

ΕΥΕΛΙΚΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕ ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΤΑΞΗ

ΜΕ ΕΥΕΛΙΚΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ

Αλέξανδρος Κόπτσης
Σχολικός Σύμβουλος-Δ/ντής Σπουδών Π.Ε. ΥΠΕΠΘ
Αλαμάνας 22-14121 Ν.Ηράκλειο Αττικής
Τηλ. 211-0106626 κιν. 6977856663
E-mail: aKoptsis2002@yahoo.gr

Μητροπούλου Βασιλική
Λέκτορας Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ
Γ. Παραλή 8 – 542 49 Θεσσαλονίκη
Τηλ. 2310328255 κιν. 6937525672
E-mail: mitro@theo.auth.gr

Εισαγωγή

Το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία έχει χάσει το βασικό του ρόλο. Δεν είναι πια ένας χώρος αγωγής που θα προσανατόλιζε σε θετικές στάσεις ζωής και θα όριζε τις αξίες και τις ιδέες που συγκροτούν την κοινωνία, ως στόχο της παιδείας. Το σημερινό σχολείο έχει περιορίσει τον εαυτό του στην παροχή χώρου, όπου προσφέρεται προαποφασισμένη πληροφόρηση όμοια για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Η έννοια του σχολείου έχει αναθεί σε σύμβολο υποχρεωτικής εργασίας και απασχόλησης των παιδιών. Αντίστοιχα ο δάσκαλος περιόρισε τον παιδαγωγικό του ρόλο σε εκθέτη πληροφοριών και βαθμολογητή επιδόσεων.

Το σημερινό σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των παιδιών και δεν ανταποκρίνεται σε καμία περίπτωση στις ανάγκες τους και στο σκοπό της εκπαίδευσης. Αυτή η εικόνα φυσικά δε θυμίζει ένα δημοκρατικό σχολείο ή αλλιώς ένα σχολείο που θα περιόριζε την ανισότητα στις οικονομικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών.

Θεωρούμε ότι η λύση για την επαναφορά του σχολείου στον κοινωνικό του ρόλο και η επανατοποθέτηση της εκπαίδευσης στη θέση του καθοδηγητή της αυριανής κοινωνίας είναι η αλλαγή στη μεθοδολογία διδασκαλίας, η αλλαγή των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων και η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού.. Κρίνεται δηλαδή αναγκαία η απαίτηση για ένα σχολείο με ευέλικτο δάσκαλο, ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας. Ένα νέο σχολείο που θα δομείται με στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού και θα αναδεικνύει πρακτικές λύσεις που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής τάξης..

Η προοπτική του σύγχρονου σχολείου

Στη σημερινή εποχή το σχολείο οφείλει πρωτίστως να βοηθά το μαθητή να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες στην τάξη. Να δημιουργήσουμε δηλαδή ένα νέο σχολείο που θα δίνει πραγματικά τη δυνατότητα στο μαθητή να γίνει ο ρυθμιστής της μάθησης.

Σε ένα τέτοιο σχολείο ο δάσκαλος πρέπει να είναι ευέλικτος τόσο στη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές του, όσο και στον τρόπο διαχείρισης της ύλης. Το πρόγραμμα να είναι ευέλικτο, προσαρμοσμένο δηλαδή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά και του περιβάλλοντος στο οποίο αυτοί ζουν. Η τάξη επιπλέον οφείλει να είναι με τέτοιο τρόπο διαρθρωμένη ώστε να δημιουργεί θετικά συναισθήματα, καθώς επίσης και θετικό ψυχολογικό κλίμα.

Στη δημιουργία του ευέλικτου σχολείου συμβάλλουν αποφασιστικά διάφοροι παράγοντες, που κρίνονται απαραίτητοι για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο δάσκαλος, η τάξη, το ψυχολογικό και γενικότερο περιβάλλον της τάξης, η διδακτική μεθοδολογία η οποία εφαρμόζεται, το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθείται.

Ο Ευέλικτος δάσκαλος

Μπορεί ο δάσκαλος, παραμένοντας συνεπής στις τυπικές υποχρεώσεις της θέσης του, να παρέμβει διορθωτικά και να αναδειχθεί σε σύγχρονο παιδαγωγό; Η εμπειρία που μας παρέχει η ιστορία της εκπαίδευσης απαντά σ' αυτό το ερώτημα καταφατικά. Ο δάσκαλος μπορεί να συνδυάσει μια προγραμματισμένη, έξω από το σχολείο, εκπαίδευση με τις ανάγκες των μαθητών του και την κοινωνική τους αγωγή.

Υπάρχουν δύο τρόποι να βελτιωθεί η διαδικασία της μάθησης και η κοινωνική αγωγή των μαθητών της βασικής εκπαίδευσης, ώστε να μετέχουν στον πολιτισμό και τα πολιτιστικά του αγαθά: Ένας τρόπος είναι να προσαρμοστεί άτυπα και να επιμεριστεί ο χρόνος διδασκαλίας της ύλης που προγράμματος, έτσι ώστε να προβληθεί η χρησιμότητα της γνώσης. Αυτό θα σήμαινε ότι ο δάσκαλος, ως εκπαιδευτικός, θα βελτιώνει συνεχώς τις γνώσεις και τις ικανότητές του για να μπορεί να εμφανίζει τη σχέση μεταξύ επικαιρότητας και σχολικής ύλης. Αδύνατο σημείο αυτού του τρόπου είναι πως πιθανόν ο σχολικός χρόνος να μην αρκεί για την κάλυψη όλης της απαιτούμενης ύλης, όπως επίσης και ο δάσκαλος χωρίς κίνητρο να αδυνατεί να διαθέσει χρόνο για την επιμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής του.

