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στα Α.Π.Σ. λ.χ. των Θρησκευτικών σκιαγραφούνται και χαρακτηριστικά διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων (στην Ελλάδα και τον κόσμο), ώστε να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής ως προς τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, την αποδοχή και το σεβασμό τους. Για την αρχική διδασκαλία της γλώσσας ενισχύεται η φωνητική διάσταση η οποία συνεπικουρείται από την ολιστική. Όσον αφορά την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία επιχειρείται εκτός άλλων και η διασύνδεση της αρχαίας και νέας ελληνικής γραμματείας με την ευρωπαϊκή. Στη Λογοτεχνία επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ εισάγεται η διαπολιτισμική αντίληψη και προσέγγισή τους. Στην Ιστορία εισάγεται η Τοπική Ιστορία ως πεδίο διαθεματικής έρευνας από τους μαθητές, ενώ παραμένει η προτεραιότητα της Ελληνικής Ιστορίας, ενισχύεται αισθητά η πραγμάτευση της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, της Ιστορίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των Βαλκανικών και άλλων γειτονικών λαών. Στα Α.Π.Σ. επίσης αναδεικνύεται η σημασία της Ειδικής Αγωγής και διαφαίνεται η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και της δημιουργίας προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους, ενώ προχωρεί η σύνταξη ειδικών Α.Π.Σ. για τα παιδιά με ειδικές αδυναμίες.

Στα Μαθηματικά επιχειρείται επίσης κλασικότερη διαπραγμάτευση των θεμάτων για την αποτελεσματικότερη απόκτηση βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων. Στις Φυσικές Επιστήμες, για τις οποίες σήμερα φαίνεται να υπάρχει ένα βασικό πλέγμα ιδεών (η σωματιδιακή φύση της ύλης, οι νόμοι διατήρησης, η κυτταρική βάση της έμβιας ύλης) το νέο Α.Π.Σ. αναδεικνύει αυτές τις ιδέες, όπως και τον ενιαίο χαρακτήρα των Φυσικών Επιστημών. Στα Α.Π.Σ. της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η οργάνωση του περιεχομένου στηρίζεται σε βασικές έννοιες της «Παιδείας του πολίτη» και προτείνεται κυρίως η συμμετοχική και συνεργατική μεθοδολογία για την καλλιέργεια και της αποδοχής του άλλου και τη συνειδητοποίηση της διαπολιτισμικότητας ως γεγονός. Έμφαση δίδεται ακόμα στην εξοικείωση του μαθητή με τις Νέες Τεχνολογίες και την Τεχνολογία γενικότερα, στην ανάδειξη της σπουδαιότητας των Ξένων Γλωσσών, των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας μέσα στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται και οι διαφυλικές σχέσεις, των Κοινωνικών Επιστημών, της Αισθητικής Αγωγής, της Φυσικής Αγωγής με την προβολή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας και της Προσχολικής Αγωγής. Στον πίνακα 2 παραθέτουμε τα κύρια γενικά χαρακτηριστικά του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των συνακόλουθων Α.Π.Σ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κύρια χαρακτηριστικά της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

1. Εκσυγχρονίζεται η δομή των Α.Π.Σ. και επικαιροποιείται η αξιολογη γνώση
2. Μειώνεται η διδασκόμενη ύλη
3. Εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης
4. Εισάγεται η Ευέλικτη Ζώνη
5. Εισάγονται τα σχέδια εργασίας
6. Ενισχύεται το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον
7. Αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες
8. Εκσυγχρονίζεται η αξιολόγηση των μαθητών
9. Βελτιώνονται οι διάφοροι αλφαριθμητισμοί
10. Εισάγεται νέο εκπαιδευτικό υλικό
11. Υπερκαλύπτεται η φιλοσοφία του εναλλακτικού βιβλίου
12. Απελευθερώνονται τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις

Το σχεδιασθέν και θεσμοθετημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ 303 & 304 - 13-3-03, ΦΕΚ 1196 – 26-8-03, Ιστοσελίδα Π.Ι.), αποτέλεσμα πολλών συνεργασιών των μελών του Π.Ι. και συνεδριάσεων των συλλογικών του οργάνων, αποτελεί μια σημαντική καινοτόμο παρέμβαση του Π.Ι. και του Υπ.Ε.Π.Θ. που αποτελεί το πλαίσιο και τη βάση της συγγραφής των νέων

βιβλίων και της εκπόνησης πλούσιου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το νέο αυτό εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από σεβασμό και ευαισθησία στην προσπάθεια των μαθητών/ιών όσον αφορά τα περιεχόμενα, την ποιότητα και την ποσότητα της διδασκόμενης ύλης, αλλά και την αισθητική του παρουσίαση. Αυτός ο σεβασμός είναι αναγκαίος, γιατί, όπως από χρόνια υποστηρίζουμε, οι μαθητές μας είναι οι σκληρότερα εργαζόμενοι Έλληνες πολίτες, αν στον παρονομαστή βάλουμε τη συμποσούμενη ενδοσχολική και εξωσχολική προσπάθειά τους (Αλαχιώτης 2002δ).

Γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να αναπτύξει ουσιαστικά την κριτική σκέψη, ενώ η αναμφίβολα επιβαλλόμενη ποικιλόμορφη και συνεχής στήριξη του μαχόμενου εκπαιδευτικού, *μια άλλη βασική παιδαγωγική αρχή*, είναι εξίσου σημαντική και αναγκαία για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος: πρακτική που δρομολογείται ήδη με την έναρξη της επιμόρφωσης το Μάρτιο 2004 (μέχρι και το 2005) στη διαθεματικότητα, τα σχέδια εργασίας και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μέσα από προσομοιώσεις υποδειγματικής διδασκαλίας. Και τούτο διότι η σχετική επιμόρφωση είναι αναγκαία για να σκέπτονται οι εκπαιδευτικοί πέρα από τα γεγονότα, να κατανοούν την εννοιολογική δομή των επιστημών καθώς διασυνδέονται οι διάφορες επιστήμες με τις διαθεματικές έννοιες, και να έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν με σαφήνεια τις βασικές ιδέες-κλειδιά που οδηγούν τους μαθητές στη βαθιά γνώση μέσα από την αξιοποίηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών.

