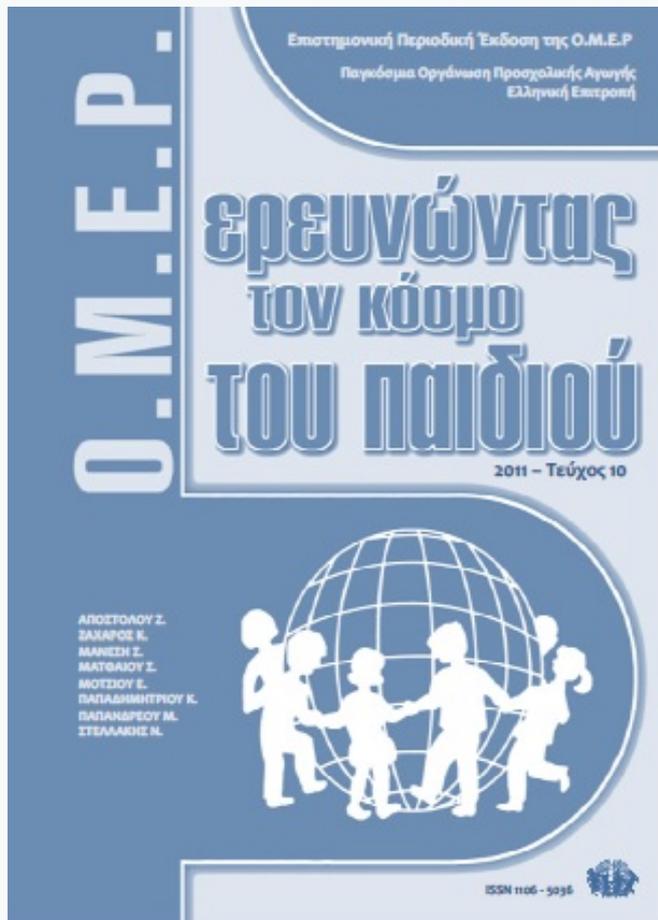


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 10 (2011)



Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο

Σουλτάνα Μάνεση (*Soultana Manesi*)

doi: [10.12681/icw.18049](https://doi.org/10.12681/icw.18049)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Μάνεση (Soultana Manesi) Σ. (2011). Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 26–35. <https://doi.org/10.12681/icw.18049>

Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο

Περίληψη

Κεντρικό σημείο της παρούσας εργασίας είναι η επιτακτική ανάγκη να θεωρήσουμε τα παιδιά ως οντότητες, των οποίων τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες και τα δικαιώματα οφείλουν να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εκκινώντας από αυτήν την παραδοχή, η εφαρμογή ενός καινοτομικού, διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Υπό αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η εργασία αυτή επιχειρεί να μελετήσει συγκριτικά τη διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο. Εφαλτήριο του ενδιαφέροντός μου για τη συγκεκριμένη εργασία υπήρξε ο προσωπικός μου αναστοχασμός σχετικά με την ανάγκη να εμπλέξουμε τα παιδιά με ενεργό τρόπο και ολιστικά στη διαδικασία μάθησής τους.

Λέξεις-κλειδιά: διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ολιστική προσέγγιση, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Curriculum integration policies in early childhood and primary education in Greece and in the U.K.

Abstract

The imperative need to consider children as entities, whose interests, wishes and rights are to be fully respected, is the focal point of this paper. Upon this premise, the implementation of an innovatory integrated curriculum policy is considered as a sine qua non for every globalized educational system. With this theoretical framework in mind, a comparative review of curriculum integration policies in early childhood and primary education, in Greece and in the UK, is attempted. On the other hand, personal reflections on my teaching experience have been an excellent springboard for further introspection, revealing children's need to actively engage and participate in their learning in an holistic way.

Key words: curriculum integration, interdisciplinarity, holistic approach, DEPPS

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, «η σχολική αλλά και οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαίδευσης προοδευτικά διεθνοποιούνται» (Phillips & Schweisfurth, 2007, σ.42). Ως εκ τούτου, τα αναλυτικά πρόγραμμα, ως κορμός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να αναπροσαρμόζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αναδιοργανώνεται, προκειμένου η εκπαιδευτική πρακτική «να συνδέεται με όσα συμβαίνουν στον πραγματικό κόσμο» (Kysilka, 1998, σ.203). Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αγγελάκος (2007, σ.461), «ένα αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει πρωτίστως να αναγνωρίζει την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης», προβάλλοντας θέματα και προβληματισμούς που σχετίζονται άμεσα με τη δημόσια ζωή. Υπό αυτό το πρίσμα, «καθεστηκυίες αντιλήψεις και καταστάσεις χρήζουν αναθεώρησης» (Bolton, 2010, σ.73) και ακριβώς αυτήν την ανάγκη καλούνται να ικανοποιήσουν τα σύγχρονα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα.

