

**Οδηγός για την Διαθεματική Προσέγγιση στην Ομαδοσυνεργατική Εργασία κάτω από το πρίσμα των ΑΠΣ Γερμανικής του Δημόσιου Δημοτικού και Γυμνασίου**

**A Guide to Project Work According to the Curricula for German as a Foreign Language for Greek State Primary and Secondary Schools**

Δημήτριος Ζέπος, 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλυβίων Θορικού, Διευθυντής, ΣΕΠ στο ΕΑΠ, PhD, MEdu, zepposd@sch.gr

**Dimitris Zeppos**, *First Junior High School of Kalivia, Headmaster, Asst. Lecturer at HOU, PhD, MEdu, zepposd@sch.gr*

**Abstract:** The Curricula for teaching German as a Foreign Language in Greek state primary and secondary schools, which was introduced by the Pedagogical Institute in 2003 as part of the **Interdisciplinary Common Curricula Framework**, form the basic guide for both the content and the teaching proceedings of this language in the state pre-tertiary education. The modernizing element which was introduced through these curricula is the introduction of Group-Work-Projects as a structural part lesson, also including a transcircular approach to the foreign language class. This article describes the guidelines and provisions indicated in the curricula for German as a foreign language in state owned primary and secondary schools and describes and comments on the legal framework and the implementation proposals included in these texts. It also functions as a simplified focalization of the theoretical foundation as well as an implementation guide of the two interdisciplinary curricula for German as a foreign language. Under this scope this article offers suggestions for pre-tertiary educators of the state sector in order for them to use the proposed didactic interventions for those schools, where the **New Common Framework for Foreign Languages** has not been introduced yet.

**Περίληψη:** Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της Γερμανικής που εισήχθησαν στη Δημόσια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του **Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών** (ΔΕΠΠΣ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, αποτελούν μέχρι σήμερα το βασικό οδηγό για το περιεχόμενο αλλά και τις διαδικασίες διδασκαλίας της γλώσσας στη Δημόσια προ-τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το νεωτεριστικό στοιχείο, που εισήχθη με τα ΑΠΣ αυτά είναι η ρητή πρόβλεψη εφαρμογής Ομαδοσυνεργατικών Εργασιών (Projekt) στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά και με τη μορφή διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Το άρθρο περιγράφει τις οδηγίες και προτροπές που αναφέρονται στα ΑΠΣ της Γερμανικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας και σχολιάζοντας το ρυθμιστικό πλαίσιο και τις προτάσεις υλοποίησης που αναφέρονται στα κείμενα αυτά. Παράλληλα λειτουργεί ως απλουστευμένος συγκερασμός του θεωρητικού υπόβαθρου και πρακτικός οδηγός εφαρμογής των ΑΠΣ για τη Γερμανική ως

ξένης γλώσσας. Υπό την έννοια αυτή αποτελεί πρόταση διδακτικής παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς της προ-τριτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία εκείνα, όπου δεν εφαρμόζεται το **Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)** του Υπουργείου Παιδείας.

**Λέξεις κλειδιά:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Γερμανικά, Ξένες Γλώσσες, Project, Ομαδοσυνεργατικές Εργασίες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί έναν οδηγό τεκμηρίωσης για την πραγματοποίηση Ομαδοσυνεργατικών Εργασιών στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση. Τα ΑΠΣ αυτά ισχύουν πριν την εισαγωγή και πιλοτική εφαρμογή του *Νέου Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)*<sup>1</sup> που εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχ. έτος 2011-2012. Προσφέρεται με τον τρόπο αυτό στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο παιδαγωγικής και διδακτικής τεκμηρίωσης για την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο του μαθήματος της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση, εφόσον επιθυμεί να εισάγει στο μάθημά του εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και ενασχόλησης με τη γλώσσα.

Η μεθοδολογία του κειμένου δεν ακολουθεί πιστά την παραδοσιακή μορφή μίας βιβλιογραφικής έρευνας. Αντιθέτως προτείνει συγκεκριμένες εφαρμογές και τεκμηριώσεις, συνδυάζοντας τα κείμενα των ΑΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου, όπου δίδονται οδηγίες για την εισαγωγή ομαδοσυνεργατικών διαπολιτισμικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων, με τα θεωρήματα και τις επιστημονικές απόψεις που πλαισιώνουν τη διδακτική αυτή προσέγγιση.

Κατά συνέπεια, η εργασία αποτελεί συγκερασμό των απόψεων που θεωρητικών θέσεων πίσω από τα «Project» και της πρακτικής τους εφαρμογής κάτω από το πρίσμα των προδιαγραφών των δυο ΑΠΣ. Ως τέτοια, η εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει έναν οδηγό στήριξης και ενημέρωσης του εκπαιδευτικού για την εσωτερική αλλά και εξωτερική τεκμηρίωση των νεωτεριστικών προσπαθειών του στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας.

## 1. Τα ΑΠΣ Γερμανικής της Δημόσιας προ-τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η διδασκαλία της Γερμανικής στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση προδιαγράφεται μέχρι σήμερα από το ισχύον ρυθμιστικό πλαίσιο, όπως αυτό καταγράφεται στο *Διαθεματικό Ενιαίο*

---

<sup>1</sup> Το ΕΠΣ-ΞΓ προσφέρει μία σημαντική ανατροπή των παραδοσιακών διδακτικών αντιλήψεων, που περιγράφονται στο ακόλουθο κείμενο. Οι ανατροπές και οι νεωτεριστικές προσεγγίσεις του ΕΠΣ-ΞΓ θα αποτελέσουν αντικείμενο επόμενου άρθρου το οποίο ολοκληρώνει με τον τρόπο αυτό μία όσο το δυνατόν πιο πλήρη διερεύνηση της ιστορικής πορείας των ρυθμιστικών κειμένων διδασκαλίας της Γερμανικής γλώσσας στην Ελλάδα τα τελευταία 10 χρόνια.

*Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*<sup>ii</sup>. Στο προλογικό σημείωμά του ο Αλαχιώτης, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά την περίοδο της σύνταξης του ΔΕΠΠΣ, περιγράφει τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ως εξής:

*«Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 2)*

Στο πλαίσιο αυτής της γενικής παραδοχής εντάσσεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως στοιχείο *«ενίσχυση[ς] της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.» (ο.π.: 3)*

Λόγω της ελεύθερης μετακίνησης των πληθυσμών, όπως τη βιώνουμε στη σημερινή πραγματικότητα, η ζύμωση με άλλους πολιτισμικούς παράγοντες μέσα από τον κύριο φορέα τους, τη γλώσσα, αποτελεί καθημερινή ανάγκη και βιωτική προϋπόθεση για την επιτυχή κοινωνική σταδιοδρομία κάθε νέου πολίτη της Ενωμένης Ευρώπης. Χαρακτηριστικά, ο Αλαχιώτης (ο.π.: 4) αναφέρει:

*«Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και, συνεπώς, των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή – αυριανού πολίτη.»*

Με το σκεπτικό αυτό, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας οφείλει να περιλαμβάνει διαδικασίες και προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμών προέλευσης και στόχου. Αυτό ακριβώς αναφέρεται ως στόχος για το ΔΕΠΠΣ και τα επιμέρους ΑΠΣ ξένων γλωσσών με τη διάκριση της εκπαιδευτικής πράξης σε δύο άξονες, τον κατακόρυφο (*Ενιαίο Πλαίσιο*) και τον οριζόντιο (*Διαθεματικό Πλαίσιο*), ουσιαστικά εφαρμόζοντας, όπως φαίνεται στη μεταχρονολογημένη βιβλιογραφική αναζήτηση σχετικών αναφορών, τις διεθνείς απόψεις σχετικά με τη *«διαπολιτισμική εκπαίδευση»* (Αγγλικά: *“intercultural education”*, Coulby, 2006) και πρακτικές, όπως περιγράφεται για παράδειγμα για την Αυστρία (Luciak & Khan-Svik, 2008).

Από τις περιγραφές των ΑΠΣ φαίνεται ότι διατηρείται στον κατακόρυφό τους άξονα η ιδιαίτερη φυσιογνωμία της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από μία έντονα επιστημολογική διάκριση (μαθήματα ειδικοτήτων, όπως Μαθηματικά, Ιστορία, Ξένη Γλώσσα), ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται στον οριζόντιο άξονα η εισαγωγή σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών που σκοπεύουν στη συνάντηση των διακριτών αυτών γνωστικών

---

ii Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β./13.03.2003

αντικειμένων σε σημεία διεπιστημονικής διασταύρωσης, τα οποία θα ονομάσουμε «*Διαθεματικούς Κόμβους*». Οι πρακτικές αυτές έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών προ- και μεταγενέστερων των ΑΠΣ ερευνών στην ελληνική (Ματζάκος, 2000; Μουρελάτου, 2000; Μπαγάκης, 2000; Τοκατλίδου, 1995) και διεθνή (Chu, Tse, & Chow, 2011; Grant & Branch, 2005; Hernández-Ramos & De la Paz, 2009; Smith & Herworth, 2007) επιστημονική κοινότητα.

Έτσι επιτυγχάνεται η διάρθρωση της διδακτικής πράξης με τρόπο τέτοιο, ώστε αυτή να

*«[...] δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.» (ο.π.: 6)*

## 2. Ολιστική Αντίληψη

Ας σταθούμε λίγο στην έννοια της Ολιστικής Αντίληψης της μάθησης. Στην ενότητα του ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο<sup>iii</sup> αναφέρεται για την Ολιστική Διάσταση ότι

*«Το μάθημα των ξένων γλωσσών προσφέρεται εξ' ορισμού για διαθεματική σύνδεση με άλλα μαθήματα. Η ολιστική προσέγγιση και τα οφέλη της ενισχύονται από τη διεξαγωγή (μικρών) διαθεματικών συνθετικών εργασιών, καθώς αυτές συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και τον εμπλουτισμό του γλωσσικού ορίζοντα των μαθητών».*

Με την ολιστική προσέγγιση εννοείται στο ρυθμιστικό αυτό κείμενο, σε συμφωνία και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Baxter Magolda, 2000; Hollins, 2011) η **Πολυαισθητηριακή Μάθηση** (Multisensorisches Lernen), όπου κινητοποιούνται όλες οι κινησιακές δεξιότητες του μαθητή, σε συνδυασμό με **Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες** (Musikal-Kinetische Aktivitäten) που στοχεύουν στην αισθητική συνειδητοποίηση του νέου επικοινωνιακού μηχανισμού της ξένης γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών μέσα από ολιστικές διαδικασίες, οι οποίες αποκλίνουν από τις παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Χαρακτηριστική είναι επίσης η αντίληψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>iv</sup>, ότι η διαθεματικότητα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας της Γερμανικής, αφού προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα διασύνδεσης των μαθησιακών περιεχομένων άλλων ειδικοτήτων με την ξένη γλώσσα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο.

iii Φ.Ε.Κ. 119/τ.Β/2.2.2006:1453

iv Vosswinkel A. (2006). Die neuen Lehrpläne für den Deutschunterricht an den öffentlichen Grundschulen und Gymnasien. Transkript DLK, Thessaloniki, 7.-9. April 2006

### 3. Ομαδοσυνεργατική Εργασία (Projekt)

Ας περιγράψουμε με συντομία το περιεχόμενο του όρου *Διαθεματική Ομαδοσυνεργατική Εργασία*, όπως αυτός χρησιμοποιείται από τα ΑΠΣ, καθώς και τις παιδαγωγικές και διδακτικές του ιδιότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γερμανικής.

Κατά γενική χρήση, η Ομαδοσυνεργατική Εργασία, που για λόγους ταχύτερης επικοινωνίας συνηθίζεται να ονομάζεται και *Μέθοδος Project* (Grant & Branch, 2005; Moylan, 2008) αποτελεί μία μαθητοκεντρική διαδικασία εκτέλεσης συγκεκριμένων βημάτων που αποσκοπούν στην πραγμάτωση ενός βιωματικού μαθησιακού στόχου, η οποία εισήχθη αρχικά από τον Kilpatrick (1918) με διαφορετική μορφή. Σήμερα πλέον πρόκειται, για την ακρίβεια, για συνδυασμό διδακτικών και βιωματικών ενεργειών που στοχεύουν στην προσωπική εμπλοκή του μαθητή σε ομαδικές διαδικασίες με έναν κοινό στόχο. Συνηθισμένος σκοπός της τεχνικής αυτής είναι η παραγωγή ενός απτού αντικειμένου που θα είναι το αποτέλεσμα ομαδικής προσπάθειας. Το αντικείμενο αυτό υποβάλλεται με τη σειρά του σε διαδικασία εσωτερικής ή / και εξωτερικής αξιολόγησης (Grant & Branch, 2005; Rothstein, Welner, Mathis, & Gunn, 2011; Thompson, 2007) η οποία αναδεικνύει την ποιότητα και διδακτική τελεσφορία του εγχειρήματος.

Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια της Ομαδοσυνεργατικής Εργασίας, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια μια περιγραφή κάθε στοιχείου της, τόσο ως προς τη σύλληψη της ιδέας, όσο και ως προς την εκτέλεσή της.

#### 3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η έννοια της μαθητοκεντρικής διαδικασίας τονίζει τον ιδιόρρυθμο χαρακτήρα της τεχνικής, αφού το σύνολο σχεδόν της εργασίας αποτελεί προσπάθεια και έργο του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος, ως πηγή πληροφόρησης και συντονισμού και, ενδεχομένως, ως μέλος της ομάδας εργασίας. Με άλλα λόγια, ο μαθητής είναι ο κεντρικός παράγοντας εξέλιξης και προώθησης της εργασίας (Moylan, 2008).

Ο εκπαιδευτικός περιορίζεται όμως *μόνο φαινομενικά* σε συνοδευτικό, οργανωτικό ή συνεργατικό ρόλο (Lam, Cheng, & Ma, 2008). Τονίζεται στο σημείο αυτό η φαινομενικότητα της περιορισμένης εμπλοκής του εκπαιδευτικού, αφού καθοριστικός παράγοντας για την πραγματοποίηση του έργου είναι ο εκπαιδευτικός ως αρχικός οργανωτής και διαρκής ενορχηστρωτής και εμπυχωτής.

Με την φαινομενική απόστασή του, ο εκπαιδευτικός αποστασιοποιείται από τη βιωματική πράξη του μαθητή, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική αποφόρτίσή του. Ο μαθητής αποκτά «χώρο» να αναπνεύσει, να δοκιμάσει και να νοιώσει ευθύνη και αυτοέλεγχο.



### 3.2 Η «αποκεντρωμένη μάθηση»

Αυτή η αποκεντρωμένη διαδικασία μάθησης ενισχύει με τη σειρά της τη βιωματική εμπειρία που βρίσκεται πίσω από κάθε διαδικασία δοκιμής και πλάνης. Ο μαθητής ανακαλύπτει τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του, χωρίς να βρίσκεται κάτω από τον άμεσο και αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού (Lattimer & Kelly, 2012). Μπορεί, κατά συνέπεια, να πειραματιστεί ελεύθερα, χωρίς να περιορίζεται από νόρμες, επιβολές ή ακόμα και το φόβο της άμεσης ή έμμεσης επίπληξης. Η εμπειρία που αποκτά, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της βιωματικής του σφαίρας και προσφέρει με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη τόσο της προσωπικότητας όσο και της κριτικής του σκέψης.

Ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή με σαφή έλλειψη στις γνώσεις ενός ή περισσότερων εμπλεκόμενων μαθησιακών αντικειμένων, η συνύπαρξη σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες προσφέρει τη δυνατότητα της «κεκαλυμμένης» συμμετοχής. Η ομάδα λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας και ταυτόχρονα ως σημείο αναφοράς και υποστήριξης, ενώ ο έλεγχος της αποδοτικότητας διαμοιράζεται στο σύνολο αντί να επικεντρώνεται στο άτομο.

Με τον τρόπο αυτό, αγοραφοβικοί μαθητές για παράδειγμα διατηρούν ένα χαμηλό δημόσιο προφίλ, εντάσσονται όμως στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας όπου και συνεισφέρουν στο βαθμό που τους επιτρέπει η θυμική ή μαθησιακή τους ικανότητα.

Η εκτέλεση του έργου προς τον προκαθορισμένο στόχο προδιαγράφει μία διαδικασία αποδοχής της ομαδικότητας και της συνεργατικής μάθησης, που αποτελούν δύο από τους θεμελιώδεις πυλώνες της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Η ένταξη σε ένα κοινό γενικό στόχο των δραστηριοτήτων, συνεργατικών μορφών και πρακτικών επιλύσεων των προβλημάτων που προκύπτουν ενισχύει την ένταξη των μαθητών σε ευρύτερα κοινωνικά σχήματα και επιτρέπει την κοινωνικοποίησή τους σε σύνολα πέραν από την αυστηρά προσωπική ή οικογενειακή συνομοταξία.

### 3.3 Η στοχοθεσία, τα «παραδοτέα» και η παιδαγωγική αξία του Projekt

Από τη στιγμή, που η Ομαδοσυνεργατική Εργασία αποτελεί μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκεται η παραγωγή ενός αντικειμένου επίδειξης, το οποίο θα συγκεντρώνει τις ατομικές και ομαδικές προσπάθειες των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα και με τα δυο ΑΠΣ, η παρουσίαση του προϊόντος μπορεί να πραγματοποιείται κάθε φορά με διαφορετική μορφή, όπως για παράδειγμα με τη μορφή έντυπης δημοσίευσης (περιοδικό, flyer, κ.ά.), ηλεκτρονική ανάρτηση στο διαδίκτυο (ιστοσελίδα σχολείου, τμήματος, κ.ά.), ακόμα και ηλεκτρονική έκδοση (οπτικός δίσκος, κ.ά.).

Η φυσική αυτή απόδοση των εργασιών των μαθητών αποτελεί ταυτόχρονα το βασικό οριζόντιο διαθεματικό στόχο οποιασδήποτε διαθεματικής σχολικής εργασίας τύπου Projekt, το οποίο όμως διαφοροποιείται από μία κλασσική μαθητική συνθετική εργασία, γιατί σκοπός

της δεν είναι η βαθμολόγησή της. Το παιδαγωγικό όφελος εντοπίζεται περισσότερο στο ότι οι μαθητές λειτούργησαν ομαδικά (ενίσχυση της ομαδικότητας και συνεργατικότητας), διαθεματικά (με την εμπλοκή περισσότερων του ενός γνωστικών αντικειμένων), βιωματικά (διαδικασία μάθησης μέσα από τη δοκιμή και πλάνη) και αποκεντρωμένα (χωρίς τον άμεσο έλεγχο και τη συνεχή διόρθωση από τον εκπαιδευτικό). Το προϊόν αποτελεί προσωπικό άθλο κάθε μέλους της ομάδας και ταυτόχρονα ομαδική επίτευξη και εμπειρία.