Η μεγάλη συζήτηση που έγινε στις 13 περιφέρειες της χώρας το 2002 σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν, ο διάλογος με το μαχόμενο εκπαιδευτικό, που επανατροφοδότησε τον ενθουσιασμό για το «όραμα» της διαθεματικότητας, δεν ήταν μόνο μια αναγκαιότητα που επαναφέρει στο προσκήνιο, με έναν πρωτότυπο τρόπο, εκπαιδευτικές ευαισθησίες που είχαν εκφραστεί τον περασμένο αιώνα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, αλλά σηματοδότησε, επίσης, πολλές καινοτομίες και πρακτικές στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας. Έτσι, για πρώτη φορά π.χ. επικοινωνήσε το ΥΠΕΠΘ για τέτοια θέματα, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με την εκπαιδευτική βάση. Για πρώτη φορά έγινε τόσο σοβαρή, μακρόχρονη και μεγάλη προετοιμασία πριν τη συγγραφή νέων βιβλίων και την προγραμματισθείσα εισαγωγή τους στα σχολεία. Για πρώτη φορά η Ελλάδα δεν είναι ουραγός, αλλά προβάλλεται ως ένα βαθμό και ως συμπρωταγωνιστής στις χώρες της Ευρώπης για ένα εκπαιδευτικό θέμα, όπως είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς το 53% των χωρών αυτών δεν έχει ασχοληθεί με το θέμα (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002) για το οποίο η χώρα μας υλοποιεί πιλοτικά ένα μέρος που αφορά την Ευέλικτη Ζώνη ενώ το υπόλοιπο μέρος βρίσκεται στο στάδιο εκπόνησης του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα εισαχθεί στα σχολεία το 2005-6 και το 2006-7: δηλαδή από το 2000 που άρχισε ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως το 1006-7 θα διανυθούν 6-7 χρόνια, χρόνος κατάλληλος για μια τέτοια σοβαρή αλλαγή.

Η άποψη σχετικά με την πρωτοτυπία, τη φαντασία αλλά και τον ορθολογικό σχεδιασμό του εγχειρήματος ενισχύεται και από τις θέσεις των εμπειρογνομόνων του δικτύου «Ευρυδίκη» των χωρών της Ευρώπης που εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά πρόσφατα (2003) σε συνεδρίαση στην Αθήνα. Η Ελληνική αυτή παρέμβαση ενισχύεται και αναδεικνύεται μέσα και από την προσεκτική μελέτη των κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών – μελών και ιδιαίτερα του κειμένου στο οποίο παρουσιάζονται οι μελλοντικοί συγκεκριμένοι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων κατάρτισης που θα επιτρέψουν σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα, 2002). Με την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης όπως αυτή περιγράφεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και εφαρμόζεται στην εκπόνηση του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης προωθείται η βελτίωση της

ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ανάπτυξη των διαφόρων τύπων αλφαριθμητισμού (διασύνδεση της σχολικής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινής ζωής) και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μεθοδολογίας και αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Αλαχιώτης, 2002δ, Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, Ματσαγγούρας, 2002β, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7).

Στο σχεδιασμό για την υποστήριξη της εφαρμογής της καινοτομίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη σχολική πράξη σοβαρό ρόλο παίζουν, όπως προαναφέραμε, και οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα με την παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού και σε ηλεκτρονική μορφή (ανοικτά λογισμικά) ενισχύεται και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αξιοποιούνται περισσότερες πηγές, γίνεται ελκυστικότερο το σχολείο και, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ξένων γλωσσών, αυξάνεται η συνειδητοποίηση της σημασίας της εκμάθησης ξένων γλωσσών για όλους συντελώντας στην προώθηση του στρατηγικού στόχου της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος ανοικτού στον ευρύτερο κόσμο (CIDREE, 1999, Lawton et al 2000).

Η Ευέλικτη Ζώνη

Με το πρόγραμμα της *Ευέλικτης Ζώνης*, ουσιαστικοποιείται στο έπακρο η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προσεγγίζεται αποτελεσματικά ο προβληματισμός περί της ζητούμενης καλλιέργειας και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης (Αλαχιώτης, 2002γ, Ματσαγγούρας 2002α). Με το συστηματοποιημένο και οργανωμένο αυτό καινοτόμο πρόγραμμα (Αλαχιώτης 2002γ, Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 6) που εφαρμόζεται σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Νηπιαγωγείο η παρέμβαση στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πολύ μικρή και αξιοποιείται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο, καθώς ανοίγεται ένα παράθυρο ελευθερίας, επικοινωνίας και σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνία και την πραγματικότητα. Η Ευέλικτη Ζώνη κινείται μέσα από τις συντεταγμένες των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μέθοδος σχεδίων εργασίας (Κανάκης, 1987, Χρυσαιφίδης, 1994), καλλιεργώντας επί της ουσίας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Στο πιλοτικό αυτό Πρόγραμμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί – αναπτύσσοντας την πρωτοβουλιακή τους δράση και μέσα από συμπράξεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων υλοποιούν σχέδια εργασίας με θέματα δικής τους επιλογής, ειδικά προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό ισχυροποιείται και το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον συμβάλλοντας στην καλύτερη διασύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο.