Σε απόλυτη συμφωνία με την άποψη του Beane (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να έχει ως αφετηρία του «προβλήματα, ζητήματα και έγνοιες των μαθητών, με τον τρόπο που βιώνονται και εκδηλώνονται στην καθημερινότητά τους», η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει να διερευνήσει τον πολυδιάστατο ρόλο των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων, όπως εφαρμόζονται στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον και αν βρίσκεται, ο εκπαιδευτικός καλείται πολύ συχνά να αντιμετωπίσει διλήμματα και να προσπεράσει δυσκολίες. Θεωρώντας αυτές ως θετικές προκλήσεις, επιχειρεί αυτό που ο Pollard et al. (2008, σ.17) αναφέρουν ως «κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία» αναστοχαστικής σκέψης, που περιλαμβάνει τη συστηματική και διαρκή επανεξέταση και αξιολόγηση της διδακτικής του μεθοδολογίας και πρακτικής.

Συνειδητοποιώντας ότι ο αναστοχασμός είναι στην ουσία ένα «ταξίδι μάθησης χωρίς τέλος» (Appleby, στο Reed & Canning, 2010, σ.9), επαναπροσδιορίζει συνεχώς τον ρόλο του μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Πολύ συχνά στο επίκεντρο του προβληματισμού του βρίσκεται η αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος και – απηχώντας την άποψη του Morris (2003, σ.165) – «το δίλημμα του να έχει τόσο πολλά να διεκπεραιώσει σε τόσο περιορισμένο χρονικό διάστημα». Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγες οι φορές που βρίσκεται μπροστά σε μαθητές που δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη διαδικασία της μάθησης και δυστυχώς συνειδητοποιεί ότι έχει αποτύχει να αποκωδικοποιήσει «τις εκατό γλώσσες των παιδιών», «τους εκατό τρόπους σκέψης, παιχνιδιού και ομιλίας...» (Malaguzzi, 2010, σ.23).

Τους προβληματισμούς αυτούς καλείται να ικανοποιήσει η διαθεματικότητα που προτείνεται στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να οδηγήσει σταδιακά εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο στην «εποικοδομητική, με συνοχή και ουσιαστικό νόημα» (Pollard et al., 2008, σ.7) μαθησιακή διαδικασία.

Μορφές Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος

Ο Jonathan Barnes (2007, σ.17) ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ως έναν ευρύ όρο, «όρο-ομπρέλα», που περιλαμβάνει τα διδασκόμενα στο σχολείο μαθήματα, τις επιλογές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσει, καθώς και τους εκπαιδευτικούς στόχους (στάσεις, αξίες) που επιδιώκει να επιτύχει. Παρόμοια άποψη εκφράζουν οι Erickson (1998, στο Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ. 120) και Lawton et al. (2000, στο Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.121), όταν προτείνουν την κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση την οργάνωση και τον προσανατολισμό του περιεχομένου, των διαδικασιών και των στόχων τους. Υπό αυτό το πρίσμα, φαίνεται να υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες αναλυτικών προγραμμάτων: το κλειστό και το ανοιχτό (ό.π.). Το πρώτο διατηρεί τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 56), ενώ το δεύτερο προάγει «μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της διαδικασίας μάθησης» (Chelmis, 1999 στο Chelmis & Matsagouras, 2002, σ.63), καταργώντας τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και προτείνοντας «την ενιαιοποίησή της γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος (universalialia) (Ματσαγγούρας, 2009, σ.62).

Ο λαβύρινθος της ορολογίας

Οι όροι «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» έχουν αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικιλία ορισμών. Επιπλέον, οι όροι «ενιαιοποιημένο» (integrated) και «διεπιστημονικό» (interdisciplinary) φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι (Gardner et al., 2003, σ.161 · Drake, 2007, σ.25 · Jacobs, 1989d, στο Matsagouras, 2009, σ.48). Οι Cook-Sather και Shore (2007, σ.13) περιγράφουν τη διεπιστημονικότητα ως μια στρατηγική, που

έχει σκοπό να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, «να εντοπίσει συνδυαστικά στοιχεία αλλά και διαφορές μεταξύ τους, φιλοδοξώντας να διαμορφώσει μια νέα θεωρητική οπτική».

Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Shoemaker (1989, στο Gardner et al., 2003, σ.161), επισημαίνοντας ότι το ενιαιοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα «καταρρίπτει τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, ενσωματώνοντας τις διαφορετικές όψεις του αναλυτικού προγράμματος σε ένα οργανωμένο και γεμάτο νόημα σύνολο, προσεγγίζοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία με ολιστικό τρόπο, ο οποίος αντανακλά αληθινές καταστάσεις της ζωής». Επιπλέον, η χρήση πολλαπλών πηγών γνώσης ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνούν σε βάθος, εμπλεκόμενοι ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αισθανόμενοι περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση (North Central Regional Educational Laboratory, 2001, στο Gardner et al., 2003, σ.162). Προσπάθεια να διαφοροποιηθούν οι δύο όροι επιχειρείται από τον Ματσαγγούρα (2009, σ.48), ο οποίος τονίζει ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της διεπιστημονικής προσέγγισης είναι η διατήρηση των διακριτών ορίων ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, ως πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Από την άλλη πλευρά, στα διαθεματικά προγράμματα αυτά τα διακριτά μαθήματα παύουν να υπάρχουν και η γνώση προσεγγίζεται ενιαιοποιημένη, «όπως δηλαδή προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό».

