

Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
grol@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (ΠΣ) και συγκεκριμένα στα προγράμματα των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών, δηλαδή συνολικά οκτώ μαθημάτων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα αυτά ανακοινώθηκαν σε συνέντευξη Τύπου στις 11 Νοεμβρίου του 2021 από την υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας και τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου δημοσιεύτηκαν στην *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* ως εξής: το ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας στο ΦΕΚ 5815/10-12-2021, του μαθήματος της Γλώσσας στο ΦΕΚ 5877/15-12-2021, του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ΦΕΚ 6223/24-12-2021, του μαθήματος της Ιστορίας στο ΦΕΚ 1367/23-3-2022, του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ΦΕΚ 5940/16-12-2021, του μαθήματος των Μαθηματικών στο ΦΕΚ 5814/10-12-2021, του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος στο ΦΕΚ 5939/16-12-2021 και του μαθήματος των Φυσικών στο ΦΕΚ 5928/16-12-2021. Οι αναφορές μας στα ΠΣ θα στηρίζονται σε σελίδες αυτών των ΦΕΚ.

Με τη μελέτη των οκτώ ΠΣ έχουμε ήδη ασχοληθεί σε δύο προηγούμενες εργασίες. Στην πρώτη διατυπώσαμε παρατηρήσεις για τη διαδικασία συγγραφής και εξετάσαμε την οπτική του σχεδιασμού τους. Επισημάναμε ότι τα ΠΣ έχουν σχεδιαστεί με βάση την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, μια οπτική τεχνοκρατική,

συμπεριφοριστική και βαθιά συντηρητική, η οποία παρομοιάζει το σχολείο με εργοστάσιο και τους μαθητές και τις μαθήτριες με ακατέργαστο υλικό, ενώ στηρίζεται στη διατύπωση λεπτομερών και σαφών διδακτικών στόχων ως θεμελίου κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Απλώς, στα ΠΣ ο όρος διδακτικοί στόχοι αντικαθίσταται από τον όρο προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Γρόλλιος 2022α). Στη δεύτερη εργασία εξετάσαμε την αξιολόγηση την οποία προβλέπουν τα ίδια οκτώ ΠΣ και την προτροπή που περιέχουν ορισμένα από αυτά για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τη σχέση αυτών με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας με βάση την οποία, όπως προαναφέραμε, σχεδιάστηκαν (Γρόλλιος 2022β).

Στην παρούσα εργασία συγκρίνουμε τους διδακτικούς στόχους των ΠΣ με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), δηλαδή των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο.¹ Επίσης, συγκρίνουμε τους τρόπους διδασκαλίας που προβλέπεται να εφαρμοστούν με βάση τα ΠΣ του 2021, από τη μια μεριά, με τους τρόπους διδασκαλίας των ΑΠΣ οι οποίοι εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα, από την άλλη. Οι δύο αυτές συγκρίσεις αποσκοπούν κυρίως στο να απαντήσουμε στο ερώτημα εάν τα ΠΣ είναι βελτιωμένα ποιοτικά σε σχέση με τα ΑΠΣ. Βέβαια, αποφεύγοντας μια αόριστη χρήση της έννοιας της ποιότητας, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι στην παρούσα εργασία η έννοια της βελτίωσης της ποιότητας ενός αναλυτικού προγράμματος (όταν αυτό θεμελιώνεται σε διδακτικούς στόχους και περιέχει συστάσεις για τους τρόπους διδασκαλίας) νοηματοδοτείται αφ' ενός από την αύξηση των διδακτικών στόχων που απαιτούν υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης, αφ' ετέρου από την αύξηση των ενεργητικών και συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Οι διδακτικοί στόχοι

Στη δημόσια ανακοίνωση των ΠΣ από το ΙΕΠ είναι εμφανής η απουσία ενός εισαγωγικού κειμένου στο οποίο να παρουσιάζονται οι λόγοι της συγγραφής τους, τα συναφή ερευνητικά δεδομένα και η οπτική στην οποία θεμελιώθηκε ο σχεδιασμός τους. Η απουσία αυτή προφανώς δεν συνάδει με την αναγκαιότητα της επιστημονικής

¹ Τα ΑΠΣ δημοσιεύτηκαν στην *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* τον Μάρτιο του 2003 ως μέρη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ).

τεκμηρίωσης των ΠΣ και δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να υποκατασταθεί από την ανάρτηση ενός ανυπόγραφου κειμένου στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, σύμφωνα με το οποίο «ήταν αναγκαία η συγγραφή νέων ΠΣ που θα ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά και θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών».²

Αυτή η διακήρυξη περί ανταπόκρισης των ΠΣ στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών προφανώς παραπέμπει στη λογική του Ralph Tyler για τη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Tyler την παρουσίασε στο κλασικό του βιβλίο πριν από 73 χρόνια, προτείνοντας τα συμπεράσματα από τις μελέτες των αναγκών των μαθητών, της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων δεδομένων των επιστημών να περνούν από τα «κόσκινα» της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας της εκπαίδευσης, ώστε να προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι στους οποίους θα θεμελιώνονται τα αναλυτικά προγράμματα.³ Βέβαια, η λογική του Tyler (1949) δεν αποτελεί τη μοναδική επιστημονική διαδικασία σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος.⁴

Όμως, από τη λογική του Tyler, που προβλήθηκε στις ΗΠΑ (αλλά και διεθνώς) ως η μοναδική επιστημονική διαδικασία σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων, το ΙΕΠ και οι συγγραφείς των ΠΣ υιοθέτησαν αποκλειστικά και μόνο τη θεμελίωση των προγραμμάτων σε διδακτικούς στόχους τους οποίους μετονόμασαν σε «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», αγνοώντας πλήρως τις απαραίτητες ερευνητικές προϋποθέσεις της διαδικασίας επιλογής τους. Αυτή η αγνόηση συνδέεται με την υποτίμηση του πεδίου των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα και (γενικότερα) της Παιδαγωγικής ως επιστήμης.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από τους 50 επόπτες υποστήριξης της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που ορίστηκαν από το ΙΕΠ⁵ ούτε ένα από τα 43 μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) τα οποία αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητά τους δεν έχει ως γνωστικό αντικείμενό του τα

² Βλπ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida> [ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2022].

³ Ο όρος πρόγραμμα σπουδών δεν έχει κάποια ουσιώδη διαφορά από τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα. Και οι δύο όροι αντιστοιχούν στον όρο curriculum.

⁴ Για παράδειγμα, ο Paulo Freire πρότεινε και εφάρμοσε μια διαφορετική επιστημονική διαδικασία για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στα πρωτοβάθμια σχολεία του Δήμου του Sao Paulo το 1989-1992. Για αυτή τη διαδικασία, καθώς και για τη λογική του Tyler, βλ. Γρόλλιος 2005.