Η καλλιέργεια, λοιπόν, της δημιουργικότητας του μαθητή είναι ένα δύσκολο θέμα. Και τούτο, διότι ενώ είναι μια στάση πέραν κάθε συζήτησης απαραίτητη, κανένας ακόμα δεν γνωρίζει πώς αναπτύσσεται και κατ' επέκταση πώς διδάσκεται, γιατί δεν είναι γνώση και δεν μπορεί να προγραμματιστεί (Φερρό και Ζαμμέ 2000, Hayes, 1994). Γι' αυτό δεν υπάρχει μαγική συνταγή για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Υπάρχουν όμως προσπάθειες που φαίνονται θετικές. Για να αναπτυχθούν π.χ. οι δημιουργικές ικανότητες του μαθητή πρέπει να θεωρήσουμε ως βασική παράμετρο το ενδιαφέρον του. Η δημιουργικότητα είναι μια αναζήτηση, μια ανακάλυψη που πρέπει να καλλιεργηθεί με φυσικό τρόπο για να νιώσει ο μαθητής μια ελάχιστη εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση, για να μην οδηγηθεί στην ανακάλυψη υποκατάστατων. Αντίθετα, πρέπει να βοηθηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει το άγνωστο χάρισμά του, το ίχνος της ιδιοφυΐας του, το ταλέντο του σε κάτι (Φερρό και Ζαμμέ 2000, Gardner 1998) καθώς ο μαθητής πρέπει να έχει ενεργό συμμετοχή στη μάθηση όπως οι σχετικές έρευνες υποστηρίζουν.

Η Ευέλικτη Ζώνη δεν προτείνεται, βέβαια, ως πανάκεια για την αντιμετώπιση κάθε εκπαιδευτικού προβλήματος. Απαντά όμως πιο πειστικά σε ορισμένα προβλήματα και μπορεί

να καλλιεργήσει μια γενικότερη αντίληψη για την κατάκτηση της γνώσης και τη δημιουργικότητα. Για παράδειγμα τα λεγόμενα «πολυθεματικά βιβλία» (Αλαχιώτης 2002γ), ένα για το Δημοτικό και ένα για το Γυμνάσιο, που αναφέρονται σε ποικίλα θέματα, τα οποία επεξεργάστηκαν αφιλοκερδώς καταξιωμένες προσωπικότητες των γραμμάτων, των επιστημών και των τεχνών της χώρας μας, διαμορφώνουν μια έγκυρη πηγή πληροφόρησης για επίκαιρα αλλά και για διαχρονικά θέματα, βοηθώντας το μαθητή να κατανοήσει την πραγματικότητα και να την αντιμετωπίσει δημιουργικά. Η εκπόνηση, επίσης, *συλλογικών εργασιών* για ενδιαφέροντα θέματα αναβαθμίζει και την αντίληψη των μαθητών για την τυπική διδασκαλία στα αυτόνομα μαθήματα. Η συγγραφή π.χ. ενός «δημιουργικού» κειμένου από το μαθητή μπορεί να προσφέρει στην εκμάθηση της γλώσσας σοβαρό όφελος, συμπληρωματικά προς τους μερικώς απεχθείς και άψυχους εν πολλοίς κανόνες. Το ίδιο και για τα άλλα μαθήματα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η συνεργασία των διδασκόντων για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης θα μεγιστοποιήσει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, γι' αυτό κανένας δεν αποκλείεται και κανένας δεν πρέπει να διεκδικεί την αποκλειστικότητα.

Ένα άλλο πρόβλημα στο οποίο μπορεί να δοθεί απάντηση μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη είναι τα πολλά και αξιόλογα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί (όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, του «Μελίνα», της Αγωγής Υγείας κ.ά.), αλλά ωστόσο δε βρίσκουν χώρο στο ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα φίλτρο δράσης της «φυσικής επιλογής» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα προγράμματα και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί ποιο μπορεί να «επιβιώσει» και να αποτελέσει συστατικό της στοιχείο. Είναι μια «ομπρέλα», πέραν των άλλων, που μπορεί να καλύψει κάθε ενδιαφέρουσα παιδαγωγική καινοτομία, σκέψη και πρακτική, μια «όαση» στη «διψασμένη εκπαιδευτική» κοινότητα για πρωτοβουλία και ευελιξία, ένα σύστημα σταδιακής απόσταξης της παιδαγωγικής αλήθειας και της αξιόλογης γνώσης που πρέπει να προωθείται σταδιακά στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Το μοντέλο αυτό της Ευέλικτης Ζώνης, που εισηγηθήκαμε - και μόνο στο Συντονιστικό Συμβούλιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συζητήθηκε δεκαεπτά φορές, αλλά και στα σχετικά Τμήματα του Π.Ι. - φαίνεται να βρίσκει την αποδοχή του στην πράξη, στο σχολείο. Και τούτο διότι πιλοτικά σχολεία αναφέρουν ήδη γοργή, θετική επίδραση στην κοινωνικοποίηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Για του λόγου το αληθές παρουσιάζουμε στον πίνακα 3 μερικά σχόλια από πιλοτικά σχολεία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: *Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ε.Ζ.*

α) Από Δημοτικά σχολεία	β) Από Γυμνάσια
<p>«Μειώθηκαν οι τσακωμοί και διαπληκτισμοί των μαθητών και οι εντάσεις τους κατά την είσοδο στην τάξη μετά το διάλειμμα» «Η καθολική συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα είναι κάτι που μας ξαφνιάζει»</p> <p>«Μη καλοί και καλοί μαθητές συμμετέχουν σε μια τάξη όχι όπως την ξέραμε, αλλά σε μια τάξη οργανισμό που μαθαίνει να αναπτύσσει την κριτική τη σκέψη»</p> <p>«Μαθητές που ένοιωθαν απομονωμένοι ή θεωρούσαν τους εαυτούς τους περιττούς, τώρα δραστηριοποιούνται μέσα στην ομάδα»</p> <p>«Η Ε.Ζ. έκανε το σχολείο ελκυστικό για μεγάλο αριθμό παιδιών. Υπήρχαν περιπτώσεις που οι μαθητές έδειξαν μεγάλη απογοήτευση ή/και ξέσπασαν σε κλάματα, όταν οι δάσκαλοι τους</p>	<p>«Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου αγκαλιάσαμε το πρόγραμμα. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν»</p> <p>«Αυτό ήταν κάτι πρωτόγνωρο και τους ενθουσίασε πραγματικά»</p> <p>«Ακόμη και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή ανήκοντες σε μειονότητες (παλιννοστούντες και αλλοδαποί) συμμετείχαν με ενθουσιασμό»</p> <p>«Σφυρηλατήθηκε το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας και ασχολήθηκαν με θέματα που, κάτω από άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να ασχοληθούν.»</p> <p>«Καταρχήν είναι πολύ θετικά τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της Ε.Ζ., εφόσον οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να</p>