Η ανάγκη για ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης

Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» συναντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, εννοώντας την «αναπτυσσόμενη αλληλεξάρτηση και διασύνδεση του σύγχρονου κόσμου» μέσω της ανταλλαγής προϊόντων, υπηρεσιών, πληροφοριών και ανθρώπινου δυναμικού (Phillips and Schweisfurth, 2007, σ.50). Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, περισσότερο από οποτεδήποτε άλλοτε, καλούνται να εφοδιάσουν τον μαθητευόμενο με αυτό που η Drake (2007, σ.46) πολύ χαρακτηριστικά αποκαλεί «σφαιρική προοπτική» του κόσμου. Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γίνεται «ενεργός ερευνητής» (Larrivee, 2000, σ.294), συνειδητοποιώντας την επιτακτική ανάγκη να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στις επιταγές ενός άκαμπτου αναλυτικού προγράμματος και των γνήσιων ενδιαφερόντων των μαθητών: απόρροια αυτής της συνειδητοποίησης είναι η εφαρμογή ενιαιοποιημένων, διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα εξάλλου με τον Beane (1995), η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης «αρχίζει με την ιδέα ότι κεντρικοί άξονες κάθε αναλυτικού προγράμματος οφείλουν να είναι ζητήματα και προβλήματα που η ίδια η καθημερινότητα προβάλλει» και με αυτήν τη συλλογιστική οι επιμέρους γνωστικοί τομείς «δεν είναι εχθρός, αλλά ένας πολύτιμος και απαραίτητος σύμμαχος».

Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε πάντα εξόχως συγκεντρωτικό, ενώ ο διαρκής γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός αναπόφευκτα οδήγησε σε σημαντική έλλειψη ενδιαφέροντος ανάληψης πρωτοβουλιών (Flouris & Pasias, 2003, σ.76 · Moutsios, 2003, σ.61 · Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.122). Η πρώτη συστηματική προσπάθεια εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων πραγματοποιείται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των αρχών της δεκαετίας του '80 (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.122). Οι αλλαγές που επιχειρούνται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου χαρακτηρίζονται συνολικά ως «περιορισμένες, αποσπασματικές και ανεπαρκείς» (Flouris & Pasias, 2003, σ.76), ενώ «η χαμένη ενότητα της σχολικής γνώσης», μιας γνώσης ανενεργούς και αδιάφορης, (Ματσαγγούρας, 2009, σ.21), φαίνεται να είναι η Αχίλλειος πτέρνα του

συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Το 1997 μια άλλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε, κεντρικό σημείο της οποίας ήταν το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ). Πάρα τις «εντονότερες αντιδράσεις που προκάλεσε» (Chrysostomou, 2006, σ.25), ήταν η πρώτη απόπειρα που έγινε για να δημιουργηθεί ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο να συμπεριλαμβάνει «όχι μόνο γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, αλλά να περιγράφει με ακρίβεια το περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές προτάσεις για κάθε μάθημα» (Chrysostomou, 2006, σ.26). Ο Εξαρχάκος (2000, στο Flouris & Pasias, 2003, σ.83) αναπτύσσει περαιτέρω αυτό το επιχείρημα, επισημαίνοντας ότι «για πρώτη φορά στην Ελλάδα...προτείνεται μια καινοτομική προοπτική σχετικά με την οικοδόμηση της μάθησης, ενώ παράλληλα το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος διευρύνεται σημαντικά».

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Βασισμένο στο ΕΠΠΣ του 1997, ένα νέο Διεπιστημονικό Ενιαιοποιημένο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών τίθεται σε λειτουργία το 2001. Και οι δύο αυτές μεταρρυθμίσεις «προτάθηκαν και ήταν υπό την επίβλεψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, φορέα ερευνητικού και συμβουλευτικού, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.124). Σύμφωνα εξάλλου με την Χρυσοστόμου (2006, σ.26), σε αυτό το νέο αναλυτικό πρόγραμμα η μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζεται «ως ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο», ενώ ο βασικός στόχος του προγράμματος είναι να επιτύχει την «εσωτερική συνοχή», όσον αφορά την οργάνωση της διδακτέας ύλης.

Το 2003 ένας νέος, καινοτόμος όρος κάνει την εμφάνισή του: η «διαθεματική προσέγγιση στη γνώση» ή απλώς «διαθεματικότητα» (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007, σ.268). Ο Γαβαλάς (2003, στο Αγγελάκος, 2007, σ. 461) επισημαίνει ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος «τα παραδοσιακά μαθήματα αντικαθίστανται από διαθεματικές προσεγγίσεις, που διαπραγματεύονται θέματα, βασικές έννοιες και πολύπλοκες καταστάσεις με σφαιρικό και ολιστικό τρόπο».