⁵ Σύμφωνα με το απόσπασμα πρακτικού 49/15-10-2020 του Διοικητικού Συμβουλίου του με αριθμό πρωτοκόλλου 10847/20-10-2020, όπου σημειώνεται ότι είναι «αναρτητέο στο διαδίκτυο».

αναλυτικά προγράμματα.⁶ Η ηχηρή αυτή απουσία συνδέεται με την υποτίμηση της θεωρίας για το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και με την αναγωγή του σχεδιασμού των ΠΣ σε τεχνικό πρόβλημα που υποτίθεται ότι μπορούν να επιλύσουν ειδικοί των επιστημών στις οποίες αντιστοιχούν τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, σε συνεργασία με ειδικούς της διδασκαλίας των μαθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, από την εξέταση των γνωστικών αντικειμένων που θεραπεύουν τα 43 μέλη ΔΕΠ τα οποία ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ προκύπτει ότι τα 22 περιέχουν τους όρους «διδασκτική», «παιδαγωγική», «εκπαίδευση», «εκπαιδευτικές εφαρμογές» και «διδασκαλία». Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα κατά κανόνα αναφέρονται στις ειδικές διδακτικές σχολικών μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Πληροφορική και τα Θρησκευτικά.⁷

Τα άλλα 21 γνωστικά αντικείμενα τα οποία θεραπεύουν τα μέλη ΔΕΠ που ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ δεν περιέχουν αυτούς τους όρους. Αναφέρονται κατά κανόνα αποκλειστικά στις επιστήμες που αντιστοιχούν σε μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου. Παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα: «Χριστιανική ηθική», «Νεότερη και σύγχρονη ιστορία», «Ανόργανη χημεία - χημεία ενώσεων άνθρακα και πυριτίου», «Κυτταρική και αναπτυξιακή βιολογία», «Ηλεκτρονική φυσική», «Γεωμορφολογία και γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών», «Γλωσσολογία - κειμενογλωσσολογία», «Αρχαία ελληνική φιλολογία».

Τέλος, όσον αφορά όσους και όσες ανέλαβαν την εποπτεία των ΠΣ χωρίς να είναι μέλη ΔΕΠ, οι επιστημονικές ενασχολήσεις τους δεν εστιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα αλλά, παρομοίως με τα μέλη ΔΕΠ, αναφέρονται είτε σε επιστήμες που αντιστοιχούν σε μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου είτε στη διδασκαλία τους.

Η επισήμανση των προηγουμένων δεν σημαίνει ότι υποστηρίζουμε πως οι επιστήμονες των γνωστικών αντικειμένων που αντιστοιχούν στα μαθήματα των νέων ΠΣ δεν μπορούν και δεν πρέπει να έχουν λόγο στη συγγραφή τους. Όμως, δείχνει ξεκάθαρα ότι συνολικά η διαδικασία συγγραφής τους δεν θεμελιώνεται σε θεωρητικές επιστημονικές προϋποθέσεις που απορρέουν από τη γνώση του πεδίου των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα, πεδίου το οποίο εντάσσεται στην επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Η διαδικασία συγγραφής των ΠΣ αναδεικνύει την τάση απαξίωσης, μη αναγνώρισης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης από την πολιτική εξουσία και παρουσιάσής της ως

⁶ Τα σχετικά στοιχεία αντλήθηκαν αφ' ενός από συγκεντρωτικό κατάλογο μελών ΔΕΠ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 2019 που διανεμήθηκε στα Πανεπιστήμια στις 17 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους και αφ' ετέρου από το διαδίκτυο (κυρίως από ιστοσελίδες των οικείων Πανεπιστημιακών Τμημάτων).

⁷ Με μοναδική εξαίρεση το γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική παιδαγωγική».

μια «διακλαδική επιστήμη», δηλαδή ως αθροίσματος κλάδων άλλων επιστημών. Η τάση αυτή ενισχύεται σήμερα στην Ελλάδα στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρχές Απριλίου του 2022 η υπουργός Παιδείας έθεσε ανοιχτά σε Σύνοδο των Πρυτάνεων των ελληνικών Πανεπιστημίων πρόταση για συγχωνεύσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων με Τμήματα Φυσικής Αγωγής, καθώς και το ότι ορισμένες πρυτανικές αρχές, όπως του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), την υιοθέτησαν, με αποτέλεσμα τα Παιδαγωγικά Τμήματα του ίδιου Πανεπιστημίου να αντιδράσουν και τελικά η πρόταση να μην υλοποιηθεί. Μάλιστα, ένα σύλλογος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτήρισε την υπουργική πρόταση «αντιδραστικό, αντιεπιστημονικό πισωγύρισμα για την παιδαγωγική επιστήμη» που σηματοδοτεί μια «πρωτοφανή υποβάθμιση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά και μια τεράστια επιστημονική και επαγγελματική απαξίωση των εκπαιδευτικών».⁸

Η τάση της απαξίωσης και της μη αναγνώρισης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης δεν είναι, βέβαια, αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Όπως επισημαίνει ο Philippe Meirieu (2021, 194-196), το ότι για την τεράστια πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η Παιδαγωγική γίνεται (και στη Γαλλία) μια παντελώς άγνωστη ήπειρος οδηγεί σε καταστροφικά αποτελέσματα:

«Δεν υπάρχουν πλέον παρά δύο τύποι λόγου: από τη μια μεριά εξειδικευμένες μελέτες άχρηστες για τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας των ατελείωτων προκαταρκτικών μεθοδολογικών τους όρων [...] και από την άλλη μεριά η ξύλινη θεσμική γλώσσα, ένα είδος νεοφιλελεύθερης εσπεράντο, που εγκωμιάζει το “συμμετοχικό μάνατζμεντ” και οργανώνει τον τεχνοκρατικό έλεγχο των αποτελεσμάτων δίχως ποτέ να νοιάζεται για το τι γίνεται στην τάξη, τόσο όσον αφορά τη μεταβίβαση της κουλτούρας όσο και την ανάδυση των υποκειμένων [...] Και κάπως έτσι οι εκπαιδευτικοί [...] προλεταριοποιούνται: στρατολογημένοι από “ένα σχολείο-μηχανή” που πρέπει, πριν απ’ όλα, να “το κάνουν να λειτουργήσει”, καλούνται να αναπαραγάγουν τυποποιημένες πρακτικές, διαμορφωμένες από απόμακρους “ειδικούς” ή να αυτοσχεδιάσουν μέσα στο “μαύρο κουτί” της τάξης, δίχως να διαθέτουν τα σημεία αναφοράς ούτε τα μέσα για να καταλάβουν τι παίζεται εκεί, πέρα από την (λίγο-πολύ επιτυχή) διαχείριση των ροών και των διενέξεων. Με το παιδαγωγικό ζήτημα

⁸ Βλπ <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/376044-ti-krybei-i-syztisi-toy-ypourgeiou-gia-syghoneysi-timaton-daskalon-nipiagogon> [ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2022], καθώς και τις ανακοινώσεις της Κοσμητείας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ και της Γενικής Συνέλευσης της ίδιας Σχολής με ημερομηνίες 5 και 7 Απριλίου 2022 αντίστοιχα.