Ένας δάσκαλος, όμως, όπως περιγράφηκε παραπάνω, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που παρακολουθεί την εξέλιξη στην κοινωνία και τον πολιτισμό είναι πρότυπο για να στηρίξει ένα αλλιώς σχολείο, πιο ολοκληρωμένο, που δεν θα περιοριζόταν στην παροχή πληροφοριών, αλλά θα προωθούσε ένα μοντέλο ζωής, δηλαδή ένα σχολείο που θα απασχολούσε τους μαθητές με προγράμματα που προσφέρουν γνώση, παράλληλα όμως και τον τρόπο της μάθησης.

Αυτό το σχολείο δεν μπορεί να περιοριστεί στο σημερινό σχολικό χρόνο και να χωρέσει την απαίτηση για τη μελλοντική κοινωνία. Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει μάθηση, εμπειρίες, βιώματα, απασχόληση, προετοιμασία, ψυχαγωγία και προφύλαξη από τον εμπορευματοποιημένο πολιτισμό που πουλιέται από τους εξωσχολικούς παράγοντες (C. Hermbrock/ A. Wegmann 1997).

Ο δάσκαλος στο σχολείο αυτό οφείλει να βοηθά τους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τη γνώση και να συνεισφέρει στην υιοθέτηση από αυτούς πολλαπλών τρόπων μάθησης, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητές τους, στα διαφορετικά στυλ εκμάθησης που έχουν, βοηθώντας τους με τον τρόπο αυτό να μάθουν πιο γρήγορα, να εντοπίσουν το δικό του προσωπικό στυλ μάθησης και να αναπτύξουν ιδιαίτερες στρατηγικές εκμάθησης. Ο δάσκαλος οφείλει να λειτουργεί σαν καθοδηγητής στην μάθηση, να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα, δίνοντας σημασία στο κάθε άτομο ξεχωριστά, να εστιάζει την προσοχή του στην ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων

των μαθητών, να δημιουργεί ευκαιρίες για ατομικές και ομαδικές επιδόσεις και εμπειρίες και να βοηθά τους μαθητές να μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους.

Η Ευέλικτη τάξη

Μεθοδολογία Διδασκαλίας - Διεπιστημονικότητα- Διαθεματικότητα και δημιουργική απασχόληση

Η μεθοδολογία και ο τρόπος μάθησης πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες κάθε μαθητή. Η διδακτική διαδικασία είναι αναγκαίο να εμπλουτίζεται με βιωματική κατάρτιση, να ωθεί σε αυτονομία και αυτοδιάθεση των μαθητών, ώστε αυτοί να οδηγούνται μέσα από την εκπαίδευση στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων τους για να επιτυγχάνουν μακροπρόθεσμη μάθηση. Τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην εκμάθηση των δεξιοτήτων και η γνώση να πηγάζει μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα, τις δικές τους προσπάθειες, τις δικές τους ενέργειες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.

Η αποσπασματικότητα της γνώσης που διατηρεί το ισχύον ΑΠ, δημιουργεί την εντύπωση στο μαθητή ότι οι επιστήμες είναι σύνολα ταξινομημένων γνώσεων τελείως ανεξάρτητων μεταξύ τους (Δ. Ρόκος 1998). Πώς όμως θα διαπαιδαγωγήσουμε έναν μελλοντικό χρήστη της πληροφορίας και της επιστημονικής γνώσης, εάν δεν του έχουμε διδάξει τη σχέση της με την ανάγκη που τη δημιούργησε και τις αιτίες που για την ανάπτυξη της έχει καταναλωθεί κοινωνική προσπάθεια;

Για τη λύση της αντίφασης ανάμεσα στην έννοια της αυτόνομης επιστήμης και στο γενικό πολιτισμό προτάθηκαν μέχρι σήμερα, με σοβαρά επιχειρήματα, η εφαρμογή των μεθόδων της διεπιστημονικότητας και η εκπαιδευτική διαδικασία της διαθεματικής διδασκαλίας της ύλης. (Η. Ματσαγγούρας 2002).

Στη διεπιστημονικότητα προσβλέπουμε, όταν θέλουμε να προβάλλουμε τη συμπληρωματικότητα της γνώσης των γνωστικών αντικειμένων. Όταν δηλαδή θέλουμε να προτείνουμε στο παιδί ένα μοντέλο πολιτισμού που αποτελείται από γειτονικά και σε επαφή γνωστικά σύνολα (Γ. Παπαγούνος 1998^α). Στο μοντέλο αυτό οι επιστήμες και οι γνώσεις τους, που σε κλίμακα προσφέρονται στα σχολικά προγράμματα, κρατούν την αυτονομία τους, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται ο αλληλοβοηθητικός ρόλος τους στην προσπάθεια να κατανοηθεί ο κόσμος. Η Διεπιστημονικότητα ως διαδικασία είναι η αναγνώριση του πολιτισμού ως ένα σύνολο με αυτόνομα και διακριτά, αλλά αλληλοσχετιζόμενα υποσύνολα.

Η διαθεματικότητα αντίστροφα, δεν θεωρεί ότι η προσφερόμενη γνώση στο σχολείο χρειάζεται να έχει αυτόν τον τυπικό αλληλοσυσχετισμό της διεπιστημονικής προσέγγισης. Προβάλλει τον ενιαίο χαρακτήρα του κάθε θέματος μέσα στον πολιτισμό. Αποτελεί δηλαδή μια προσπάθεια διαλεκτικής, που αναπτύσσεται μεταξύ των ειδικών θεμάτων και δεν τονίζει τον συμπληρωματικό τους χαρακτήρα (Η. Ματσαγγούρας 2003), Το κάθε θέμα που διδάσκεται με τη διαθεματική προσέγγιση είναι ταυτόχρονα ένα ταξίδι στο σύνολο των γνώσεων που χρειάστηκε να εφαρμοστούν για την παραγωγή του. Το ερώτημα που μπαίνει είναι εάν η εφαρμογή της διαθεματικότητας, η οποία κρατάει τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα απέδιδε στην ελληνική κοινωνία.