Υπό αυτήν την έννοια, η διαθεματική προσέγγιση είναι πάνω από όλα παιδοκεντρική, καθώς φιλοδοξεί να ενσωματώσει και να αναπτύξει όλες τις πλευρές της παιδικής προσωπικότητας (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική), έχοντας ως άξονα αναφοράς τις εμπειρίες του παιδιού και τα ενδιαφέροντά του (Mathison and Freeman, 1997, στο Matsagouras, 2009, σ.25). Μια εναλλακτική άποψη εκφράζεται από την Παμουκτσόγλου (2007, σ.122), η οποία υποστηρίζει ότι η νέα αυτή προσέγγιση αναφέρεται σε έναν πρωτοποριακό σχολικό πολιτισμό, ο οποίος συμβάλλει στην ενδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας παράλληλα την κοινωνική της διάσταση.

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης εντάσσεται ένα ακόμα πρωτότυπο πρόγραμμα, με ιδιαίτερη εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η Ευέλικτη Ζώνη. Ο Ματσαγγούρας (2009, σ.120) ορίζει την Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική ζώνη τουλάχιστον δύο διδακτικών ωρών, κατά τη διάρκεια των οποίων μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν σχέδια εργασίας και δραστηριότητες με θέματα του ενδιαφέροντός τους, χρησιμοποιώντας διαδραστικές και συνεργατικές μεθόδους. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Αλαχιώτης (2001, στο Flouris & Pasias, 2003, σ.83), επισημαίνοντας ότι ένα από τα κύρια γνωρίσματα της Ευέλικτης Ζώνης είναι «η ενίσχυση της πρωτοβουλίας,...η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η προώθηση της συλλογικής προσπάθειας».

Αξιοσημείωτο είναι εξάλλου το γεγονός ότι η ανάγκη να «επιτρέψουμε στους μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους μια διδακτική ώρα την ημέρα, προκειμένου να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους» (Wolk, 2001, σ. 56) αναγνωρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, «παρόμοιες προτάσεις και πρακτικές συναντά κανείς και σε σχολικά συστήματα του εξωτερικού κάτω από τους όρους exploratory time, discovery hour, student project time, wonder hour και

independent study» (Wolk, 2001, στο Matsagouras, 2009, σ.121). Ανεξάρτητα από το πώς επιλέγουμε να την ονομάσουμε ή να περιγράψουμε τις αρχές και τους στόχους της, η Ευέλικτη Ζώνη αναμφίβολα προάγει την ουσιώδη μάθηση μέσα από εγγενή κίνητρα, ενδυναμώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση των μαθητών. (Wolk, 2001, σ.57).

Η διεπιστημονικότητα του αναλυτικού προγράμματος στο Ηνωμένο Βασίλειο

Το 1988, με τη νομοθετική πράξη για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, καθορίστηκε για πρώτη φορά ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αγγλία και την Ουαλία, που πρότεινε «μια ευρεία αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Kwon, 2002, σ.8). Ύστερα από την εφαρμογή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, «η κυβερνητική παρέμβαση αυξήθηκε και ως εκ τούτου η αυτονομία του εκπαιδευτικού μειώθηκε δραματικά» (Cox, 1996, στο Kwon, 2002, σ.9). Επικρινόμενο για την αυστηρά επικεντρωμένη στη διδακτέα ύλη προσέγγισή του (White, 2004, στο Boyle & Bragg, 2008, σ.5), το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε ως εισβολή στην παραδοσιακή, μαθητοκεντρική-παιδοκεντρική εκπαίδευση (Kwon, 2002, σ.9 · Knowles 2009, σ.101),), ιδιαίτερα στον πεδίο της προσχολικής αγωγής.

Επιπλέον, η εισαγωγή της Εθνικής Στρατηγικής Εγγραμματισμού (National Literacy Strategy) και της Εθνικής Στρατηγικής Αρίθμησης (National Numeracy Strategy) το 1998 και το 1999 αντιστοίχως (Baldock et al., 2009, σ.36), “είχε ως αποτέλεσμα την καταφανή μείωση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας..., ενώ παράλληλα αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία των αγγλικών και των μαθηματικών» (Boyle & Bragg, 2006, στο Boyle & Bragg, 2008, σ.17). Ο Robin (2004, σ.26) υιοθετεί μια ακόμα αυστηρότερη στάση, επισημαίνοντας ότι ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία φαίνεται «να είναι όχι ένα αναλυτικό πρόγραμμα αλλά δύο, εκείνο που περιλαμβάνει τις ουσιώδεις γνώσεις υψηλής προτεραιότητας και εκείνο που αναφέρεται στις επουσιώδεις γνώσεις χαμηλής προτεραιότητας». Παρόλο που το 2000 επιχειρήθηκε η εισαγωγή ενός τροποποιημένου αναλυτικού προγράμματος, «τα στοιχεία που προκύπτουν από έρευνα που διενεργήθηκε το 2001 καταδεικνύουν ότι η έμφαση στα επιμέρους διδασκόμενα μαθήματα, ως διακριτές ενότητες γνώσης, παρέμεινε τόσο ισχυρή όσο ήταν και πριν την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος» (Boyle & Bragg, 2008, σ.17).