αφημένο στο περιθώριο, όλη η εκπαιδευτική (και ευρύτερα κοινωνική και πολιτική) εμβέλεια της μεταβίβασης των γνώσεων συρρικνώνεται. Σ' αυτές τις συνθήκες αποβαίνει, φυσικά, γελοίο να κατηγορούνται οι εκπαιδευτικοί για ένα συντεχνιακό πνεύμα στο οποίο τους έχουν καταδικάσει: όταν θεωρούνται ως απλά "όργανα", φυσικά δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως "δρώντα πρόσωπα" και ακόμη λιγότερο ως "δημιουργοί"!»

Στο βιβλίο τους με τίτλο *History of the School Curriculum*, αναφερόμενοι στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος και, πιο συγκεκριμένα, στην ανάλυση των επαγγελματικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων στη βάση της οποίας θεμελιώνονται οι συμπεριφοριστικοί διδακτικοί στόχοι, οι Tanner & Tanner (1990, 188) γράφουν:

«Προφανώς, όλοι οι διδακτικοί στόχοι δεν αφορούν επαναλαμβανόμενες εργασίες. Σε καμιά περίπτωση. Στην κοινωνία μας, πολλοί από τους πιο σημαντικούς στόχους, όπως η ικανότητα λήψης επαρκών αποφάσεων σε ζητήματα δημόσιας πολιτικής εμπλέκονται με ποικίλες και απρόβλεπτες συνθήκες. Τέτοιου είδους στόχοι του αναλυτικού προγράμματος συνδέονται περισσότερο με τη μεταφορά της μάθησης και λιγότερο με την επανάληψη πανομοιότυπων λειτουργιών. Αυτό επισημαίνει ένα επικίνδυνο ελάττωμα της ανάλυσης δραστηριοτήτων ως μέσου για την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος: συνδέεται άρρηκτα με το κατώτατο επίπεδο των στόχων, εκείνων οι οποίοι απαιτούν μηχανικές απαντήσεις. Οι στόχοι που απαιτούν υψηλότερου επιπέδου διαδικασίες σκέψης αποφεύγονται επειδή δεν ταιριάζουν με μια θεωρία η οποία εξασκεί τους ανθρώπους να δρουν μηχανικά».

Όπως προαναφέραμε, στην περίπτωση του σχεδιασμού των ΠΣ δεν έχει προηγηθεί οποιαδήποτε ερευνητική διαδικασία ως προϋπόθεση της συγγραφής τους ανάλογη με εκείνες που προτάθηκαν από τον Franklin Bobbit το 1918 (ανάλυση των επαγγελματικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων) ή από τον Tyler το 1949 (ανάλυση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών, ανάλυση της σύγχρονης κοινωνικής και κοινοτικής ζωής και ανάλυση των επιστημονικών περιοχών που συνδέονται με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα).⁹ Οι συγγραφείς των ΠΣ υιοθέτησαν από την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας τη θεμελίωσή τους σε διδακτικούς στόχους τους οποίους μετονόμασαν σε «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» αλλά αγνόησαν πλήρως τις ερευνητικές προϋποθέσεις της διαδικασίας επιλογής τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν αυτή η επιλογή οδήγησε

⁹ Βλ. Γρόλλιος 2011.

στη θεμελίωση των ΠΣ κυρίως (και σε ποιο βαθμό) σε στόχους που απαιτούν υψηλού ή χαμηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης.

Ο διδακτικοί στόχοι των ΠΣ των οκτώ μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι σχεδόν στο σύνολό τους γνωστικοί. Εάν τους κατατάξουμε σε κατηγορίες με βάση την ταξινομία των Bloom και Krathwohl, τα αποτελέσματα μπορούν να δώσουν απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Διευκρινίζουμε ότι η επιλογή της συγκεκριμένης ταξινομίας (ειδικότερα των κατηγοριών του γνωστικού τομέα της) για να εξεταστούν οι στόχοι των ΠΣ δεν συνεπάγεται αναγκαστικά παραδοχή της ορθότητάς της, ούτε αποδοχή της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος στην οποία αυτή η ταξινομία θεμελιώθηκε ιστορικά. Επιλέξαμε να τη χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά και μόνο διότι εμπεριέχει ως καταστατική αρχή της τη διάκριση ανάμεσα σε στόχους ανώτερου επιπέδου και σε στόχους κατώτερου επιπέδου.¹⁰ Όπως επισημαίνουν οι Βρεττός και Καψάλης (2014, 228):

«Με τον όρο “ταξινομία στόχων” εννοούμε την συστηματική ταξινόμηση των στόχων μάθησης ανάλογα με το βαθμό της ποιότητας, της πολυπλοκότητας και της αφαιρέσής τους. Δεν πρόκειται ωστόσο απλώς για κατηγοριοποίηση στόχων, αλλά για ιεραρχική κατάταξή τους, δεδομένου ότι κάθε ανώτερη βαθμίδα του ταξινομικού συστήματος προϋποθέτει την αμέσως προηγούμενη και στηρίζεται σε αυτήν. Για το λόγο αυτόν θα ήταν επιτυχέστερος ο όρος “ιεραρχία”. Παρ’ όλα αυτά επικράτησε και καθιερώθηκε διεθνώς ο όρος “ταξινομία” από το πολύ γνωστό στη σχετική βιβλιογραφία βιβλίο του Β. Bloom και των συνεργατών του Taxonomy of Educational Objectives (1956)».

Κατατάξαμε και μετρήσαμε, λοιπόν, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των ΠΣ του 2021, τα οποία αποτελούν μετονομασία των συμπεριφοριστικών στόχων της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος (και με τον όρο στόχοι θα τα αποκαλούμε εφεξής) στις έξι κατηγορίες του γνωστικού τομέα της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl, εκ των οποίων οι τρεις θεωρούνται ανώτερες (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) και οι άλλες τρεις κατώτερες (Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή). Τα αποτελέσματα της κατάταξης και της μέτρησης παρατίθενται αμέσως παρακάτω, για κάθε ένα από τα οκτώ ΠΣ του 2021 και για το σύνολό τους, αλλά και συγκρίνονται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της κατάταξης και της μέτρησης των διδακτικών στόχων των ΑΠΣ των ίδιων μαθημάτων του 2003.