ανακοίνωσαν την ολοκλήρωση της E.Z.»	αποκομίσουν έντονα βιώματα, γνώσεις και εμπειρίες καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς»
--------------------------------------	---

Στην έκθεση αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος της E.Z. (Π.Ι. 2003, ιστοσελίδα) που υλοποιήθηκε κατά το 2001-02 υπάρχουν στατιστικά και άλλα περιγραφικής μορφής ευρήματα που στηρίζονται στην ανάλυση των δεδομένων από 1000 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (734 από δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία και 266 από γυμνάσια), 104 ημιδομημένες συνεντεύξεις (44 συνεντεύξεις διευθυντών σχολικών μονάδων και 60 σχολικών συμβούλων) καθώς και σε 26 εκθέσεις αξιολογητών της εφαρμογής της E.Z. / μελών του Π.Ι. Μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων των διαφόρων αναλύσεων φαίνεται ο υψηλός βαθμός επίτευξης των στόχων του προγράμματος, αναδεικνύονται οι θετικές επιδράσεις της εφαρμογής του και ταυτόχρονα εντοπίζονται τα στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω σε κάθε σχεδιασμό επέκτασης του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα τα ποσοτικά στοιχεία τεκμηριώνουν τη θετική αποδοχή που είχε το πρόγραμμα τόσο από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 4) και τους γονείς όσο και από τους μαθητές αλλά και τον υψηλό βαθμό προώθησης των ακαδημαϊκών και ευρύτερων στόχων που ετέθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι το 83% των δασκάλων και το 74% των καθηγητών που υλοποίησαν το πρόγραμμα επισημαίνουν ότι «η εφαρμογή της E.Z. στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πολύ αναγκαία».

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: *Ιεράρχηση των αποτελεσμάτων της E.Z. από τους εκπαιδευτικούς*

<i>Δημοτικά Σχολεία</i>	<i>Γυμνάσια</i>
1. Έκφραση δημιουργικότητας μαθητών	1. Διεύρυνση ενδιαφερόντων
2. Διεύρυνση ενδιαφερόντων	2. Έκφραση δημιουργικότητας μαθητών
3. Εξοικείωση με κοινωνικά θέματα	3. Αυτομάθηση
4. Αναμόρφωση διδακτικής προσέγγισης	4. Εξοικείωση με κοινωνικά θέματα
5. Αυτομάθηση	5. Αναμόρφωση διδακτικής προσέγγισης
6. Συνεργασία σχολείου-κοινωνίας	6. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
7. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	7. Συνεργασία σχολείου-κοινωνίας
8. Αύξηση αποτελεσματικότητας σχολείου	8. Αύξηση αποτελεσματικότητας σχολείου
9. Διευκόλυνση πειραματισμού	9. Διευκόλυνση πειραματισμού
10. Βελτίωση επίδοσης	10. Βελτίωση επίδοσης

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ποσοστό που κυμαίνεται από 60-80% των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων θεώρησαν ότι μέσα από την E.Z. προωθείται η δημιουργία καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου καθώς και ανάμεσα σε όλους που εμπλέκονται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης κ.ά). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πιστεύουν, όπως σχολίασε ποσοστό περίπου 70%, ότι με το πρόγραμμα της E.Z. ενισχύεται το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και θεμελιώνεται το «ανοικτό σχολείο». Σημειώνεται επίσης ότι ποσοστό άνω του 50% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε με την παραγωγή και διάθεση σε όλα τα σχολεία της χώρας του εκπαιδευτικού υλικού για την E. Z. είναι πολύ θετική και ότι αυτή ενισχύεται με την ανάρτηση του υλικού αυτού στην ιστοσελίδα του Π.Ι., γεγονός που υποδηλώνει και τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας στην

εκπαίδευση. Όσον αφορά την επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών από το Π.Ι., από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι αρκετοί (30-40%) θεωρούν θετική τη συνεισφορά του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά οι περισσότεροι (άνω του 70%) πιστεύουν ότι η διαπροσωπική επικοινωνία και η εξατομικευμένη παροχή συμβουλών από τους Σχολικούς Συμβούλους και τα μέλη του Π.Ι. είναι αποτελεσματικότερη.

Πέραν των ενθαρρυντικών καταγραφών των σχολίων παρουσιάστηκαν και ορισμένα προβλήματα, όπως λ.χ. το αίτημα αύξησης των κονδυλίων για τις λειτουργικές δαπάνες, περισσότερη επιμόρφωση, στενότερη συνεργασία με το Π. Ι. κ.ά. Οι προαναφερθείσες, ωστόσο, παραπομπές αποτελούν απάντηση σε κάποιες δικαιολογημένες ενστάσεις ως προς την προσέγγιση π.χ. της δημιουργικότητας, που όμως τις απάντησαν τα ίδια τα πιλοτικά σχολεία. Το μοντέλο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της Ε.Ζ. φαίνεται να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Και τούτο διότι στα θετικά του στοιχεία συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους να προβαίνουν σε σωστές επιλογές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί τη συμμετοχική και συλλογική προσπάθεια, την ευελιξία, την αποδοχή του άλλου, την ψυχολογική του στήριξη αλλά και την καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών. Αξιοποιείται, παράλληλα, η σχολική ζωή, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αποκτήσει περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας.

Η Ευέλικτη Ζώνη εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προβάλλεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και είναι πλήρως διαθεματική. Ο χρόνος εφαρμογής της για μεν το Δημοτικό ποικίλλει από 4 ώρες στις μικρές τάξεις μέχρι 2 ώρες στις δύο τελευταίες, για δε το Γυμνάσιο περιορίζεται αρχικά στις 2 ώρες την εβδομάδα. Η μικρή μείωση των ωρών διδασκαλίας για ορισμένα μαθήματα δε σημαίνει καθόλου υποβάθμισή τους αλλά αντίθετα αναβάθμισή τους, αφού το εύρος του γνωστικού τους περιεχομένου θα προβάλλεται και μέσα από τις δραστηριότητες αυτής της καινοτομίας.