Η αναγνώριση της ανάγκης για μια νέα ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση φαίνεται στις προτάσεις που υποβλήθηκαν από το σώμα επιθεώρησης σχολείων της Αγγλίας (Office for Standards in Education - OFSTED), οι οποίες θέτουν τέσσερις βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους:

«την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος με βάση τη διεπιστημονικότητα»
«την ευέλικτη χρήση του αναλυτικού προγράμματος»
«την παροχή εναλλακτικών τρόπων εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος» και
«την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης» (Ofsted, 2008, σ.8)

Νέες προοπτικές για την ενιαιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος

Η Νομοθετική Πράξη για τα Παιδιά (Children Act) του 2004 αποτέλεσε προάγγελο μιας ουσιαστικής αλλαγής «στον τρόπο, με τον οποίο οι υπηρεσίες καλούνται να οργανώνουν, να διευθετούν και να προσφέρουν τη μέριμνά τους», γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος με τον τίτλο «Every Child Matters» (ECM) (Knowles, 2009, σ.1). Οι Dymoke & Harrison (2008, σ.222) αναπτύσσουν αυτήν την άποψη περαιτέρω, επισημαίνοντας ότι όλα τα σχολεία θα πρέπει πλέον να εξασφαλίσουν ότι «λειτουργούν μέσα σε πλαίσια ενιαίας και συγκροτημένης μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους», προκειμένου να επιτύχουν τις ακόλουθες πέντε βασικές αρχές ευμάρειας:

- την υγιή διαβίωση
- την ασφαλή διαβίωση
- την ταυτόχρονη διασκέδαση με επίτευξη στόχων
- τη θετική συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο και
- την επίτευξη οικονομικής ευμάρειας

Παράλληλα και με τη συλλογιστική ότι κεφαλαιώδεις εκπαιδευτικές αξίες έχουν εδώ και καιρό «υποτιμηθεί» ή «αγνοηθεί», (White, 1988, στο Watson, σ.253), αναλήφθηκαν δύο ακόμα πρωτοβουλίες: η πρώτη ονομάστηκε «Excellence and Enjoyment» και άρχισε να εφαρμόζεται στις 20 Μαΐου 2003 (Robin, 2004, σ.18). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου (Department of Education) φιλοδοξεί με αυτήν την καινοτομική εθνική στρατηγική, που απευθύνεται κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να «συνδυάσει την ποιότητα και απόδοση στη διδασκαλία με τη διασκέδαση και την απόλαυση της μάθησης» (The National Strategies, 2003).

Βασική προτεραιότητά της φαίνεται να είναι να εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό με την ελευθερία «να αποφασίζει τι και πώς θα διδάξει», καθώς επίσης και «να ανταποκριθεί επαρκώς στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών» (ό.π.), γεγονός που αποτελεί εξάλλου ακρογωνιαίο λίθο κάθε ενιαιοποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Σε απόλυτη συμφωνία με αυτήν την άποψη, ο Barnes (2007, σ.129) θεωρεί ότι με την εφαρμογή της συγκεκριμένης κυβερνητικής στρατηγικής, οι αυστηρά μαθησιοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις της Εθνικής Στρατηγικής Εγγραμματισμού (National Literacy) και της Εθνικής Στρατηγικής Αρίθμησης (National Numeracy), σταδιακά εγκαταλείπονται.

Η σκέψη να τοποθετήσουμε τις ανάγκες του μαθητευόμενου στο επίκεντρο, στην καρδιά της εκπαίδευσης (Diack, 2004, σ.49) αντανακλάται επίσης στη δεύτερη καινοτομική στρατηγική υπό το όνομα «Personalized Learning» (εξατομικευμένη μάθηση), που στοχεύει κυρίως στο «να προσαρμόσει την εκπαίδευση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητευόμενου έτσι, ώστε όλοι να μπορούν να εξαντλήσουν όλο τους το δυναμικό, για να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα» (ό.π.). Επιπλέον η στρατηγική αυτή φιλοδοξεί να «εντοπίσει τις σωστές προκλήσεις για τους μαθητές», απευθυνόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και παρέχοντάς τους «ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν τους στόχους τους» (The National Strategies, 2010).

Η εφαρμογή των προαναφερθεισών στρατηγικών υποδηλώνει την προσπάθεια να εξισορροπηθεί η «οξύμωρη» συνύπαρξη δύο τύπων αναλυτικών προγραμμάτων που, παρότι εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους, αποτελούν μέρος του ίδιου συνεχούς: ενός συνεχούς που περιλαμβάνει αφενός μεν εκτενείς αναπτυξιακούς στόχους, που συμβάλλουν στη συνολική εξέλιξη του παιδιού, και αφετέρου συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους και μαθησιακές περιοχές (Bennett, 2005, σ.8). Ως εκ τούτου, μια νέα προσέγγιση στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα – μια «δημοκρατικότερη» προσέγγιση κατά την άποψη του Beane (2002) – προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη.