¹⁰ Βλ. Bloom & Krathwohl 1986.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 37 και συνιστούν το 23,71% του συνόλου των 156 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 69 (44,23%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 35 (22,4%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 3 (1,92%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 6 (3,84%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 6 (3,84%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 90,34% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 9,6%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 23 και συνιστούσαν το 17,96% του συνόλου των 128 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 64 (50%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 16 (12,5%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 2 (1,56%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 23 (17,96%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 80,46%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 19,52%. Επομένως, στο μάθημα της Γεωγραφίας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 9,92% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 48 και συνιστούν το 10,08% του συνόλου των 476 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 106 (22,26%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 233 (48,94%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 20 (4,2%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 53 (11,13%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 16 (3,36%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 81,28% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 18,69%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 29 και συνιστούσαν το 11,46% του συνόλου των 253 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 90 (35,57%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 83 (32,8%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 14 (5,53%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 12 (4,74%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 25 (9,88%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 79,83% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 20,15%.

Επομένως, στο μάθημα της Γλώσσας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 1,46% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 104 και συνιστούν το 42,44% του συνόλου των 245 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 102 (41,63%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 21 (8,57%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 5 (2,04%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,4%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 12 (4,89%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 92,64% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 7,33%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 55 και συνιστούσαν το 29,1% του συνόλου των 189 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 97 (51,31%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 10 (5,29%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (5,29%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 2 (1,05%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 15 (7,93%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 85,71% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 14,27%. Επομένως, στο μάθημα των Θρησκευτικών, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 6,94% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 157 και συνιστούν το 43,01% του συνόλου των 365 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 130 (35,61%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 2 (0,54%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (2,73%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,27%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 65 (17,8%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 79,16% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 20,8%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 122 και συνιστούσαν το 36,7% του συνόλου των 332 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 109 (32,83%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 18 (5,42%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 1 (0,3%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 4 (1,2%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 78 (23,49%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών

(Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 74,95% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 24,99%. Επομένως, στο μάθημα της Ιστορίας, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 4,19% ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 35 και συνιστούν το 23,64% του συνόλου των 148 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 40 (27,02%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 36 (24,32%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 10 (6,75%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 5 (3,37%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 22 (14,86%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 74,98% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 24,98%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 8 και συνιστούσαν το 17,77% του συνόλου των 45 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 20 (44,44%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 6 (13,33%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 3 (6,66%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 8 (17,77%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 75,54% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 24,43%. Επομένως, στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών αυξήθηκε κατά 0,55%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών μειώθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 24 και συνιστούν το 5,36% του συνόλου των 447 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 144 (32,21%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 248 (55,48%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 5 (1,11%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 24 (5,36%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 2 (0,44%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 93,05%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 6,91%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 42 και συνιστούσαν το 13,33% του συνόλου των 315

διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 49 (15,55%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 200 (63,49%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 7 (2,22%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 7 (2,22%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 10 (3,17%). Συνεπώς, το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 92,37%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 7,61%. Επομένως, στο μάθημα των Μαθηματικών, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 0,7%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 103 και συνιστούν το 24,87% του συνόλου των 414 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 143 (34,54%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 122 (29,46%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 7 (1,69%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 13 (3,14%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 26 (6,28%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 88,87% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 11,11%.

Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 79 και συνιστούσαν το 31,47% του συνόλου των 251 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 93 (37,05%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 36 (14,34%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 2 (0,79%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 0 (0%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 41 (16,33%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 82,86%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 16,33%. Επομένως, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 5,22%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδασκτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών, οι διδασκτικοί στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Γνώση» είναι 69 και συνιστούν το 25,46% του συνόλου των 271 διδασκτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονται στην κατηγορία «Κατανόηση» είναι 90 (33,21%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 84 (30,99%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 11 (4,05%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 13 (4,79%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 4 (1,47%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών

(Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) είναι 89,66% ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) είναι 10,31%. Στο ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, οι διδακτικοί στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Γνώση» ήταν 48 και συνιστούσαν το 23,64% του συνόλου των 203 διδακτικών στόχων. Οι στόχοι που εντάσσονταν στην κατηγορία «Κατανόηση» ήταν 89 (43,84%), στην κατηγορία «Εφαρμογή» 38 (18,71%), στην κατηγορία «Ανάλυση» 8 (3,94%), στην κατηγορία «Σύνθεση» 1 (0,49%) και στην κατηγορία «Αξιολόγηση» 19 (9,35%). Συνεπώς το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των κατώτερων κατηγοριών (Γνώση, Κατανόηση και Εφαρμογή) ήταν 86,19%, ενώ το ποσοστιαίο άθροισμα του συνόλου των ανώτερων κατηγοριών (Ανάλυση, Σύνθεση και Αξιολόγηση) ήταν 13,78%. Επομένως, στο μάθημα των Φυσικών (ο τίτλος του οποίου στα ΑΠΣ ήταν Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο), το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε κατά 3,47%, ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε ανάλογα.

Με βάση τα προηγούμενα, στα 7 από τα 8 Προγράμματα των μαθημάτων που μελετήσαμε (Γεωγραφία, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος και Φυσικά) το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των ανώτερων κατηγοριών μειώθηκε ενώ το επί τοις εκατό ποσοστό των διδακτικών στόχων των κατώτερων κατηγοριών αυξήθηκε. Σε μόνο 1 από τα 8 Προγράμματα (του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) συνέβη το αντίστροφο.

Αθροιστικά, σε σύνολο 2.522 στόχων των ΠΣ των 8 μαθημάτων, η κατηγορία «Γνώση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 24,82%, η κατηγορία «Κατανόηση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 33,83% και η κατηγορία «Εφαρμογή» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 27,58%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα είναι 86,23%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των στόχων των 8 ΠΣ των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι χαμηλού επιπέδου. Όσον αφορά τους στόχους υψηλού επιπέδου, η κατηγορία «Ανάλυση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 3,06%, η κατηγορία «Σύνθεση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 4,03% και η κατηγορία «Αξιολόγηση» έχει μέσο ποσοστιαίο όρο 6,58%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 ανώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα είναι 13,67%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι μόνο μια μικρή μειονότητα των στόχων των 8 μαθημάτων των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε είναι υψηλού επιπέδου.