Σχολιάσαμε ήδη την ελληνική κοινωνία ως ένα σύνολο, διαμορφωμένο κάτω από την ανάγκη προσαρμογής στην άγνωστη ακόμη μεταβιομηχανική εποχή της πληροφορίας. Είναι δηλαδή η ελληνική κοινωνία ένα σύνολο ανθρώπων, με συναισθηματικό κόσμο διαμορφούμενο διαρκώς, με αξίες που δέχονται συνεχή αναδιάταξη του βαθμού σπουδαιότητάς τους και με ιδέες για το μέλλον που οι πολύ

γρήγορες αλλαγές του δεν επιτρέπουν να αποσαφηνιστούν οι αντικειμενικές προοπτικές του πολιτισμού.

Η λογική προσέγγιση για τη λύση ενός τέτοιου προβλήματος είναι να μπορούσε να εφαρμοστεί ένα σχολείο αυτόματα προσαρμοζόμενο στις συνθήκες και τις κοινωνικές προσδοκίες. Εάν προσδοκούμε στη συνέχεια της κοινωνικής συνοχής που κληρονομήσαμε από την παράδοσή μας, στην πρόσληψη, αφομοίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της νέας εποχής μέσα στις αξίες και ιδέες του πολιτισμού μας, το σχολείο που μας ταιριάζει είναι αυτό που θα εγγυάται πραγματικά ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την πληροφόρηση και για τη συμμετοχή του ατόμου στον πολιτισμό. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του σχολείου είναι να αναλάβει ξανά το καθήκον της κοινωνικής διαπαιδαγώγησης.

Σχολικό περιβάλλον- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη

Οι προτάσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης συντέλεσαν στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης νέων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, διαφορετικών από αυτές που ίσχυαν στο παραδοσιακό σχολείο.

Η παντοδυναμία και η παντογνωσία του δασκάλου, που θεωρούνταν ο μεταδότης και ο καταθέτης των γνώσεων, σύμφωνα με την τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης, ήταν τα χαρακτηριστικά ενός δασκάλου του παραδοσιακού, ονομαζόμενου αυταρχικού σχολείου. Ο Παπανούτσος τον χαρακτηρίζει "παντογνώστη, φωτισμένο, άνθρωπο που απειλεί, λoidωρεί, ειρωνεύεται τους μαθητές και απαιτεί το σεβασμό τους" (Ε. Παπανούτσος 1976).

Ο μαθητής στο αυταρχικό αυτό σχολείο κυριαρχούνταν από φόβο. Ο φόβος προέρχονταν από τη συμπεριφορά του δασκάλου, που χαρακτηριζόταν από εκφράσεις αυστηρού ελέγχου και κρύα συναισθήματα. Σκοπός της αγωγής στο σχολείο αυτό ήταν ο δαμασμός του μαθητή και η προσαρμογή στη ζωή. Ο δαμασμός επιβαλλόταν με σωματικές ποινές, με αυστηρότητα, με επιπλήξεις και με τη δημιουργία κλίματος απόλυτης ησυχίας στην τάξη. Σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο, μη δημοκρατικό κλίμα παρατηρούνταν ένα χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Οι σχέσεις αυτές ήταν αντιπαιδαγωγικές, γιατί δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του παιδιού, αφού δεν πρόσφεραν αγάπη, ασφάλεια, καλοσύνη, ελεύθερη ζωή, αυτοπραγμάτωση.

Στον αντίποδα αυτών των σχέσεων του αυταρχικού σχολείου κυριαρχεί σήμερα η άποψη για ένα σχολείο δημοκρατικό, στο οποίο καταργούνται οι παραδοσιακές λειτουργίες του, όπως αυστηρή πειθαρχία και τιμωρία. Τη θέση τους καταλαμβάνουν οι ελεύθερες συζητήσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου, το δημοκρατικό κλίμα της τάξης, η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται χωρίς φόβο, η αποφυγή κάθε είδους τιμωρίας, η δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και η ενθάρρυνση της δράσης, της φαντασίας και του στοχασμού (Ματσαγγούρας 2000). Αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών είναι να γεφυρωθεί το χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και να δημιουργηθεί αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο μαθητής αυτονομείται και οδηγείται βαθμιαία στην ανεξαρτησία. Η ανεξαρτησία αυτή θα τον βοηθήσει "να ωριμάσει μέσα του το αίσθημα της ευθύνης και η αντίληψη του χρέους" (Α. Δελμούζος 1950).

Η προσαρμογή του δασκάλου σε ένα τέτοιο περιβάλλον παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Ο δάσκαλος πρέπει να αναγνωρίσει στον εαυτό του έναν ρόλο διαφορετικό από αυτόν που είχε για πολλά χρόνια υιοθετήσει. Να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε μία ισότιμη θέση με το μαθητή και ότι ο ρόλος του είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός και καθοδηγητικός. Όμως οι ρόλοι αυτοί δε νοούνται σαν μορφές καταναγκασμού και πνευματικής υποτέλειας, αλλά λειτουργούν στα πλαίσια της

ισοτιμίας και αμοιβαιότητας μεταξύ δασκάλου- μαθητή (I. Κογκούλης 2000). Έχουν δε σκοπό να διαμορφώσουν ανθρώπους ώριμους, συνεργάσιμους, με κριτική σκέψη, οι οποίοι θα ερευνούν και θα ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.