Όπως εξαιρετικά διατυπώνεται στη Λευκή Βίβλο (White Paper) ενός σχολείου (2010, σ.10), το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει «ακριβές σημείο αναφοράς», μόνο αν περιοριστεί η αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και επιτραπεί στα σχολεία να αποφασίζουν τα ίδια για το πώς θα διδάξουν. Αυτό που πρωτίστως χρειάζεται επομένως είναι ένα σχολικό σύστημα που θα ενθαρρύνει «έναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και καινοτομίας» (ό.π.).

Συγκριτική ανάλυση των στρατηγικών ενιαιοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η εφαρμογή ενός

αποτελεσματικού διαθεματικού-διεπιστημονικού αναλυτικού προγράμματος, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, αποτελεί προς το παρόν μακροπρόθεσμο στόχο. Αυτό φαίνεται μάλλον λογικό, αν λάβουμε υπόψη ότι η διαμόρφωση και η εφαρμογή οποιασδήποτε νέας στρατηγικής ή μεταρρυθμιστικής προσπάθειας είναι γενικά μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία (Baldock et al., 2005, σ.125).

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα, φαίνεται να είναι «αποκλειστική αρμοδιότητα κεντρικών φορέων, επιτροπών και οργάνων που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και των οποίων βασική προτεραιότητα είναι η δημιουργία των σχολικών εγχειριδίων» (Moutsios, 2003, σ.66). Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο ο σχεδιασμός περιορίζεται στη «διανομή των σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές με την έναρξη της σχολικής χρονιάς» (ό.π.), ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί στερούνται οποιασδήποτε «αποτελεσματικής και πολύπλευρης δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007, σ.269). Φαίνεται επομένως ότι «παρά τις κυβερνητικές δηλώσεις για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό...οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν παραμείνει μέχρι σήμερα σε επίπεδο πολιτικής ρητορείας και δεν έχουν μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές με απτά αποτελέσματα (Flouris and Pasiadis, 2003, σ.87). Ο Αγγελάκος (2007, σ.460) επισημαίνει εξάλλου ότι παρόλο που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρουσίασε τη διαθεματική προσέγγιση ως πανάκεια, «το λειτουργικό πλαίσιο των ελληνικών σχολείων συνεχίζει να είναι μονοδιάστατο και συντηρητικό». Αυτό έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την οργανωτική ακαμψία και τελμάτωση του ελληνικού σχολείου, που βρίσκεται επιπλέον εγκλωβισμένο σε έναν «λαβύρινθο καταστατικών, διατάξεων και εγκυκλίων» (Moutsios, 2003, σ.65).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολλές φορές ανοχύρωτοι, χωρίς ουσιαστική υποστήριξη ή επαγγελματικό προσανατολισμό, χωρίς επαρκή εκπαίδευση στα νέα προγράμματα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Νιώθουν επομένως ανεπαρκώς εφοδιασμένοι σε ό,τι αφορά στο γνωστικό αντικείμενο και στο παιδαγωγικό υλικό (Chrysostomou, 2006, σ.28), αλλά και ανέτοιμοι να επιτύχουν τους προτεινόμενους στόχους ενός ενιαιοποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα, που θα ενθάρρυνε την πρωτοβουλία μέσα από «διαθεματικές προσεγγίσεις βασισμένες σε οργανωμένα σχέδια εργασίας» (Moutsios, 2003, σ.66), φαίνεται πως έχει ακόμα πολύ δρόμο να διανύσει, για να μπορεί να θεωρείται αποτελεσματικό και επιτυχημένο.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη βιβλιογραφική μελέτη αναφορικά με το Ηνωμένο Βασίλειο και ιδιαιτέρως σε ό,τι αφορά στην Προσχολική αγωγή: οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται μεγάλη πίεση, όντας υποχρεωμένοι «να προσαρμοστούν με τα κριτήρια επιθεώρησης του OFSTED» και προσπαθώντας να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της αγγλικής κυβέρνησης για «υψηλές αποδόσεις» (Kwon, 2002). Είναι ωστόσο ενδιαφέρον ότι, παρόλο που τα παράπονα που εκφράζονται προς το Υπουργείο Παιδείας (Department of Education) σχετικά με τον φόρτο του αναλυτικού προγράμματος, καινοτομικές εθνικές στρατηγικές, όπως αυτές που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, έρχονται να υποδηλώσουν με την παρουσία τους ότι «οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει ολοένα και περισσότερη ελευθερία να ασκούν την επαγγελματική τους κριτική» και «να προσπαθούν να εξοικειωθούν με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος» (The National Strategies, 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι σύμφωνα με τις δομές της εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (Eurydice, 2009/10, σ.16-17, 23), δηλώνεται σαφώς ότι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα «οργανώνεται γύρω από θέματα που έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών και είναι κατάλληλα από παιδαγωγική άποψη», ενώ παράλληλα «δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, όπως επίσης και στην κινητοποίηση της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία». (ό.π.)