Αξίζει να τονιστεί ότι ανάλογη αλλά όχι ταυτόσημη υποχρεωτική ζώνη στο ωρολόγιο πρόγραμμα έχει πρόσφατα καθιερωθεί στα σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) της Πορτογαλίας με τον τίτλο Area Escola. Στην εν λόγω ζώνη αναμορφώνεται, επίσης, ο σχολικός χρόνος (όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη), προγραμματίζεται η εφαρμογή της με επέκταση του ωρολογίου προγράμματος, όπως και στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα ολοήμερα σχολεία και προσεγγίζεται η διαθεματικότητα στη βάση σχεδίων εργασίας (όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη). Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι οι προαναφερθείσες ομοιότητες είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας γι' αυτό και στην Πορτογαλία, την οποία βάλαμε στην συζήτησή μας, το σχετικό πρόγραμμα έχει προχωρήσει μέχρι την υποχρεωτική αξιολόγηση των μαθητών, γεγονός που δεν ισχύει στη δική μας πρόταση για την Ευέλικτη Ζώνη, την οποία θέλουμε ουσιαστική «όαση» στην καθημερινή πορεία των μαθητών μέσα στο σχολείο. Μια σοβαρή, επίσης, διαφορά αφορά το ότι η Ευέλικτη Ζώνη εντάσσεται ως σοβαρό συστατικό στοιχείο στη γενικότερη πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαθεματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ) ενώ η Area Escola έχει περισσότερο αυτόνομη μορφή (Amago, 2003).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια της χώρας, αστικά και ημιαστικά. Η ανταπόκριση των Δημοτικών σχολείων στο κάλεσμα επέκτασης της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολικό έτος 2002-2003 υπήρξε μεγάλη. Από τα υπερχίλια σχολεία που δήλωσαν συμμετοχή επελέγησαν 563. Τα Νηπιαγωγεία που επελέγησαν ανήλθαν στα 149. Πρόβλημα υπήρξε με τα Γυμνάσια (43 για το 2002-2003), γεγονός που απαιτεί ανάλυση και λύση, καθώς σε αρκετά πιλοτικά Γυμνάσια υπήρξε

επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος. Στο έτος 2003-2004 το σύνολο των επί πλέον σχολείων που συμμετέχουν στην Ευέλικτη Ζώνη είναι 2147 (946 Νηπιαγωγεία, 957 Δημοτικά και 229 Γυμνάσια και 15 Ειδικά Σχολεία).

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι το πλούσιο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που είχε παραχθεί από το Π.Ι. και έχει διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας συνέβαλε στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Το υλικό αυτό είναι ουσιαστικά ο καρπός της συνεργασίας του Π.Ι. με την ευρύτερη επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται αυτό που είχε επιλεγεί προσεκτικά μέσα από τα 85 Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε) του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. του Π.Ι. Τα Π.Π.Ε. που επιλέχθηκαν έτυχαν αναμόρφωσης, επεξεργασίας και προσθηκών σε συνεργασία με τους επιστημονικούς υπευθύνους που τα δημιούργησαν.

Εκτός από τα πολυθεματικά βιβλία που προαναφέραμε, ιδιαίτερα χρήσιμα θεωρούνται ο Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (ΠΙ, 2001) και το ανάλογο εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό (διαφάνειες, ηχητικά αρχεία, λογισμικό, ταινίες, βίντεο). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές τους ανάγκες αλλά και ως υλοποιήσιμη πρόταση για την παραγωγή παραπλήσιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους. Άλλωστε, η ενεργοποίηση και η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά και τους διδάσκοντες. Γι' αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η Ευέλικτη Ζώνη έχει «ανοιχτή» θεματική και η τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης βασίζεται κυρίως στην αρχή της ελεύθερης συλλογικότητας και στην αρχή της ποικιλίας και του πλουραλισμού. Έτσι, αντισταθμίζεται η ανελαστικότητα της μονομέρειας και ο πολυκερματισμός του παραδοσιακού σχολείου.

Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε από το Π.Ι. να εμπλουτίσει τον Οδηγό της Ευέλικτης Ζώνης με σχέδια εργασίας (Π.Ι., 2001, 2002α) που θα αξιοποιούν περισσότερο τα θέματα των πολυθεματικών βιβλίων, τα οποία κινδύνευσαν να χαθούν στην πληθώρα του εκπαιδευτικού υλικού που προωθήθηκε στα σχολεία. Η έμφαση που δίνεται στα σχέδια εργασίας βασίζεται στο γεγονός ότι η εν λόγω μέθοδος είναι καθαρά μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών. Δηλαδή ως αφετηρία τους, τα σχέδια εργασίας, έχουν τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός των εργασιών γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος ή στην απάντηση κάποιου ερωτήματος, πάντα, βέβαια, μέσα από βιωματικές – επικοινωνιακές δραστηριότητες. Άλλοτε πάλι, το κοινό έργο παίρνει τη μορφή εικαστικής σύνθεσης ή χειροπρακτικής κατασκευής. Υπάρχει και η δυνατότητα να τεθεί και ο προβληματισμός ως πρόταση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με μοναδικό όμως στόχο την κινητοποίηση της ομάδας (Π.Ι., 2002α, 2003β).