Στα περίπου ίδια αποτελέσματα για τα ΠΣ καταλήγουμε εάν υπολογίσουμε το ποσοστό των στόχων που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τον μέσο ποσοστιαίο όρο. Οι 577 στόχοι της κατηγορίας «Γνώση» αντιστοιχούν στο 22,87% των 2.522 συνολικά στόχων των 8 μαθημάτων που μελετήσαμε, οι 824 στόχοι

της κατηγορίας «Κατανόηση» στο 32,67%, οι 781 στόχοι της κατηγορίας «Εφαρμογή» στο 30,96%, οι 71 στόχοι της κατηγορίας «Ανάλυση» στο 2,81%, οι 116 στόχοι της κατηγορίας «Σύνθεση» στο 4,59% και οι 153 στόχοι της κατηγορίας «Αξιολόγηση» στο 6,06%. Έτσι, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών είναι 86,5% και των 3 ανώτερων κατηγοριών 13,46%.

Όσον αφορά τα ΑΠΣ, σε σύνολο 1716 στόχων των ΑΠΣ των οκτώ μαθημάτων, η κατηγορία «Γνώση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 22,67%, η κατηγορία «Κατανόηση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 38,82% και η κατηγορία «Εφαρμογή» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 20,73%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα ήταν 82,22%. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των στόχων των οκτώ ΑΠΣ των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε ήταν χαμηλού επιπέδου. Όσον αφορά τους στόχους υψηλού επιπέδου, η κατηγορία «Ανάλυση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 3,28%, η κατηγορία «Σύνθεση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 1,21% και η κατηγορία «Αξιολόγηση» είχε μέσο ποσοστιαίο όρο 13,23%. Δηλαδή, το άθροισμα των 3 ανώτερων κατηγοριών του γνωστικού τομέα ήταν 17,72%. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι μόνο μια μικρή μειονότητα των στόχων των οκτώ μαθημάτων των ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε ήταν υψηλού επιπέδου.

Στα περίπου ίδια αποτελέσματα για τα ΑΠΣ καταλήγουμε εάν υπολογίσουμε το ποσοστό των στόχων που εντάσσονταν σε κάθε κατηγορία χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τον μέσο ποσοστιαίο όρο. Οι 406 στόχοι της κατηγορίας «Γνώση» αντιστοιχούσαν στο 23,65% των 1.716 συνολικά στόχων των 8 μαθημάτων που μελετήσαμε, οι 611 στόχοι της κατηγορίας «Κατανόηση» στο 35,6%, οι 407 στόχοι της κατηγορίας «Εφαρμογή» στο 23,71%, οι 47 στόχοι της κατηγορίας «Ανάλυση» στο 2,73%, οι 26 στόχοι της κατηγορίας «Σύνθεση» στο 1,51% και οι 219 στόχοι της κατηγορίας «Αξιολόγηση» στο 12,76%. Έτσι, το άθροισμα των 3 κατώτερων κατηγοριών ήταν 82,96% και των 3 ανώτερων κατηγοριών ήταν 17%.

Επομένως, με βάση τους στόχους στους οποίους θεμελιώνεται ο σχεδιασμός των ΠΣ, οι μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου κυρίως προβλέπεται να απομνημονεύουν, να κατανοούν και να εφαρμόζουν και σπανίως να αναλύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν. Με άλλα λόγια, τα ΠΣ δεν θεμελιώνονται κυρίως σε στόχους που απαιτούν υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης. Θεμελιώνονται σε στόχους οι οποίοι σε πολύ μεγάλο βαθμό αντιστοιχούν σε κατώτερου επιπέδου διαδικασίες σκέψης, δηλαδή εξασκούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να δρουν κυρίως μηχανικά, όπως προβλέπει, σύμφωνα με τους Tanner & Tanner, η αρχική εκδοχή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του προγράμματος που διατύπωσε περισσότερο από έναν αιώνα πριν ο Bobbit.

Από αυτή την άποψη, δηλαδή από την άποψη του επιπέδου των στόχων των ΠΣ, το ΙΕΠ, το οποίο έχει τη συνολική ευθύνη για τη συγγραφή τους, ενώ διακηρύσσει ότι τα προγράμματα πρέπει να «αντανακλούν όλες τις αλλαγές στα πεδία των επιστημών που ασχολούνται ή φωτίζουν την εκπαίδευση»,¹¹ δεν κάνει τίποτε άλλο από μια συντηρητικού-τεχνοκρατικού τύπου στροφή στο παρελθόν. Τα ΠΣ όχι μόνο έχουν σχεδιαστεί με βάση μπιχεβιοριστικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, αλλά και αυτοί οι στόχοι είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό (κατά 86%) χαμηλού επιπέδου.

Μάλιστα, η σύγκριση των διδακτικών στόχων των ΠΣ του 2021 με τα ΑΠΣ του 2003 δείχνει ότι το ποσοστό των στόχων χαμηλού επιπέδου έχει αυξηθεί περίπου κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες (από 82% σε 86%), ενώ αντιστρόφως το ποσοστό των στόχων υψηλού επιπέδου έχει μειωθεί περίπου κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες (από 17% σε 13%). Δηλαδή, αντί στα ΠΣ να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της συντριπτικής (και συγχρόνως καταθλιπτικής) κυριαρχίας των χαμηλού επιπέδου στόχων, πρόβλημα το οποίο προφανώς επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα των προγραμμάτων και συνεπώς της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, το πρόβλημα αυτό διογκώνεται. Η ευθύνη βαραίνει πρωταρχικά τη διορισμένη από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας διοίκηση του ΙΕΠ. Βαρύνει, όμως, και τον πρόεδρο και το Διοικητικό Συμβούλιο της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) που, εκτός από το ότι δεν αξιολόγησαν την εφαρμογή των ΑΠΣ επί μια δεκαετία από την ίδρυση της Αρχής, δεν έχουν ασχοληθεί συστηματικά ούτε με τα ΠΣ, παρά το ότι έχει παρέλθει περισσότερο από ένας χρόνος από τη δημοσιοποίησή τους.

Οι τρόποι διδασκαλίας

Στα ΠΣ του 2021 περιέχεται μια πληθώρα εννοιών που αφορούν το ζήτημα της «διδασκτικής πλαισίωσης», όρου ο οποίος αντιστοιχεί σε εκείνον της διδασκτικής μεθοδολογίας που συναντούσαμε στα ΑΠΣ του 2003.¹² Πρόκειται για έννοιες οι οποίες κατά κανόνα δεν ορίζονται με σαφήνεια, ούτε παρατίθεται κάποια σχετική με αυτές βιβλιογραφία, όπως συνέβαινε και στα ΑΠΣ. Συνεπώς οι έννοιες που αφορούν το ζήτημα της διδασκτικής πλαισίωσης ταλαιπωρούνται, χρησιμεύουν ως κλισέ τα οποία

¹¹ Βλπ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida> [ανακτήθηκε στις 2/8/2022].