Παράλληλα και μέσα από τη διαθεματική διάσταση της εργασίας τύπου Projekt οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στην ανάλυση και σύνθεση των εννοιών που κατακτούν στις επιμέρους μαθησιακές οντότητες, δηλαδή τα αντικείμενα διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, η Ομαδοσυνεργατική Εργασία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εφαρμόζουν στην πράξη και σε σχολικό περιβάλλον αυτό, που στη συνέχεια θα κλιθούν να κάνουν στο υπόλοιπο της ζωής τους, δηλαδή να διαθέτουν μεγάλο απόθεμα πολύπλευρων γνώσεων τις οποίες και θα είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται κατάλληλα, ανάλογα με την περίπτωση.

### 3.4. Σημεία «αξιολογικού» ενδιαφέροντος

Για την ενίσχυση αυτής της σαφέστατα βιωματικής μάθησης η τεχνική των Projekt συμπληρώνεται από τη διαδικασία της *Αξιολόγησης*, η οποία όμως μακράν απέχει από την κλασσική βαθμολόγηση.

Η αξιολόγηση έγκειται περισσότερο στην ατομική ενδοσκοπική ανάλυση των σημείων προβληματισμού και των τεχνικών επίλυσης των προβλημάτων αυτών (αυτοαξιολόγηση). Ο μαθητής ανατρέχει νοερά στο σύνολο της πορείας εκπόνησης του έργου του και διαπιστώνει τα σημεία που τον δυσκόλεψαν ή του φάνηκαν εύκολα. Η συνεχής ενημέρωση του επιβλέποντα εκπαιδευτικού για τα συγκεκριμένα ευρήματα της ανασκόπησης αυτής προσφέρει ταυτόχρονα, ως στοιχείο *υπεραξίας της αυτοαξιολόγησης*, τη δυνατότητα ανατροφοδότησης του Projekt με στοιχεία βελτιωτικής παρέμβασης για την περίπτωση επανάληψής του, αφού θα είναι πιο εύκολο να προβλεφθούν οι παράγοντες δυσκολίας που προέκυψαν στην προηγούμενη εκτέλεση του έργου. Παράλληλα όμως η αυτοαξιολόγηση προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα της αυτοκριτικής, μακριά από αυστηρούς ελεγκτικούς μηχανισμούς.

Αν η διαδικασία αυτή πραγματοποιηθεί από τα μέλη της ομάδας που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα της Ομαδοσυνεργατικής Εργασίας, τότε πραγματοποιείται μία εσωτερική ανατροφοδοτική αξιολόγηση, όπου όχι το άτομο άλλα το σύνολο της ομάδας διενεργεί την αναδρομική περιγραφή της πορείας της εκπόνησης. Όμοια με την αυτοαξιολόγηση, τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης προσφέρουν την υπεραξία της ανατροφοδότησης για το σύνολο του έργου, το οποίο και μπορεί να αξιοποιηθεί για την βελτιωτική τροποποίησή του.

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να ολοκληρωθεί με μία, όπως την περιγράφει ο Thompson (2007), *ολιστική* εξωτερική αξιολόγηση, με τις ανάλογες αναγκαίες προσαρμογές

στην τυπολογία που προτείνει, όπου το προϊόν του έργου εκτίθεται στην κρίση και το σχολιασμό από τρίτο φορέα με συγκεκριμένα κριτήρια. Η πράξη αυτή διενεργείται από άτομο ή άτομα που δεν είχαν άμεση ή έμμεση ανάμειξη στη συνολική πορεία του. Με τον τρόπο αυτό προσφέρεται στο έργο μία ανεξάρτητη ποιοτική κρίση η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί για την μετέπειτα επανάληψη του έργου είτε με την ίδια μορφή είτε μετά από βελτιωτικές τροποποιήσεις.

### 3.5. Η Αξιολόγηση στα ΑΠΣ

Το σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας, όπως περιγράφηκε μόλις τώρα, αναφέρεται στα δυο ΑΠΣ της Γερμανικής στο πλαίσιο της αξιολόγησης της διδακτικής και μαθησιακής πράξης. Είναι σαφές πως η συμπερίληψη της έννοιας της αξιολόγησης στα γενικά ρυθμιστικά κείμενα αυτά επιχειρεί να προσδώσει ιδιαίτερη και εμφατική σημασία στη διαδικασία αυτή στο πλαίσιο της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της διαθεματικής διάστασης που προσδίδεται στην ομαδική εργασία από τα ΑΠΣ, η μέθοδος Projekt προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης των διαθεματικών κόμβων, δεδομένου ότι οι εμπλεκόμενες ειδικότητες συναντώνται τουλάχιστον μία φορά καθ'όλην τη διάρκεια της πραγματοποίησης του έργου. Για το λόγο αυτό και τα δύο ΑΠΣ της Γερμανικής περιγράφουν ενδεικτικές διαθεματικές ενότητες, τις οποίες θα συναντήσουμε στη συνέχεια της συζήτησής μας.

## 4. Τυπολογία Ομαδοσυνεργατικών Εργασιών

Προτού ασχοληθούμε με τις θεματικές ενότητες, τις οποίες προβλέπουν τα ΑΠΣ για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αντίστοιχα, ας παραθέσουμε μερικούς ορισμούς - που χρησιμοποιούνται και στα ΑΠΣ - για τη συνέχεια της συζήτησής μας. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Fitz-Gibbon, 2000; Goethe Institut, 1997; Ματζιάκος, 2000; Τοκατλίδου, 1995), η τεχνική του Projekt χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

#### Μικρό Έργο (Klein-Projekt)

*Περιορίζεται συνήθως σε 2 έως 6 ώρες και προσφέρεται ιδιαίτερα για περιορισμένους ή συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Η εκτέλεσή του εμφανίζεται εμβόλιμη στην κανονική ροή του προγράμματος και συνήθως περιορίζεται σε ένα είδος στοχοκεντρικής μάθησης.*

#### Μεσαίο Έργο (Mittel-Projekt)



*Διαρκεί από 1-2 μέρες έως 1 εβδομάδα, και είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των ομαδοσυνεργατικών εργασιών που εκτελείται από μαθητική ομάδα ενός τμήματος.*

