

«Αξιολόγηση ενός καινοτόμου προγράμματος αρχαιομάθειας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

Παπαδοπούλου Αναστασία

Φιλολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Ε.Κ.Π.Α. – Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Αλεξίου Αθηνά

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Εκπαιδευτήρια Συλλόγου «Η Ελληνική Παιδεία»

Περίληψη

Θεματικός άξονας της ανακοίνωσης είναι η αξιολόγηση των καινοτόμων δράσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι η παρουσίαση και πρόταση, μέσω της αξιολόγησης, ενός καινοτόμου προγράμματος αρχαιομάθειας, το οποίο μπορεί να εξελίσσεται είτε ενταγμένο στην Ευέλικτη Ζώνη είτε ανεξάρτητα από αυτή. Το πρόγραμμα προϋποθέτει διεπιστημονικότητα και παράγει διαθεματικότητα, καθώς η Γλώσσα συνδέεται με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα συσχετίζονται μεταξύ τους στο βαθμό που αξιοποιείται η διασύνδεσή τους με τη Γλώσσα. Οι διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες και δράσεις του προγράμματος αξιοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις διερευνητικής-ανακαλυπτικής και παιγνιώδους μάθησης. Το πρόγραμμα λειτούργησε υπό διαφορετικές μορφές επί δωδεκαετία (2001-2013) στο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου «Η Ελληνική Παιδεία». Η δυναμική του μελετήθηκε με εξ υστέρου έρευνα. Ήδη δοκιμάζεται σε μια πιο ολοκληρωμένη μορφή. Κύρια χαρακτηριστικά, όπως η απεριόριστη διάχυση του περιεχομένου του και η δημιουργούμενη δυνατότητα ολοκλήρωσης των σπουδών, συνηγορούν υπέρ της πρότασης ένταξής του στα προτεινόμενα προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρουσίαση του προγράμματος αρχαιομάθειας

Η εκπαιδευτική κοινότητα του Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου «Η Ελληνική Παιδεία» δημιούργησε και ενέταξε στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατά τα σχολικά έτη 2001-2013 ένα πρόγραμμα αρχαιομάθειας. Ως καινοτόμος δράση προηγήθηκε από τη θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ υλοποιήθηκε για μια σειρά ετών και στο πλαίσιο της ΕΖ από διαφορετικές τάξεις. Αρχικά δεν υπήρχε έντυπο υλικό, ενώ αργότερα εκδόθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα δύο πρώτα τεύχη «Η Φανή μαθαίνει αρχαία ελληνικά»: «Στο σπίτι του Πρωτεσίλαου στην Αθήνα» και «Στο αθηναϊκό τραπέζι». Τα δεδομένα αυτά οριοθετούν τρεις διακριτές φάσεις της υλοποίησης του προγράμματος, προ της ΕΖ, ενταγμένο στην ΕΖ χωρίς βιβλία, στην ΕΖ με βιβλία. Η όλη δράση ωστόσο ακολούθησε μια σπειροειδή εξέλιξη χωρίς στεγανές δομές, τομές και ασυνέχειες, ανατροφοδοτούμενη μέσα από την ίδια την πράξη.

Στη νέα, συνολικότερη δοκιμή του προγράμματος, χρησιμοποιείται και το τρίτο τεύχος, με υπότιτλο «Στο βουνό και στη θάλασσα». Συγγραφέας των βιβλίων είναι η εκπαιδευτικός Φωτεινή Τσομάκου, κύρια σχεδιάστρια και εμπνευστήρια του προγράμματος. Το υλικό, επιστημονικά έγκυρο και διδακτικά

πρωτότυπο, δίνεται με τρόπο σύμμετρο με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών. Οι ήρωες των βιβλίων, η Φανή, ο Πρωτεσίλαος και οι δικοί τους, σε εικονογράφηση της Άντας Γανώση, ζωντανεύουν με τη μορφή καρτούν και ξεναγούν μικρούς και μεγάλους στον κόσμο τους· η Φανή στο σήμερα μιας ελληνικής οικογένειας και ο Πρωτεσίλαος στην αρχαία Ελλάδα και τον πολιτισμό της. Και τα τρία τεύχη ήδη χρησιμοποιούνται και πέρα από το πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, από εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς, εντός και εκτός της Ελλάδας¹.