Αυτός ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικότερος, αλλά και δυσκολότερος από το ρόλο της αυθεντίας, που τον χαρακτήριζε στο παρελθόν. Απαιτεί προσπάθεια από τον ίδιο για να υιοθετηθεί. Η ησυχία και η ηρεμία της τάξης αποτελεί παρελθόν, αφού δε θεωρούνται ιδανικές καταστάσεις σήμερα, ούτε για την τάξη, ούτε για τη ζωή.

Η ανάπτυξη αληθινών, προσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών θα συντελέσει στη διαμόρφωση καλής ψυχολογίας του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις φυσικές αυτές συνθήκες θα οδηγηθεί ευκολότερα στη μάθηση.

Το περιβάλλον πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι ειδικά διαμορφωμένο και να εμπνέει θετικά συναισθήματα. Η παραδοσιακή τάξη δεν έχει θέση στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αφού δεν ενδείκνυται ούτε για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ούτε για ανακαλυπτική μάθηση, ούτε για δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος. Το περιβάλλον πρέπει να διευκολύνει την ομαδικότητα, να ευνοεί τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνικοποίησή τους. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφέρουν την άποψή τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους χωρίς φόβο. Το περιβάλλον οφείλει να βοηθά το μαθητή να χαλαρώνει, να νιώθει όμορφα και ευχάριστα, να μπορεί να ξεπερνά τους φόβους του και να αποβάλει το άγχος του. Η αίθουσα όταν είναι διακοσμημένη με χρώματα και άλλα στοιχεία, καθιστά την παραμονή των μαθητών ευχάριστη και βοηθά στη μεγιστοποίηση της κατανόησης του περιεχομένου του προγράμματος.

Όταν οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν με παιδαγωγικά ορθό τρόπο, συμβάλλουν σημαντικά στην υποβοήθηση των παιδιών να επιτύχουν ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στο βαθμό που επιτρέπει το γενικότερο επίπεδο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται. Υποβοηθούν επίσης το μαθητή να επιστρατεύσει τις δικές του δυνάμεις και να επενεργήσει πάνω στο αντικείμενο μάθησης, με αποτέλεσμα να οδηγηθεί το ίδιο, με τη δική του δυναμική, στη μάθηση.

Τα Ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα

Η αντίφαση του κοινού αναλυτικού προγράμματος και του ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιμένει στην σκοπιμότητα ενός κοινού ΑΠ (Γ. Μπαγάκης 2001) Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζει την ελληνική κοινωνία ως ένα σύνολο μέσων όρων. Μέσων όρων πληροφορίας, μέσων, συνθηκών και βέβαια μέσου εισοδήματος. Γνωρίζουμε όμως ότι οι κοινωνικές συνθήκες του κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος ακολουθούν ένα διαφορετικό ρυθμό μεταβολών, παραγωγικών και άρα κοινωνικών. Αυτό το φαινόμενο υπάρχει και στα αστικά κέντρα με τις περιοχές διαφορετικού εισοδήματος και απασχόλησης. Η Ελλάδα επιπλέον παρουσιάζει και τη δυσκολία των 7500 οικισμών, χωριών, ημιαστικών και αστικών κέντρων, με τελείως διαφορετικές και διαμετρικά αντίθετες πολλές φορές συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες της Ελλάδας καλύπτονται από το μονοθέσιο σχολείο στο ένα άκρο έως τα εκπαιδευτικά συγκροτήματα, ιδιωτικά και δημόσια των αστικών κέντρων (Γ. Φύκαρης 2001). Η εφαρμογή ενός κοινού ΑΠ τονίζει τις διαφορές που

θεωρητικά έπρεπε να τις καλύπτει ένα δημοκρατικό σύστημα. (Γ. Παπακωνσταντίνου 2003).

Η δυσκολία να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα στις σύγχρονες συνθήκες οφείλεται σε θεσμικούς παράγοντες, σε ιδεοληψίες του παρελθόντος και στις γρήγορες αλλαγές του μαθητικού κοινού. Η παιδοκεντρικότητα π.χ. ως αρχή της παιδαγωγικής ήταν γνωστή για την αποτελεσματικότητά της σε πολλές προηγούμενες γενιές. Ποιοι ήταν οι λόγοι που δεν εφαρμόστηκε έγκαιρα, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να επικεντρωθεί στο υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το μαθητή; (E. Tulodziecki 1991).

Πρώτος λόγος ήταν οι δύσκολες ιστορικές περίοδοι που πέρασε η χώρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να είναι και να φαίνεται αντίποδας των προοδευτικών εκπαιδευτικών προτάσεων. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ήταν αμέτοχοι στις προσπάθειες των πρωτοπόρων Ευρωπαίων και Αμερικανών συναδέλφων τους που έψαχναν να βρουν τον τρόπο να διαπαιδαγωγήσουν τον άνθρωπο της δημοκρατικής κοινωνίας (Π. Γιαγκουνίδης 1995). Στην Ελλάδα από τις πρώτες 10ετίες του 20 αιώνα, υπήρχαν επαφές και προσπάθειες να εφαρμοστούν οι ιδέες του σχολείου εργασίας (G. Kerschensteiner 1926) και της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας (Η. Μαρσαγγούρας 2000β). Η ολοκλήρωση της μαθητείας, όμως, σε τέτοια σχολεία στήριζε την αμφισβήτηση, επειδή εισήγαγε την ιδέα της συνεργασίας και της σύνδεσης της γνώσης με τις πραγματικές συνθήκες χρησιμοποίησής της.

Η παιδοκεντρικότητα, για να εφαρμοστεί, είναι ανάγκη να προταθούν συστήματα και ύλη που να παίρνουν υπόψη τους δύο πράγματα: την τοποθέτηση του παιδιού στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την παροχή πληροφορίας που να είναι μέσα στα όρια που βάζει ο ορίζοντας του παιδικού κόσμου.