#### Μεγάλο Έργο (Gross-Projekt)

*Διαρκεί τουλάχιστον μία εβδομάδα και απασχολεί μεγάλο αριθμό ατόμων, αρκετά συχνά μάλιστα και πέραν από τα στενά όρια της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Εκτελείται με στόχο παρουσίασή του σε ειδικές αφιερωμένες εκδηλώσεις.*

Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς από την αρχή της σχεδίασης μίας τέτοιας διαδικασίας, σε ποια από τις παραπάνω κατηγορίες επιθυμεί να εντάξει το έργο του. Αυτό εξυπηρετεί κυρίως, φυσικά, τον χρονολογικό προγραμματισμό, αφού μπορεί εύκολα να προδιαγραφεί και να ρυθμιστεί η χρονική εξέλιξη του έργου. Από την άλλη, η τυπολογία αυτή διασφαλίζει την αντιστοιχία έργου - μαθησιακού στόχου, αφού προδιαγράφει το διαθεματικό εύρος και το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων που ενσωματώνονται στην τεχνική του Projekt.

## 5. Οι Θεματικές Ενότητες των ΑΠΣ Γερμανικής

### 5.1. Θεματικές Ενότητες Δημοτικού

Το νέο ΑΠΣ του Δημοτικού συμπεριλαμβάνει στην περιγραφή του μαθήματος πολύ περιορισμένες προτάσεις για τη διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα. Ας δούμε στη συνέχεια τις προτάσεις αυτές (ΑΠΣ Δημοτικού, σελ. 1448):

Σχέδια εργασίας (Projekt) π.χ.:

- *σχεδιασμός ταξιδιού σε γερμανόφωνη χώρα, όπου οι μαθητές θα σχεδιάσουν ποια μέρη θέλουν να επισκεφθούν, τι θέλουν να κάνουν (αξιοθέατα, δραστηριότητες κ.ά), μέσα μεταφοράς κ.λπ.*

Στην πρόταση αυτή, οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες που επιδιώκονται είναι οι γνώσεις Γεωγραφίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

- *οι μαθητές επιλέγουν έναν προορισμό σε γερμανόφωνη χώρα (π.χ. Βόρεια θάλασσα, Άλπεις) και δημιουργούν πόστερ (με «λεζάντες») με όλα τα πράγματα που πρέπει να πάρουν μαζί τους (υπολογίζοντας το κλίμα, την εποχή, δραστηριότητες που θα θέλουν να κάνουν στον τόπο προορισμού τους κ.ά.).*

Εδώ οι διαθεματικές έννοιες είναι τα Εικαστικά, η Γεωγραφία και ο Αθλητισμός.

- *δημιουργία λευκόματος από τους μαθητές με πράγματα που τους κάνουν εντύπωση σε γερμανόφωνες χώρες.*

Η πρόταση αυτή εμπεριέχει τις διαθεματικές έννοιες των Εικαστικών, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, μέσα από τα οποία θα μπορούν να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν τα αντικείμενα.

Όλα τα προαναφερθέντα σχέδια εργασίας προσφέρονται και για διαθεματική προσέγγιση.

Είναι σαφές, ότι η περιγραφή της διαθεματικής διάστασης που επιχειρείται στο ΑΠΣ του Δημοτικού είναι περιορισμένη και όχι ιδιαίτερα διαφωτιστική. Οφείλει κανείς να αναγνωρίσει εδώ, πως το ΑΠΣ προσπαθεί να συνδυάσει τις ιδιάζουσες εκπαιδευτικές συνθήκες που ισχύουν στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, όπου το σύνολο σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων διδάσκονται από τον ίδιο Δάσκαλο. Ο καθηγητής της Γερμανικής γλώσσας αποτελεί στην πράξη ένα εμβόλιμο στοιχείο στη διδακτική διαδικασία του σχολείου. Κατά συνέπεια, η διαθεματική προσέγγιση, που στα επιστημονικά πεδία του Δημοτικού στην ουσία είναι προσωποπαγείς, απαιτεί την ξαφνική ομαδοσυνεργατική ανάμειξη ενός άλλου προσώπου στην ίδια και παράλληλη διδακτική πράξη. Αυτή η επέμβαση, όπως είναι φυσικό, εγκυμονεί προβλήματα συντονισμού, τα οποία επιχειρεί να αμβλύνει το ΑΠΣ με τη γενικόλογη και αρκετά περιορισμένη αναφορά του σε διαθεματικές δραστηριότητες. Αντί συγκεκριμένων προτάσεων με αναφορά στα θεματικά πεδία, αρκείται στην πρόταση μικρών διεπιστημονικών δραστηριοτήτων.

## 5.2. Θεματικές Ενότητες Γυμνασίου

Η περιγραφή των προτεινόμενων ενδεικτικών διαθεματικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνονται στο ΑΠΣ του Γυμνασίου (ΑΠΣ Γυμνασίου, σελ. 4129 κ.ε.) παρουσιάζουν μία σαφώς πιο εφαρμόσιμη μορφή. Έτσι δίδονται προτάσεις για συγκεκριμένα σχέδια, τα οποία ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τις αντίστοιχες εμπλεκόμενες ειδικότητες μπορεί να πραγματοποιήσει με τη διαδικασία της ετοιμασίας και εκτέλεσης των ομαδοσυνεργατικών εργασιών, όπως περιγράφονται παρακάτω. Το ΑΠΣ περιγράφει μία διαθεματική δραστηριότητα ενδεικτικά για κάθε μία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

### 5.2.1. Α' Γυμνασίου

Θέμα: Νομίσματα

Οι μαθητές, κατά ομάδες, αναλαμβάνουν τις εξής εργασίες:

- α) Μελετούν τα νομίσματα (σύγχρονα και, κατά περίπτωση, και ιστορικά) της Ελλάδας και των αγγλόφωνων, γαλλόφωνων και γερμανόφωνων αλλά και άλλων χωρών. Συντάσσουν κατάλογο νομισμάτων.
- β) Καταγράφουν τις αναγραφόμενες στα νομίσματα και χαρτονομίσματα φράσεις.
- γ) Συντάσσουν πίνακες ισοτιμιών των νομισμάτων με το Ευρώ.

δ) Αναπαράγουν ιστορικά ή σύγχρονα νομίσματα με διάφορα υλικά ή και κατασκευάζουν κέρματα ή χαρτονομίσματα δικής τους έμπνευσης.

*Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Χώρος - Χρόνος, Μεταβολή, Εξέλιξη, Σύστημα, Επικοινωνία. Προεκτάσεις στην Ιστορία, Εικαστική Αγωγή, Μαθηματικά, Γλώσσα*

### 5.2.2. Β' Γυμνασίου

Θέμα: Πολιτισμός και Τουρισμός

α) Οι μαθητές, κατά ομάδες, συλλέγουν στοιχεία για τον τόπο τους, που θα μπορούσαν να έχουν ενδιαφέρον για τουρίστες ή που θα ήθελαν οι ίδιοι να προβάλλουν (ιστορικά, αρχαιολογικά, λαογραφικά, αρχιτεκτονική, σύγχρονα αξιοθέατα, κουζίνα, κλπ.)

Αυτά τα στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους:

β1) οι μαθητές σχεδιάζουν μία ξενάγηση για τουρίστες από τον γερμανόφωνο χώρο. (Εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, σε συνεννόηση λ.χ. με ξενοδοχεία, μπορεί να γίνει και πραγματική ξενάγηση τουριστών με "ξεναγούς" τους μαθητές).

β2) οι μαθητές συγγράφουν "θεατρικό έργο" (π.χ. μικρά σκέτς ή σπονδυλωτό έργο από μικρές σκηνές) στα Γερμανικά με θέμα την ξενάγηση τουριστών, το σκηνοθετούν και το παρουσιάζουν.

β3) οι μαθητές συντάσσουν τουριστικό οδηγό του τόπου τους με φωτογραφίες, συνεντεύξεις, τοπικές συνταγές, κλπ., στη Γερμανική γλώσσα.

*Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Πολιτισμός, Επικοινωνία, Μεταβολή - Διαχρονία. Προεκτάσεις στην Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία, Περιβαλλοντική Αγωγή, Τοπική Ιστορία*

### 5.2.3. Γ' Γυμνασίου

Θέμα: Ο Τύπος σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες

Οι μαθητές διερευνούν το "τοπίο" των εφημερίδων που κυκλοφορούν στις αγγλόφωνες, γαλλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες και στην Ελλάδα και οργανώνουν σχετική έκθεση:

α) οι μαθητές, κατά ομάδες, συλλέγουν το σχετικό υλικό, εξετάζουν την εμφάνιση των εφημερίδων (λ.χ. οργάνωση, χρώματα εξωφύλλου) και το περιεχόμενο (επιλογή και παρουσίαση θεμάτων)

β) κατατάσσουν τις εφημερίδες σε κατηγορίες και γράφουν για κάθε εφημερίδα ένα μικρό κείμενο-παρουσίαση της εφημερίδας

γ) χρησιμοποιώντας όλο το παραπάνω υλικό και τις δικές τους εργασίες, σχεδιάζουν την έκθεση (τρόπος παρουσίασης, κατηγορίες, αισθητική, πρακτικά θέματα, "διαφήμιση" της έκθεσης, κ.λπ.) την οποία οργανώνουν στο σχολείο (ή σε άλλο πρόσφορο χώρο).

*Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Πολιτισμός, Χώρος-Χρόνος. Προεκτάσεις στη Νεοελληνική γλώσσα και Γραμματεία, Εικαστικά*

### **5.3 Η «διεπιστημονικότητα» του ΑΠΣ Γυμνασίου**

Ο διεπιστημονικός προσανατολισμός των δραστηριοτήτων αυτών είναι εμφανής και σαφέστατος και τονίζεται ιδιαίτερα στο σύνολο και των δυο ΑΠΣ. Διαπιστώνει κανείς με μεγάλη άνεση, πως οι δραστηριότητες προσπαθούν να συμπλέξουν τουλάχιστον δυο γνωστικά πεδία στην εκτέλεση του Projekt, ώστε να κινητοποιηθεί με τον τρόπο αυτό το σύνολο της πολυαισθητηριακής και ερευνητικής μάθησης.

## **6. Ανάπτυξη Διαθεματικής Δραστηριότητας**

Μία διαθεματική δραστηριότητα αναπτύσσεται σύμφωνα με τις αρχές μίας ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Το μόνο στοιχείο που κάνει τη διαθεματική δραστηριότητα να διαφέρει, είναι το γεγονός, ότι εμπλέκονται εκτός από τη Γερμανική γλώσσα και άλλα γνωστικά πεδία, όπως Ιστορία, Εικαστικά κ.ο.κ. Η ανάμειξη αυτών των επιπλέον ειδικοτήτων πρέπει να αναφέρεται με ακρίβεια κυρίως στη φάση της προετοιμασίας, ώστε να εξασφαλιστεί ο απόλυτος συγχρονισμός των διαφόρων εκπαιδευτικών κάτω από το πλέγμα της διαθεματικής δραστηριότητας. Θα ακολουθήσει μία σύντομη περιγραφή της διαδικασίας ανάπτυξης ενός διαθεματικού σχεδίου με τους σχετικούς διαθεματικούς κόμβους, ώστε να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση μιας επισκοπικής άποψης για το θέμα αυτό.

Αρχικά πρέπει να ορίσουμε τις τρεις βασικές φάσεις ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για τον οριζόντιο άξονα περιγραφής της Ομαδοσυνεργατικής Εργασίας και αναφέρεται στην Προετοιμασία, την Εκτέλεση και την Αξιολόγηση του έργου. Οι τρεις αυτές φάσεις μεταξύ τους αποτελούν ένα συνεχές, το αποτέλεσμα του οποίου είναι το τελικό προϊόν της Διαθεματικής Ομαδοσυνεργατικής Εργασίας.

### **6.1. Προετοιμασία**

Κατά τη διάρκεια της Προετοιμασίας γίνεται ακριβής καταγραφή του προγραμματισμού του συνόλου της εργασίας, χωρίς ωστόσο να εμπλέκονται οι μαθητές στη σύνταξη. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής γίνεται επεξεργασία των εξής στοιχείων:

- Η σύλληψη της ιδέας και η ακριβής καταγραφή της στοχοθεσίας του έργου.