Στο πρόγραμμα αυτό η αρχαιομάθεια αντιμετωπίζεται ολιστικά και προσεγγίζεται μέσα από διαθεματικές έννοιες που προσφέρουν τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν ποικίλα θέματα με διαφορετική διδακτική μεθοδολογία. Γενικά, η αρχαιομάθεια αναμενόταν να παρακινεί σε έρευνα, αυτενέργεια και ανακαλυπτική μάθηση, πλαίσιο εντός του οποίου ο ρόλος του δασκάλου δεν μπορεί παρά να είναι υποστηρικτικός και συντονιστικός, ενώ η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, μαθητοκεντρική. Κοινός ορίζοντας αυτών ήταν η διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας και η εξέλιξή της, κάτι που αποτυπώθηκε εμφανώς στη σειρά των βιβλίων. Από την έκδοση των βιβλίων και εξής, τόσο το εγχείρημα της αρχαιομάθειας όσο και οι κοινοί ήρωες των ιστοριών και η συνέχεια τύπου επεισοδίων καθιστούσαν εφικτή μια ενιαιοποίηση, δηλαδή «εσωτερική συνοχή» και «ομαλή ροή» μεταξύ των ενοτήτων που διδάσκονται σε διαφορετικές τάξεις (Ματσαγγούρας 2002: 26).

Αξιολόγηση του προγράμματος αρχαιομάθειας

Ως αξιολόγηση ευρύτερα ορίζεται η προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος, ενός προσώπου, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος (Δημητρώπουλος 2010: 24-25, Κασσωτάκης 2013: 15-16). Σε σχέση με την αξιολόγηση προγραμμάτων υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ορισμών και μεθοδολογικών επιλογών που συχνά αλληλοσυμπληρώνονται και αναδεικνύουν τη συνθετότητα του επιστημονικού πεδίου και την ανάγκη εννοιολογικών αποσαφηνίσεων του (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης 2015: 18). Όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, παρόλη τη διάκριση από τη αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβάνουμε και στοιχεία που αναφέρονται στα αποτελέσματα των μαθητών. Έτσι, μορφές αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση της προόδου, η ολική αξιολόγηση, η διαγνωστική αξιολόγηση, η δυναμική αξιολόγηση, η οποία αντιμετωπίζει το προς αξιολόγηση αντικείμενο ως «σύνολο», ως «όλον», και η αξιολόγηση με βάση το αποτέλεσμα (Δημητρώπουλος 2010). Στην εκπαίδευση κυρίως χρησιμοποιούνται τρεις μορφές αξιολόγησης όπως τις περιέγραψε αρχικά ο Scriven και ακολούθησαν άλλοι (Κωνσταντίνου 2000: 16-19· Κασσωτάκης & Φλουρής 2013: 562-565): η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική ή σταδιακή ή ενδιάμεση αξιολόγηση και η τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση. Η αρχική αξιολόγηση ανιχνεύει κυρίως τις ανάγκες της ομάδας-στόχου, η οποία θα εργαστεί με το πρόγραμμα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια δοκιμής ενός προγράμματος. Το ερευνά στην εξέλιξή του. Η τελική αξιολόγηση αναφέρεται στην επιτυχία του προγράμματος,

¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία στο εσωτερικό και στην ομογένεια, μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.

δηλαδή στην επίτευξη των στόχων του και στα μετρήσιμα αποτελέσματά του.

Η μορφή αξιολόγησης του υφιστάμενου εκπαιδευτικού προγράμματος έχει τον χαρακτήρα της τελικής αξιολόγησης, κατά τους Κωνσταντίνου και Κασσωτάκη & Φλουρή, ή κατά τον Δημητρόπουλο, της αξιολόγησης με βάση το αποτέλεσμα και επικεντρώνεται στην τρίτη μόνο φάση του προγράμματος, κατά την οποία η εισαγωγή των βιβλίων διαμόρφωσε για τους μαθητές μια μαθησιακή διαδικασία πιο συνειδητοποιημένη, περιγεγραμμένη και δομημένη.. Ως τελική αξιολόγηση εξετάζει τα αποτελέσματα που είχε το πρόγραμμα στην ομάδα-στόχο και την επίτευξη της σκοποθεσίας του προγράμματος, δηλαδή εκτιμά συγκεντρωτικά τι επιτεύχθηκε σε σύγκριση με τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή (Κασσωτάκης 2013: 16). Εξάλλου, η τελική αξιολόγηση στα περισσότερα προγράμματα λειτουργεί διαμορφωτικά, καθώς γίνεται η αφορμή να βελτιωθούν τα χαρακτηριστικά τους, να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες τους και να εξελιχθούν σε μια μελλοντική δοκιμή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να μελετηθεί το πρόγραμμα αρχαιομάθειας, για να αξιολογηθεί στη συνέχεια η αποτελεσματικότητά του, διαμορφώθηκαν δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

A) Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα αρχαιομάθειας, όπως λειτούργησε στο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου «Η Ελληνική Παιδεία», βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας;

B) Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα αρχαιομάθειας παρήγαγε θετικά αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα και τι είδους;

Η ταυτότητα της έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η σύζευξη του ποιοτικού και ποσοτικού παραδείγματος. Η μικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς τα ποσοτικά ευρήματα συμπληρώνονται με την ερμηνεία των ποιοτικών. Ως μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen, Manion, & Morrison 1997: 155, Robson 2010: 321), κατά την οποία θέσαμε μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις πάνω σε συγκεκριμένες πτυχές του προγράμματος. Σε όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία έγιναν οι ίδιες ερωτήσεις, με τις ίδιες επεξηγήσεις, κοινή ορολογία και με την ίδια σειρά. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε δημοσιογραφικός καταγραφέας, ο οποίος διευκολύνει πολύ τη συνέντευξη και τη μετέπειτα απομαγνητοφώνηση. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με ανάλυση περιεχομένου. Αποκωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις με μονάδα καταγραφής την απάντηση εκάστου συμμετέχοντος ανά ερώτηση. Ορίστηκαν οι άξονες για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι άξονες προσδιορίστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της αξιολόγησης.

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε μέρος των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το ποιοτικό παράδειγμα, καθώς το σύνολο των αποτελεσμάτων τελεί υπό δημοσίευση. Συγκεκριμένα, αφού αναφέρουμε με συνοπτικό τρόπο αποτελέσματα που προκύπτουν από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, θα εστιάσουμε στους άξονες της διεπιστημονικότητας-διαθεματικότητας και της διάχυσης του περιεχομένου, που φαίνεται να

δημιουργούν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Αποτελέσματα

Θα μπορούσαμε λοιπόν να διακρίνουμε θετικά αποτελέσματα ως προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ως προς τους γονείς των μαθητών, ως προς τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν το πρόγραμμα, η συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και τάξεων, αλλά και μαθητών και δασκάλων, οι συνεργατικές δράσεις που προέκυπταν και η ικανοποίηση που αντλούσαν, φαίνεται να ενδυνάμωσαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι «δυναμικές σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης» που αναπτύχθηκαν, δημιούργησαν κατάλληλο εποικοδομητικό κλίμα για τη διδασκαλία (Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός 2015: 26). Απέκτησαν νέες δεξιότητες, ανέλαβαν τον ρόλο του διευκολυντή και του συμβούλου στην οικοδόμηση της γνώσης, του εμπνευστή, καθοδηγητή, συντονιστή, συνερευνητή (ΥΠΕΠΘ 2001: 16, 21, Φουντοπούλου 2010: 38) και μετασχημάτισαν την εκπαιδευτική τους ταυτότητα.

Ως προς τους μαθητές της ίδιας σχολικής μονάδας και πέρα από το αξιοσημείωτο γνωστικό αποτέλεσμα, φαίνεται να ενισχύθηκε η βιωματική και παιγνιώδης μάθηση, που εναρμόνιζε «τη βιωματική με τη σχολική γνώση» (Φλουρής & Πασιάς 2009). Ενισχύθηκαν ακόμη οι συμμετοχικές και κοινωνικές δεξιότητες, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η δημιουργικότητα και τελικά η αυτορρύθμισή τους στη μάθηση, κάτι που συμπλέει με τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό της μάθησης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2006, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2008).

Ως προς τη λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, θα σημειώναμε το άνοιγμα προς την κοινωνία, αφού κατάφερε να εμπλέξει στην εκπαίδευση των παιδιών και την οικογένεια, αλλά και δημιούργησε συνδέσεις με τον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας. Παράλληλα, ανταποκρίθηκε στις ολοένα και μεγαλύτερες απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για καινοτόμους δράσεις και διαθεματικότητα. Γενικά, προκλήθηκε μια αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, καθώς όλοι –γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό του σχολείου– τοποθετήθηκαν «στη θέση του μανθάνοντος υποκειμένου», αφού «το γνωστικό σύμπαν του σχολείου» (Μηλίγκου 2007: 349) διαρκώς διευρυνόταν με τη συνεισφορά όλων. Κατά τον τρόπο αυτό το σχολείο μεταμορφώθηκε σε μια οιονεί κοινότητα μάθησης (learning communities) (Φρυδάκη 2009: 342-344) με ευεργετικά αποτελέσματα για μικρούς και μεγάλους.

Ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, παρήχθη ένα καινοτόμο πρόγραμμα αρχαιομάθειας για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί στα προαιρετικώς προτεινόμενα προγράμματα, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η θεατρική αγωγή, η αγωγή υγείας κ.λπ. Προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν πολύ αξιοποιήσιμη η ήδη κατατεθείσα πείρα της σχολικής μονάδας που το εφάρμοσε.

Διαθεματικότητα και διάχυση

Θεωρούμε πως τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται εν πολλοίς σε δύο κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος, την ευρεία διαθεματικότητα και την απεριόριστη διάχυση του περιεχομένου του.

Το πρόγραμμα της αρχαιομάθειας –τουλάχιστον– προϋποθέτει τη

διεπιστημονικότητα (interdisciplinary) και παράγει διαθεματικότητα (cross-curricular) (ΦΕΚ 1280B/13-09-2005, Τουλούμης 2012: 79). Σε αυτό συντελεί αφενός η εννοιοκεντρική οργάνωση του προτεινόμενου περιεχομένου του προγράμματος, π.χ. ο οίκος, το αθηναϊκό τραπέζι, το βουνό και η θάλασσα κ.α. Η υλοποίηση δηλαδή της διαθεματικότητας διευκολύνεται από τη διάχυση θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών (Αλαχιώτης 2002: 11). Με βάση αυτές τις γενικότερου ενδιαφέροντος έννοιες (universalia) ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να εξασφαλίσει εντός του αυτού γνωστικού αντικείμενου (κάθετος άξονας) «εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από [...] τάξη σε τάξη», αλλά και να δημιουργήσει διασυνδέσεις μεταξύ των διακριτών γνωστικών αντικειμένων της κάθε τάξης (οριζόντιος άξονας). (Ματσαγγούρας 2002: 26-27)

Η διαθεματικότητα παράγεται αφετέρου καθώς αντιπαραβάλλονται γλωσσικές μορφές της αρχαίας και της νέας ελληνικής και πολιτισμικά στοιχεία των δύο εποχών. Η γλώσσα έχει διττό ρόλο, αφενός εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ως διακριτό γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο και αφετέρου αποτελεί τον βασικό κώδικα με τον οποίο συγκροτείται το περιεχόμενο των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων. Είναι δηλαδή και αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας (ΥΠΔΒΜΘ 2011: 5). Και μάλιστα, όσο ακριβέστερα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, τόσο αρτιότερα κατακτάται η επικοινωνιακή ικανότητα στις διαφορετικές της εκφάνσεις, –γλωσσική, κοινωνιογλωσσική, κειμενική και στρατηγική (Σπανός & Μιχάλης 2012: 181-182)– και τόσο πιο απρόσκοπτα επικοινωνία, κείμενο και κοινωνία συγκροτούνται ως οι τρεις πυλώνες του κριτικού γραμματισμού, που υποστηρίζουν σήμερα τη διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας (Χατζησαββίδης 2010). Και αντιστρόφως, όσο επαρκέστερα κατακτούν οι μαθητές τη γλώσσα, τόσο περισσότερο ανοίγει ο ορίζοντας των άλλων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα συσχετίζονται μεταξύ τους στο βαθμό που αξιοποιείται η διασύνδεσή τους με τη Γλώσσα. Συσχετισμοί και καλές πρακτικές προέκυψαν με το σύνολο σχεδόν των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων, όπως με τη γλώσσα και λογοτεχνία, την ιστορία, την αγωγή υγείας, τη μελέτη περιβάλλοντος, η γεωγραφία, τα θρησκευτικά, τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή, τη φυσική αγωγή, τα μαθηματικά, τη μουσική, την ξένη γλώσσα, την κοινωνική και πολιτική αγωγή.

«Γίνονταν όλα σχεδόν παράλληλα, και το βιωματικό και το λεξιλογικό και το παιχνίδι και η διατροφή... τα πάντα». Η διαθεματικότητα του προγράμματος βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν ολιστικά τη γλώσσα και τη γνώση (Παπαδοπούλου 2000: 111-116, ΥΠΑΙΘ 2011:16), και να περνούν από τη «διδακτική του αντικείμενου» στη «διδακτική του υποκειμένου» (Κοσσυβάκη 2003: 143· Φουντοπούλου 2010: 34-35). Γι' αυτό και η γνώση αποκτούσε νόημα για τους μαθητές, καθώς προέκυπτε από τη σχέση τους «με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους» (Charlot 1999: 131). Ας θυμηθούμε εδώ ότι κατά τον τρόπο αυτό αντιμετώπιζε –πολύ προδρομικά για την εποχή του– και ο Δελμούζος τη γλώσσα και τη γνώση στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. «Η γραφή πήγαζε από τη ζωή των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους και τις εμπειρίες τους» (Παπαδοπούλου ό.π.: 134-135).