Επισημαίνεται ότι για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι αναγκαία η ενεργός συμμετοχή και συλλογική δράση των μαθητών στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός είναι δεσμευτικός για την ομάδα και για τούτο τα μέλη της πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλη την πορεία διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας. Η μέθοδος αυτή θεωρείται μια ανοικτή διαδικασία μάθησης και εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τα ενδιαφέροντα όσων συμμετέχουν. Κατά την επιλογή των θεμάτων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται ανάλογα οι δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία (Π.Ι., 2002 α,β,γ, Δάλκος, 1998, Frey, 1992, Χρυσafiδης, 1994).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται κατά τη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας είναι διαφοροποιημένος σε σχέση με αυτόν που αναλαμβάνει κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Από φορέας-μεταδότης της γνώσης και κέντρο της διδακτικής

διαδικασίας μετατρέπεται σε συνερευνητή, συνεργάτη και καθοδηγητή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών, είναι αρωγός στις δυσκολίες που θα παρουσιαστούν κατά την εκτέλεση του σχεδίου εργασίας, όχι ως αυθεντία αλλά ως εμπειρότερος συμμετοχός. Με τη μεθοδολογία αυτή αξιοποιείται η δυναμική της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σε ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας, καθώς ο κάθε μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία και ο δάσκαλος διευκολύνει, συμβουλεύει και ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης (Π.Ι., 2002α, Hargraves, 1994).

Από την μέχρι σήμερα εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης θεωρείται σημαντική η εμπειρία που απέκτησαν οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η ανάλογη αξιοποίησή τους κατά την επέκταση και στη συνέχεια κατά την πιθανή φάση της μελλοντικής γενικευμένης εφαρμογής της καινοτομίας αυτής σε όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας θα οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Καθώς το μέτρο αυτό δεν είναι αποσπασματικό αλλά εντάσσεται συνεκτικά μέσα στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., η πανταχόθεν στήριξή του, αλλά και η αλληλοστήριξη, ίσως είναι μια διαδικασία που πρέπει να υπερβεί τις οποιοσδήποτε θολές αμφισβητήσεις: ίσως καταδειχθεί μια σημαντική εκπαιδευτική προσφορά, ένα χρέος προς τη μαθητιώσα νεολαία της χώρας μας που πρέπει να ξεπληρώσουμε με ευχαρίστηση.

Το νέο εκπαιδευτικό υλικό

Η πορεία υλοποίησης της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρίσκεται προς το τέλος της με τη συγγραφή όλων των βιβλίων (διδασκικών πακέτων) του Δημοτικού και του Γυμνασίου και της εκπόνησης πλούσιου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Αξίζει να τονιστεί ότι για πρώτη φορά δίδεται το περιεχόμενο, ο τρόπος οργάνωσής του και η μεθοδολογία για το Νηπιαγωγείο με τον υπό συγγραφή «Οδηγό Νηπιαγωγού» στον οποίο υπάρχουν οι κατευθυντήριοι άξονες στη βάση του σχετικού Δ.Ε.Π.Π.Σ. Τα βιβλία του Δημοτικού γράφονται όλα και θα αντικαταστήσουν παμπάλαια (περίπου 20 ετών) βιβλία και ως προς την αξιολογη γνώση και ως προς την εισαγωγή της διαθεματικότητας. Ανάλογα ισχύουν και για όλα τα βιβλία του Γυμνασίου. Στον πίνακα 5 παραθέτουμε το σύνολο του νέου εκπαιδευτικού υλικού που εκπονείται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Εκπαιδευτικό υλικό που εκπονείται

	ΒΙΒΛΙΑ	ΧΑΡΤΕΣ	CD-Rom	Δημ/ργία Audio CD	Αναπαραγωγή Audio CD	Αναπαραγωγή Visual CD	Δημ/ργία & Αναπαραγωγή Αφισσών	Αναπαραγωγή Αφισσών
A/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	52	18	18	1	12	2		
B/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	73	06	19	12	3	7		

ΣΥΝΟΛΟ (418)	125	24	37	13	15	9	55	140
-----------------	-----	----	----	----	----	---	----	-----

Η σχετική διαδικασία εκπόνησης του εκπαιδευτικού υλικού που άρχισε το Μάιο του 2003 προκάλεσε μεγάλη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής διανόησης· περίπου 2000 υποψήφιοι κριτές-αξιολογητές ή υποψήφιοι συγγραφείς συμμετείχαν στην πρόσκληση του Π.Ι. Το διαχειριστικό μέρος του όλου εγχειρήματος (βλ. Πράξη 7 /03 Συντονιστικού Συμβουλίου Π.Ι., Ιστοσελίδα Π.Ι.) ίσως δεν πρέπει να αγνοηθεί καθώς πρόκειται για ένα τεράστιο έργο που υλοποιείται με πρωτόγνωρες διαφανείς διαδικασίες όπως λ.χ. το ανώνυμο των υπό κρίση δειγμάτων γραφής και η κωδικοποιημένη με αριθμούς κλήρωση των κριτών-αξιολογητών μετά την κατάθεση των προς κρίση δειγμάτων γραφής. Παρ' όλα αυτά δεν έλειψαν οι ενστάσεις και οι εντάσεις. Ωστόσο η στατιστική επεξεργασία του συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των συμμετοχών και των επιτυχιών συγγραφικών ομάδων και αναδόχων έδειξε υψηλή συσχέτιση στην πρώτη και μεγαλύτερη φάση του διαγωνισμού (ακολουθούν και άλλες για πολύ μικρό αριθμό αγόνων περιπτώσεων). Ο υψηλός συντελεστής συσχέτισης ($r= 0.90$ για την πρωτοβάθμια και $r= 0.97$ για το Γυμνάσιο) υποστηρίζει την αντικειμενικότητα στη διαδικασία γεγονός που συνέβαλε στην υποχώρηση κάθε υποψίας για διαβλητότητα του διαγωνισμού και οδήγησε σε απόσυρση των ενστάσεων.