- Η παιδαγωγική τεκμηρίωση και σκοπιμότητα (βιωματική μάθηση, αυτομάθηση, μαθητοκεντρική διαδικασία) του έργου.
- Οι πηγές (παραδοσιακές ή / και νέων τεχνολογιών) που θα χρησιμοποιηθούν τόσο από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας όσο και από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης.
- Οι συνεργάτες (ενδοσχολικοί και / ή εξωσχολικοί σε περίπτωση διασχολικού ή διεθνούς / διευρωπαϊκού προγράμματος) και η διαδικασία συνεννόησης μαζί τους για τις λεπτομέρειες της εκτέλεσης του προγράμματος. Στο σημείο αυτό καθορίζονται οι διαθεματικοί κόμβοι του προγράμματος ώστε να οριστεί το ακριβές γνωστικό και χρονικό σημείο της διεπιστημονικής συνάντησης.
- Τα μέσα και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι που απαιτούνται για την εκτέλεση του έργου στην ξένη γλώσσα.
- Το ακριβές χρονοδιάγραμμα του συνόλου του έργου, που περιλαμβάνει τόσο τη διάρκεια προετοιμασίας από τον εκπαιδευτικό και τους συνεργάτες – ανταποκριτές του, όσο και το σύνολο της εκτέλεσης, ενώ αναφέρεται ακόμα και η διάρκεια και τα είδη της προβλεπόμενης αξιολόγησης.

## 6.2. Εκτέλεση

Με την ολοκλήρωση της φάσης αυτής, το έργο προχωράει στη βιωματική εφαρμογή, όπου πλέον εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές και αποσύρεται σε μεγάλο βαθμό ο εκπαιδευτικός. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής εκτελούνται συνήθως οι εξής βηματισμοί:

- Πλήρης και ανοιχτή ενημέρωση των μαθητών για το προτεινόμενο πρόγραμμα, τα οφέλη του και τον όγκο της επιβάρυνσης των μαθητών για την εκτέλεσή του.
- Δημοκρατική διαδικασία επιλογής του θέματος, στο οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής ή οριστικής διατύπωσης του θέματος της Ομαδοσυνεργατικής Εργασίας. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία ορισμού και οριοθέτησης του έργου, ενώ επιχειρείται από τον εκπαιδευτικό σε μεγάλο βαθμό η αποφυγή επιβολής συγκεκριμένου πλάνου χωρίς τη ρητή συγκατάθεση των μαθητών. Δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς, ότι η Ομαδοσυνεργατική Εργασία αποτελεί μόχθο και παραγωγή των ίδιων των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συμβούλου και συνδράμει στην εκτέλεση ως πηγή πληροφόρησης και στήριξης.
- Δημοκρατική διαδικασία ομαδοποίησης και ανάθεσης των επιμέρους εργασιών που θα οδηγήσουν στην συνολική εκπλήρωση του αρχικού στόχου. Η ομαδοποίηση γίνεται με τρόπο δημοκρατικό (κλήρωση, τυχαία ζεύξη, κ.ο.κ.) ή με έντεχνο τρόπο ώστε από τη μία να προκύπτουν λειτουργικά ομαδικά σχήματα, ενώ



από την άλλη οι μαθητές να μην αισθανθούν ιδιαίτερη επιβολή των απόψεων του εκπαιδευτικού.

- Ενδεχόμενη διδασκαλία των αναγκαίων γλωσσικών μέσων από πλευράς του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας, ώστε να εξοπλιστούν οι μαθητές με τα αναγκαία γλωσσικά εργαλεία για την περάτωση του έργου. Παράλληλα γίνεται η απαραίτητη διδασκαλία - ενημέρωση στα άλλα εμπλεκόμενα γνωστικά πεδία («*Διαθεματικός Κόμβος*»), ώστε να προσφερθούν και από την πλευρά αυτή τα στοιχεία που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του έργου.
- Ομαδική εργασία για τη συγκέντρωση των απαραίτητων υλικών στοιχείων (φωτογραφίες, αποκόμματα, αντικείμενα, κείμενα, σχέδια, κ.ο.κ.) που απαιτούνται για το επιδιωκόμενο προϊόν.
- Ομαδική διαλογή των συγκεντρωμένων στοιχείων ώστε να γίνει οριστική διαλογή για τη χρήση τους στο τελικό προϊόν. Η διαδικασία αυτή αποτελεί παράλληλα ένα σημαντικό στοιχείο εσωτερικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, αφού το ενδεχόμενο της ελλιπούς, υπερβολικής ή λανθασμένης συγκέντρωσης υλικού αποτελεί στοιχείο ανατροφοδότησης για ενδεχόμενη βελτιωτική παρέμβαση από πλευράς του / των εκπαιδευτικών.
- Τελική χρήση του συγκεντρωμένου υλικού για την παραγωγή του προϊόντος και παράλληλη αξιοποίηση των προσφερόμενων γλωσσικών και εξωγλωσσικών εργαλείων που προετοιμάστηκαν στις πρώτες φάσεις της εκτέλεσης. Ο βηματισμός αυτός οδηγεί στην ολοκλήρωση του έργου με την παραγωγή του προϊόντος.

Με τον τρόπο αυτό η διαθεματική ομαδοσυνεργατική εργασία μεταβαίνει στην τρίτη και τελευταία φάση της, που είναι η αξιολόγηση.

### 6.3. Αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η αξιολογική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει όποιο συνδυασμό των τριών αξιολογικών διαδικασιών (αυτοαξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση), είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο ως «*peer assessment*», όπως περιγράφεται στους Leijk και Wyvill (2002). Παράλληλα, η όποια αξιολογική διαδικασία προσφέρει ταυτόχρονα πλούσιο υλικό ανατροφοδότησης για το σύνολο του έργου και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την βελτιωτική παρέμβαση που ενδεχομένως απαιτείται για τη βελτίωση του προγράμματος για επόμενη χρήση.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε, ότι η ανατροφοδοτική αυτή διαδικασία αποτελεί και ένα από τα κυριότερα σημεία υπεραξίας της όποιας σχολικής ομαδοσυνεργατικής εργασίας, αφού εξασφαλίζει τη δυνατότητα της επανάληψης του συγκεκριμένου προγράμματος από άλλες σχολικές μονάδες και την επίτευξη των ίδιων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

## Συμπεράσματα

Στο κείμενο έγινε εκτενής αναφορά στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες για τη Γερμανική γλώσσα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο καθώς και στη διαθεματική τους διάσταση, όπως αυτά περιγράφονται στα ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας του ΔΕΠΠΣ του έτους 2003. Διαπιστώθηκε πως τα Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικού και Γυμνασίου αναφέρουν, το καθένα σε διαφορετικό βαθμό, προτάσεις διαθεματικής προσέγγισης για την ολιστική μάθηση της Γερμανικής γλώσσας σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε πως η κείμενη νομολογία περιλαμβάνει την έννοια της διαθεματικής διδασκαλίας ιδίως για τις ξένες γλώσσες ενώ αναπτύχθηκε το πλήρες πλέγμα της σύνθεσης, του προγραμματισμού, της εκτέλεσης και της αξιολόγησης μίας δραστηριότητας της τεχνικής ενός Projekt.