Η σημασία των τοπικών συνθηκών στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

Η παιδοκεντρικότητα σαν σύστημα που αναγνωρίζει τον κόσμο και την προσωπικότητα του παιδιού ως διακριτή ύπαρξη, δεν μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα που εισάγει η διαφορετικότητα των διαφορετικών συνθηκών, ακόμη και εάν θεωρήσουμε ότι πραγματικά οι μαθητές των τάξεων ανταποκρίνονται στους μέσους όρους μαθησιακής ικανότητας της ηλικίας τους (W. Doerr, S. Hansen, K. Kleinespel 1996). Θεωρούμε ότι ο άνθρωπος εξελίσσεται, επειδή είναι κοινωνικά προσαρμοζόμενο όν. Αυτό σημαίνει ότι διαφορετικές κοινωνικές, πολιτειακές και περιβαλλοντικές συνθήκες επιδρούν στην εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου και το κατευθύνουν στην αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων που προσφέρουν. Εντονότερα αυτή η διαδικασία αναγνωρίζεται κατά την παιδική ηλικία.

Οι παράγοντες που θα επιδρούσαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, δηλαδή των αξιών, των ιδεών και του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, έχουν άμεση σχέση με τον πληθυσμό του κοινωνικού περιβάλλοντος που περιβάλλει το παιδί και με τις ευκαιρίες αναγνώρισης της πληροφορίας που προσφέρει το μάθημα του σχολείου στις τοπικές συνθήκες. Δεν είναι σοβαρό να μιλάμε για μία εκπαίδευση ίσων ευκαιριών όταν συγκρίνουμε το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα στα παιδιά ενός μονοθέσιου ακριτικού σχολείου, με το αποτέλεσμα της ίδιας χρονικής προσπάθειας στα παιδιά ενός ολοκληρωμένου σχολείου σε αστικό κέντρο (Μ. Κελπανίδης 1997).

Δηλαδή η δημοκρατική εκπαίδευση εμπεριέχει την πληθυσμιακή και πολιτισμική ανισότητα της διασποράς του παραδοσιακού ελληνικού χώρου. Εάν συγκρίνουμε το περιβάλλον που λειτουργεί ένα μονοθέσιο σχολείο και θεωρήσουμε ότι στα πλεονεκτήματά του μπορούν να προσμετρηθούν η προσωπική σχέση του εκπαιδευτικού

με τα παιδιά και η κοινωνική ευθύνη απέναντι στην τοπική κοινωνία, θα παρατηρήσουμε ότι η διδασκαλία στηρίζεται στις αφηρημένες έννοιες που η προσέγγιση και η προβολή τους είναι αδύνατο να καταχωρηθούν ως εμπειρία στη συνείδηση των μαθητών (Α. Παπασταμάτης 1996).

Σε αντίθεση με το μονοθέσιο, ένα ολοκληρωμένο σχολείο αστικού περιβάλλοντος παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα, αντιμετωπίζοντας ένα μη γνωστό μαθητικό σύνολο, δηλαδή τους συμμαθητές τους και ταυτόχρονα τους επιτρέπει να εμπεδώνουν την πληροφορία στο περιβάλλον. Ο μαθητής της πόλης έχει δύο επιπλέον ευκαιρίες να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα από το μαθητή ενός μονοθέσιου σχολείου. Μπορεί ο μαθητής της πόλης να αντιμετωπίσει δύο κοινωνικά σύνολα.: το σχολικό, δηλαδή τους μαθητές στην τάξη και στο διάλειμμα και το πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον που έχει πλατύτερο ορίζοντα και προβάλλει πολυπλοκότερες κοινωνικές σχέσεις από ότι στις μικρές κοινωνίες (Ι. Κατσίλλης, Χ. Λώλου 1999).

Εάν λοιπόν θεωρήσουμε, όπως γίνεται μέχρι σήμερα, ότι το κοινωνικό περιβάλλον στην τεχνοκρατική και μεταμοντέρνα εποχή μας είναι επιφορτισμένο με την παροχή κοινωνικής αγωγής, η προσδοκώμενη ισότητα στην εκπαίδευση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού που θα προέλθει από το σχολείο, δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται.

Ελαστικά και μυστικά αναλυτικά προγράμματα

Στους εκπαιδευτικούς είναι γνωστό ότι η εξέλιξη μιας τάξης δεν ακολουθεί γραμμικά τους ρυθμούς και την κατανομή χρόνου που επιβάλλει το ΑΠ. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθώντας την απόδοση, δηλ. την πρόσληψη και κατανόηση των πληροφοριών, αναγνωρίζει τις αδυναμίες της τάξης του και εισάγει τα λεγόμενα μυστικά προγράμματα (Γ/Μπαγάκης 2001).

Τα μυστικά προγράμματα είναι κατά κάποιο τρόπο η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, για να διορθωθούν ελλείψεις και αδυναμίες του ΑΠ. Ο εκπαιδευτικός που θα προσπαθήσει να εφαρμόσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, κατά βάση δε λειτουργεί ως παιδαγωγός, αλλά ως συντελεστής για την αύξηση μιας αποδοτικότητας του συστήματος, η οποία όμως στοχεύει στο να καλύψει τις ανάγκες ενός μέλλοντος που υπάρχει στις φιλοδοξίες του περιβάλλοντος των μαθητών και στα δικά του κοινωνικά πρότυπα. Εάν ένας δάσκαλος π.χ. εφαρμόζοντας μυστικό πρόγραμμα περιορίσει στο ελάχιστο τους χρόνους διδασκαλίας των ανθρωπιστικών μαθημάτων, εισάγει μία τεχνοκρατική προοπτική στο μέλλον των παιδιών, η οποία εάν δεν συνδεθεί διαθεματικά με τα ανθρωπιστικά μαθήματα περιορίζει τον πολιτισμό τους και μάλιστα στη παιδική ηλικία, όταν δηλ διαμορφώνονται οι αξίες και η κριτική σκέψη των μαθητών. Τα μυστικά προγράμματα είναι ένας τρόπος για να πραγματοποιηθεί μια άτυπη αλλά σύγχρονη προσαρμογή στις επιταγές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας μας.