Στο πρόγραμμα λοιπόν από τη μια, κατά τις ώρες της ευέλικτης ζώνης υλοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες με ενιαίο περιεχόμενο που άπτεται περισσοτέρων επιστημονικών πεδίων (integration), και από την άλλη, στα διακριτά διδακτικά αντικείμενα διαχέεται αβίαστα και εκ του φυσικού η αρχαιομάθεια (infusion). Αυτή δε η διάχυση του περιεχομένου της αρχαιομάθειας σε όλα τα άλλα

διδασκαστικά αντικείμενα δείχνει να μη συναντά περιορισμούς, καθώς και αξιοποιεί την ίδια τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας και αναφέρεται διαχρονικά στη ζωή του τόπου.

Στη διαθεματικότητα και τη διάχυση έγκειται κατά την κρίση μας το μεγάλο πλεονέκτημα του προγράμματος. Μια τέτοια προσέγγιση μάς φέρνει εγγύτερα στην προοπτική ανάπτυξης πιο διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που θα έχει ως άξονά του την ελληνική γλώσσα στη συγχρονική αλλά και διαχρονική θεώρησή της – άποψη, που φαίνεται να υποστηρίζει και να προωθεί και η Μ. Φουντοπούλου. Κάτι τέτοιο, πέρα από τις επιστημονικές προτεραιότητες των επιμέρους επιστημονικών πεδίων, θα μπορούσε να οδηγήσει και σε συνολικό επανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσογιάννης 2012: 17-18). Πιθανόν θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βάση ακόμη και για τον συνδυασμό και τη συνένωση επιμέρους γνωστικών αντικειμένων προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης των σπουδών (Φλουρή 1983: 186) (integrated studies). Εξάλλου, όπως προέκυψε ερευνητικά από τη δοκιμή του συγκεκριμένου προγράμματος, ο συνδυασμός της ελληνικής γλώσσας και της διαθεματικότητας φαίνεται να ανταποκρίνεται σε σκοπούς και στόχους και να αξιοποιεί πλεονεκτήματα τόσο των διαθεματικά οργανωμένων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως «την ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της υπευθυνότητας, της ηθικής», όσο και των οργανωμένων γύρω από τα ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, όπως «τη μύηση των μαθητών στις γνωστικές περιοχές και τη μετάδοση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς» (Χατζηγεωργίου 2012: 569-570).

Και είναι ακριβώς η ισχυρή διαθεματικότητα και η απεριόριστη διάχυση, που συνηγορούν υπέρ της πρότασης που καταθέτουμε να ενταχθεί ως μια επιπλέον δυνατότητα το πρόγραμμα της αρχαιομάθειας στα προαιρετικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 7-18. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos7/> (10/06/2015).

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση: Στοιχεία για μια θεωρία*, (μετ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα (SEC[2008]2177)». Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε από <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EL&t=PDF&f=ST+11473+2008+INIT> (04/06/2015).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκ. 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/EK)». Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 30.12.2006, L394/10-18. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32006H0962> (04/06/2015).

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των Μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Μέρος Α: Μελέτη για τη διαθεματική προσέγγιση». Στο Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*, σσ. 7-31. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. - Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 19-36. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos7/> (10/06/2015).

Μηλίγκου, Ε. (2007). «Η εκπαιδευτική βελτίωση, το εκπαιδευτικό έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Ε.Κ.Π.Α. - Φιλοσοφική Σχολή. *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο καθηγητή Ιωάννη Μαρκαντώνη*, σσ. 213-224. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.

Πασιάς, Γ., Φλουρή, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/232>

Robson, C. (2010 [1993]). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Τουλούμης, Κ. (2012). «Ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δημιουργίας διαθεματικών σεναρίων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο με αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ)». Στο Πόλκας, Λ., & Τουλούμης, Κ. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 70-123. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ - Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης, Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.ΠΑΙ.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο σχολείο: Σχολική και κοινωνική ζωή, Οδηγός εκπαιδευτικού, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φ.Ε.Κ. Β' 1280/13.9.2005. *Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). «Σχολικά Εγχειρίδια και Πρόγραμμα Σπουδών. 'Αλλαγή παραδείγματος' στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1997-2007)». Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 13, σσ. 17-53. Αθήνα.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση: Από τη θεωρία στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό». Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της*

Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)". Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (10/06/2015).