Αξίζει να τονιστεί ότι η κρίση-αξιολόγηση έγινε με μοριοδοτημένα κριτήρια που συμπεριελάμβαναν διάφορες παραμέτρους όπως λ.χ. την επιστημονική και παιδαγωγική καταλληλότητα, την αισθητική του βιβλίου, την αποτύπωση της διαθεματικότητας, τη διαδραστικότητα, διαθεματικότητα και δημιουργικότητα των ανοικτών λογισμικών κ.ά. Τα σχεδιασθέντα κριτήρια και τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. ενισχύουν τη δυνατότητα να παρέχονται από τα νέα βιβλία ίσες ευκαιρίες, να καλλιεργούνται στάσεις για τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και να συμβάλλουν στη δημιουργία φιλικότερου και θετικότερου κλίματος μάθησης. Για να αποκτήσουν οι μαθητές τις κατάλληλες γνωστικές δομές, γνωστικοκοινωνικές δεξιότητες και μεταγνώσεις για τις προκλήσεις της ζωής της συναρπαστικής εποχής μας· για να έχουμε υπαρκτό και συγκεκριμένο αντίλογο στη λεγόμενη από τον Bernstein (1999) αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο που αναφερόμαστε, στη δομή και στη λειτουργία της θεώρησης του εκπαιδευτικού υλικού, ουσιαστικοποιείται και η φιλοσοφία του εναλλακτικού βιβλίου με την έννοια ότι ο κάθε εκπαιδευτικός θα διαμορφώνει τη δική του «συνταγή» διδασκαλίας του μαθήματος βασισμένη στο μικρό ολιγοσέλιδο βιβλίο, και το πλούσιο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, τις βιβλιοθήκες και άλλες πρόσφορες πηγές που θα έχει στη διάθεσή του. Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται ουσιαστικά οι βαθμοί ελευθερίας του μέχρι σήμερα άκαμπτου κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και καλύπτονται οι ανάγκες εισαγωγής του εναλλακτικού βιβλίου το οποίο ήδη προκάλεσε προβλήματα που οδήγησαν στην απόσυρσή του.

Η αξιολόγηση του μαθητή

Στον ίδιο τόνο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι συνακόλουθο της εσωτερικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και ο προβληματισμός για τους στόχους, τις μορφές αξιολόγησης του μαθητή, τις βασικές αρχές και τις τεχνικές εφαρμογής της καθώς και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος. Η νέα αυτή θεώρηση της αξιολόγησης σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διευρύνεται από την στενή αντίληψη των τεστ που αποσκοπούν απλώς στον έλεγχο κατάκτησης της προβλεπόμενης γνώσης για να συμπεριλάβει και τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης όλων των στόχων μάθησης και τη διαπίστωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών ούτως ώστε να σχεδιαστούν και με τη

συμμετοχή των μαθητών τα επόμενα στάδια μάθησης. Στάδια τα οποία θα στηρίζονται και στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών και θα στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Κεντρικός άξονας της αξιολόγησης στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο εντάσσεται οργανικά η παράμετρος της διαθεματικότητας, αποτελεί η προσπάθεια καλλιέργειας ερευνητικού πνεύματος, απόκτησης μεταγνωστικών ικανοτήτων και ανάπτυξης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται άμεσα και με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και στοχεύουν στον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους στη σημερινή εποχή της γνώσης και της πολυπλοκότητας. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται η υπευθυνότητα των μαθητών μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης καθώς και με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών με στόχο τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και την καλλιέργεια του κοσμοειδώλου τους.

Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής (Π.Ι., 2003α) εντάσσονται οργανικά και οι τρεις μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή η *αρχική ή διαγνωστική*, η *διαμορφωτική ή σταδιακή* και η *τελική ή συνολική*, η αποτελεσματική εφαρμογή των οποίων θα υποστηρίξει την ποιοτική αναβάθμιση της διαδικασίας διδασκαλίας/μάθησης. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο εφαρμογής της αξιολόγησης καθώς και οι βασικές οργανωτικές και επικοινωνιακές περιστάσεις, που σχετίζονται και με την ηλικία και την νοητική ωριμότητα των μαθητών, διαμορφώνουν το πλαίσιο εφαρμογής ποικιλίας τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, η δυναμική συζήτηση, τα σχέδια εργασίας, η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/ δελτίο/ καρτέλα μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του ή και ο συνδυασμός αυτών και άλλων τεχνικών.

Ήδη το Π.Ι. επεξεργάζεται πρόταση-πλαίσιο προς συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την περαιτέρω εξειδίκευση της πρότασής του για την αξιολόγηση του μαθητή, η οποία θα βασίζεται στην ιδιαιτερότητα των μαθημάτων, στις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Π.Ι., 2003α) και θα εκτείνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πέραν της ποσοτικής, στην περιγραφική αξιολόγηση· με γνώμονα την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την απόκτηση περισσότερης αυτογνωσίας από το μαθητή και την περισσότερη ενημέρωση των γονέων για την πραγματικότητα.

Οι νέες μορφές αξιολόγησης του μαθητή στην ολοκληρωμένη τους μορφή θα αποτελέσουν μια δεύτερη τομή, μετά από εκείνη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., στη διαμόρφωση της σοβαρής εσωτερικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια τομή ίσως ανοίξει το δρόμο και για την αναθεώρηση του εξεταστικού συστήματος εισαγωγής στα πανεπιστήμια.

Συμπερασματικά

Το συζητούμενο, λοιπόν, που είναι η νέα θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποχρεωτική εκπαίδευση, προσεγγίζεται ήδη στην πράξη και αρχίζει να δίνει, με την Ε.Ζ. σε αυτή τη φάση, τη δυναμική εκείνη και την ευελιξία στο σχολείο να ανταποκρίνεται στην κοινωνική ρευστότητα της εποχής μας, σ' ένα πραγματιστικό επίπεδο που δεν παγιδεύεται σ' ένα μεταμοντέρνο και αόριστο προβληματισμό. Αντίθετα με το νέο σύστημα το σχολείο του μέλλοντος προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή, ο οποίος δικαιούται να σκέφτεται, να χαίρεται και να ονειρεύεται. Θα δώσει επίσης, στην ολοκλήρωσή του τη δυνατότητα να απελευθερωθούν τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις (όπως έγινε και με το νόμο πλαίσιο 1268 του 1982 για τα Πανεπιστήμια), καθώς ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να

λειτουργεί πιο ελεύθερα, με περισσότερη εκπαιδευτική πρωτοβουλία και ευελιξία για να αναδειχθεί σε ουσιαστικό πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ελληνικό σχολείο μέσα από το υπό ολοκλήρωση νέο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ισχυρότερο.