Οι σκοποί και οι στόχοι που καθορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να προκύπτουν από τις ανάγκες της κοινωνίας και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα κατά την περίοδο που σχεδιάζεται θεωρείται ότι αξιοποιεί τι εξελίξεις της παιδαγωγικής, ότι αφομοιώνει τις κοινωνικές τάσεις και προβλέπει τις μελλοντικές ανάγκες της κοινωνίας που εξυπηρετεί (Χ. Βασιλόπουλος 1995).

Τα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα δε χαρακτηρίζονται από ευελιξία, αφού η λεπτομερειακότητα των περιεχομένων και η προσκόλλησή τους στα σχολικά εγχειρίδια δε δίνουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αποδεσμευτεί από αυτά και τον περιορίζουν

στην απλή εφαρμογή των σχεδιασμών της κεντρικής εξουσίας και στην αυστηρή καθοδήγηση των προσχεδιασμένων προγραμμάτων. Η αυστηρή αυτή καθοδήγηση εμποδίζει το δάσκαλο να συσχετίσει τα περιεχόμενα των ΑΠ με τις εμπειρίες των μαθητών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών και την υποχώρηση των κινήτρων μάθησης (Θ. Τριλιανός 1991). Όταν όμως οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να μάθουν αντικείμενα που άλλοι αποφάσισαν γι αυτούς και δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, καταλύεται ο σκοπός του ΑΠ που υπερτονίζει την υποτιθέμενη αυτοδιάθεση του μαθητή.

Σε αντίθεση με τα κλειστά ΑΠ, τα ανοιχτά προσφέρουν ένα πλαίσιο σκοπών και στόχων, μέσα στο οποίο οφείλει να κινείται ο δάσκαλος, του δίνουν όμως τη δυνατότητα να επιχειρεί να πραγματοποιήσει τους στόχους αυτούς, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, καθώς και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι ο δάσκαλος οφείλει να μπορεί να αξιοποιήσει την ελευθερία αυτή.

Επειδή η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο σημερινό σχολείο είναι μία ουτοπία, πολλοί δάσκαλοι εφαρμόζουν κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα, με τα οποία πραγματοποιούνται ανατρεπτικές και αντιδραστικές δράσεις που δεν προβλέπονται από το επίσημο ΑΠ. Το κρυφό πρόγραμμα μπορεί να μην είναι αναγνωρισμένο, αλλά δίνει τη δυνατότητα προγραμματισμού δραστηριοτήτων και επίτευξης στόχων που δεν προβλέπονται, δεν προγραμματίζονται και δεν επιτυγχάνονται από το επίσημο ΑΠ.

Στην εκπαίδευση επαναλαμβάνεται και σήμερα η ομοιομορφία. Η απαιτούμενη ομοιομορφία της γνώσης θέλει να αγνοεί την ανομοιογένεια των τοπικών συνθηκών και έτσι καταστρατηγείται η εισαγμένη παιδοκεντρικότητα του συστήματος. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ο εκπαιδευτικός, ακόμη και όταν δεν αντιμετωπίζει πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, φαινόμενο συνεχώς αναπτυσσόμενο στην ελληνική πραγματικότητα, έρχεται αντιμέτωπος με τα βιώματα των τοπικών κοινωνιών που κατά γενική ομολογία δεν προβλέπονται από το επίσημο ΑΠ. Αυτή η πραγματικότητα δυσχεραίνει την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας, αφού δεν είναι δυνατόν να υπάρξει αντικειμενική κεντρική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ούτε της προσπάθειας των εκπαιδευτικών (Χ. Κωνσταντίνου 2000).

Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να γνωρίζει τον κόσμο και τον πολιτισμό της κοινωνίας που ζει και η εκπαίδευση έχει καθήκον να του εξασφαλίζει τη δυνατότητα αυτή, δηλαδή να μετατρέψει τους γενικούς και αόριστους στόχους σε ειδικούς, προσαρμοσμένους στις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, κάθε σχολείου, κάθε μαθητή εάν είναι δυνατόν.

Το επιθυμητό και βέλτιστο θα ήταν η δυνατότητα εφαρμογής ενός ΑΠ αυτόματα προσαρμοζόμενου στις κοινωνικές αλλαγές και στις τοπικές και κοινωνικές ανάγκες κάθε τύπου, κάτι μεθοδολογικά αδιανόητο για τις κοινωνίες που προήλθαν από το βιομηχανικό πολιτισμό και οργανώθηκαν με κύριο χαρακτηριστικό την παρεμβατικότητα; Της κεντρικής εξουσίας. Τα ευέλικτα διοικητικά συστήματα μπορούν να εφαρμοστούν σε αποκεντρωμένες διοικήσεις, με ουσιαστική αυτοδιοίκηση και με λογική συγκέντρωση πληθυσμού.

Εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας

Στο σημείο αυτό παρουσιάζουμε επιγραμματικά μία εφαρμογή διδασκαλίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται σε συνθήκες αυελιξίας τόσο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και της διδακτικής ύλης και των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επιτυχία του εγχειρήματος επιχειρήθηκε η διδασκαλία τριών (μπορεί να γίνει και τεσσάρων ή και περισσότερων) συναφών ενοτήτων και σε χρόνο τεσσάρων διδακτικών ωρών ώστε να επιτραπεί η εφαρμογή της διαθεματικής και της βιωματικής προσέγγισης με τη μεθοδολογία Project. Οι βασικές έννοιες που προβλέπονται από το

ΑΠ κρατήθηκαν, αλλά δόθηκε η δυνατότητα στο δάσκαλο και τους μαθητές να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στο περιβάλλον τους και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ:

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΡΑΤΟΣ ΣΤΟ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ- Ο Β ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΤΟΧΗ – ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ - ΕΜΦΥΛΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ

A. ΑΦΟΡΜΗΣΗ-ΕΡΕΘΙΣΜΑ

- Επετειακό ερέθισμα ή από κάποιες εικόνες του βιβλίου ή από τη σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα.

Π.χ. Μετά τη μεταφορά των προσφύγων από τη Μ. Ασία τι κατάσταση επικράτησε στην Ελλάδα; Ποια προβλήματα φαντάζεστε ότι δημιουργήθηκαν; (ανεργία, φτώχεια)- Διάβασε την 3η και 4η παράγραφο της σελ. 106. Πηγές 5.55- 5.56- 5.57

Στον υπόλοιπο κόσμο τι κατάσταση επικρατεί;

Γιατί γιορτάζουμε την 28η Οκτωβρίου;

Ο πόλεμος ήταν μόνο μεταξύ των Ελλήνων και των Ιταλών; (παγκόσμιος)

B. ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ-ΕΚΜΑΙΕΥΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

(ενδεικτικές ερωτήσεις)

- Τι χώριζε τους Έλληνες με τους Ιταλούς;
(επεκτατισμός- επιθετικός πόλεμος)- διαβάστε την 1η παράγραφο της σελ. 109)
- Οι Έλληνες πώς αντέδρασαν; (αμυντικοί πόλεμοι)- Παρατηρήστε την πηγή 5.60
- Γιατί οι Ιταλοί ξεκίνησαν επιθετικούς πολέμους;
(φασιστικά καθεστώτα- ανασύσταση Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας)
- Τι σημαίνει φασιστικό καθεστώς;(κοινοβουλευτισμός-δικτατορία)- γλωσσάρι σελ. 106
- Υπήρχαν εκείνη την εποχή άλλα φασιστικά καθεστώτα; Πηγή 5.50
- Ποια η αιτία που ένα δημοκρατικό καθεστώς ανατρέπεται από ένα δικτατορικό;(ανεργία, έλλειψη εμπιστοσύνης και ανασφάλεια, συσσώρευση πολλών προβλημάτων και αδιέξοδος, μαζική παραγωγή) Πηγές 5.57- 5.58- 5.59
- Ποιοι ήταν σύμμαχοι στον πόλεμο αυτό; (συμμαχίες-άξονας, παγκόσμιος πόλεμος)- χάρτης 5.59
- Πότε ένας πόλεμος λέγεται παγκόσμιος;
- Πώς μπορεί να ονομάζεται η περίοδος μεταξύ των δύο παγκόσμιων πολέμων;
(μεσοπόλεμος)
- Πώς ξεκίνησε ο πόλεμος; (αιτίες- αφορμή)- διάβασε 3η παράγραφο σελ. 109
- Πώς κατέληξε; (συνέπειες) πηγές 5.64- 5.65- 5.66- 5.67
- Ποιες συνέπειες είχε για την Ελλάδα (κατοχή-αντίσταση-εμφύλιο) πηγές 5.69- 5.72

Γ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ

Κοινοβουλευτισμός-Δικτατορία-Φασιστικά καθεστώτα-πολιτικά συστήματα

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ανεργία-οικονομία-φτώχεια-μαζική παραγωγή-**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ**

Επιθετικός-Αμυντικός πόλεμος-αιτίες-αφορμές-συνέπειες **ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ-ΙΣΤΟΡΙΑ**

Θύματα-απώλειες-σύγκριση **ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

Αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα-τραγούδια-εφημερίδες

ΜΟΥΣΙΚΗ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Συνεντεύξεις-διηγήσεις παππούδων-πηγές **ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ**

Δ. ΕΡΓΑΣΙΑ ΟΜΑΔΩΝ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- **ΔΙΝΟΥΜΕ** εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες για πολιτικά συστήματα και το γλωσσάριο της σελ. 106
- **ΖΗΤΟΥΜΕ**
- Σύγκρινε την ελευθερία των ατόμων σε ένα κοινοβουλευτικό και σε ένα δικτατορικό καθεστώς. Τι συνθήκες επικρατούν σε κάθε ένα από τα δύο καθεστώτα;
- Τι πιστεύεις ότι έμαθαν οι άνθρωποι για τα σύγχρονα γεγονότα του Β΄ παγκόσμιου πολέμου στα κράτη με κοινοβουλευτικό και τι σ΄ αυτά με δικτατορικό καθεστώς

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

- **ΔΙΝΟΥΜΕ**
- Πηγές 5.51- 5.52- 5.53- 5.54-5.55- 5.56 – 5.57
- **ΖΗΤΟΥΜΕ**
- Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών μιας οικογένειας σε συνθήκες ανέχειας;
- Ποιες οι σχέσεις των ανθρώπων στην κοινωνία σε συνθήκες ανεργίας; (ανταγωνιστικότητα, προσπάθεια εύρεσης εργασίας, ρουσφέτι).