Παρομοίως, ένα «εξισορροπημένο και συγκροτημένο αναλυτικό πρόγραμμα» (Eurydice, 2010,

σ.7) με έμφαση στις “διαθεματικές σπουδές» (The Primary National Curriculum, σ.17) προβάλλει ως πρωταρχική μέριμνα για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική κατάρτιση στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο πλαίσιο του οποίου επιτυγχάνεται η ενιαιοποίηση της μάθησης (The Primary National Curriculum, σ.7).

Συμπεράσματα

Όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Bennett (2005, σ.5) «δομικές δυσλειτουργίες», όπως για παράδειγμα η έλλειψη οικονομικής στήριξης και χρηματοδότησης, οι ανεπαρκώς καταρτισμένοι και χαμηλά αμοιβόμενοι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά εκπαιδευτικό μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, αποτελούν αδιαμφισβήτητα εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος. Ένα επιπλέον πρόβλημα που φαίνεται να αφορά ιδιαιτέρως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το ότι «πολλές νέες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αγνοούν εντελώς τις προηγούμενες, αντί να προσπαθούν να κρατήσουν τα θετικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, επιχειρώντας να βελτιώσουν, να εξελίξουν και όχι αφοριστικά να αποκλείσουν (Chrysostomou, 2006, σ.27).

Κλείνοντας την παρούσα εργασία θα ήθελα να κάνω ξεχωριστή αναφορά στην άποψη του Malaguzzi (2010, σ. 280), που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε πάνω από όλα να εστιάζουν στο πώς «θα δημιουργήσουν τις ευκαιρίες» για τη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτήν τη συλλογιστική, βασική έγνοια του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο κινείται και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καλείται να εφαρμόσει, θα πρέπει να είναι «να εμπνέει, να κινητοποιεί τους μαθητές και να τους βοηθάει «να εκφράσουν τις γνώσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (Rowley & Cooper, 2009, σ.31). Ο εκπαιδευτικός με άλλα λόγια δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση «να υποτιμά, να αδιαφορεί ή να απορρίπτει οποιοδήποτε γνωστικό υπόβαθρο...με το οποίο οι μαθητές έρχονται στο σχολείο» (Freire, 1994, στο Barnes, 2007, σ.125). Ως «κοινωνικός διαμεσολαβητής, μεταλαμπαδευτής της γνώσης και αναστοχαζόμενος λειτουργός» (Larrivee, 2000, σ.293), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει ότι η «αποτελεσματική και ουσιαστική διδασκαλία είναι κάτι πολύ παραπάνω από απλή συσσώρευση δεξιοτήτων και στρατηγικών» (ό.π.), ενώ η μάθηση, για να είναι ουσιώδης και ελκυστική θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. (Perry, 1997, σ.55).

Βιβλιογραφία

- Aggelakos, C., 2007. The Cross-thematic Approach and the ‘New’ Curricula of Greek Compulsory Education: review of an incompatible relationship, *Policy Futures in Education*, 5(4), σ.460-467.
- Alahiotis, S. & Karatzia-Stavlioti, E., 2006. Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute, *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), σ.119-147.
- Appleby, K., 2010. Reflective Thinking; Reflective Practice, in Reed, M. & Canning, N., (eds.), *Reflective Practice in the Early Years*, London: SAGE Publications Limited, σ.7-23.
- Baldock, P., Fitzgerald, D. & Kay, J., 2009. *Understanding Early Years Policy*, 2nd ed., London: SAGE Publications Limited.
- Barnes, J., 2007. *Cross-curricular learning 3-14*. London: SAGE Publications Limited.
- Beane, J., 1995. Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge, *Phi Delta Kappan*, 76(8). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=17&sid=ab92156d-4e75-4c2b-91ab-0dbcd5a8e835%40sessionmgr10&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbtGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=9504252694>
[Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Beane, J., 2002. Beyond Self-Interest: A Democratic Core Curriculum, *Educational Leadership*, 59(7), σ. 25-28. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://pdonline.ascd.org/pd_online/wwis_slf/el200204_beane.html

[Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]

Bennett, J., 2005. Curriculum Issues in National Policy-Making, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), σ. 5-23.

Bolton, G., 2010, *Reflective Practice: Writing & Professional Development*, 3rd ed., London: SAGE Publications Limited.

Boyle, B. & Bragg, J., 2008. Making primary connections: the cross-curriculum story, *The Curriculum Journal*, 19(1), σ. 5-21.