¹² Η διδασκτική πλαισίωση αποτελεί χωριστό κεφάλαιο σε κάθε ΠΣ, όπως η διδασκτική μεθοδολογία αποτελούσε ξεχωριστό κεφάλαιο σε κάθε ΑΠΣ.

λειτουργούν παραπλανητικά, όπως δείξαμε στην πρώτη από τις προηγούμενες εργασίες μας για τα ΠΣ με το παράδειγμα του μαθητοκεντρισμού (Γρόλλιος 2022α) και είναι αδύνατον να ελεγχθούν οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις τους.

Όμως, πολύ συνοπτικά, και χωρίς να ασχοληθούμε συστηματικά με την ποικιλία των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων των συγκεκριμένων εννοιών, θα παρατηρήσουμε τα ακόλουθα σχετικά με τις σημαντικότερες εξ αυτών, υπογραμμίζοντας ότι συχνά εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους (είτε ως ουσιαστικά είτε ως επίθετα, π.χ. διερεύνηση ή διερευνητική μάθηση, αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών ή βιωματική διδασκαλία) ή υπάγονται σε ευρύτερες, όπως η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την οποία ασχοληθήκαμε ξεχωριστά στη δεύτερη από τις προηγούμενες εργασίες μας για τα ΠΣ (Γρόλλιος 2022β).

Η μάθηση μέσω ανακάλυψης χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Η μάθηση μέσω διερεύνησης χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών. Η αξιοποίηση των βιωμάτων ή/και των εμπειριών των μαθητών/ητριών χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/ητριών χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών και των Φυσικών. Η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών και των Φυσικών. Η επίλυση προβλήματος χρησιμοποιείται στα ΠΣ των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών.

Ανάλογη ήταν η χρησιμοποίηση των ίδιων εννοιών στα ΑΠΣ. Η μάθηση μέσω ανακάλυψης εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η μάθηση μέσω διερεύνησης εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η αξιοποίηση των βιωμάτων ή των εμπειριών των μαθητών/ητριών εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/ητριών εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Ιστορίας και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο. Η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή εμφανιζόταν στα ΠΣ των μαθημάτων της Γλώσσας και του Ερευνώ

το Φυσικό Κόσμο. Η επίλυση προβλήματος εμφανιζόταν στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

Οι έννοιες που προαναφέραμε μπορούν να συγκεφαλαιωθούν στις λεγόμενες ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας,¹³ οι οποίες ιστορικά προέρχονται από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Αυτή η συγκεφαλαίωση συμπληρώνεται από άλλες συνδεδεμένες με το ίδιο κίνημα έννοιες που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά στα ΠΣ και στα ΑΠΣ, όπως η μάθηση τρόπων μάθησης (ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας), η μάθηση μέσω πράξης (ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) και η μέθοδος project (ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο). Με άλλα λόγια, τα ΠΣ του 2021 φαίνεται να συνεχίζουν την παράδοση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 ως προς τη χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Όπως είχαμε γράψει όταν αυτά δημοσιεύτηκαν (Γρόλλιος 2003, 36):

«Η διαθεματική προσέγγιση, έχοντας συνδεθεί ιστορικά με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, αναγορεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το υπουργείο Παιδείας σε κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου, χώρου μάθησης, χαράς και ζωής με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετόχους, δηλαδή ενός σχολείου που παραπέμπει σε βασικές ιδέες του ίδιου κινήματος. Πρόκειται για μια επαγγελία χωρίς αντίκρισμα. Όχι μόνο γιατί το νέο πρόγραμμα θεμελιώνεται στη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων, και η μεγάλη πλειοψηφία των προβαλλόμενων ως τρόπων που υλοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση είναι τρόποι διεπιστημονικής συσχέτισης της γνώσης, αλλά και γιατί το ΔΕΠΠΣ δεν εντάσσεται σε ένα σχέδιο συνολικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών δομών και λειτουργιών, οι οποίες κάνουν αδύνατη την πραγματοποίηση της επαγγελίας, αφού εμπεδώνουν συστηματικά τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό στο σχολείο».

Στο ίδιο κείμενο, που δημοσιεύτηκε όταν τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προβάλλονταν επίμονα από το τότε κεντρικό όργανο σχεδιασμού της κρατικής διδακτικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ως διαθεματικά, είχαμε αναλύσει γιατί δεν ήταν διαθεματικά, δηλαδή αναλυτικά προγράμματα τα οποία θεμελιώνονται στη μελέτη θεμάτων. Στην

¹³ Σχετικούς όρους με τις έννοιες της ενεργητικής και συμμετοχικής διδασκαλίας συναντάμε στα ΠΣ των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Μελέτης Περιβάλλοντος, καθώς και στα ΑΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

πραγματικότητα, όπως τονίζαμε, τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ήταν διεπιστημονικά, δηλαδή αναλυτικά προγράμματα ξεχωριστών μαθημάτων που αντιστοιχούν σε σαφώς διακριτές επιστήμες. Ο χαρακτηρισμός τους ως διαθεματικών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στόχευε στην εκτροπή της συζήτησης από το πρωτεύον πρόβλημα, δηλαδή τους στόχους και το περιεχόμενο των τότε νέων αναλυτικών προγραμμάτων, και στον προσανατολισμό της στο (σημαντικό αλλά δευτερεύον) ζήτημα της οργάνωσης του περιεχομένου τους.

Το 2021, το νέο κεντρικό όργανο σχεδιασμού της κρατικής διδακτικής, δηλαδή το ΙΕΠ, επί της ουσίας εγκαταλείπει τη λεγόμενη διαθεματικότητα. Όχι μόνο επειδή δεν ονομάζει τα ΠΣ διαθεματικά, αλλά κυρίως επειδή αυτά δεν περιέχουν τους τρόπους με τους οποίους επιδιωκόταν η διεπιστημονική οργάνωση του περιεχομένου στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Το κάθε ΠΣ δεν συνδέεται με κάποιο διαθεματικό πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος, όπως γινόταν στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ούτε αναδεικνύει συγκεκριμένες έννοιες και δραστηριότητες που μπορούν να συνδέσουν το περιεχόμενο των χωριστών μαθημάτων κατά τη διδασκαλία τους. Με άλλα λόγια, η κρατική διδακτική εγκαταλείπει τη διεπιστημονικότητα μέσω της εγκατάλειψης της λεγόμενης διαθεματικότητας.

Άλλωστε, ο όρος διαθεματικότητα περιθωριοποιείται στα ΠΣ, αφού μόνο τρία από τα οκτώ που μελετήσαμε τον χρησιμοποιούν. Πρόκειται για το ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας το οποίο συνδέει την εποικοδομητική διδασκαλία με τη διαθεματική προσέγγιση (σ. 74358), για το ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας που προτείνει την αξιοποίηση της διαθεματικότητας για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (σ. 13862) και για το ΠΣ των Φυσικών όπου η θεωρία προτείνεται να εφαρμόζεται «διεπιστημονικά/ διαθεματικά» (σ. 75883).