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

- **ΔΙΝΟΥΜΕ**
- Πηγές 5.59- 5.60 έως 5.75 και επιπρόσθετα ιστορικά στοιχεία για το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, χάρτη παγκόσμιο και ευρωπαϊκό
- **ΖΗΤΟΥΜΕ**
- Γιατί έγινε ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος; Αιτίες- αφορμή
- Ποιες οι συνέπειες του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου στον κόσμο και στην Ελλάδα ιδιαίτερα;
- Να βρεις στο χάρτη της Ευρώπης και στον παγκόσμιο χάρτη τις χώρες που πήραν μέρος στον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και να σημειώσεις αυτές που ανήκαν στην ίδια συμμαχία

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- **ΔΙΝΟΥΜΕ**
- Πηγή 5.65 και στοιχεία πληθυσμού των κρατών κατά τη διάρκεια του Β΄ παγκόσμιου πολέμου
- **ΖΗΤΟΥΜΕ**
- Να βρεθεί το ποσοστό των απωλειών κάθε χώρας
- Να βρεθεί το ποσοστό των απωλειών κάθε χώρας σε σχέση με τον πληθυσμό του
- Να συγκριθεί το ποσοστό των απωλειών των δύο συμμαχιών, καθώς και οι απώλειες μεταξύ αμάχων και στρατιωτών

ΓΛΩΣΣΑ

- **ΔΙΝΟΥΜΕ**
- Αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα (Το καπλάνι της βιτρίνας), ποιήματα-εφημερίδες- τραγούδια της Βέμπο και αντάρτικα
- **ΖΗΤΟΥΜΕ**
- Να περιγράψετε τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης των ηρώων στο απόσπασμα
- Να παρατηρήσετε τον τρόπο γραφής των ειδήσεων στις εφημερίδες
- Να μελετήσετε το στίχο και τη μουσική των τραγουδιών και να ξεχωρίσετε ποια είναι πολεμικά, ποια περιπαιχτικά και ποια εμβιατήρια

ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

- Τα παιδιά μπορούν να φέρουν πληροφορίες από συνεντεύξεις παππούδων και γονιών, από έντυπα της περιοχής, από φωτογραφικό υλικό γνωστών και φίλων, από

επισκέψεις σε χώρους και μνημεία της περιοχής που ανήκουν στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και στα γεγονότα του Β΄ παγκόσμιου πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου και εκπονούν σχέδια εργασίας.

Ε. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ

Επίλογος

Βαρύ καθήκον της πολιτείας είναι η δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θα συμβαδίζει με τις αλλαγές και απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένα σχολείο που θα απελευθερωθεί από την αυστηρή τήρηση των κλειστών Αναλυτικών Προγραμμάτων και θα τα προσαρμόσει στις κοινωνικές και τοπικές ανάγκες, που θα υιοθετήσει πλήρως νέες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας, που θα τροποποιήσει το κλίμα της τάξης ώστε ο μαθητής να οδηγείται αυτόνομα στη μάθηση και με ευχαρίστηση, που θα παρέμβει ουσιαστικά στην κοινωνική αγωγή των μαθητών, που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές και θα εξομαλύνει τις διαφορές τους. Ένα σχολείο δηλαδή με ευέλικτο δάσκαλο, σε μια ευέλικτη τάξη και με ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης Σ. (2009), *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*, Αθήνα: Λιβάνη.

Βαϊνά Μ.(2002), *Δραστηριότητες τοπικής Ιστορίας, ένα εργαλείο εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω,.

Brown Sally-Earlam Carolyn-Race Phil (2000), *500 πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*, μετ. Κασαπίδου Ευαγγελία, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δερβίσης Σ (1992)., *Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών*, Θεσσαλονίκη.

Dreikurs R. (1973), *Το παιδί, μια νέα αντιμετώπιση*, μετ. Ι Καββαδά, Αθήνα: Ερμής

Dreikurs R.(1975), *Δώσε στο παιδί κίνητρα για μάθηση*, μετ. Μ. Παναγοπούλου, Αθήνα: Ερμής.

Dreikurs R. (1975), *Η ψυχολογία στην τάξη*, μετ. Ι. Καββαδά, Αθήνα: Κέδρος.

Dreikurs R.(1979), *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, η μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο*, μετ. Μ. Γραμμένος-Α. Κοντοσιάννος, Αθήνα: Θυμάρι.

Καψάλης Α.(2000), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κελπανίδης Μ. (1997), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση: Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων*, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης

Κολλιάδης Ε.1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, τ. Β΄, Γ΄και Δ΄ , Αθήνα

Λύτρας Μ.(2003), *Διαχείριση γνώσης και μάθησης*, Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Ματσαγγούρας Η.(2004), *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η., (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η., (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία-πράξη*, Αθήνα:Gutenberg

Μπαγάκης Γ., (2001), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Miller Bonnie (2002), *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*, μετ. Φ. Αποστόλου, Αθήνα.
- Ντιούι Γ.(1982), *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μετ. Μ. Μιχαλοπούλου, Αθήνα: Γλάρος
- Παπαγούνος Σ. (1998^α), *Το πρόβλημα της γνώσης. Διεπιστημονική προσέγγιση*, Αθήνα:Παπαζήσης
- Παπανούτσος Ε., (1976), *Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*, Αθήνα:Δωδώνη.
- Παπασταμάτης Α. (1996), *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*, Αθήνα:Γρηγόρης
- Παππά Α. (2005), *Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνω*, Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Ρόκος Δ., (1998), *Η Διεπιστημονικότητα στην ολοκληρωμένη προσέγγιση*, στο: Νούτσος Π., *Φιλοσοφία, επιστήμες και πολιτική*, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Trilianow A. (1988), *Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα
- Tulodziecki E. (1991), *Medien in Unterricht und Erziehung*, in Roth L. *Paedagogik, Handbuch fuer Studium und Praxis*, Muenchen
- Φύκαρης Γ. (2001), *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*, Θεσσαλονίκη
- Χαραλαμπόπουλος Β. (1987), *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, εφαρμογή επιστημονικών αρχών στην οικογενειακή και σχολική ζωή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσ αφίδης Κ.(2002), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.