Chelmis, S. & Matsagouras, E., 2002. *Citizenship education in the new inter-disciplinary National Curriculum in Greece*, in Ross, A. (ed.), *Future Citizens in Europe* (Proceedings of the fourth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Budapest), London: CiCe pub, σ.63-72.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://eliasmatsagouras.webnode.com/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/>

[Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]

Chrysostomou, S., 2006. Interdisciplinary Approaches in the New Curriculum in Greece: A Focus on Music Education, *Arts Education Policy Review*, 105(5), σ. 23-29.

Cook-Sather, A. & Shore, E., 2007. Breaking the Rule of Discipline in Interdisciplinarity: Redefining Professors, Students, and Staff as Faculty, *Journal of Research Practice*, 3(2), Article M15,

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/101/142>

[Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]

Department of Education, 2010. The Schools White Paper 2010: The Importance of Teaching,

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/CM-7980.pdf>

[Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]

Department of Education, *The National Strategies, Excellence and Enjoyment: A strategy for primary schools* (2003), [pdf]. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063>

[Ανακτήθηκε την 12 Νοεμβρίου 2010]

Department of Education, *The Primary National Strategies, Personalised Learning* (2010), [pdf].

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83151>

[Ανακτήθηκε την 23 Νοεμβρίου 2010]

Diack, A., 2004. Innovation and personalized learning, *Education Review*, 18(1), σ.49-55.

Drake, S., 2007. *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Aligning Curriculum, Content, Assessment, and Instruction*. 2nd ed., London: Corwin Press International.

Dymoke, S., & Harrison, J. (Eds.), 2008. *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Εκδ.), 2010. *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πατάκης.

Eurydice, 2009/10. Structures of Education and Training Systems in Europe, Greece, 2009/2010 Edition, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EL_EN.pdf

[Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]

Eurydice, 2010. National system overviews on educational systems in Europe and ongoing reforms, United Kingdom – England, 2010 Edition,

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_UK_ENG_EN.pdf

[Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]

Flouris, G. & Pasiadis, G., 2003. A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002): Trends, Challenges, and Perspectives, *European Education*, 35(3), σ. 73-90.

Gardner, E., Wissick, C., Schwender, W. & Canter-Smith, L., 2003. Enhancing Interdisciplinary Instruction in General and Special Education: Thematic Units and Technology, *Remedial and Special Education*, 24(3), σ.161-172.

- General Teaching Council for England, 2007. Research for Teachers: Reflection-in-action and reflection-on-action,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.gtce.org.uk/tla/rft/reflection0507>
 [Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]
- Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S., 2007. Evaluation of a Cross-Thematic Curricular Innovation: Teachers, Attitudes and the Flexible Zone (FZ), *The International Journal of Learning*, 14(3), σ.267-275.
- Knowles, G., 2009. *Ensuring Every Child Matters: A critical Approach*. London: SAGE Publications Limited.
- Kwon, Y., 2002. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England, *Early Childhood Research & Practice*, 4(2).
- Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>
 [Ανακτήθηκε την 20 Νοεμβρίου 2010]
- Kysilka, M., 1998. Understanding integrated curriculum, *The Curriculum Journal*, 9(2), σ. 197-209.
- Larrivee, B., 2000. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), σ. 293-307.
- Ματσαγγούρας, Η., 2009. Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, 2^η έκδοση, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Morris, R., 2003. *A Guide to Curricular Integration*, Kappa Delta Pi Record, 39(4), σ.164-167.
- Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.redorbit.com/news/science/6405/a_guide_to_curricular_integration/
 [Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Moutsios, S., 2003. The Organizational Nonreform of the Greek School, *European Education*, 35(3), σ.60-72.
- National Curriculum, The National Curriculum Primary Handbook, 2010,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.winterslowschool.co.uk/NC%20Primary%20Handbook.pdf>
 [Ανακτήθηκε την 30 Νοεμβρίου 2010]
- Office for Standards in Education, 2008. Curriculum innovation in schools.
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Curriculum-Innovation-in-schools>
 [Ανακτήθηκε την 20 Νοεμβρίου 2010]
- Παμουκτσόγλου, Α., 2007. "Η αξιοποίηση του παραμυθιού: Η περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση» στο Μαλαφάντης, Κ. & Κούτρας Σ., Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 119-125.
- Perry, R., 2004. *Teaching Practice for Early Childhood: A guide for students*. 2nd ed. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Philips, D. & Schweisfurth, M., 2007. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Pollard, A., with Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P., 2008. *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice*, 3rd ed., London: Continuum International Publishing Group.
- Robin, A., 2004. Excellence, enjoyment and personalized learning: A true foundation for choice?, *Education Review*, 18(1), σ. 15-33.
- Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.robinalexander.org.uk/docs/NUT_Educ_Review_2004_article.pdf
 [Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]
- Rowley, C. & Cooper, H. (Eds.), 2009. *Cross-curricular Approaches to Teaching and Learning*, London: SAGE Publications Limited.
- Schon, D., 1991. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate Publications Limited.
- Watson, J., 2006. Every Child Matters and children's spiritual rights: does the new holistic approach to children's care address children's spiritual well-being?, *International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), σ. 251-263.
- Wolk, S., 2001. The Benefits of Exploratory Time, *Educational Leadership*, 59(2), σ. 56-59.