Επίσης, το γεγονός ότι τα ΠΣ συνεχίζουν την παράδοση των ΑΠΣ του 2003 ως προς τη χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης αλλά εγκαταλείπουν τη λεγόμενη διαθεματικότητα και μέσω αυτής τη διεπιστημονικότητα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική «παράπλευρη απώλεια». Αυτή αφορά την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, δηλαδή μια μορφή διδασκαλίας που επίσης συνδέεται με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στην πλειονότητα των ΠΣ του 2021 υποδεικνύεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας. Στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας σκοπός των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και η εποικοδομητική διδασκαλία συνδέεται με την εφαρμογή των αρχών της συνεργατικής μάθησης (σ. 74358). Στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας σημειώνεται ότι η γλωσσική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει κάθε

μαθητή/ήτρια υιοθετώντας μεθόδους και αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την οποία λαμβάνεται μέριμνα στο πρόγραμμα σπουδών (σ. 75074). Στο ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας προτείνεται η «κατά περίπτωση ομαδοσυνεργατική διάταξη της τάξης» (σ. 13862). Στο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/ητριών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και να προωθούν τη συνεργατικότητα (σ. 78954). Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι διδακτικές προσεγγίσεις εδράζονται, μεταξύ άλλων, σε συνεργατικές μεθόδους και τεχνικές (σ. 76090). Στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος τα περιβάλλοντα μάθησης εστιάζουν στην εμπλοκή των μαθητών στην ατομική και ομαδική έρευνα και «προτείνεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση» (σ. 76053). Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών από τα προτεινόμενα μεθοδολογικά βήματα θεωρείται ότι είναι δυνατό να προκύπτει η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα (σ. 75883). Δηλαδή, στα επτά από τα οκτώ ΠΣ που μελετήσαμε υποδεικνύεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.

Στα ΑΠΣ του 2003 οι υποδείξεις για αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας εκτείνονταν στο ίδιο εύρος μαθημάτων. Συγκεκριμένα, στο ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας αναφερόταν ότι η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται, μεταξύ άλλων, στην «[Α]ποφυγή του δασκαλοκεντρικού προτύπου και εφαρμογή της ευρείας συνεργασίας κατά ομάδες» (σ. 4211). Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών υποστηριζόταν ότι «ενδείκνυται η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η αντίστοιχη οργάνωση της τάξης» (σ. 3913). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, η ομαδική εργασία με τη μορφή ερευνητικού σχεδίου περιλαμβανόταν «στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας» (σ. 3941). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προτεραιότητα έπρεπε να δίνεται στη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων στη σχολική τάξη (σ. 3974). Στο ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών κάθε δραστηριότητα έπρεπε, μεταξύ άλλων, «[N]α ενθαρρύνει την συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία» (σ. 4036). Στο ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος στα είδη δραστηριοτήτων που προτείνονταν, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβανόταν η εργασία σε ομάδες (σ. 4067). Στο ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι όφειλαν, μεταξύ άλλων, να προωθούν, να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση (σ. 4244). Δηλαδή, στα επτά από τα οκτώ ΑΠΣ που μελετήσαμε υποδεικνυόταν άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, όμως, της ευρύτητας των προηγούμενων αναφορών που κάλυπταν τα επτά από τα οκτώ ΑΠΣ των μαθημάτων που μελετήσαμε, σημαντικό για τη βαρύτητα

των υποδείξεων περί αξιοποίησης της ομαδικής μορφής διδασκαλίας ήταν το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003. Εκεί υποστηριζόταν η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επειδή αναφερόταν, μεταξύ άλλων, ότι η δεξιότητα της συνεργασίας σε ομαδικές εργασίες έπρεπε να προωθείται συνολικά στη διδακτική πράξη (σ. 3739) και ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας συγκαταλέγονται στις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (σ. 3742-3743). Όμως, στα ΠΣ του 2021 δεν υπάρχει Γενικό Μέρος και συνεπώς δεν υπάρχει και γενική κατευθυντήρια υπόδειξη περί αξιοποίησης της ομαδικής μορφής διδασκαλίας.

Η παράπλευρη απώλεια που αφορά την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνίσταται, επιπλέον, στη μείωση των δυνατοτήτων για εφαρμογή ομαδικών μορφών εργασίας οι οποίες περιέχονταν στα ΑΠΣ. Στα ΠΣ των οκτώ μαθημάτων τα οποία μελετήσαμε δεν περιλαμβάνονται «διαθεματικά σχέδια εργασίας», όπως στα ΑΠΣ του 2003, δηλαδή σχέδια εργασίας που προβλεπόταν να πραγματοποιούνται (ως επί το πλείστον) με ομαδική εργασία και μπορούσαν «να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο ΑΠΣ “ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες” για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου».¹⁴

Τα ΑΠΣ περιείχαν μια σειρά διαθεματικών σχεδίων εργασίας που προτεινόταν να υλοποιηθούν στις σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας περιείχε 8 σχέδια εργασίας, το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας 5, το ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών 4, το ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας 8, το ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 4, το ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών 15, το ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος 16 και το ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο 5, δηλαδή συνολικά 65 σχέδια εργασίας.¹⁵

Ανεξάρτητα από διαφωνίες ή επιφυλάξεις για τα αντικείμενα αυτών των σχεδίων εργασίας που εντελώς ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι αναφέρονταν σε ζητήματα επαγγελματών, ενέργειας, τέχνης, μουσικής, θρησκείας, οικογένειας, ευρωπαϊκής ενοποίησης, ειδών υπό εξαφάνιση, διατροφής, υγείας, κατοικίας, λογοτεχνίας, μέσω μεταφοράς και θεάτρου, εκείνο που εδώ μας ενδιαφέρει είναι ότι η μη συμπερίληψη

¹⁴ Η διατύπωση αυτή επαναλαμβάνονταν στερεότυπα στα ΑΠΣ των οκτώ μαθημάτων που μελετούμε. Ενδεικτικά, για το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας βλ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003, σ. 3771).

¹⁵ Βλ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ/ΦΕΚ 303/13-3-2003, σ. 4206-4207 και 4211 (ΑΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας), σ. 3771-3772 (ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας), σ. 3892 (ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών), σ. 3922, 3928, 3933 και 3940 (ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας), σ. 3970 και 3973 (ΑΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής), σ. 3990, 3993, 3996, 4000, 4004-4005 και 4008 (ΑΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών), σ. 4050, 4055, 4060 και 4064-4065 (ΑΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) και 4243-4244 (ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο).

ανάλογων σχεδίων εργασίας στα ΠΣ συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων για εφαρμογή ομαδικών συνεργατικών μορφών εργασίας. Αυτή η μείωση οδηγεί στην πτώση της ποιότητας της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, αφού, όπως αναφέρει η Δούβλη (2009, 57):

«Ο μεγάλος αριθμός και η ποικιλία των ερευνών που αφορούν τη συνεργατική μάθηση επέτρεψαν στους σύγχρονους ερευνητές να πραγματοποιήσουν έρευνες μετα-ανάλυσης με κυριότερες εκείνες των Johnson και Johnson (1981, 1989a, 1992a, 2000) και του Slavin (1983, 1991a, 1995a). Οι έρευνες των Johnson και Johnson, σε ό,τι αφορά τη σχολική επίδοση, καταλήγουν ότι α) όλες οι μορφές συνεργατικής μάθησης επέφεραν υψηλότερη ατομική και ομαδική επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές οργάνωσης της τάξης (ανταγωνιστική, ατομική), β) οι συνεργατικές προσπάθειες επέφεραν υψηλότερου επιπέδου γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, γ) η συνεργατική μάθηση επέφερε υψηλότερη επίδοση σε όλα τα είδη έργου εκτός από τα απλά έργα ρουτίνας και αποκωδικοποίησης».

Συμπέρασμα

Παρά την υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικής οπτικής για τον σχεδιασμό των νέων Προγραμμάτων (αυτήν της κοινωνικής αποτελεσματικότητας) η οποία διακηρύσσει την ανάγκη της ποιοτικής εκπαίδευσης, τα ΠΣ κάθε άλλο παρά μπορούν να διεκδικήσουν δάφνες ποιότητας. Επιδεινώνουν την ήδη εμπεδωμένη κατάσταση της συντριπτικής κυριαρχίας των διδακτικών στόχων κατώτερης ποιότητας στο Δημοτικό Σχολείο που απέχει πολύ από την ισόρροπη κατανομή των διδακτικών στόχων ανά κατηγορία της ταξινομίας των Bloom και Krathwohl και, βέβαια, απέχει ακόμα περισσότερο από την αύξηση των διδακτικών στόχων ανώτερης ποιότητας, την οποία από την αρχή της εργασίας μας ορίσαμε ως κριτήριο βελτίωσης της ποιότητας ενός προγράμματος που θεμελιώνεται σε διδακτικούς στόχους.

Μια τέτοια υπεροχή των διδακτικών στόχων ανώτερης ποιότητας θα αντιστοιχούσε στις μεγαλόστομες ρητορικές εξάρσεις της πολιτικής εξουσίας που κάνουν λόγο για την έλευση της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας εάν αυτές, στην πραγματικότητα, δεν ήταν απατηλές, έχοντας ως βασικό τους στόχο την προβολή της εικόνας μιας νέας κοινωνίας η οποία υποτίθεται ότι είναι απαλλαγμένη από τις ταξικές

και άλλες ανισότητες, καθώς και από τις κοινωνικοπολιτικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις που αυτές γεννούν.¹⁶

Όπως έχει επισημάνει ο Καλημερίδης (2006), η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας εντάσσεται στην τεχνοκρατική-θετικιστική παράδοση των κοινωνικών επιστημών και αναπαράγει μια γραμμική, απλοϊκή και ιστορικά ανακριβή εξελικτική οπτική για την ιστορική εξέλιξη. Παρά το ότι η σύγχρονη σημασία των πληροφορικών τεχνολογιών, της γνώσης και της πληροφόρησης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, η άποψη ότι συνεπάγονται τη μετάβαση σε μια νέα κοινωνική δομή και λειτουργία νομιμοποιείται μόνο στη βάση του τεχνολογικού ντετερμινισμού, αφού η λεγόμενη «νέα οικονομία» απασχολεί έναν μικρό αριθμό εργαζομένων. Επομένως, δεν έχουμε να κάνουμε με κάποια ιστορική ασυνέχεια αλλά με επέκταση των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων. Τελικά, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας λειτουργεί κυρίως ιδεολογικά, προβάλλοντας την ιδέα του αναπόφευκτου χαρακτήρα των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης, οι ιδέες της προόδου και της ευημερίας όλων δίνουν τη θέση τους στον τεχνοκρατισμό της αποτελεσματικότητας και στην επικοινωνιακή διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων από τα πολιτικά κόμματα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Στο ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή στην περαιτέρω υποβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και όχι στην άνοδό της (η οποία στην εργασία μας νοηματοδοτείται ως αύξηση ενεργητικών και συμμετοχικών τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες) συνηγορούν οι μεταβολές που αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι προβλέπονται από τα ΠΣ. Η εγκατάλειψη της λεγόμενης διαθεματικής (στην πραγματικότητα διεπιστημονικής) προσέγγισης και η περιθωριοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που περιείχαν (σε κάποιο βαθμό) τα ΑΠΣ συνεπάγονται την ενίσχυση της προώθησης συντηρητικών τρόπων διδασκαλίας. Τα ΠΣ δεν θεμελιώνονται απλώς στη συντηρητική-τεχνοκρατική οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό τους. Εμπεδώνουν τη συντριπτική και καταθλιπτική κυριαρχία των χαμηλού επιπέδου στόχων και προωθούν συντηρητικούς τρόπους διδασκαλίας. Επομένως, το πρόβλημα της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο δεν πρόκειται να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή των ΠΣ, αλλά να διογκωθεί.

¹⁶ Για αυτές τις ρητορικές εξάρσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, βλ. Γρόλλιος 1999.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (2014), *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (5η έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 67: 30-37.

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2022α), «Η οπτική του σχεδιασμού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών», *Σελιδοδείκτης για την Εκπαίδευση και την Κοινωνία* 16: 10-15.

Γρόλλιος, Γ. (2022β), «Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 39(73): 11-24.

Δούβλη, Γ. (2009), *Η σημασία της συνεργατικής μάθησης στη μαθηματική εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καλημερίδης, Γ. (2006), «Κοινωνία της γνώσης» και εκπαιδευτική πολιτική. *Η περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Meirieu, P. (2021), *Παιδαγωγική: Από τους κοινούς τόπους στις έννοιες-κλειδιά. Για να τελειώνουμε (προσωρινά) με κάποιες παρεξηγήσεις* (μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Εύμαρος.

Bloom, B., Krathwohl, D. (1986), *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων. Τόμος Α - Γνωστικός Τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Tanner, D., Tanner, L. (1990), *History of the school curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.