Αναδείχθηκαν με τον τρόπο αυτό οι δυνατότητες αλλά και τα σημεία που απαιτούν προσοχή στο σχεδιασμό και την εκτέλεση μίας διαθεματικής ομαδοσυνεργατικής εργασίας.

Με το υλικό αυτό επιδιώχθηκε ακόμα να περιγραφεί η πορεία σύνθεσης ενός προγράμματος Projekt, ώστε να διευκολυνθεί ο κάθε ενδιαφερόμενος στην ανάπτυξη ενός πλήρους προγράμματος σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες. Σκοπός ήταν να παρουσιαστεί ένα πλήρες σχέδιο με όλες τις παραμέτρους, το οποίο στη συνέχεια θα μπορεί να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό οποιασδήποτε εκδοχής μίας τεχνικής Projekt για μία από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## Προτεινόμενα Αναγνώσματα

Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη στην προετοιμασία, τεκμηρίωση και πραγματοποίηση Ομαδοσυνεργατικών Εργασιών σύμφωνα με τα ΑΠΣ αλλά και τη διεθνή πρακτική και εμπειρία, προτείνονται στη συνέχεια συμπληρωματικά αναγνώσματα, πέραν από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην ανάπτυξη του παρόντος άρθρου. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, ότι πρόκειται για ενδεικτική βιβλιογραφία η οποία σε καμία περίπτωση δεν εξαντλεί το σύνολο της σχετικής επιστημονικής συζήτησης. Ο αναγνώστης καλείται να επεκτείνει ή να συμπληρώσει τη σχετική ανθολογία ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*.

Clift, P. S. (2000). School Self Evaluation. Στο C. T. Fitz-Gibbon (Ed.), *Performance Indicators* (pp. 41–50). Clevedon -Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*.
- Eurydyce. (2000). Information and Communication technology in the education systems in Europe - National education policies, Curricula, Teacher training. Brussels.
- Fitz-Gibbon, C. T. (2000). *Performance Indicators*. Clevedon -Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Gagne, R. (1970). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover - Darmstadt - Dortmund: Schroedel Verlag KG.
- Holmes, K. (2009). Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to pre-service secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25, 351–365.
- Hölscher, P. (1994). *Interkulturelles Lernen: Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Hong Kong Education Department. (2002a). *Performance Indicators for Hong Kong Schools*. Hong Kong: Quality Assurance Division.
- Hong Kong Education Department. (2002b). *Performance Indicators for Hong Kong Schools - Evidence of Performance*. Hong Kong: Quality Assurance Division.
- Payne, D. A. (1994). Designing Educational Project and Program Evaluations - A Practical Overview Based on Research and Experience. Στο G. F. Madaus & D. L. Stufflebaum (Eds.), *Evaluation in Education and Human Services* (σελ. 205–215). Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Windolph, E. (1995). *Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.
- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (1η έκδ., σελ. 430–439). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εγκύκλιος. 112586/Γ7/13.10.2005: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-Twinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση - Συνεργάτες σχολείων στην Ευρώπη (2005). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Εγκύκλιος. 344/Γ7/3.1.2005: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-Twinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση - Συνεργάτες σχολείων στην Ευρώπη (2005). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μπαγάκης, Γ. (2000α). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ. (2000b). Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα; Στο Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (1η έκδ., σελ. 11–16). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόμος. 1566/85 (1985). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Υπουργική Απόφαση. 21072β/Γ2/28.02.2003. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baxter Magolda, M. B. (2000). Teaching to promote holistic learning and development. *New Directions for Teaching and Learning*, 82, 88–98.
- Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257.
- Fitz-Gibbon, C. T. (2000). *Performance Indicators*. Clevedon -Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Goethe Institut. (1997). *Nürnberg Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*.
- Grant, M. M., & Branch, R. M. (2005). Project-Based Learning In a Middle School : Tracing Abilities Through The Artifacts of Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 65–99.
- Hernández-Ramos, P., & De la Paz, S. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 151–173. Retrieved 18-10-2011 from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ868627>
- Hollins, E. R. (2011). Teacher Preparation For Quality Teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395–407. doi:10.1177/0022487111409415
- Kilpatrick, T. J. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319–334.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Ma, W. Y. K. (2008). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37, 565–578.
- Lattimer, H., & Kelly, M. (2013). Engaging Kenyan secondary students in an Oral History Project: Education as emancipation. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 476–486. doi:10.1016/j.ijedudev.2012.05.007

- Lejk, M., & Wyvill, M. (2002). Peer Assessment of Contributions to a Group Project: Student attitudes to holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Luciak, M., & Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 19(6), 493–504.
- Moylan, W. A. (2008). Learning by project: Developing essential 21st century skills using student team projects. *International Journal of Learning*, 15, 287–292. Retrieved 25-08-2012 from <http://ijb.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.1895>
- Rothstein, J., Welner, K., Mathis, W., & Gunn, E. (2011). *Review of “Learning About Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project.”* National Educational Policy Center.
- Smith, M., & Hepworth, M. (2007). An investigation of factors that may demotivate secondary school students undertaking project work: Implications for learning information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39(1), 3–15. doi:10.1177/0961000607074810
- Thompson, E. (2007). Holistic Assessment Criteria – Applying SOLO to Programming Projects. In *ACE '07* (σελ. 155–162).
- Ματζάκος, Π. (2000). Οι συνθετικές εργασίες στη Γ' Γυμνασίου. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (1η έκδ., σελ. 182–188). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουρελάτου, Ε. (2000). Ολοήμερο Σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (1η έκδ., σελ. 164–173). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκατλίδου, Β. (1995). Σχεδιασμός Προγραμμάτων και Σύνταξη Πρότασης για Χρηματοδότηση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.