Ένα σχολείο ανοικτό προς την κοινωνία που θα σφυρηλατήσει τη δική του ουσιαστική συμβολή στη νέα κοινωνία της ποιότητας ενσωματώνοντας κάθε χρήσιμο και αποδεκτό επιστημονικό προβληματισμό, θα απαντήσει στην ευρωπαϊκή πρόκληση και θα αναπτύξει τους δικούς του ρυθμούς, που θα πρέπει όχι μόνο να συνάδουν με την κρίσιμη αναπτυξιακή πορεία της χώρας μας αλλά και να συμβάλλουν προς αυτήν. Ένα δημιουργικό λοιπόν σχολείο για ένα δημιουργικό έθνος αναδύεται με απαραίτητη τη συμβολή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (1995, 9 Ιουλίου). Ο Μινώταυρος των εξετάσεων. *Το Βήμα της Κυριακής*
- Αλαχιώτης, Σ. (2002α, 3 Μαρτίου). Η συζήτηση για την Παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Το Βήμα*
- Αλαχιώτης, Σ. (2002β, 24 Μαρτίου). Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος *Το Βήμα της Κυριακής*
- Αλαχιώτης, Σ. (2002γ). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο 6, 5-14, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Αλαχιώτης, Σ. (2002δ). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο 7, 7-18, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Αλαχιώτης, Σ. (2002ε, 19 Μαΐου). Το δημιουργικό σχολείο δεν είναι ουτοπία. *Το Βήμα της Κυριακής*
- Αλαχιώτης, Σ (2003, 29 Ιουνίου). Η δύναμη της μάθησης. *Το Βήμα της Κυριακής*
- Amaro, G. (2000). Curriculum Innovation in Portugal: The Area Escola – An arena for cross – curricular activities and curriculum development. Unesco IBE
<http://www.ibe.unesco.org>.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*. London: Koller & MacMillan
- Bransford, J.D. et al (2001). How people learn: Brain, mind, experience and school. Washington DC: National Academy Press
- Γληνός, Δ.Α. (1925). Ένας άταφος νεκρός. *Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Εκδόσεις: Εταιρεία Αθήνα
- Calvin, W. (1998). The emergence of intelligence. *Scientific American*, Vol. 9, N. 4, 44-51
- CIDREE (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν. – Γαλανοπούλου, Α.: *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Δάλκος, Γ. (1998). Η τέχνη και το αίτημα της διεπιστημονικότητας – διακλαδικότητας κατά τη διαμόρφωση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων. *Τα εκπαιδευτικά*, 47-48
- Δημαράς Α. (1980). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα, Εκδόσεις Ερμής
- Edelman, G. (1996). Αιθέρας θετικός, λαμπερή φωτιά. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Erickson, L., H. (1998). Concept based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts, USA: Cowen Press
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Επίσημη Εφημερίδα, C58, 05.03.2002.

- Ζαφρανά – Κάτσιου Μ.(2001). Εγκέφαλος και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Galton, M., & J., Williamson (1992). Group work in the primary classroom. London: Roughtledge.
- Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American*, Vol. 9, N. 4, 19-23
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers. Changing Times: Teachers' work and Culture in the Post-modern age. London: Cassel.
- Hayes, N. (1994). Εισαγωγή στις γνωστικές διαδικασίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 7, 52-65, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κανάκης, Ι. (1987). Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης σε ομάδες εργασίας. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία – Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Δ. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lawton, D., Cairns, J. and R. Gardner eds (2000) Education for citizenship. Great Britain: Cromwell Press.
- Le Matais, J. (1999). Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16 nation review. *Moon & Murphy (eds) Curriculum in Context*. London: Paul Chapman Publishing
- McNeil, F. (1999). Brain Research and Learning – An Introduction. *Research Matters*. No 10. London: Institute of Education
- Ματσαγγούρας, Η. (2002 α). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 6, 15-30, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ματσαγγούρας, Η. (2002 β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 7, 19-36, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Meyer, E. (1987). Ομαδική διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη
- Middlewood, D. and N. Burton (2001) eds. Managing the curriculum, SAGE publications Inc, London.
- Moon, B. and P. Murphy (eds) (1999). Curriculum in Context, G. Britain: The Open University,.
- OECD (2001). Schooling for tomorrow. Paris: OECD CERI
- Ploomin, R. & J. DeFries (1998). The Genetics of Cognitive Abilities and Disabilities: Investigations of specific cognitive skills can help clarify how genes shape the components of intelligence. *Scientific American*, Vol. 9, N. 4, 40-47
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Οδηγός εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιστοσελίδα Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). Οδηγός σχεδίων εργασίας. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιστοσελίδα Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002β). Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 6
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002γ). Αφιέρωμα στην Διαθεματικότητα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 7

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003 α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ιστοσελίδα Π.Ι. (pi-schools.gr)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003 β). Έκθεση αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Ιστοσελίδα Π.Ι. (pi-schools.gr)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). Πράξη 7/03 Συντονιστικού Συμβουλίου Π.Ι., Ιστοσελίδα Π.Ι.
- Φερρό Μ. και Φ. Ζαμμέ (2000). Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Frey, K. (1998). Η μέθοδος project, μτφρ Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη
- ΦΕΚ 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 (26-8-03), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Σανζέ Ζαν – Πιερ (1986). Ο νευρωνικός άνθρωπος. 4^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπα.
- Walker, D. and J. Soltis, (1997). Curriculum and aims, Teachers Collage, Columbia,University, New York and London
- Unesco (1998): Εκπαίδευση και ο Θησαυρός που κρύβει μέσα. Μτφρ. Κ.Ε.Ε., Αθήνα: Gutenberg
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999): Γνώθι το curriculum. Αθήνα:Ατραπός
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994) Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg