

ΑΙΑΚΟΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

<https://www.aiakosedunet.org>

1^ο Τεύχος, Ιούνιος 2023

I.S.S.N.: 2945-1213

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

Επιστημονικό περιοδικό περιοδικής έκδοσης του ΑΙΑΚΟΥ

ISSN: 2945-1213

Ιδιοκτήτης: ΑΙΑΚΟΣ Εκπαιδευτικό Δίκτυο - Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Δράσεις και Δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.

Εκδότης: Δρ Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Πρόεδρος

Επιμέλεια Περιοδικού: Κατσάρης Αναστάσιος, Αντιπρόεδρος

Υπεύθυνος Έκδοσης: Δρ Παπαχρήστος Κων/νος, Γεν. Γραμματέας

Επικοινωνία

Email: ekpaideftikoi.ORIZONTES@aiakosedunet.org

Ιστοσελίδα: <https://www.aiakosedunet.org>

Πολιτική δημοσίευσης των Άρθρων

Το επιστημονικό Περιοδικό ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ που εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή, δημοσιεύει Άρθρα, τα οποία υποβάλλονται στη διαδικασία της τυφλής κρίσης. Οι απόψεις που αναπτύσσονται στα Άρθρα εκφράζουν αποκλειστικά τους συγγραφείς.

Άρθρα που κρίνονται από την Επιτροπή των Κριτών ότι εμπεριέχουν υβριστικές, ρατσιστικές, σεξιστικές ή απόψεις που θίγουν τα δικαιώματα ατόμων ή ομάδων, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα να μην επιτρέψει τη δημοσίευσή τους.

Copyright ©: Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση των Άρθρων χωρίς την άδεια του κατέχοντος το Copyright.

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωνάρακου Ασημίνα, Καθηγήτρια στον τομέα ιστορικής γεωλογίας και παλαιοντολογίας στο γνωστικό αντικείμενο: Μικροπαλαιοντολογία, Θαλάσσια Γεωλογία, Διδακτική των Γεωεπιστημών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Γκασούκα Μαρία, Ομότιμη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου και πρώην Αντιπρόεδρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης-Διευθύντρια του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης. Είναι συγγραφέας βιβλίων στο πεδίο του Φύλου και του Πολιτισμού, της Λαογραφίας, της Εκπαίδευσης κ. ά.

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, Διευθυντής Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα, Διευθυντής ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής (Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων) στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Είναι επίσης επιστημονικός συνεργάτης του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ

Λέκκας Ευθύμιος, Καθηγητής Δυναμικής Τεκτονικής Εφαρμοσμένης Γεωλογίας & Διαχείρισης Φυσικών Καταστροφών στον Τομέα Δυναμικής Τεκτονικής Εφαρμοσμένης Γεωλογίας του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κων/νος, Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική» και άλλα συναφή αντικείμενα

Μάνεσης Νικόλαος, εργάζεται ως Ε.ΔΙ.Π. στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Τομέας Παιδαγωγικής) του Πανεπιστημίου Πατρών

Μανούσου Ευαγγελία, Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Μιχάλης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με γνωστικό αντικείμενο «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Γλώσσας στην Εκπαίδευση»

Μουσένα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο Γνωστικό Αντικείμενο: «Πολιτότητα και Παιδαγωγική Πράξη σε Προσχολικούς Θεσμούς»

Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Παν/μίου Πατρών στο γνωστικό αντικείμενο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οικονομάκου Μαριάνθη, Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου στο γνωστικό αντικείμενο: Γενική Γλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος, Αν. Καθηγητής του Τμήματος Μουσειολογίας του Παν/μίου Πατρών με Γνωστικό Αντικείμενο τη «Διοίκηση, Ανάπτυξη και Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Πόρων»

Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ στην Οργάνωση & διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οικονομικά της εκπ/σης, αξιολόγηση/ποιότητα στην εκπαίδευση

Παπαμικαήλ Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής Ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διευθυντής της έδρας UNESCO στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Ερευνητής στο CNRS (1978-1982).

Παρθένης Χρήστος, Αν. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Επιστημολογικές παραδοχές και εκπαιδευτική πράξη». Διευθυντής του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επιστημονικός Υπεύθυνος του Εκπαιδευτικού – Ερευνητικού Προγράμματος «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», που υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής στο Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ με αντικείμενο τη Συγκριτική Παιδαγωγική και την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

Ρουσσάκης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»

Σαΐτης Χρήστος, Ομότιμος Καθηγητής του ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξανδράτος Γιώργος, Διευθυντής Π.Ε. Ιονίων Νήσων, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Βεντήρης Παρασκευάς, Δ/ντής 4ο Δ.Σ. Ν. Φιλαδέλφειας, π. Δ/ντής Π.Ε. Β' Αθήνας

Ευαγγέλου Οδυσσέας, Σύμβουλος Π.Ε. Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, Δρ. του ΕΚΠΑ

Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Στέλεχος Εκπ/σης, Δρ Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου

Καραγιάννη Ευαγγελία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 06, Δρ του ΕΚΠΑ

Καρβούνης Μιλτιάδης, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Κατσάρης Αναστάσιος, MSc, MPsych, MSc, Οικονομολόγος, Ψυχολόγος, Σύμβουλος ανθρώπινου δυναμικού και οργανωσιακής ανάπτυξης

Κελεσιδης Ευάγγελος, Δ/ντής Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Δρ του ΑΠΘ

Κούτρας Στέφανος, Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Λουκέρης Διονύσης, Σύμβουλος του ΥΠΙΑΙΘ, Δρ του ΕΚΠΑ

Μανούσου Ευαγγελία, Δρ του Ε.Α.Π. στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος ΥΠΙΑΙΘ, Δρ του Παν/μίου Ιωαννίνων

Μανωλάκος Προκόπης, Σύμβουλος Εκπ/σης Α' Αθήνας, Δρ Παν/μίου Πατρών

Ορφανός Πέτρος, Σύμβουλος Εκπ/σης Στερεάς Ελλάδος, Δρ του ΕΚΠΑ

Παπαδαντωνάκης Ανδρέας, MSc Εκπαίδευση ενηλίκων. Φιλολόγος, Εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων

Παπαδοπούλου Βασιλική, Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ανατολ. Αττικής, Δρ του ΕΚΠΑ

Παπαχρήστος Κων/νος, Διευθυντής Π.Ε. Ανατολ. Αττικής, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Παρασκευόπουλος Μαρίνος, Δρ του ΕΚΠΑ, τ. Σχολικός Σύμβουλος

Σίδερης Δημήτρης, Δ/ντής Α/θμιας Εκπ/σης Αργολίδας

Επιτροπή Κριτών

Βίκη Αγνή, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Κρήτης

Βουλτσιδης Παντελής, Δρ Παν/μίου Αιγαίου, Σύμβουλος Επιστ. Έργου του ΕΚΔΔΑ

Καράμηνas Ιγνάτιος, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Κουράκη Χρύσα, Δρ ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων

Κρέμου Ευτέρπη, Δ/ντρια Σχολικής Μονάδας, Δρ Παν/μίου Αιγαίου

Κρόκου Ζωή, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Κυριακόπουλος Γιώργος, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας, Δρ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μίτιλης Αχιλλέας, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παντείου Παν/μίου

Μουταβελής Αδριανός, Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής, Δρ του ΕΚΠΑ

Μπατσιλάs Κων/νος, Δ/ντής Α/θμιας Εκπ/σης Λευκάδας, Δρ. του ΕΚΠΑ

Ορφανός Πέτροs, Σύμβουλος Εκπ/σης Στερεάς Ελλάδος, Δρ Ειδικής Αγωγής & Εκπ/σης

Πανάικας Παντελής, Δρ. ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Παρασκευάς Απόστολος, Σύμβουλος Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Δρ του ΑΠΘ

Ρογάρη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Σκαλιάπας Γεώργιος, Σύμβουλος Α' ΥΠΑΙΘ, Δρ του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ.

Σκρέτας Δημήτριος, Σύμβουλος Εκπ/σης, Δρ του ΑΠΘ

Επισημάνσεις προς τους συγγραφείς

- Η κατάθεση του Άρθρου προς δημοσίευση δεν σημαίνει ότι αυτό θα δημοσιευτεί. Θα προηγηθεί η διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο (2) κριτές ώστε να διαπιστωθεί ότι η εργασία είναι πρωτότυπη και υποβάλλεται αποκλειστικά στο περιοδικό.
- **Η Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού εξετάζει τις προτάσεις και εισηγήσεις της Επιστημονικής Επιτροπής και των Κριτών και με βάση τα κριτήρια και τις προδιαγραφές αποφασίζει για τη δημοσίευση ή όχι του Άρθρου.**

Αναλυτικότερα:

- Όταν υπάρχει θετική εισήγηση και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχει θετική εισήγηση του ενός κριτή και αρνητική του άλλου, τότε παραπέμπεται σε τρίτο κριτή. Σε περίπτωση θετικής εισήγησής του, η εργασία δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχει αρνητική εισήγηση και από τους δύο (2) κριτές, τότε η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- Όταν υπάρχουν επισημάνσεις από τους κριτές για αναγκαίες παρεμβάσεις και διορθώσεις, αυτές κοινοποιούνται στον συγγραφέα ή τους συγγραφείς από τη Συντακτική Επιτροπή για να γίνουν οι διορθώσεις και να δημοσιευθεί το Άρθρο.
- Για τη δημοσίευση του Άρθρου, παρακαλούμε όπως συμβουλευθείτε τις προδιαγραφές πατώντας στο Σύνδεσμο [ΕΔΩ](#)
- Τα Άρθρα προς δημοσίευση θα αποστέλλονται ηλεκτρονικά στη Γραμματεία του περιοδικού στο email:
ekpaidephtikoi.orizontes@aiakosedunet.org

Περιεχόμενα

Σελ.	12	Εισαγωγικό σημείωμα
Σελ.	13	Το σχολείο «Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης»: πολιτικές εκμάθησης και διακυβέρνησης και η αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος <i>Πασιάς Γεώργιος</i>
Σελ.	35	Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ σχολείου και μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο <i>Παρθένης Χρήστος, Ελευθερίου Παρασκευή, Σιούλη Λαμπρινή</i>
Σελ.	53	Αξιολογώντας την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης: Κριτήρια ένταξης της οπτικής του φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα <i>Γκασούκα Μαρία</i>
Σελ.	67	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Δυνατότητες και προκλήσεις <i>Μάνεσης Νικόλαος, Παπασαράντη Θωμαΐς</i>
Σελ.	79	Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης <i>Παπαδοπούλου Βασιλική</i>
Σελ.	96	Ρατσισμός ξενοφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη και σχολική βία/εκφοβισμός. Μέτρα και παρεμβάσεις <i>Παπαχρήστος Κωνσταντίνος, Παγώνη Παρασκευή, Λεμπέση Αικατερίνη</i>
Σελ.	112	Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πανελλαδικώς εξεταζόμενο ειδικό μάθημα μουσικής με την μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης <i>Γραβάνης Βασίλης, Μανούσου Ευαγγελία</i>

- Σελ. 131 | Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές
στην Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση
Κουτογιαννάκη Βικτωρία
- Σελ. 141 | Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και η πορεία
των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση
του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα
Δεγαΐτας Γεώργιος

Εισαγωγικό σημείωμα

Το Περιοδικό «εκπαιδευτικοί ορίζοντες» σχεδιάστηκε από εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ΑΙΑΚΟΥ - Εκπαιδευτικού Δικτύου.

Σήμερα παρουσιάζουμε το 1^ο Τεύχος στην εκπαιδευτική κοινότητα φιλοδοξώντας να αποτελέσει μια απαρχή γόνιμου διαλόγου των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Βασικός μας στόχος είναι να αναδείξει και υποστηρίξει όλους τους τομείς της Εκπαίδευσης σε ένα σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο.

Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς -όλων των ειδικοτήτων- της Γενικής και Ειδικής Αγωγής, όπως επίσης φιλοδοξεί να συμπεριλάβει και να δώσει χώρο έκφρασης στους επιστήμονες των υποστηρικτικών δομών-υπηρεσιών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό), που εργάζονται στο χώρο της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Προσφέρει βήμα σε στελέχη της εκπαίδευσης, ερευνητές, διδάκτορες, υποψήφιους διδάκτορες ή μεταπτυχιακούς φοιτητές, ενεργούς εκπαιδευτικούς, μέλη ΔΕΠ των Πανεπιστημίων και άλλους επιστήμονες που δραστηριοποιούνται και εργάζονται στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας, να δημοσιεύουν έρευνες και να αρθρογραφούν σχετικά με ζητήματα των επιστημονικών τους πεδίων. Στο περιοδικό μας θα δημοσιεύονται πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες, συνθετικά άρθρα, έρευνες και μελέτες που θα συνεισφέρουν στον προβληματισμό και στη δημιουργική επιστημονική αντιπαράθεση.

Φιλοδοξία μας είναι το Σεπτέμβριο του 2023 να κυκλοφορήσει το 2^ο Τεύχος.

Σας ευχαριστούμε θερμά και προσδοκούμε τη δική σας στήριξη.

Ο Πρόεδρος, Δρ Ζαρκαδούλας Νικόλαος

Ο Γεν. Γραμματέας, Δρ Παπαχρήστος Κων/νος

Το σχολείο «Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης»: πολιτικές εκμάθησης και διακυβέρνησης και η αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος

Πασιάς Γεώργιος,
Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ,
gpasias@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στο άρθρο επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση του σύγχρονου ιδεότυπου, του σχολείου ως «Οργανισμού και Κοινότητας Μάθησης» (ΟΚΜ). Υποστηρίζεται ότι η θεώρηση του «σχολείου ΟΚΜ» επηρεάζεται/διαμορφώνεται από επικυρίαρχες έννοιες όπως «4^η βιομηχανική επανάσταση», «κοινωνία της γνώσης», «γνωστικός καπιταλισμός», «ψηφιακός κόσμος», αποτελεί κομβικό σημείο στη συγκρότηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής και «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» και προωθεί την «αλλαγή παραδείγματος» τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης όσο και του βιοπολιτικού ελέγχου στον χώρο της εκπαίδευσης. Η μελέτη εξετάζει την ευνοιολογική συγκρότηση του «σχολείου ΟΚΜ» μέσα από τη συνάρθρωση σύγχρονων ηγεμονικών «λόγων» στον χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού), καθώς στις διαδικασίες οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Το σχολείο «Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης», πολιτικές εκμάθησης και διακυβέρνησης

The Learning Organization and Community school: learning and governance policies and the educational paradigm shift

Pasias Georgios,
Emeritus Professor EKPA,
gpasias@ppp.uoa.gr

Abstract

The article attempts a critical approach of the ideotype of the "School as a Learning Organization and as a Community of Learning" (SLO). It is argued that the concept of the SLO is influenced/shaped by dominant discourses such as '4th industrial revolution', 'knowledge driven society', 'knowledge capitalism', 'digital world'; it represents a nodal point of the european and 'global

educational agenda' as well as a 'paradigm shift' in the educational policy learning and governance. The study examines the concept of the SLO in relation with the making of the educational subject (individual and collective), through hegemonic educational discourses and school organization processes.

Key Words: *School as a Learning Organization, educational policy learning, educational governance*

Εισαγωγή

Πολιτικές «εκμάθησης» και «διακυβέρνησης»: Ρηματικές συναρθρώσεις

Οι έννοιες της «γνώσης» και της «μάθησης» αποτελούν κεντρικές σημειολογικές έννοιες στην ανάλυση και ερμηνεία των σύγχρονων κοινωνιών και οικονομιών. Η «γνώση» αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα τεχνολογικής εξέλιξης, βασικό συντελεστής κεφαλαίου και εμπορεύματος, παραγωγικό συντελεστή εργασίας, προνομιακό πεδίο συμβολικών σημασιώντων (ιδεολογικών, πολιτιστικών και κοινωνικών) (Lyotard 1984, Castells 1998, Boutang, 2011). Αντίστοιχα, η έννοια της «μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, γύρω από το οποίο συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στη στροφή του 21^{ου} αιώνα, ο χώρος της 'γνώσης' και τα πεδία της «μάθησης» έχουν ριζικά επηρεαστεί από την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των εφαρμογών της ψηφιακής τεχνολογίας. Το νέο αναπτυξιακό παράδειγμα του ψηφιακού κόσμου και της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης συνδέεται με καταλυτικές αλλαγές στην έρευνα, την παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης και προκαλεί ριζικές αλλαγές στα πεδία της οικονομίας, της εργασίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού (Peters, et al., 2013, Μαστρογεωργίου, 2017). Σε αυτήν την ανάγνωση, η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού θεσμού στην ανάπτυξη της «ψηφιακής οικονομίας» και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής είναι καθοριστική. Οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης συνδέονται τόσο με νέες θεωρήσεις για το ανθρώπινο κεφάλαιο (εκμάθηση, κατάρτιση, πλαίσιο ικανοτήτων, δυνατότητες απασχόλησης), όσο και με την εκπαιδευτική διακυβέρνηση και τον κοινωνικό έλεγχο. Το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της «νέας μάθησης» συνδέθηκαν με την επικυριαρχία ενός ψηφιακού βιο-καπιταλισμού (Jandric, 2017, Williamson, 2017, Peters, 2020). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση ελέγχεται και προωθείται από

παγκόσμιους εταιρικούς φορείς τεχνολογίας και, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει την ανάπτυξη της βιομηχανίας εκπαιδευτικής τεχνολογίας (edtech), ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης, συστήματα διαχείρισης της μάθησης, εφαρμογές μεγάλων δεδομένων (big data) και τεχνητής νοημοσύνης (AI), υποδομές εταιρικού υπολογιστικού νέφους, ψηφιακές υπηρεσίες και ανάλυση εκπαιδευτικών δεδομένων (Grek, Maroy, & Verger, 2021). Οι παγκόσμιοι τεχνολογικοί φορείς έχουν σταδιακά αποκτήσει τεράστια εξουσία στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς καθώς είναι σε θέση αφενός να ελέγχουν την αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις και τις κατευθύνσεις της ψηφιακής οικονομίας (Williamson et al., 2022) και αφετέρου να επιβάλλουν την αλγοριθμική κυβερνησιμότητα στο χώρο της εκπαίδευσης (Rounvroy & Berns, 2013, Gulson et al., 2022).

Οι έννοιες της «εκμάθησης», της «διακυβέρνησης» και του «ελέγχου» αποτελούν κεντρικές σημειολογικές έννοιες και στην κατασκευή του σύγχρονου εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός επιβάλλει τη διαμόρφωση νέων «ανοιχτών» συστημάτων διακυβέρνησης και ελέγχου, ριζικά διαφορετικών από τα παραδοσιακά συγκεντρωτικά, ιεραρχικά και πειθαρχικά συστήματα με δεσπόζουσες τις εξουσίες του ισχυρού κράτους. Ο αλγοριθμικός βιοπολιτικός έλεγχος προωθεί και επιβάλλει νέες ψηφιακές «τεχνολογίες» εκμάθησης, διακυβέρνησης, επιτήρησης και λογοδοσίας, πλαίσια κανόνων και κριτηρίων αξιολόγησης, που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας, τον έλεγχο των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης. Στις νεοφιλελεύθερες κοινωνίες του «αλγοριθμικού ελέγχου» η εκμάθηση είναι καθοδηγούμενη, η επιτήρηση δεν είναι ορατή, ο έλεγχος είναι «εσωτερικός», η διακυβέρνηση «πραγματοποιείται από απόσταση» (Deleuze, 1992, Χαν, 2023).

Η έννοια της «μάθησης» στο πλαίσιο των προκλήσεων του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση αναδείχθηκε σε κομβικό σημείον του εκπαιδευτικού λόγου και των σχολικών πρακτικών σε διεθνές επίπεδο, με αποτέλεσμα οι έννοιες του «οργανισμού μάθησης» και της «κοινότητας μάθησης» να συνιστούν ουσιαστικές παραμέτρους της αλλαγής του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο και βασική διάσταση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας (OECD 2016, European Commission 2018). Ειδικότερα:

-η έννοια του οργανισμού μάθησης συνδέθηκε με ριζικές αλλαγές (σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο) στο χώρο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου), με έμφαση σε έννοιες όπως : νέα δημόσια διοίκηση (new public

management), νέος διευθυντισμός, (σχετική) αυτονομία του σχολείου, σχεδιασμός, αξιολόγηση, ποιότητα, βελτίωση, αποτελεσματικότητα, διαφάνεια, λογοδοσία.

-η έννοια της κοινότητας μάθησης συνδέθηκε με την κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αρθρώθηκε μέσα από έννοιες όπως : επιτελεσματικότητα, κυβερνησιμότητα, πλαίσιο ικανοτήτων, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2018).

Στον όρο «ΟΚΜ» συμπυκνώνονται έννοιες από διαφορετικά ρηματικά πεδία και συναρθρώσεις της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας, οι οποίες :

α) συγκροτούν ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών εκμάθησης και διακυβέρνησης στο χώρο του σχολείου

β) αναπαριστούν ένα διάγραμμα των νέων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» στον χώρο της εκπαίδευσης

γ) απορρέουν από τον ηγεμονισμό του νεοφιλελεύθερου προτάγματος

δ) χαρακτηρίζονται από την εισαγωγή/επικράτηση τεχνο-διαχειριστικών όρων/ενοιών που εκπορεύονται από το λόγο των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ).

ε) επηρεάζονται από τον ψηφιακό μετασχηματισμό στο χώρο της εκπαίδευσης (AI, Big Data, plattform, κα).

στ) προτάσσουν ένα ικανοκεντρικό μοντέλο μάθησης με έμφαση στην αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης (Πασιάς, 2020).

Ειδικότερα, γύρω από την έννοια του ΟΚΜ έχει διαμορφωθεί ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών, ένα μέρος του οποίου συνδέεται περισσότερο με την έννοια του οργανισμού μάθησης και αφορά σε αλλαγές σε κρίσιμα πεδία διοίκησης και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, όπως:

α) με την προώθηση τάσεων απο(συ)κέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της (σχετικής) «αυτονομίας» του σχολείου οποία προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιαστικές αλλαγές στο ρόλο και στην ευθύνη της πολιτείας, στις εκπαιδευτικές δομές, στις σχέσεις και τη λειτουργία του σχολείου (Keddie, 2014, Benton, 2014).

β) με τα ζητήματα της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών και την θέσπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας (Harvey &

Stensaker, 2008, Reynolds et al., 2014).

γ) με αλλαγές στις μορφές διοίκησης (νέα δημόσια διοίκηση, νέος διευθυντισμός) και διακυβέρνησης (governance turn), στο πλαίσιο των οποίων προωθούνται μορφές «ήπιης διακυβέρνησης» (soft governance), ψηφιακής διακυβέρνησης (digital governance) και «ελέγχου εξ αποστάσεως» (Alexiadou, 2007, Ball, 2009b).

δ) με την επικυριαρχία της τεχνο-διαχειριστικής ιδεολογίας (επιχειρηματική λογική, οικονομική αποτελεσματικότητα) και την προώθηση της «πολιτικής των αριθμών» που βασίζεται στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων και την εφαρμογή μεθόδων συγκριτικής αξιολόγησης (Pasias & Roussakis 2012, Grek, 2013, Lingard et al., 2013).

Ταυτόχρονα, ένα άλλο μέρος του λόγου και των πολιτικών εστιάζει στην έννοια της «κοινότητας μάθησης» με έμφαση στις ενδοσχολικές πρακτικές (school based), συνδέεται άμεσα με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αφορά σε αλλαγές στον ρόλο, τις ικανότητες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως:

α) με τις επιδράσεις των ψηφιακών τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Big data, AI, platforms, machine learning, automation, augmented reality, κα.) οι οποίες επηρεάζουν καταλυτικά την οργάνωση, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο (εκπαιδευτικοί στόχοι, προγράμματα σπουδών, υποδομές και μέσα, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, παροχή υπηρεσιών, λογοδοσία (Singh, 2015, Williamson, 2017, Lewis & Holloway, 2019, Perrotta, & Selwyn, 2020).

β) με την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Stoll et al., 2006, Vangrieken et al., 2017).

γ) με την αλλαγή στο ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Macbeath & Cheng, 2008, Harris, 2008, Wood, 2011).

δ) με την προώθηση διαδικασιών «αυτοαξιολόγησης», της «αξιολόγησης ομοτέχνων» και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της «δικτύωσης» και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Ο «οργανισμός που μαθαίνει»

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στο χώρο της διοίκησης (Argyris & Schön 1978) και μεταφέρθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας (Senge, 1990). Πολλοί χρησιμοποιούν τους δύο όρους ως συνώνυμους και τους αποδίδουν την ίδια σημασία. Οι διαφορές μεταξύ τους είναι σαφείς : Ο οργανισμός μάθησης είναι μια οντότητα ενώ η οργανωτική εκμάθηση είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο ενεργειών. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μια διακριτή οργανωσιακή συμπεριφορά που ασκείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός *κάνει*, ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός *είναι* (Denton, 1998).

Ο όρος «οργανισμός μάθησης» απορρέει από τη «θεωρία των γενικών συστημάτων» (Ludwig von Bertalanffy) με επιρροές από τα πεδία της βιολογίας και της κυβερνητικής σύμφωνα με την οποία τα συστήματα διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά» συστήματα. Τα κλειστά ή λιγότερο ανοιχτά συστήματα θεωρούνται ως συστήματα «μάθησης ενός βρόχου» (*single-loop learning*) τα οποία επηρεάζονται λιγότερο και έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά των ανοικτών συστημάτων διπλού ή τριπλού βρόχου (*double/triple-loop learning*) εντοπίζονται στην ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον (Argyris & Schön 1978).

Οι θεωρήσεις για τον οργανισμό μάθησης συνδέονται το ευρύ πεδίο της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) και εστιάζουν σε ζητήματα οργάνωσης, στρατηγικής, ανατροφοδότησης, αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού (Gruening, 2001, Tolofari, 2005). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ο Οργανισμός Μάθησης δεν αρκείται απλά να διασφαλίσει την επιβίωση αλλά πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (*generative learning*) την οποία αξιοποιεί για να *βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του*» (Senge, 1990).

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Το σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ) αποτελεί ένα σύγχρονο, διακριτό, εναλλακτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα ενός ζωντανού οργανισμού που μαθαίνει, εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (*learning organization*) και η «επαγγελματική

κοινότητα μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών. Η διαφορά τους είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει, δηλαδή, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική, καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση, στα πλαίσια των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan, 2000).

Ως βασικές προϋποθέσεις και δομές που χαρακτηρίζουν τον μετασχηματισμό και τη λειτουργία ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

- Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον
- Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα και τη συλλογική μάθηση του οργανισμού
- Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση (επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάπτυξη του οργανισμού)
- Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση: το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του
- Ηγεσία για τη μάθηση. Μετασχηματιστική και κατανεμητική ηγεσία, αξιοποίηση γνώσης και ενσωμάτωσης της μάθησης σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δημιουργία και υποστήριξη πλαισίων για συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους τους εκπαιδευτικούς

- Ο συλλογικός προγραμματισμός, η κοινή λήψη αποφάσεων και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης (Πασιάς, 2018).

Ο μετασχηματισμός και η λειτουργία του σχολείου σε ΟΚΜ επηρεάζει άμεσα τον ρόλο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Muijs, et al., 2014). Οι προκλήσεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση», νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κα.) (Hargreaves & Fullan, 2012, Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει ως στόχο την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Voulalas & Sharpe, 2005, Vescio et al. 2008). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) (Μπαγάκης, κα. 2006, Bubb & Earley, 2008). Παράμετροι όπως η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2010, Αποστολόπουλος, 2014, Vangrieken et al., 2017).

Ως βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συλλογικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ΟΚΜ θεωρούνται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Η επίγνωση της ανάγκης για μάθηση
- Η δέσμευση για σημαντικές και διαρκείς αλλαγές
- Ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη
- Ο διαμοιρασμός (συλλογικής) γνώσης και μνήμης, κανόνων και αξιών
- Η αναγνώριση και αξιοποίηση των βαθμών ελευθερίας στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας
- Η υποστήριξη και συμμετοχή στην «πύκνωση» της ηγεσίας του Σχολείου και στην κοινή λήψη αποφάσεων

- Η αναγνώριση της μετάβασης από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών
- Η άρση του απομονωτισμού μέσα από την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών
- Η ανάπτυξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης ομοτέχνων και αναστοχαστικού διαλόγου
- Η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία (Silins et al., 2002, Leclerc et al., 2012, Δημακοπούλου, 2015).

Στα σχολεία που μετασχηματίζονται/λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής «μέσα από τη μάθηση» η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείου (Harris & Jones, 2010, Marsick, et al., 2013, Owen, 2016, Vangrieken et al., 2017).

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η «κοινότητα μάθησης»:

- Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, καθώς διαμορφώνει μια κουλτούρα συλλογικότητας και γνήσιας συνεργασίας.
- Εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές συνεργατικές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.
- Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.
- Συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.
- Προωθεί τον συνεργατικό επαγγελματισμό και καλλιεργεί συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Στηρίζεται σε σχέσεις δέσμευσης, αναστοχασμού και αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και

συνανάπτυξη (Vescio et al., 2008, Vangrieken et al., 2017, Τηλιγάδα, Ε., 2022).

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.

Η Αυτοαξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ στηρίζεται και αναπτύσσεται στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) αποτελεί τη βασική διαδικασία της εκμάθησης (το σχολείο μαθαίνει πώς να μαθαίνει) και συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα (MacBeath, 2001, Πασιάς & Παπακρήστος, 2016, Κασσωτάκης, 2018). Η ΑΕΕ αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία που είναι ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, συμβάλλει στη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία των σχολείων και ενισχύει τους βαθμούς ελευθερίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012, Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η Αυτοαξιολόγηση του σχολείου συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» καθώς στο σχολείο εισάγει, εμπειρέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία: α) μετασχηματιστικής και καταναμητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, γ) «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, δ) «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) αξιολόγησης, ε) εφαρμογής της «έρευνας δράσης» (action research) με σκοπό την ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και της σχολικής τάξης, στ) θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, κ.ά., 2012, Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) βασίζεται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Δεν μπορούμε να σκεφτούμε τη βελτίωση του ατομικού υποκειμένου χωρίς την αντίστοιχη του συλλογικού και αντίστροφα. Δεν μπορούμε να προωθούμε την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και να μην υποστηρίξουμε την «αυτοαξιολόγηση» των εκπαιδευτικών. Η «αυτοαξιολόγηση» του σχολείου πρέπει να στηρίζεται και να αλληλεπιδρά με την «αυτοαξιολόγηση» των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ στηρίζεται ουσιαστικά στη λειτουργία της ενδοσχολικής αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ) και προωθεί τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έμφαση στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Πασιάς, 2018).

Στο παράδειγμα του ΟΚΜ η διαδικασία της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι περιορισμένη, αποσπασματική και αυτοαναφορική, στον βαθμό που στοχεύει στην άρση του απομονωτισμού και του ατομικισμού. Αντίθετα, πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο του «σχολικού όλου», της συλλογικότητας, της σχολικής κοινότητας λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες της μάθησης, τις συνεργατικές πρακτικές, τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Με αυτήν την έννοια, η «αυτοαξιολόγηση» του εκπαιδευτικού συνδέεται αναπόσπαστα με την αξιολόγηση της μάθησης και την «αξιολόγηση ομοτέχνων» και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο πλαίσιο της ΑΕΕ (ως έκφρασης του συλλογικού υποκειμένου). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται σε μια άτυπη εσωτερική διαδικασία του σχολείου, αλλά συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική και κοινωνική λογοδοσία, στηρίζεται και προϋποθέτει την εμπιστοσύνη της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς, προωθεί και ενισχύει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς το σχολείο (Πασιάς κ.ά., 2012, Πασιάς, 2018).

Η «Αξιολόγηση Ομοτέχνων»

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η «αξιολόγηση ομοτέχνων» (peer evaluation, peer assessment) αποτελεί μια δυναμική μέθοδο αξιολόγησης, αναστοχασμού και βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση (Πασιάς κα., 2015).

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια ουσιώδη συνεργατική πρακτική, λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια άτυπη μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά αφορά όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (στο πλαίσιο των συνεργατικών πρακτικών). Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση (Αποστολόπουλος, 2014).

Ο παιδαγωγικός και αναπτυξιακός χαρακτήρας της ενδυναμώνει την ομότιμη-συνεργατική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης σε μια σχολική «κοινότητα μάθησης» (Chism, 2007, Gosling, 2014, Fletcher, 2018).

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» ορίζεται ως η σκόπιμη διαδικασία παρατήρησης των εκπαιδευτικών πρακτικών ενός συναδέλφου από έναν άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος», ως ειδικός εμπειρογνώμονας, ως επαγγελματίας. Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια συνεργατική κριτική υψηλού επαγγελματισμού ως χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ως ουσιώδες στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας (Τηλιγάδα, Ε., 2022).

Η κρίση που παρέχεται από συναδέλφους είναι ένας τρόπος σύγκρισης και αντιπαραθέσης διαφορετικών μεθόδων, συνηθειών, μια συλλογική σχολική διαδικασία κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματίζουσας

μάθησης μέσα από την εξερεύνηση νέων ιδεών και την επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων, τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Αποστολόπουλος, 2014).

Κεντρική θεώρηση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η θέαση του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας και η σφαιρική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ώστε το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας να μεταφέρεται από τον έλεγχο της απόδοσης και των επιδόσεων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τις διαδικασίες της μάθησης και στα νοήματα που διαμορφώνονται.

Η εισαγωγή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο αποτελεί βασική διάσταση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) και εκφράζει μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης στο σχολείο, καθώς μεταφέρει την εστίαση:

- από τον επιθεωρητισμό που καλλιεργεί τον φόβο και την επιτήρηση σε μορφές συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης που κατασκευάζουν νέα γνώση και μάθηση,
- από τον εξωτερικό επιθεωρητή/σχολικό σύμβουλο στον αναστοχαστικό - ερευνητή εκπαιδευτικό,
- από τον διαπιστωτικό, απολογιστικό χαρακτήρα στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης,
- από την κουλτούρα φόβου και δαιμονοποίησης της αξιολόγησης στην κουλτούρα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- από τον αμυντικό απομονωτισμό στην επαγγελματική, συνεργατική, ομότιμη μάθηση,
- από την παιδαγωγική μοναξιά στον κριτικό αναστοχαστικό διάλογο.

Αποτελέσματα ερευνών από την εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα σχολεία δείχνουν ότι συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε σημαντικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών, όπως στη μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της συνεργασίας, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Σε συλλογικό επίπεδο η «αξιολόγηση ομοτέχνων» είναι μια συνεργατική πρακτική, η οποία βελτιώνει την ποιότητα του σχολικού οργανισμού και συμβάλλει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η ανάπτυξη της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο καθιερώνει τη λογική της έρευνας και του

αναστοχασμού, εδραιώνει την επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών, αναδεικνύει την αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δημιουργεί ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς κα., 2014, Τηλιγάδα Ε., 2022).

Η «Ηγεσία για τη Μάθηση»

Οι σύγχρονες θεσμικές αλλαγές στη διακυβέρνηση των σχολείων (ενίσχυση βαθμού αυτονομίας, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εξωστρέφεια και κοινωνική λογοδοσία, αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών), αλλά και στις διαδικασίες της μάθησης (μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών, ανανέωση διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, ανάπτυξη «ήπιων» δεξιοτήτων, έλεγχος μαθησιακών αποτελεσμάτων) (ΥΠΑΙΘ 2020, 2021) σηματοδοτούν το πέρασμα από τη «διοίκηση» στην «ηγεσία» του σχολείου (Bush, 2008).

Η «αλλαγή παραδείγματος» στον χώρο του σχολείου επιβάλλει την «αλλαγή νοήματος» στη θέση, στον διευρυμένο ρόλο και στις αρμοδιότητες της σχολικής διεύθυνσης/ηγεσίας. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» και των εκπαιδευτικών σε «κοινότητα μάθησης» προϋποθέτει, όσο και προωθεί, την «ηγεσία για τη μάθηση» ως ένα συνολικό μοντέλο προώθησης αλλαγών στη διακυβέρνηση του σχολείου, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τον καθορισμό των στόχων και των πεδίων δράσης, τη διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών, τη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία (Lewis & Murphy, 2008, Hallinger, 2011).

Το βασικό χαρακτηριστικό της «ηγεσίας για τη μάθηση» είναι ο σταθερός προσανατολισμός προς τη μάθηση όλων των μελών του οργανισμού, η σταθερή και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του και η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Περιλαμβάνει έτσι την καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη και την ισοτιμία με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, αλλά και τη σταθερή προσήλωση προς την αλλαγή, τη βελτίωση και την εξέλιξη (Harris, 2008, Hallinger, 2011, Καλογιάννης, 2014).

Τα επικρατέστερα μοντέλα της «ηγεσίας για τη μάθηση» είναι τα συμμετοχικά (καθοδηγητική/καταναμητική/μετασχηματιστική ηγεσία) και θεωρούνται ως κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά: διατύπωση οράματος, διεύθυνση με στοχοθεσία,

διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας, συναδελφικότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, διασφάλιση προϋποθέσεων για την ανάπτυξη καινοτομιών και αλλαγών (Macbeath & Cheng, 2008, Harris, 2008, Sun & Leithwood, 2012).

Βασική έννοια-κλειδί σε ένα «σχολείο που μαθαίνει» θεωρείται, επίσης, η «πύκνωση της ηγεσίας» (leadership density) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων, την προώθηση της καινοτομίας και την υποστήριξη συστημικών αλλαγών στο σχολείο (Sergiovanni, 2001).

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η ηγεσία και η μάθηση είναι αλληλεξαρτώμενες έννοιες, αμοιβαία ενσωματωμένες η μία στην άλλη. Στην ηγεσία για τη μάθηση η βελτίωση του σχολείου συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση των προσδοκιών και η έμφαση στρέφεται υποχρεωτικά στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, αμοιβαία συλλογική προσπάθεια, διαρκή υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενίσχυση των ικανοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Επιλεγόμενα

Το παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εκμάθησης, διακυβέρνησης και μετασχηματισμού, προωθεί αλλαγές δομών, οργάνωσης, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην κατασκευή ενός νέου ατομικού και συλλογικού υποκειμένου που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης, συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Το σχολείο ΟΚΜ συνενώνει τα μέλη της κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου που συντελείται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας, συνεκτιμώντας και αποτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση και στοχεύοντας - μέσα από τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό- στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Πρόκειται για ένα εναλλακτικό παράδειγμα εσωτερικής οργάνωσης, λειτουργίας και διακυβέρνησης του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, αλλά και η

καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στον εκπαιδευτικό λόγο και τις σχολικές πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexiadou, N. (2007). "The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation", *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102–116
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τευχ. 1, σσ. 25-51
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley
- Ball, S.J. (2009b). "Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'", *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 83-99
- Benton, T. (2014). *A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009*, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge
- Boutang, J. M. (2011). *Cognitive Capitalism*, Cambridge: Polity Press
- Bubb, S. & Earley, P. (2008). *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*, London, Institute of Education, University of London, CfBT Education Trust
- Bush, T. (2008). "From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change?", *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), pp. 271-288
- Castells, M (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I: The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell.
- Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker

- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). "A dynamic approach to school improvement: main features and impact", *School Leadership & Management*, 33 (2), pp. 114-132
- Deleuze, G. (1992). "Postscript on the Societies of Control, *October*, (59), Cambridge, MA, MIT Press, pp. 3-7
- Denton, J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*, London: Routledge
- Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*, Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
- European Commission (2018). *European ideas for better learning. The governance of school education systems*, Brussels: European Commission
- Fletcher, J. (2018). "Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education". *The Journal of Faculty Development*, 32 (1), pp. 51-63
- Gosling, D. (2014). "Collaborative Peer-Supported Review of Teaching". In J. Sachs, & M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives*, Springer, pp. 13-31
- Grek, S. (2013). "Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy", *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 695-709
- Grek, S., Maroy, C. & Verger, A. (Eds). (2021.) *Accountability and Datafication in the Governance of Education*. New York: Routledge.
- Gruening, G. (2001). "Origin and theoretical basis of New Public Management", *International Public Management Journal*, 4 (1), pp. 1-25
- Gulson, K., Sellar, S. & Taylor Webb, P. (2022). *Algorithms of Education. How Datafication and Artificial Intelligence Shape Policy*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hallinger, P. (2011). "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, 49 (2), pp. 125-142
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press

- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge
- Harris, A. & Jones, M. (2010). "Professional learning communities and system improvement", *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). "Quality Culture: understandings, boundaries and linkages", *European Journal of Education*, 43 (4), pp. 427-442
- Jandric, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Rotterdam: Sense
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η Σχολική Ηγεσία και η Επαγγελματική της Ανάπτυξη το Σύγχρονο Περιβάλλον: Διεθνείς Εξελίξεις, Παρεχόμενα Προγράμματα και Στοιχεία Ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Keddie, A. (2014). "It's like Spiderman ... with great power comes great responsibility: school autonomy, school context and the audit culture", *School Leadership & Management*, 34 (5), pp. 502-517
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). "Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community", *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7 (7), pp. 1-14
- Lewis, S. & Holloway, J. (2019.) "Datafying the teaching 'profession': remaking the professional teacher in the image of data", *Cambridge Journal of Education*, 49 (1), pp. 35-51
- Lewis, P. & Murphy, R. (2008). "New directions in school leadership", *School Leadership & Management*, 28 (2), pp. 127-146
- Lingard, B., Martino, W. & Rezai-Rashti, G. (2013). "Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments", *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 539-556
- Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report to Knowledge*, Manchester: Manchester University Press
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Macbeath, J. & Cheng, CY. (eds) (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). "Schools as Learning Communities". In R. Huang et al. (eds.). *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*. Berlin - Heidelberg: Springer -Verlag, pp. 71-88
- Μαστρογεωργίου, Γ. (2017). *Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση, Κράτη, επιχειρήσεις, εκπαίδευση και εργαζόμενοι μπροστά στις προκλήσεις της τεχνητής νοημοσύνης και του αυτοματισμού*, Αθήνα: «Δίκτυο» για τη μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη
- Morgan, G. (2000). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*. Αθήνα : εκδ. Α.Α. Λιβάνη
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). "State of the art - teacher effectiveness and professional learning", *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), pp. 231-256
- OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris: OECD
- Owen, S. (2016). "Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts", *Educational Review*, 68 (4), pp. 403-419
- Πασιάς, Γ. (2018). «Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα». Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Τόμος 2, Τεύχη 3-4, σσ. 138-148
- Πασιάς, Γ. (2020). «Παγκόσμια Εκπαιδευτική Ατζέντα και Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι». Στο Τσακίρη, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*, σσ.123-148
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ

- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2014). «Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14». Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. (26-28/9/2014). Αθήνα
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ.7ο, σσ.25-35
- Πασιάς, Γ. & Παπακρήστος, Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Το «Συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τευχ.1-2 (2016-2017), Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Αθήνα, σσ. 236-264, (<http://www.eletea.gr/>)
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). “Who marks the bench?”, A critical review of the neo-European “paradigm shift” through higher education policies and discourses”, *Journal of Critical Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141
- Peters (2020). “Digital socialism or knowledge capitalism?”, *Educational Philosophy and Theory*, 52 (1), pp. 1-10
- Peters., M., Besley, T. & Araya, D. (eds) (2013). *The New Development Paradigm. Education, Knowledge Economy and Digital Futures*, N.Y. : Peter Lang
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). „What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?”, *International Education Journal*, 3 (1), pp. 24-32
- Singh, P. (2015). “Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment”, *Journal of Education Policy*, 30 (3), pp.363-384
- Sun, J. & Leithwood, K. (2012). “Transformational School Leadership Effects on Student Achievement”, *Leadership and Policy in Schools*, 11 (4), pp. 418-451
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). “Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education”, *Learning, Media and Technology*, 45 (3), pp. 251-269

- Reynolds, D. et al. (2014). “Educational effectiveness research. A state-of-the-art-review”, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (2), pp.197-230
- Rouvroy, A. & Berns, T. (2013). “Algorithmic governmentality and prospects of emancipation”, *Reseaux*, 177(1), pp.163-196
- Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Sergiovanni, T., (2001). *Leadership. What’s in it for schools*. London: Routledge Falmer
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). “Professional learning communities: A review of the literature”, *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221–258
- Tolofari, S. (2005).” New Public Management and Education”, *Policy Futures in Education*, 3 (1), pp. 75-89
- Τηλιγάδα Ε. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ, Αθήνα
- Vangrieken, K, Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). “Teacher communities as a context for professional development: A systematic review”, *Teaching and Teacher Education*, 61, (1), pp.47-59
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). “A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning”, *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), pp. 80-91
- Voulalas, Z. & Sharpe, G. (2005). “Creating schools as learning communities: obstacles and processes”, *Journal of Educational Administration*, 43 (2), pp. 187-208
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage

Williamson B., & Gulson, Perrota, C. & Witzemberger, K., (2022). “Amazon and the New Global Connective Architectures of Education Governance”, *Harvard Educational Review*, 92 (2), pp. 231-249

Wood, D. (2011). “And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism”, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (4), pp.475-497
ΥΠΑΙΘ (2020α). Ν.4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 111/12-6-2020), Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

ΥΠΑΙΘ (2020β). ΥΑ 6603/ΓΔ4): Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, (ΦΕΚ 140 / 20-1-2021), Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

ΥΠΑΙΘ (2021). Ν.4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 136 / 3-8-2021), Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

Χαν, Μπιουνγκ-Τσουλ (2023). *Ψυχοπολιτική. Ο Νεοφιλελευθερισμός και οι νέες τεχνολογίες της εξουσίας*, Αθήνα : Opera

Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα

Ο **Γεώργιος Κων. Πασιάς** είναι Ομότιμος Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης στο ΕΚΠΑ. Ασχολήθηκε με την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και με την εφαρμογή καινοτομιών και πιλοτικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο. Έχει πολυετή εμπειρία διδασκαλίας σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Είναι συγγραφέας βιβλίων και άρθρων στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο.

Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ σχολείου και μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο

Παρθένης Χρήστος,

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών
parthenis@eds.uoa.gr

Ελευθερίου Παρασκευή,

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

Σιούλη Λαμπρινή,

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
lsiouli@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η άρση των αποκλεισμών αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών και οπωσδήποτε για την Ελλάδα. Αυτό το άρθρο εξετάζει στρατηγικές για την αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ετερογενή πολιτισμικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο άμεσος στόχος είναι η μείωση της σχολικής εγκατάλειψης και της αποτυχίας και ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η μείωση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο οι δράσεις του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τη σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Στόχος της δράσης επικεντρώνεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης γεφυρών επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, όπου φοιτούν παιδιά με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Το άρθρο υπογραμμίζει τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική ισότητα, και ειδικότερα τον αντίκτυπο των προγραμμάτων του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη στο σχολείο, μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Bridging the gap between school and students with diverse cultural backgrounds

Parthenis Christos,

Associate Professor of Pedagogy, University of Athens
parthenis@eds.uoa.gr

Eleftheriou Paraskevi,

Doctor of the University of Athens

Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr
Siouli Labrini,
PhD Candidate, University of Athens
lsiouli@ppp.uoa.gr

Abstract

The obviation of exclusions constitutes a challenge for the modern educational policy of European countries, and certainly for Greece. This article examines strategies for the effective inclusion of students with heterogeneous cultural backgrounds into the educational system. The immediate goal is reducing school dropout and failure, and the longterm goal is decreasing school and social exclusion. For this purpose, the actions of the Laboratory of Intercultural Education of the University of Athens regarding the connection of school, family and local community are presented in this article. The objective of the action focuses on the effort to form bridges of communication and cooperation between the school units, where children with heterogeneous cultural backgrounds study, with the families and local community agencies. The article highlights the importance of intercultural education in social inclusion and social equality, and in particular the impact of the Laboratory of Intercultural Education's programs.

Key words: school inclusion, students with diverse cultural backgrounds, intercultural education

Εισαγωγή: Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μαθητικών πληθυσμών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο

Ο αποκλεισμός μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από την εκπαίδευση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν αυτές οι ομάδες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν επιτρέπει στους ετερογενείς πολιτισμικά πληθυσμούς να αναπτύξουν το πολιτιστικό κεφάλαιο που θα βοηθήσει ένα παιδί να προσαρμοστεί στην επίσημη εκπαίδευση. Αντίθετα, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας διαφορετικές από αυτές που αναζητούν στις σχολικές μονάδες και αποκτούν συνήθειες που περιορίζουν την προσαρμογή τους σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, εκτός της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία ανήκουν (Μάρκου, 2018, σελ. 86-87). Έτσι, παρατηρούνται ελλείψεις των μαθητών αυτών ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η ελλειμματική συνθήκη συχνά επιδεινώνει την τρέχουσα κατάσταση δημιουργώντας αντιλήψεις για τη «νοοτροπία» των πληθυσμών αυτών, την εθνικά κουλτούρα ή το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν, και το οποία σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία (Μάρκου, 2018, σελ. 87). Ωστόσο, παρά τον παρατηρούμενο αποκλεισμό των μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, οι πολιτικές

ένταξης δεν έχουν εφαρμοστεί συστηματικά (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018, σελ. 223-224).

Παράγοντες που οξύνουν τα φαινόμενα αποκλεισμού στην ελληνική εκπαίδευση: η καταγωγή ως παράγοντας αποκλεισμού πληθυσμών ρομικής προέλευσης

Ιδιαίτερα για τους πληθυσμούς ρομικής προέλευσης στην Ελλάδα ο αποκλεισμός τους συχνά συντελέστηκε μέσα από την απόδοση εθνικών χαρακτηριστικών στους Ρομά πληθυσμούς από τους μη Ρομά. Έτσι οι ιδιαιτερότητες μια κοινωνικής ομάδας μετατράπηκαν, αξιοποιώντας ταυτόχρονα στερεότυπα και προκαταλήψεις, σε απόδειξη εθνοτικής ταυτότητας, άρα και εθνοτικής διαφοράς (Γκότοβος, 2002, σ. 125). Υπάρχουν λοιπόν ερευνητές οι οποίοι ερμηνεύουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών Ρομά ως παράγοντες καθοριστικούς των προβλημάτων ένταξης που αντιμετωπίζουν (Μάρκου, 2018, σσ. 64-65). Έρευνες αυτής της κατηγορίας επί της ουσίας προϋποθέτουν ότι η κοινή καταγωγή, η γλωσσική παράδοση και ο τρόπος ζωής αποτελούν επαρκές κριτήριο για τη διατήρηση μια εθνοτικής ομάδας, παραβλέποντας ωστόσο τον παράγοντα της σταθερής διαμονής, ο οποίος απουσιάζει στην περίπτωση των πληθυσμών ρομικής καταγωγής (Okely, 1997, σσ. 190-205). Με τον τρόπο αυτό η περιθωριοποίηση των τελευταίων αποδόθηκε ως πολιτισμική επιλογή των ίδιων, ως «τσιγγάνικος τρόπος ζωής» και όχι ως αποτέλεσμα ενός μηχανισμού διακρίσεων και ανισοτήτων (Μάρκου, 2018, σ. 66). Νομιμοποιείται επομένως ένα καθεστώς διακρίσεων, αποσιωπώνται οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις εξουσίας ως παράγοντες και ανάγεται στην αποκλειστική ευθύνη όσων βιώνουν τον αποκλεισμό η διατήρηση του. Ταυτόχρονα δεν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση που έχει η στάση των μη Ρομά πληθυσμών και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους Ρομά στη διαμόρφωση της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης, μια επίδραση που χαρακτηρίζεται ως «δευτερογενής εθνοπολιτισμική επίδραση» (Μάρκου, 2018, σ. 67). Όπως αντίστοιχα παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η «κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα» όλων των κοινωνικών ομάδων, Ρομά ή μη, είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη (Μάρκου, 2018, σ. 74).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν προσεγγίσεις που θεωρούν ότι κριτήριο ερμηνείας του αποκλεισμού που βιώνουν οι πληθυσμοί ρομικής προέλευσης είναι η ταξικότητα. Στην περίπτωση αυτή οι κοινωνικό-οικονομικοί παράγοντες και όχι τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά ερμηνεύουν την έννοια του διαφορετικού. Οι παράγοντες αυτοί αναδεικνύονται αρκετά ισχυροί, αφενός για να οδηγήσουν στον αποκλεισμό φτωχά στρώματα που μετακινούνται αναζητώντας

περιστασιακή εργασία, και αφετέρου για να διαμορφώσουν τα στρώματα αυτά μια κλειστή κοινωνία ως άμυνα απέναντι στον αποκλεισμό και τις διακρίσεις που δέχονται (Πιζάνιας, 2004, σσ. 29-31). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σχέση των μη Ρομά πληθυσμών με τους Ρομά, η οποία διαμορφώνεται υπό τις δοσμένες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που διαβιώνουν οι δεύτεροι (Μάρκου, 2018, σ. 67). Οι δράσεις επομένως που προτείνονται από τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης για την άρση του αποκλεισμού, που βιώνουν οι πληθυσμοί ρομικής προέλευσης, δεν αφορούν το πολιτισμικό έλλειμα, όπως προτείνουν οι θιασώτες της εθνοπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά δομικά – κοινωνικά μέτρα στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, κ.ο.κ. (Μάρκου, 2018, σσ. 67-68; Πιζάνιας, 2004, σσ. 34-37).

Χωρίς να σημαίνει ότι πρέπει να παραβλέπει κανείς το γεγονός ότι η γνώση του εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου των πληθυσμών ρομικής προέλευσης μπορεί να συνεισφέρει στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών ένταξης, τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικειμενικό παράγοντα που διαφοροποιεί του πληθυσμούς Ρομά από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 2018, σσ. 70-72). Αντίθετα μια συνολική θεώρηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση πληθυσμών ρομικής καταγωγής, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών-ιστορικών συνθηκών αποκλεισμού, της θέσης που κατέχουν στη κοινωνία και την παραγωγή, των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους μη Ρομά πληθυσμούς και του χωρικού αποκλεισμού που βιώνουν, κρίνεται πληρέστερη για την ερμηνεία του φαινομένου.

Ο αποκλεισμός ετερογενών πολιτισμικά πληθυσμών στην Ελλάδα: η περίπτωση των μαθητών ρομικής προέλευσης

Αποκλεισμός στην Εκπαίδευση

Ο αποκλεισμός των παιδιών ρομικής προέλευσης στην εκπαίδευση καθορίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν οι πληθυσμιακές αυτές ομάδες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν επιτρέπει στους Ρομά πληθυσμούς να αναπτύξουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα βοηθήσει ένα παιδί να προσαρμοστεί στην οργανωμένη εκπαίδευση, αντιθέτως καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες διαφορετικές από τις επιδιωκόμενες στις σχολικές μονάδες και αποκτούν συνήθειες που περιορίζουν την προσαρμογή σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα εκτός της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία ανήκουν (Μάρκου, 2018, σσ. 86-87). Έτσι παρατηρούνται ελλείψεις στους μαθητές ρομικής προέλευσης σε σχέση με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Η ελλειμματική αυτή συνθήκη επιδεινώνει συχνά την υφιστάμενη

κατάσταση δημιουργώντας αντιλήψεις σχετικά με την «τοιγγάνικη νοοτροπία» η οποία συνδέεται με τη σχολική αποτυχία (Μάρκου, 2018, σ. 87). Ωστόσο, παρά το διαπιστωμένο αποκλεισμό των μαθητών ρομικής καταγωγής από τον εκπαιδευτικό θεσμό στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκαν πολιτικές ένταξης συστηματικά (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018, σσ. 223-224).

Αποκλεισμός στην Εργασία

Η ύπαρξη ανισοτήτων στον εργασιακό χώρο προκύπτει από την ενσωμάτωση των κανόνων της εκμετάλλευσης και του αποκλεισμού ευκαιριών, δημιουργώντας έτσι ένα «σπιράλ ανισότητας», ανακυκλώνοντας το πλέγμα ανισοτήτων και δημιουργώντας ανθεκτικότερες διακρίσεις απέναντι στις διαφορετικές ομάδες (Tilly, 2005, σ. 91). Οι διαμορφωθείσες συνθήκες με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση δεν αφήνουν περιθώρια για εργασιακή αποκατάσταση στους πληθυσμούς ρομικής προέλευσης. Ειδικότερα ο αποκλεισμός που βιώνουν οι μαθητές ρομικής προέλευσης στην εκπαίδευση δρα καταλυτικά με αποτέλεσμα την ανισότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας (Παπακωνσταντίνου, 2018, σ. 303). Χαρακτηριστικά σημειώνει ο Παπακωνσταντίνου (2018, σ. 303) πως αν δεν επιλυθεί άμεσα το ζήτημα της πρόσβασης των Ρομά μαθητών στην εκπαίδευση στο επόμενο διάστημα, δεδομένων των αλλαγών στην αγορά εργασίας, οι οποίες δεν αφήνουν περιθώρια για απασχόληση σε μη καταρτισμένους, «ο αποκλεισμός τους από την εργασία «θα είναι «εξασφαλισμένος» από την παιδική ηλικία». Οι εργασίες που κατά κύριο λόγο απασχολούνται οι Ρομά πληθυσμοί είναι περιστασιακές και δεν πάντα καλά αμειβόμενες (Παπακωνσταντίνου, 2018, σσ. 282-297). Το γεγονός αυτό ενθαρρύνει, μαζί με την παθητική, αν όχι αδιάφορη, στάση της πολιτείας, την ανάπτυξη παράνομων δραστηριοτήτων και συχνά εγκληματικής δράσης (Μάρκου, 2018, σσ. 96-97).

Αποκλεισμός στην Κοινωνία-Δημόσια Ζωή

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ασφαλώς ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο αναφέρεται τόσο στις δομές της οικονομίας, όσο και στις πολιτικές που εφαρμόζονται (Μαλούτας, 2018, σ. 67). Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση και το χαμηλό βιοτικό επίπεδο διαμορφώνουν αρνητικές συνθήκες για την κοινωνική ένταξη των πληθυσμών ρομικής προέλευσης και τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή. Η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή συντελεί στην αναπαραγωγή των δοσμένων κοινωνικών συνθηκών και μειώνουν τις δυνατότητες κινητικότητας, ταυτόχρονα δεν τους επιτρέπουν τη σύναψη σχέσεων, ακόμα και φιλικών, με μη Ρομά πληθυσμούς (Μάρκου, 2018, σσ. 120-121). Μαζί με τον αποκλεισμό από

την εκπαίδευση και ο χωρικός αποκλεισμός συμβάλλει ουσιαστικά στον αποκλεισμό από κοινωνικά δικαιώματα, πρόσβαση στα οποία φαινομενικά μόνο έχουν (Μάρκου, 2018, σ. 120). Οι περιοχές στις οποίες διαβιούν οι Ρομά είναι κατά κόρον απομακρυσμένες από τον κύριο οικιστικό ιστό της πόλης, υποβαθμισμένες, χωρίς τις βασικές, κατά περιπτώσεις, υποδομές, όπως την ύδρευση, την ηλεκτροδότηση, κ.ο.κ. (Παυλή-Κορρέ, 2018, σ. 312). Αυτές οι ανισότητες συντελούν ώστε ο γεωγραφικός αποκλεισμός να οδηγεί εντέλει και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Παυλή-Κορρέ, 2018, σσ. 312, 316). Αντίστοιχα και η αντιμετώπιση των πληθυσμών Ρομά στις δημόσιες υπηρεσίες δεν είναι ισότιμες, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τη συμμετοχή στις κοινωνικές παροχές (Παυλή-Κορρέ, 2018, σ. 319). Τέλος η συμμετοχή των Ρομά στην πολιτική και δημόσια ζωή είναι περιορισμένη και δεν αξιοποιείται πάντα σωστά (Παρθένης, 2018, σσ. 194-204). Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην περαιτέρω απομόνωση των πληθυσμών Ρομά καλλιεργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» και περιορίζοντας το άνοιγμα των ίδιων στην κοινωνία (Μάρκου, 2018, σ. 120).

Μηχανισμοί ένταξης: δημόσια και εκπαιδευτική πολιτική

Σε επίπεδο δημόσιας τάξης είναι εμφανής η αδυναμία προσέγγισης των δικαιωμάτων των αποκλεισμένων. Ως γενική διαπίστωση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το Ελληνικό Κράτος δεν έχει εφαρμόσει συστηματικά και αποτελεσματικά την ένταξη πληθυσμών Ρομά και μεταναστών στην κοινωνία (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018, σελ. 223). Οποιοσδήποτε προσπάθειες γίνονται στο στενό θεσμικό πλαίσιο παρέμβασης, με την κατοχύρωση ιδίως των ατομικών δικαιωμάτων, παραβλέπουν το γεγονός ότι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης, να διατηρηθεί η «καθαρότητα» οποιουδήποτε κοινωνική ομάδα. Στην Ελλάδα οι Ρομά αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό και παρά τις παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως μέσω χρηματοδότησης δράσεων κατά των διακρίσεων, τα βήματα που έγιναν δεν είναι σημαντικά (Παρθένης, 2018, σελ. 135). Ουσιαστικά, εννοείται ότι οι κρατικές πολιτικές αναπαράγουν τον αποκλεισμό των πληθυσμών των Ρομά και των μεταναστών, οδηγώντας τους στον «πάτο της οικονομικής ιεραρχίας» (Παρθένης, 2018, σελ. 137). Σε κάθε περίπτωση, καθώς δεν καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν οι πληθυσμοί των Ρομά και των μεταναστών, υπάρχουν περιορισμένα περιθώρια ουσιαστικής βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσής τους και κατά συνέπεια εξάλειψης του αποκλεισμού και των διακρίσεων.

Ομοίως, είναι σημαντικό να «καταπολεμήσουμε τις δυτικές ιεραρχίες κύρους», που οδηγούν στη διαμόρφωση στερεοτυπικών στάσεων απέναντι στον πληθυσμό των Ρομά και των μεταναστών. Αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις εμφανίζονται σε όλο τον δημόσιο τομέα, επηρεάζοντας συχνά το αποτέλεσμα οποιασδήποτε παρέμβασης για την άρση του αποκλεισμού που βιώνουν (Παρθένης, 2018, σελ. 136-138). Ως αποτέλεσμα, ακόμη και όταν γίνονται θεσμικές ρυθμίσεις για την ένταξη πληθυσμών Ρομά και των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση των εκπαιδευτικών στελεχών και όλων των ενδιαφερομένων, όπως οι γονείς και η σχολική κοινότητα, συχνά καθορίζουν τον βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας των θεσμικών τους παρεμβάσεων (Παρθένης, 2018, σελ. 138-139). Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει επίσης στην αναπαραγωγή ιεραρχιών κύρους.

Πρέπει να καταστεί σαφές ότι όσο οι υπάλληλοι δεν συνεργάζονται, από εθνικό έως τοπικό επίπεδο, και, στο βαθμό που δεν εφαρμόζεται ο κεντρικός σχεδιασμός για την πολιτική ένταξης των πληθυσμών των Ρομά, τα αποτελέσματα των δράσεων δεν θα αποτελεσματικός. Δεν είναι λοιπόν εφικτό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παυλή-Κορρέ (2018, σ. 318), η επίλυση του εκπαιδευτικού ζητήματος αν δεν αντιμετωπιστεί στο σύνολό του με χωροταξικό αποκλεισμό, πρόσβαση στην εργασία και πρόσβαση σε κοινωνικά επιδόματα.

Καταληκτικές παρατηρήσεις των Παρθένη & Παπακωνσταντίνου (2018, σελ. 257): «Εφόσον δεν αμφισβητείται η μονοπολιτισμική φύση του σχολείου και τα θεσμικά μέτρα παραμένουν μονόπλευρα και δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, αντανάκλωντας τις ανάγκες μιας σύγχρονης δημοκρατίας, και μια πολυπολιτισμική κοινωνία, οι ευκαιρίες για αποτελεσματική και διαχρονική αντιμετώπιση των προβλημάτων μειώνονται».

Άξονες μέτρων για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο

Το παράδειγμα των ευρωπαϊκών κρατών

Οι πρακτικές που μετέρχεται μια κοινωνία για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι ενιαίες, αλλά διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα (Παρθένης, 2013, σ. 215). Στην Ευρώπη θα λέγαμε ότι έχουν επικρατήσει δύο πόλοι οι οποίοι επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών από διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση: α) το μοντέλο ενσωματωμένης εκπαίδευσης (integrated model), σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υποστηρικτικά μέτρα

για την ενίσχυση όσων μαθητών έχουν ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη, β) το μοντέλο διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model), σύμφωνα με το οποίο θα υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα στα οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να καθιστούν μαθησιακά έτοιμοι ώστε να μεταβούν στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης στο μέλλον (Catarci, 2014, σσ. 97-98).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Muskens (2009) σε συνεργασία με δεκατρείς ερευνητές ευρωπαϊκών κρατών καταγράφει τα μέτρα, τις καλές πρακτικές, δέκα ευρωπαϊκών κρατών που φαίνεται να αποδίδουν στην ένταξη μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, τα οποία ομαδοποιεί σε πέντε κατηγορίες: μέτρα για τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, μέτρα για την ενίσχυση μειονοτικών ομάδων, μέτρα για τη συμπερίληψη μαθητών στο σχολείο, μέτρα για την ασφαλή εκπαίδευση και τέλος μέτρα για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί στις ευρωπαϊκές χώρες¹ για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αναφέρονται σε ένα ευρύ πλέγμα που καλύπτει όχι μόνο τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική ζωή των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα τα μέτρα αναφέρονται σε διοικητικά μέτρα για τη βελτίωση της εγγραφής των μαθητών στο σχολείο, εκπαιδευτικά μέτρα ώστε να δοθούν κίνητρα στους μαθητές υψηλού κινδύνου εγκατάλειψης του σχολείου, ειδικές τάξεις ένταξης και επαναληπτικές τάξεις με σκοπό την επανατοποθέτηση μαθητών, κοινωνικά μέτρα για πρόνοια και φροντίδα των νέων από τους εκάστοτε φορείς εξουσίας, ένταξη στην αγορά εργασίας για τους άνεργους νέους, συμμετοχή των γονέων σε συμβουλευτικές υπηρεσίες και τέλος μέτρα εμπειρογνωμοσύνης με τη δράση ειδικών συμβούλων και εξωτερικών εμπειρογνομόνων.

Αντίστοιχα, τα μέτρα για την ενίσχυση μειονοτικών ομάδων που έχουν εφαρμοστεί αφορούν αυτό που συνοπτικά ονομάζεται πρόνοια για την ενίσχυση και υποστήριξη των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αφορούν την ενίσχυση του αισθήματος ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, σχολική διοίκηση, ειδικούς, κ.λπ.), τη βελτίωση της εικόνας «του άλλου» στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ πλειοψηφικών και μειονοτικών ομάδων, το καλύτερο σχολικό κλίμα, τη λειτουργία μεικτών σχολείων, τη μείωση ρατσιστικών και φυλετικών περιστατικών στις τοπικές κοινωνίες, την ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος, τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και

¹ Πρόκειται για τις χώρες Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Πολωνία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία και Σκωτία.

τη βελτίωση στην απόδοση σε σχολικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και άλλα αντίστοιχα μαθήματα.

Σχετικά με την ένταξη στην εκπαίδευση, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί στις ευρωπαϊκές χώρες αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ενίσχυση του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αναφέρονται στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους, την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, την επιπλέον χρηματοδότηση σχολείων με μαθητές μειονοτικών ομάδων, τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τη λειτουργία ενός κοινωνικού δικτύου σε συνεργασία με το σχολείο, και τέλος, αξιοποίηση εμπειρογνομώνων και εξειδικευμένου προσωπικού.

Αναφορικά με την ασφαλή εκπαίδευση, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί αφορούν τόσο την αντιμετώπιση όσο και την πρόληψη του φαινομένου. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αφορούν αρχικά την προστασία των μαθητών και των νέων, με την εφαρμογή σχολικών κανόνων και την συμμόρφωση σε αυτούς, την ενίσχυση σχολείων με θυρίδες, τείχη και άλλα μέτρα φυσικής προστασίας, τη λήψη μέτρων προστασίας από τα ψηφιακά μέσα (προστασία από τον ψηφιακό εκφοβισμό). Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα μέτρα που λαμβάνονται αφορούν την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή καθώς και τη δράση ειδικών κέντρων για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ασφάλειας.

Τέλος, με την ενίσχυση του προσωπικού επιδιώκεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και του ειδικού προσωπικού, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συμπερίληψη των μαθητών. Συγκεκριμένα τα μέτρα αυτά αφορούν την κατάρτιση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ενίσχυση των προσόντων των εκπαιδευτικών, την αρωγή στον ειδικό φόρτο εργασίας που επιβαρύνει αυτούς τους εκπαιδευτικούς, την αξιοποίηση πρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού και πρόσθετου προσωπικού υποστήριξης, τη λειτουργία ενός συστήματος ειδικών ανταμοιβών ή βραβείων για τους εκπαιδευτικούς που πέτυχαν την ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βρουν εξωτερική και εξειδικευμένη υποστήριξη σε σχέση με την ένταξη μαθητών, τη βελτίωση της εικόνας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων, ώστε να αναγνωρίζεται κοινωνικά το έργο τους, τη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ οικογένειας μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος και τέλος τη λήψη μέτρων για τη διεύρυνση της σχολικής ημέρας.

Το ζητούμενο για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο σήμερα

Οι στόχοι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο είναι πολλοί και μερικές φορές αντικρουόμενοι. Έτσι, η παρούσα εργασία διαφωνεί ουσιαστικά με όσους ακαδημαϊκούς θέτουν ως στόχο της διαπολιτισμική αγωγής την απλή κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων ή την παρηγόρηση όσων υφίστανται διακρίσεις λόγω πολιτισμικών διαφορών. Κατά τη γνώμη μας, είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ένταξη ή όχι στη χώρα που διαβιούν.

Ως προς την αντιμετώπιση του πολιτισμού και της πολιτιστικής ταυτότητα των ομάδων με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η επιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζει τον πολιτισμό ως μια μεταβαλλόμενη δύναμη που διαμορφώνεται από την κοινωνία και τη δράση των μελών της (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 161). Έτσι, προβάλλει τη συμβολή των περιθωριοποιημένων ομάδων στην κοινωνική εξέλιξη και στοχεύει στο μεταβολή της κοινωνικής θέσης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 160).

Προϋποθέσεις προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων να επιτευχθεί: α) η επισταμένη αναφορά των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, β) η συγκρότηση κοινών στόχων, γ) η ανάδειξη «του διαφορετικού» ως βάση συζήτησης, στοχασμού και σύνθεσης κοινών στόχων, καθώς και διερεύνηση των όποιων συγκρούσεων αναπτύσσονται, συχνά σιωπηρά, στο σχολικό περιβάλλον δ) η ανάδειξη των προβλημάτων και των αναγκών των μαθητών, ε) στοχασμός σχετικά με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τη στόχευση της διδασκαλίας (Γκόβαρης, 2011, σσ. 206-207).

Στη σχολική τάξη επιδιώκεται οι μειονότητες να διερευνήσουν τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες βιώνουν, να τις εξετάσουν στο ιστορικό τους συγκείμενο και να αναρωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας που αυτές εξασφαλίζουν (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 162). Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτισμικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα.

Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να διερευνά πως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου επενεργεί στις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, ποιοι είναι οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στην συνύπαρξη τους στις σχολικές αίθουσες και

ευρύτερα στην κοινωνία (Γούλας, 2007, σ. 102). Με λίγα λόγια, απαιτείται να αντιπαρατεθεί στο φιλελεύθερο, ήδη υπάρχον, θεσμικό σύνολο εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα νέο σύνολο εννοιών, που να είναι σε θέση να ερμηνεύσει κριτικά την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων και να προτείνει μεθόδους ένταξης των μαθητών (Γούλας, 2007, σσ. 102-103).

Σύμφωνους μας βρίσκει επίσης η άποψη του Γκόβαρη (2011, σσ. 205-206), ότι η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται να στραφεί στην κατεύθυνση ενίσχυσης της «συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων», στον αντίποδα της έμφασης που δίνεται στις ατομικές δεξιότητες, οι οποίες υποτίθεται καθιστούν τα άτομα ικανά να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μάλιστα, ο Γκόβαρης (2011, σσ. 205-206) υποστηρίζει ότι οι συλλογικές ταυτότητες είναι αυτές που συμβάλλουν στην ουσιαστική επικοινωνία με το διαφορετικό, όπως αυτό εκφράζεται ως πολιτισμός και ως βίωμα και φυσικά όπως αυτό εκφράζει τις δοσμένες σχέσεις εξουσίας. Έτσι θα καλλιεργηθεί ουσιαστικά και η κριτική στάση και αναστοχασμός απέναντι στις υφιστάμενες διακρίσεις και τον αποκλεισμό που δέχονται τα άτομα (Γκόβαρης, 2011, σσ. 205-206). Η ίδια η πράξη του αναστοχασμού είναι άλλωστε μείζονος σημασίας, ως μέσου καλλιέργειας κριτικών συνειδήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την έννοια της αναστοχαστικότητας εννοείται η διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο εξετάζει την κοινωνική του θέση, αναγνωρίζει τις μορφές καταπίεσης, τις οποίες υπόκειται, και ερευνά τους παράγοντες που την προκαλούν, ακόμα και μέσω της παθητικής στάσης των ίδιων των θυμάτων της καταπίεσης αυτής (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 164).

Οι δράσεις του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της σύνδεσης σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας

Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν υλοποιήθηκαν από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι παρεμβατικές δράσεις του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή και στη συνέχεια την έγκαιρη εγγραφή τους στην Α' δημοτικού, την εξοικείωση τους με το σχολικό περιβάλλον και την παραμονή τους σε αυτό σε όλη τη διάρκεια τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Οι παρεμβάσεις γίνονται με τη συνδρομή ειδικών συνεργατών βάσει των αναγκών του Προγράμματος. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σε δράσεις στήριξης των γονέων Ρομά, καθώς επίσης και βελτίωση των συνθηκών

διαβίωσης στους οικισμούς/καταυλισμούς σε συνεργασία με αρμόδιους τοπικούς και άλλους φορείς.

Οι άμεσοι στόχοι του Προγράμματος διαμορφώνονται ως εξής: i) αύξηση των εγγραφών των μαθητών Ρομά στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ii) μείωση της σχολικής διαρροής, iii) αύξηση του αριθμού των μαθητών Ρομά που μεταβάλλεται από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, iv) αύξηση του αριθμού των παιδιών Ρομά που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική ενημέρωση, v) και ευαισθητοποίηση των Ρομά γονέων, προκειμένου με τη σειρά τους να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν την εγγραφή και την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο και τέλος vi) βελτίωση των συνθηκών αποδοχής των παιδιών Ρομά από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την τοπική αυτοδιοίκηση και τις τοπικές κοινωνίες.

Σε ότι αφορά τη σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, αντικείμενο της δράσης είναι η προσπάθεια να διαμορφωθούν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας των σχολικών μονάδων, όπου φοιτούν παιδιά Ρομά, με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Οι συνεργάτες του Προγράμματος με τη στήριξη των κοινωνικών λειτουργών, αναλαμβάνουν παρεμβάσεις στους οικισμούς/καταυλισμούς με στόχο την ευαισθητοποίηση και την εξοικείωση των γονέων Ρομά με την αξία και το περιβάλλον του σχολείου και τη διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε αυτό.

Αναπόσπαστο κομμάτι της Δράσης αποτελούν οι παρεμβάσεις προαγωγής υγείας με επίκεντρο την υποστήριξη πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας αλλά και η συνεργασία με συλλογικούς φορείς και φορείς των Ρομά.

Πίνακας 1: οι δείκτες παρέμβασης του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τη σύνδεση σχολείου – οικογένειας – τοπικής κοινωνίας

ΔΡΑΣΗ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΑ
ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Καταυλισμοί στους οποίους παρεμβαίνει το Πρόγραμμα	Μέγιστο κατ' έτος: 99
	Οικισμοί στους οποίους παρεμβαίνει το Πρόγραμμα	Μέγιστο κατ' έτος: 159
	Συντονιστές	108
	Διαμεσολαβητές	160

	Κοινωνικοί Λειτουργοί	9
	Μετακινήσεις μαθητών με λεωφορεία	29
	Εμβολιασμοί παιδιών Ρομά 0-18 ετών	2081
	Έλεγχος βιβλιαρίου υγείας και ιατρική εξέταση παιδιών Ρομά 0-18 ετών	2538
	Νέα βιβλιάρια υγείας των παιδιών Ρομά 13 0-18 ετών	540
	Ατομικό Δελτίο Υγείας παιδιών Ρομά που εκδόθηκαν 0-18 ετών	927
	Συνεργασία του Προγράμματος με συλλογικούς φορείς και φορείς των Ρομά	

Συμπεράσματα

Το φαινόμενο του αποκλεισμού των πληθυσμών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από τον κοινωνικό ιστό είναι ασφαλώς σύνθετο, και χρειάζεται να εξετάζεται συνολικά, χωρίς να παραγνωρίζεται ο οικονομικός και δομικός αποκλεισμός, και εν γένει η ταξικότητα, που συντελούν στον αποκλεισμό των ομάδων αυτών. Προκειμένου, επομένως, να παρέμβει κανείς ουσιαστικά και να δράσει για την ενσωμάτωση των πληθυσμών αυτών στην εκπαίδευση, χρειάζεται να εργαστεί όχι μόνο με όρους διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά ευρύτερα. Έτσι, οι προσπάθειες να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου, οικογένειας Ρομικής προέλευσης και τοπικής κοινωνίας έφεραν αρχικά θετικά αποτελέσματα, τα οποία καταγράφονται και σε αριθμητικά δεδομένα, με την συμμετοχή στις δράσεις χιλιάδων μαθητών και των οικογενειών τους. Ταυτόχρονα, όμως,

οι δράσεις δείχνουν και το δρόμο για την ένταξη των πληθυσμών ρομικής προέλευσης, όχι περιοριστικά στο κλειστό χώρο της σχολικής τάξης, αλλά ευρύτερα, μέσα από μια συνολική παρέμβαση που βασίζεται στο σύνολο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι παρεμβάσεις αυτές κατά τη γνώμη μας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για νέες ερευνητικές παρεμβάσεις και τη θεμελίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι με στενά διδακτικό περιεχόμενο, αλλά ευρύτερα κοινωνικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), σσ. 95-104. Ανάκτηση Φεβρουάριος 29, 2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.886820>
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Κ. Σκορδούλης, Επιμ., & Κ. Θεριανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and education in European countries. Final report: 2. Comparative conclusions*. Lepelstraat: DOCA Bureaus.
- Okely, J. (1997). Cultural ingenuity and travelling autonomy: not copying, just choosing. Στο T. Acton, & G. Mundy, *Romani culture and gypsy identity* (σσ. 190-205). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Tilly, C. (2005). *Identities, boundaries and social ties*. Colorado, U.S.A.: Paradigm Publishers.

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου-Αλμπανάκη, Ξ. (2015). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη: εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών κρατών, βασικές αρχές, νομοθεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις 24 γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ειερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούλας, Β. (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Καββουνίδη, Τ., Πολύζου, Α., Μαυρομαμάτης, Γ., Κοτρώτσου, Α., Γιαννίτσας, Δ., Αλτσιτζόγλου, Ν., & Αβραμίδα, Τ. (2006). *Πολιτικές ένταξης μεταναστών: η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Κατσάς, Θ. (2007). Η περίπτωση της Γαλλίας. Στο Τ. Καββουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η Ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 52-77). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Μαλούτας, Θ. (2018). *Η κοινωνικής γεωγραφία της Αθήνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Μάρκου, Γ. (2001-2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 37-131). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Χρήστος Παρθένης.
- Παρθένης, Χ. (2018). Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ρομά. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 134-216). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρθένης, Χ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 217-263). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). Κοινωνικές σχέσεις - οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305-360). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πιζάνιας, Π. (2004). *Για τους γενικούς ιστορικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της περιθωριοποίησης των ελληνικών πληθυσμών*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση Οκτώβριος 31, 2019, από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1665/285.pdf>

Πολύζου, Α., & Αλτσιζόγλου, Ν. (2007). Η περίπτωση της Γερμανίας. Στο Τ. Καβουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 8-51). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.

Πολύζου, Α., & Αλτσιζόγλου, Ν. (2007). Η περίπτωση της Ιταλίας. Στο Τ. Καβουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 156-204). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.

Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων

ΠΑΡΘΕΝΗΣ, Χρήστος, είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, με γνωστικό αντικείμενο: «Θεωρία και Πράξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Από το 1997 είναι υπεύθυνος για τον φυσικό και οικονομικό τομέα των Ευρωπαϊκών – Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για την ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που υλοποιεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από το 2013 είναι Επιστημονικός Διευθυντής του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά. Είναι συγγραφέας πολλών δημοσιευμένων άρθρων καθώς και βιβλίων.

Επικοινωνία: parthenis@eds.uoa.gr

ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ, Παρασκευή, είναι διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. Εργάζεται ως φιλόλογος από το 2010 και έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα είναι η εκπαιδευτική έρευνα ως άξονας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων, η εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής.

Επικοινωνία: : Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

ΣΙΟΥΛΗ, Λαμπρινή, είναι υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει πτυχίο ελληνικής φιλολογίας και πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Αγωγή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Φιλοσοφίας. Από το 2011 εργάζεται ως φιλόλογος και ειδική παιδαγωγός. Η έρευνά της περιλαμβάνει εργασίες σχετικά με την ικανότητα ανάγνωσης, τις μαθησιακές δυσκολίες, τους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες στη μάθηση, την αξιολόγηση των μελετητών, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την

αυτοαποτελεσματικότητα, τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο.

Επικοινωνία: lsiouli@ppp.uoa.gr

Περισσότερες πληροφορίες:

*Ταχ. Διεύθυνση: Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, τ.κ.: 15 771*

*Θέση εργασίας: Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου
Αθηνών*

Email: Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

Τηλ.: +30 (210) 727 7516, 727 7368

Αξιολογώντας την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης: Κριτήρια ένταξης της οπτικής του φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα

Γκασούκα Μαρία,

Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) συνδέονται στενά, έστω κι αν δεν γίνεται συχνά αντιληπτό, με το ζήτημα του φύλου και διαθέτουν ισχυρή έμφυλη διάσταση, η οποία κατά κανόνα παραγνωρίζεται και υποτιμάται. Από την άλλη, η φεμινιστική παιδαγωγική και η μη σεξιστική αγωγή βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος διεθνώς και της σχετικής συζήτησης για τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τις προοπτικές της ανοικτής και δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες μαθητριών/ών, γυναικών, ανδρών και όχι μόνο εκπαιδευτικών, γονέων, της κοινωνίας ολόκληρης. Το φεμινιστικό, μη σεξιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έρχεται να συναντήσει το διαπολιτισμικό και από κοινού να συνθέσουν εκείνα τα σχολεία της αποδοχής, της αναγνώρισης της ετερότητας, της υπέρβασης των στερεοτύπων και των βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων, της κατάργησης των πάσης φύσεως διακρίσεων. Επιβάλλεται, ωστόσο, να θυμόμαστε πως τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν πριν από όλα πολιτιστικές (και πολιτικές) δημιουργίες, που διέπονται από τις κυρίαρχες κάθε φορά αξίες και αντιλήψεις, οι οποίες διαμεσολαβούν τόσο τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητριών/μαθητών όσο και τη διαμόρφωση της εικόνας της εαυτής και του εαυτού των παιδιών, τις απόψεις, τις εμπειρίες τους, αλλά και τον τρόπο που δρουν. Έτσι, καθώς και το φύλο αποτελεί πολιτιστική/πολιτική κατασκευή η σύνδεση αξιολόγησης, φύλου, Αναλυτικών Προγραμμάτων και παιδαγωγικής συμβάλλει αποφασιστικά στην προσέγγιση και κατανόηση του τρόπου που οι μαθήτριες και οι μαθητές λειτουργούν στις σύγχρονες πολιτιστικά ποικιλόμορφες και πολύπλοκες τάξεις, αλλά ίσως και πέρα από αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: διάσταση, αναλυτικά προγράμματα, πολιτικές, φύλο

Evaluating the gender dimension of education: Criteria for inclusion of a gender perspective in Analytical Programs

Gasuka Maria,

Emeritus Professor of the University of the Aegean

Abstract

Analytical Programs (AP) are closely linked, even if not often perceived, to the issue of gender and have a strong gender dimension, which is generally overlooked and underestimated. On the other hand, feminist pedagogy and non-

sexist education are at the center of international interest and the relevant debate about the character, content and prospects of open and democratic education, which will respond to the needs and expectations of students, women, men and not only teachers, parents, society as a whole. The feminist, non-sexist model of education comes to meet the intercultural one and together they compose those schools of acceptance, recognition of otherness, overcoming stereotypes and deep-rooted perceptions, abolishing all kinds of discrimination. It is necessary, however, to remember that the Analytical Programs are first of all cultural (and political) creations, governed by the prevailing values and perceptions, which mediate both the relationship between teachers and students and the formation of the image of herself and the children themselves, their opinions, experiences, but also the way they act. Thus, as well as gender is a cultural/political construction, the connection of assessment, gender, Analytical Programs and pedagogy contributes decisively to the approach and understanding of the way students function in modern culturally diverse and complex classrooms, but perhaps beyond them.

Keywords: *dimension, curricula, policies, gender*

Εισαγωγή

Διάσταση του Φύλου και Αναλυτικά Προγράμματα

Τις τελευταίες δεκαετίες τις φεμινίστριες θεωρητικές της εκπαίδευσης απασχολεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης του φύλου με τις δομές και τις λειτουργίες του σχολείου. Εστιάζουν σε τομείς όπως η έμφυλη διάσταση της γνώσης, της διδασκαλίας, όπως και της αξιολόγησης άλλωστε, αναπτύσσοντας ενδιαφέροντα διάλογο, ο οποίος χαρακτηρίζεται συχνά από διαφορετικές εκτιμήσεις. Εκεί που συγκλίνουν πάντως, είναι η παραδοχή πως το φύλο διαμεσολαβεί τις βιωματικές εμπειρίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητριών/μαθητών (Skelton, Francis & Smulyan, 2006). Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται και ο προβληματισμός για το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), που φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ιδεολογική του προσέγγιση και ερμηνεία (Elwood, 2016). Ο Lawton (1975:6) λ.χ. από νωρίς υποστήριξε ότι, αντί να θεωρούμε πως απλά πρόκειται για το περιεχόμενο της διδασκαλίας στις τάξεις, είναι προτιμότερο τα Αναλυτικά Προγράμματα να προσεγγίζονται ως το επιλεγμένο τμήμα της κυρίαρχης κοινωνικής κουλτούρας, που συνδέεται με τον τρόπο ζωής, συγκεκριμένα είδη γνώσης, στάσεις και αξίες, οι οποίες θεωρούνται τόσο σημαντικές, ώστε η μεταβίβασή τους στην επόμενη γενιά να μην αφήνεται στην τύχη. Έτσι ή αλλιώς, για αρκετές/οὐς ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αποτελεί σταθερή, αλλά «δυναμική» διαδικασία, πλέγμα ευρύτερων ιδεολογικών, πολιτικών και πολιτιστικών απόψεων, καθώς και παραδόσεων, πεποιθήσεων και αξιών τόσο των

διδασκόντων/ουσών όσο και των μαθητριών/ών, όπως και τυχόν κοινωνικών-οικονομικών αλλαγών, με δυο λόγια πολιτιστική επιλογή. Οι φεμινίστριες όμως, ιδιαίτερα οι μαρξίστριες, ασκούν κριτική στην άποψη περί «πολιτιστικής επιλογής», η οποία εμφανίζεται από τους/τις υποστηρικτές/ριές της ως ουδέτερη προς το φύλο και τις λοιπές ανισότητες. Υποστηρίζουν ότι και η συγκεκριμένη πολιτιστική επιλογή διαθέτει βαθιά εξουσιαστική, πατριαρχική διάσταση και στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία της, αλλά και στην αξιολόγησή της, καθώς επιλέγεται και επιβάλλεται από συγκεκριμένες ταξικές, πατριαρχικές, ηγεμονικές, κοινωνικές ομάδες, οι οποίες υπαγορεύουν το τι διδάσκεται, πώς διδάσκεται και επίσης το πώς αξιολογείται. Με τον τρόπο αυτόν οι ανισότητες αναπαράγονται, ενώ οι αξίες, οι εμπειρίες, οι προσδοκίες κλπ. των γυναικών, των μελών των ευάλωτων κοινωνικών στρωμάτων, των ανθρώπων με διαφορετικά εθνοτικά υπόβαθρα κ.ά., είναι μη επιλέξιμες και πιθανά αόρατες (Girps & Murphy, 1994, Weiner, 1994). Είναι προφανές, επιμένουν οι φεμινίστριες, πως το όλο εγχείρημα διαθέτει και ισχυρή πολιτική διάσταση. Έτσι, χάρη στη φεμινιστική σκέψη και επιστήμη, τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε διεθνώς, και στην Ελλάδα, επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης από τη σκοπιά του Φύλου και αναδείχθηκε όλο το πλέγμα των ανισοτήτων και διακρίσεων που συνδέονται με αυτό. Σύμφωνα με την έμφυλη ανάλυσή της, η εκπαίδευση διαχρονικά αποτέλεσε το εφιαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας, παρουσίας όπως και απεγκλωβισμού των γυναικών από τον κοινωνικά προσδιορισμένο παραδοσιακό τους ρόλο στον χώρο της οικογένειας. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται πως διαχρονικά επίσης έχει συμβάλει αποτελεσματικά στην αναπαραγωγή, συντήρηση και εδραίωση των συλλογικών κοινωνικών αναπαραστάσεων αναφορικά με το κοινωνικά αποδεκτό «πεδίο» δραστηριότητας και τους τρόπους-προϋποθέσεις κοινωνικής καταξίωσης των φύλων (Κουρουτσίδου και Γκασούκα, 2021).

Πολλές μελέτες από τη δεκαετία του 1970 χρησιμοποίησαν την αναλυτική κατηγορία «φύλο» για την ανάλυση των ανθρώπινων συμπεριφορών (Acker, 1981, Γκασούκα, 1998). Σε αυτές τις πρώτες μελέτες που εξέτασαν τις ανισότητες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η κατηγοριοποίηση σε άνδρες και γυναίκες συνέτεινε στον εντοπισμό και στην ταυτοποίηση σημαντικών διαρθρωτικών και θεσμικών διαφορών όσον αφορά την ισότητα ευκαιριών για αγόρια και κορίτσια να επωφεληθούν από παρόμοια πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών και στις διαδικασίες αξιολόγησης που το συνοδεύουν (Weiner, 1994). Συνέτεινε ακόμα στη δυνατότητα διερεύνησης του εάν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αντανάκλωνται οι κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές και οι πατριαρχικές νόρμες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια

κοινωνικοποιούνται, δρουν και μαθαίνουν. Κι ακόμα, αποπειράθηκε να προσδιορίσει το τι χρειάζεται ώστε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα να κατανοεί πως το να είσαι κορίτσι ή αγόρι δεν αποτελεί έμφυτο ή σταθερό γεγονός, αντίθετα, πρόκειται για διαδικασία εξέλιξης, ανοικτή σε αλλαγές σε σχέση με τα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια όπου ζουν, μαθαίνουν και σχετίζονται αγόρια και κορίτσια. Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση του φύλου ως αναλυτικής κατηγορίας στη διαμόρφωση ενός Αναλυτικού Προγράμματος, εκτός του ότι το εκδημοκρατικοποιεί, επιτρέπει στο πρόγραμμα να λάβει υπόψη την υπαρκτή διαφορετικότητα και να την αναδείξει σε σημαντικό συστατικό του, λαμβάνοντας υπόψη πως το φύλο αλληλοεπιδρά με άλλους παράγοντες διαφορετικότητας όπως η εθνότητα, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, η σεξουαλική ταυτότητα κ.ά. και αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι νέες κατασκευάζουν έμφυλες ταυτότητες όπως είπαμε, αλλά και πως τελικά επιτελείται το φύλο στις σχολικές τάξεις (Francis, 2006:12).

Σε κάθε περίπτωση, για τη φεμινιστική κριτική παραμένει το γεγονός πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι «κοινωνικά/πολιτικά κατασκευασμένο» και ως τέτοιο αποτελεί τόσο αντανάκλαση των κυρίαρχων ιδεών όσο και το πεδίο όπου αυτές οι ιδέες υλοποιούνται. Και προφανώς το γεγονός, πέρα από το πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής, εμπλέκεται στον ορισμό και τη διαμόρφωση των έμφυλων σχέσεων (Weiner, 1994:4), αφού, μεταξύ άλλων, αντανάκλα ή/και προωθεί την «αρμόζουσα» συμπεριφορά και τις αντίστοιχες αντιλήψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια και του πώς και τι πρέπει να μαθαίνουν. Έτσι οι φεμινίστριες θέτουν με έμφαση το ζήτημα της αλλαγής του, την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής νέου τύπου Αναλυτικού Προγράμματος, με ισχυρή έμφυλη διάσταση. Πρόκειται για εύλογη διεκδίκηση, αφού απώτερος στόχος της φεμινιστικής προσέγγισης για την εκπαίδευση είναι το εγχείρημα μιας ριζικής αλλαγής στο σύστημα έμφυλων σχέσεων, αλλαγή η οποία αποτελεί προϋπόθεση δημιουργίας ισότιμων υποκειμένων και μετατροπής των σχολείων σε χώρους συνάντησης και επικοινωνίας. Προϋποθέτει ακόμα βαθιές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως στην περίπτωση μας συγγραφή νέων μη-σεξιστικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων), κατάσπρωση και υλοποίηση προγραμμάτων κατεύθυνσης των παιδιών σε δραστηριότητες που παραδοσιακά ανήκουν στο αντίθετο φύλο, αλλά και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, αποτελεί σημαντική διεκδίκηση της φεμινιστικής παιδαγωγικής σκέψης η αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης Αναλυτικών Προγραμμάτων που να ενσωματώνουν αυτές τις αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010). Η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και δυνατότητα μείωσης ή

εξάλειψής της, καθώς και στην επιθυμία για κοινωνικό μετασχηματισμό. Η φεμινιστική παιδαγωγική οραματίζεται την τάξη ως ένα απελευθερωτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες/-ουσες και μαθητές/-τριες δρουν ως υποκείμενα με νέους τρόπους συνύπαρξης στην τάξη. Το θεωρητικό πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που απορρέουν από αυτήν έχουν ευρεία εφαρμογή σε πολλούς τομείς και βρίσκονται διεθνώς στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος (Κογκίδου και Πολίτης, 2006) και της μη σεξιστικής αγωγής (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010), παράλληλα με σύγχρονες, δημοκρατικές, διδακτικές μεθόδους και βασική επιδίωξη «*του μετασχηματισμό και τη δημιουργία κοινωνιών με νέες συλλογικές ταυτότητες απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεότυπα*» (Καρούντζου, 2011: 52).

Η Έμφυλη διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα και ο ρόλος του/της Εκπαιδευτικού

Πού, αλήθεια, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί σε όλα αυτά; Πόσο αναγνωρίζουν οι ίδιες/ιοι τη σημασία του ρόλου που μπορούν να επιτελέσουν στην αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων και ιεραρχιών στο πλαίσιο της κοινωνίας ευρύτερα και της εκπαίδευσης ειδικότερα; Πόσο ουσιαστικά κατανοούν πως το σχολείο, ως αντανάκλαση των συγκεκριμένων κοινωνιών στο πλαίσιο των οποίων λειτουργεί, αποτελεί πεδίο και έμφυλων ανισοτήτων και μάλιστα έμφυλης βίας (Jones et al., 2008) κι από την άλλη, όμως, όπως τονίζουν οι Κουρουτσίδου και Ράπτης (2021:21) ότι είναι δυνατόν «*να αποτελέσει εφαλτήριο υπέρβασης των διακρίσεων αυτών, και της έμφυλης βίας, με την ενεργητική συμβολή των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία πολιτών/ισσών του μέλλοντος, διαπαιδαγωγημένων σε πνεύμα έμφυλης ισότητας και αλληλοαποδοχής*»; Το παρήγορο βέβαια είναι πως σήμερα διαθέτουμε πλήθος ερευνών, οι οποίες καταλήγουν, μεταξύ άλλων, στον σημαντικό ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στην προσπάθεια εξάλειψης των διακρίσεων και ιεραρχιών που συνδέονται με τα φύλα και στην αναγκαιότητα της σχετικής ενημέρωσης/ευαισθητοποίησης/κατάρτισης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (Mariscal et al., 2014, Γκασούκα, 2020, Κουρουτσίδου και Ράπτης, 2021). Διαπιστώνεται, όμως, πως μεγάλος αριθμός από αυτές/οὺς δεν θεωρεί τις συγκεκριμένες διακρίσεις δική του υπόθεση, δεν θίγει το ζήτημα στις διδακτικές παρεμβάσεις, πιστεύει πως η ενδοοικογενειακή βία, για παράδειγμα, είναι υπόθεση αυστηρά της οικογένειας, ενώ κάποιοι/ες, έστω και αν δεν το αναφέρουν ρητά, θεωρούν πως ήπια είδη βίας μπορεί να εφαρμοστούν σωφρονιστικά/διαπαιδαγωγικά στις «ηθικά αδύναμες» και ανυπάκουες γυναίκες. Το σίγουρο είναι, ωστόσο, πως η προσπάθεια εξάλειψης των πάσης φύσεως διακρίσεων και ιεραρχιών στο

σχολικό περιβάλλον αποτελεί τη συνάντηση φεμινιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (με την προϋπόθεση πως η τελευταία λαμβάνει υπόψη της το φύλο, γεγονός που δεν θεωρείται δεδομένο) με κοινή επιδίωξη την υλοποίηση Αναλυτικών Προγραμμάτων στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων από γυναίκες, άνδρες και όχι μόνο, εκπαιδευτικούς ικανές και ικανούς να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και να αξιοποιούν τόσο τον έμφυλο όσο και τον πολιτισμικό πλούτο των παιδιών, μέσω των κατάλληλων σχετικών τεχνικών και στρατηγικών τους (Παπαχρήστος, 2011). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κογκίδου και Γκασούκα (2010) αξιολογώντας από τη σκοπιά του φύλου και του πολιτισμού την κυπριακή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που πραγματοποίησε η κυβέρνηση του ΑΚΕΛ το 2010 και η οποία έφερε την Κυπριακή Δημοκρατία στην πρωτοπορία της Ευρώπης όσον αφορά την ένταξη της διάστασης του Φύλου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο των σύγχρονων επιστημονικών αντιλήψεων για το περιεχόμενο και τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε ένα σύγχρονο, ανοικτό, δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο οι νέοι και οι νέες, μέσω των συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μαθαίνουν να είναι «κριτικοί/ές αναγνώστες/στριες» της πραγματικότητας, καλούνται να αποβάλουν τον παθητικό τους ρόλο ως καταναλώτριες/ές γνώσης και να εξελιχθούν σε δημιουργούς νοήματος. Φυσικά δεν παραγνωρίζεται το γεγονός πως συχνά ένα δημοκρατικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, προκειμένου να συμβάλλει σε αυτού του είδους την ποιοτική εκπαίδευση, χρειάζεται να συγκρουσθεί με κυρίαρχες αντιλήψεις τόσο στο πεδίο της γνώσης όσο και στο πεδίο της κοινωνικής ζωής και πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, χρειάζεται να αποδεχθούν τον ρόλο τους ως κοινωνικών μεταρρυθμιστριών και μεταρρυθμιστών, καθώς συχνά θα είναι υποχρεωμένες/οι να συγκρούονται με υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής, κάθε είδους εμπειρογνώμονες που εμφανίζονται κυρίως μετά από κυβερνητική αλλαγή, με δυο λόγια με όσες και όσους διαθέτουν εκείνη την εξουσία που καθορίζει το τι και πως διδάσκεται στα σχολεία και πως δομείται η συγκεκριμένη γνώση. Κατά την άποψή μας, κίνητρο μιας τέτοιας στάσης αποτελεί το γεγονός πως η επίτευξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία εξασφαλίζει στις μαθήτριες και στους μαθητές, ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, θρησκεία, κουλτούρα, σεξουαλικό προσανατολισμό, αρτιμέλεια κ.λπ. ίσα δικαιώματα, που εστιάζει στη διαπολιτισμικότητα και στηρίζεται στην ισότητα των φύλων και των ευκαιριών, διαμορφώνει ένα θετικό περιβάλλον ενήλικης ζωής όχι μόνο για τη σημερινή νέα γενιά, αλλά και για τις επερχόμενες γενεές (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010, UNESCO/IBE, 2011).). Ωστόσο, παραμένει το κρίσιμο ερώτημα: Ποια είναι ουσιαστικά η συμμετοχή των γυναικών, ανδρών και όχι μόνον εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση Αναλυτικών

Προγραμμάτων, λαμβανομένων υπόψη των προαναφερόμενων κυρίαρχων πολιτικών επιδιώξεων που τα συνοδεύουν, αλλά και των συνεπειών που συνεπάγονται γι' αυτές/ούς οι όποιες αντιστάσεις και συγκρούσεις; Είναι βέβαιο πως στο ελληνικό σχολείο μόνο για παιδαγωγική αυτονομία δεν μπορούμε να μιλάμε. Από την άλλη, ο/η νέου τύπου εκπαιδευτικός που απαιτούν τα σύγχρονα δεδομένα πρέπει να διαθέτει το σύνολο των συμπεριφορών και των γνώσεων που της/του επιτρέπει να αναγνωρίζει την ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να προχωρά σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν την ίση μεταχείριση των μαθητριών και των μαθητών, που με τη σειρά της θα οδηγεί σε ίσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010). Το γεγονός θέτει οπωσδήποτε το ζήτημα της εκπαίδευσης/ευαισθητοποίησής τους σε θέματα έμφυλων διαφορών, μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση των κινήτρων όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο τους, οικοδόμηση ικανοτήτων για στοχαστική συνεκπαίδευση κ.λπ. (Κουρουτσίδου και Ράπτης, 2021). Καθώς η έμφυλη εκπαίδευση/ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών υπολείπεται των πραγματικών αναγκών, έχουν σχεδιαστεί και υλοποιούνται σχετικά προγράμματα κατάρτισης, όπως το REFLECT, το οποίο στοχεύει για να ενισχύσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να υποστηρίζουν τις μαθήτριες και τους μαθητές στην ανάπτυξη των ατομικών τους δυνατοτήτων, χωρίς να περιορίζονται από τα έμφυλα στερεότυπα.

Κριτήρια και Άξονες ένταξης της διάστασης του Φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο γίνεται προφανές πως ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια μάλλον μακρόχρονη διαμόρφωση περιεχομένου και τεχνικών διδασκαλίας που δεν ταυτίζονται υποχρεωτικά οι στόχοι και οι επιδιώξεις του με το σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων που βρίσκονται σε κυκλοφορία και οι οποίοι/ες στόχοι και επιδιώξεις αξιολογούνται πολλαπλά και από διαφορετικές αφετηρίες, μεταξύ των οποίων εξαιρετικά σημαντική είναι κατά την άποψή μας η αξιολόγησή του από μια έμφυλη οπτική. Μέσω των τρόπων οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και των διδακτικών μεθόδων γίνεται η μεταφορά γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών στοιχείων, των ανεπίσημων σχολικών νορμών, των συμφραζόμενων του μαθήματος, μηχανισμοί που επιδρούν στη διαφοροποίηση των δύο φύλων (Τρέσσου-Μυλωνά, 1994). Από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η γλώσσα των ΑΠ και ευρύτερα ο λόγος που αρθρώνεται στο πλαίσιο της καθημερινότητας και των λειτουργιών των σχολικών μονάδων (Stokoe, 2006, Baxter, 2010). Στο Συμβούλιο της Ευρώπης που αφορούσε τις στρατηγικές για την ισότητα

των φύλων (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γνώση, που συμπεριλαμβάνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και μεταφέρεται στους μαθητές ως καθολική γνώση, είναι στο μεγαλύτερο μέρος της οι εμπειρίες και η ευρυμάθεια των ανδρών. Τα ανδρικά ζητήματα είναι πάντα παρόντα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ενώ τα γυναικεία ζητήματα παραμένουν εκτός. Μιλώντας για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρατηρούμε ότι, αν και οι άνισες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν νομοθετικά λάβει τέλος, εξακολουθούν να υπάρχουν λιγότερο φανερές διακρίσεις. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών απευθύνονται στους άντρες και τα αγόρια, τα οποία παρουσιάζονται περισσότερο ενδιαφέροντα, κυρίαρχα και σημαντικότερα από τα κορίτσια και τις γυναίκες. Σε ότι αφορά τα πρώτα ειδικότερα, στη χώρα μας η γενική παρατήρηση είναι πως στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των γνωστικών αντικειμένων υπάρχει γενικευμένη χρήση του κυρίαρχου αρσενικού λόγου, ο οποίος καθιστά αόρατο τον θηλυκό, γεγονός που ακυρώνει αρκετούς από τους στόχους των επιμέρους προγραμμάτων. Έτσι, κρίνεται ως απαραίτητη μια μη σεξιστική χρήση του λόγου προκειμένου οι εκπαιδευτικοί, άνδρες, γυναίκες και όχι μόνο, να εσωτερικεύσουν την κοινωνική/πολιτική σημασία του να είναι ορατό το θηλυκό γένος και να μη θεωρούν ως αυτονόητο πως το αρσενικό νομιμοποιείται να εκφράζει και τα δύο γένη (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010). Το να είναι ορατά και τα δύο γένη στον λόγο δεν αποτελεί «φεμινιστική εμμονή», αλλά πολιτικό και δημοκρατικό αίτημα υψίστης σημασίας, βασική προϋπόθεση επίτευξης της έμφυλης ισότητας. Η σύγχρονη κοινωνική/πολιτιστική πραγματικότητα επιτάσσει έμφυλες αλλαγές και στη γλώσσα, καθιστώντας ορατά και τα δύο φύλα και οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρμοδιότεροι/ες να υλοποιήσουν και να στηρίξουν το εγχείρημά για όσον χρόνο απαιτηθεί (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010). Καθώς δε τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν καθοριστικό στοιχείο της διδασκαλίας, δεν μπορεί παρά οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την έμφυλη και όχι μόνον ετερότητα των μαθητών/τριών τους, υπερβαίνοντας οι ίδιες και οι ίδιοι κατ'αρχήν στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να είναι σε θέση να τους/τις αντιμετωπίζουν και να τις/τους ενθαρρύνουν ισόρροπα και ισότιμα, για να μην υπάρξουν αρνητικά αποτελέσματα αυτοεκπληρούμενης προφητείας και η εκπαίδευση να διατηρήσει τη συνοχή της. Μόνο με αυτόν τον τρόπο οι μαθήτριες/τές μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε συνθήκες τεχνολογικής, επιστημονικής ανάπτυξης και έντονων αλλαγών.

Στην αξιολόγηση των κυπριακών αναλυτικών προγραμμάτων στην οποία αναφερθήκαμε και η οποία εκτιμήθηκε ως μια πολύ καλή πρακτική και υπόδειγμα έμφυλης αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων ήδη από το

2010 τέθηκαν, με την επιστημονική συμβολή της δρ. Ξανθίππης Φουλίδη (στο Κογκίδου και Γκασούκα β, 2010:112-118), συγκεκριμένα κριτήρια και άξονες, α. *ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα* (λ.χ. κατά τη συγγραφή του συγκεκριμένου υλικού ελήφθη υπόψη η διάσταση του φύλου; Υπήρξαν συγκεκριμένοι στόχοι ως προς το φύλο; Προωθείται η ανάπτυξη θετικής στάσης της/του εκπαιδευτικού ως προς την έμφυλη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης; Προωθείται η υπέρβαση αρνητικών αποτελεσμάτων της σημειούμενης συνήθως «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ως προς το φύλο στο πεδίο επιλογής σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος; Υποκινούνται οι μαθητές/τριες στην υπέρβαση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συνδέονται με τα φύλα και στην επιλογή στάσεων, συμπεριφοράς, και αντιλήψεων που συνδέονται με την ισότητα; κ.ά.), β. *ως προς το περιεχόμενο* (λ.χ. είναι ορατές οι γυναίκες στο συγκεκριμένο υλικό; Είναι ισόρροπη η χρήση των παραδειγμάτων ως προς το φύλο; Πως κατανέμονται ως προς το φύλο οι κατηγορίες της δύναμης, της ηγεσίας, της ενεργητικής δράσης της υποταγής και της παθητικότητας; Ποια είναι η κατανομή της «επίκλησης στην αυθεντία» κατά φύλο; Πως κατανέμονται κατά φύλο οι αναφερόμενοι κοινωνικοί ρόλοι; Ποιο είναι το φύλο των συγγραφέων του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού; Αξιοποιούνται κείμενα γραμμένα από γυναίκες; Συνδέεται το συγκεκριμένο κείμενο με τη γυναικεία πραγματικότητα και καθημερινότητα ή διατηρεί αναχρονιστικά/ παραδοσιακά μοντέλα ζωής των γυναικών; Γίνεται κριτική πατριαρχικών και σεξιστικών αντιλήψεων; Αντικαθίστανται υπάρχουσες σεξιστικές αντιλήψεις από άλλες μη σεξιστικές; Συνδέεται το θέμα της δημοκρατίας και της οικονομικής ανάπτυξης με την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων που συνδέονται με τα φύλα; Εμφανίζονται οι άνδρες σε επαγγέλματα φροντίδας; Εμφανίζονται οι γυναίκες σε κέντρα λήψης των πολιτικών και οικονομικών αποφάσεων; Λαμβάνεται υπόψη η διάσταση φύλου στις αναφορές στην οικογένεια και στην κατανομή των κοινωνικών ρόλων στο πλαίσιο της; κ.λπ.), γ. *ως προς τη Γλώσσα* (εμφανίζονται ισόρροπα τα γένη στο κείμενο; Είναι ορατά τα γένη κατά τη χρήση της γλώσσας; Ποια επίθετα χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν καθένα από τα φύλα; κ.λπ.). δ. *ως προς την Οργάνωση* (Το διδακτικό υλικό είναι κατάλληλα οργανωμένο και δομημένο σε ενότητες, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αφορούν το φύλο; Στο τέλος του κεφαλαίου περιλαμβάνεται η διάσταση του φύλου στα εξής: Συνθετικές ασκήσεις/ερωτήσεις – Δραστηριότητες Θέματα για συζήτηση – Ανακεφαλαίωση/Περίληψη – Γλωσσάριο κ.α. Αξιοποιείται η έμφυλη ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία; κλπ) ε. *ως προς την Αισθητική* (Η έκδοση του υλικού είναι ελκυστική και για τα κορίτσια και για τα αγόρια; Έχει ληφθεί υπόψη η ισόρροπη παρουσία των φύλων κατά την εφαρμογή

των αρχών της σχεδίασης έντυπου υλικού, όπως είναι ο ρυθμός, η ισορροπία, η αναλογία, η ποικιλία, η έμφαση, η αρμονία κ.λπ.; Έχει ληφθεί υπόψη η ισόρροπη παρουσία των φύλων κατά την παρουσίαση των συμβόλων, εικονιδίων, πινάκων και σχεδίων;) στ. *ως προς το Απεικονιστικό υλικό* (Έχει ληφθεί υπόψη η ισόρροπη παρουσία των φύλων κατά την παρουσίαση των εικόνων;).

Η προσπάθεια ένταξης της διάστασης του Φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα στη Ελλάδα

Στη χώρα μας, από την άλλη, υπήρξε η ενδιαφέρουσα προσπάθεια του ΙΕΠ με την έκδοση Οδηγού Ένταξης της Οπτικής του Φύλου στα Προγράμματα Σπουδών (Πράξη Δ.Σ ΙΕΠ 9/22-2-2018), ο οποίος στόχευε στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στην τάξη και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού «*η ένταξη του φύλου στην εκπαίδευση προάγει τους τους εθνικούς στόχους για την εκπαίδευση*» (ΙΕΠ, 2018: 5). Επισημαίνεται το γεγονός πως στο πλαίσιο του Ι.Ε.Π. συστάθηκε το 2016 η υπηρεσιακή δομή «Εκπαιδευτική και Σχολική Δημοκρατία, Ισότητα Φύλων και Δικαιώματα» και αντίστοιχη Ομάδα Εργασίας, έργο της οποίας υπήρξε η σημαντική Θεματική Εβδομάδα, που οργανώθηκε στα Γυμνάσια της χώρας από το σχολικό έτος 2016-2017, και η οποία, μεταξύ άλλων, συμπεριέλαβε την ενότητα «Σώμα και ταυτότητα», με τις έμφυλες ταυτότητες ως έναν από τους τρεις άξονές της. Φυσικά και η πρωτοβουλία αυτή καταργήθηκε με την αλλαγή της Διοίκησης του φορέα. Ειδικότερα, επεδίωκε να συγκεντρωθούν και αναλυθούν σημαντικές πληροφορίες για την οπτική του φύλου στην εκπαίδευση, να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι εκείνες που δημιουργούν έμφυλους καταμερισμούς τόσο στη δομή και το περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα των προγραμμάτων σπουδών, να διαμορφωθούν παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενα και πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις φύλου, να ενταχθεί η οπτική του φύλου στη γλώσσα σύνταξης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στη δομή και τα περιεχόμενα τους, να εισαχθεί θεματικά το φύλο σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, μαθήματα, θεματικές ενότητες, σε διασύνδεση με ποικίλες άλλες έννοιες και κατηγορίες κοινωνικής ανάλυσης, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η γλώσσα και το περιβάλλον κ.ά (ΙΕΠ, 2018:5). Παράλληλα, ο Οδηγός μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατά τη συντακτική του ομάδα, και ως εργαλείο για τη σύνταξη, διαμόρφωση ή και αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, άρα και για την αξιολόγησή τους. Δυστυχώς, δεν υπήρξε αξιοποίηση του σημαντικού αυτού εγχειρήματος από την επόμενη διοίκηση του ΙΕΠ και εύλογα γεννάται το ερώτημα ποιος/οι από τις προαναφερόμενες επιδιώξεις την ενόχλησαν και τα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα που παρουσίασε

αγνοούν εντελώς τη διάσταση του φύλου, γεγονός που προκάλεσε την έντονη σχετική διαμαρτυρία του Δικτύου Επιτροπών Ισότητας των Φύλων των ελληνικών πανεπιστημίων.

Αντί συμπεράσματος

Τα αναλυτικά προγράμματα, όπως είπαμε, συνδέονται ευθέως και με την κατά φύλα διαίρεση εκπαιδευτικών τεχνικών και στρατηγικών και, παρά την όποια πρόοδο, με το γεγονός πως η έμφυλη ανισότητα εξακολουθεί να είναι παρούσα και να διατηρεί τις βαθιές ιστορικές της ρίζες. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφερθούμε στο γεγονός πως, παρά τις επίσημες διακηρύξεις για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για γυναίκες και άνδρες, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές σταδιοδρομίες εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από έμφυλες ανισότητες. Και είναι οι γυναίκες, άνδρες και όχι μόνον εκπαιδευτικοί εκείνες και εκείνοι που ακόμα κι αν χρειασθεί να αντιπαρατεθούν στα επίσημα, κατά κανόνα ανδροκεντρικά, Αναλυτικά Προγράμματα, μπορεί να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές τους είναι γνωστό ότι επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών. Και, προφανώς, δεν πρόκειται για εύκολη υπόθεση. Για να προάγουν εξίσου τα κορίτσια και τα αγόρια σε συνεκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί αφενός θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τα δικά τους έμφυλα στερεότυπα και αφετέρου να εξηγήσουν στα παιδιά το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων και ιεραρχιών, υποκινώντας τα ταυτόχρονα να κατανοήσουν τη σημασία της ποικιλομορφίας και της δικαιοσύνης στην τάξη και τη σχολική καθημερινότητα, παράλληλα με την κατανόηση εννοιών και πρακτικών που αφορούν στην προώθηση της αυτονομίας και της εξατομίκευσης. Το γεγονός καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα κινήτρων, στο οποίο η διαφορετικότητα αποτελεί φυσιολογικό φαινόμενο, που η/ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται και γνωρίζει στρατηγικές για την εξασφάλιση και διεύρυνσή του λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά. Σε κάθε περίπτωση όμως, το αίτημα για Αναλυτικά Προγράμματα με ισχυρή έμφυλη διάσταση παραμένει και θα πρέπει να γίνει αποδεκτό από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου και τις οργανώσεις του. Κι αυτό γιατί μια εκπαίδευση της έμφυλης ισότητας συνεπάγεται όχι μόνο υψηλή αξιολόγηση των κοριτσιών, αλλά και βελτίωση των αγοριών, καθώς θα συνειδητοποιήσουν τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που θα προκύψουν από την αναγνώριση και αποδοχή των δυνατοτήτων και της προσφοράς των κοριτσιών και των γυναικών. Το γεγονός συμβάλλει επίσης στο να βοηθηθούν τα αγόρια να ξεφύγουν από την πίεση που αισθάνονται από την υποχρέωση συμμόρφωσής τους με τους παραδοσιακούς ρόλους,

συμπεριφορές και νοοτροπίες. Τελικά, είναι βέβαιο πως, σε σημαντικό βαθμό, η εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη της τις έμφυλες ιεραρχίες και διαφορές, που επιδιώκει την ισόρροπη παρουσία ανδρών και γυναικών σε κάθε τομέα της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας της ζωής, αποτελεί ισχυρό όπλο εξάλειψης της κατά φύλα διαίρεσης της κοινωνίας και του πλέγματος των μύθων και των ιδεολογημάτων που τη συνοδεύουν, με τις γνωστές διαχρονικές καταστρεπτικές συνέπειες σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010^α).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκασούκα, Μ. (1998). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Φύλου-Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκασούκα Μ., Παπαγιαννοπούλου Μ., Φουλίδη Ξ., Χαραμής Π. (2017). *Εναισθητοποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διακρίσεων και ισότητας των φύλων*, Αθήνα: ΕΚΔΑ.
- Καγκελάρης, Ν. Ι.- Κουτσιουμάρη Μ. Ι. (2015). Το διάλειμμα ως μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο: Επιτόπια έρευνα στο 1ο ΓΕΛ Δραπετσώνας και στο 3ο ΓΕΛ Ιλίου, *Pedagogy Theory & Praxis* 8, 76-87.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (αδημ.).
- Κογκίδου, Δ., & Πολίτης Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Προλογικό Σημείωμα. στο R.W. Connell W.R. (επιμ.). *Το Κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 1-29.
- Κογκίδου Δ. και Γκασούκα Μ. (2010^α). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό*. τομ. Α . Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κογκίδου Δ. και Γκασούκα Μ. (2010^β). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά*

αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό. τομ. Β. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

- Κουρουσιδου, Μ. και Ράπτης, Ν. (2021). *Έμφυλη Βία και Εκπαιδευτικοί Θεσμοί. Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικές μεταρρυθμιστριες και κοινωνικοί μεταρρυθμιστές. Το παράδειγμα της Δωδεκανήσου.* Αθήνα: Γκόννη.
- Οδηγός Ένταξης της Οπτικής του Φύλου στα Προγράμματα Σπουδών.(2018). Αθήνα: ΙΕΠ
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1994). Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία». Παπαγεωργίου, Ν (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου. *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, 186-196.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση.* 7η εκδ. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Χριστοδούλου, Ν.(2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum.* Ατραπός: Αθήνα.

Ξενογλωσσες

- Acker, S. (1981). No-woman's land: British sociology of education 1960-79". *Sociological Review* 29(1), 77-104.
- Baxter J. (2010). *The Language of Female Leadership.* Basinfstoke: Palgrave Benwell, Bethan.
- Stokoe, M. & El. (2006). *Discourse and Identity.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Black, P. and Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal* 16, 249-61.
- Colley A. & Comber C. (2003). School Subject Preferences: Age and gender differences revisited. *Educational Studies* 29, 59-67.
- Delamont, S. (1990). *Sex Roles and the School.* London: Routledge.
- Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (eds) (1998). *Failing Boys? Issues in gender and achievement.* Buckingham UK: Open University Press.

- Elwood, J. (2005). Gender and achievement: what have exams got to do with it? *Oxford Review of Education* 31, 373-393.
- Elwood, J. (2006). Gender Issues in Testing and Assessment”. Skelton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE, 262-278.
- Grant, C. A. & Sleeter C. E. (1989), *Turning on learning: Plans for race, Class, Gender and Disability*. Cumbus: OH, Merrill.
- Kelly, A. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge.
- Murphy, P. (2008). “Gender and subject cultures in practice”. in Murphy, P. & Hall, K. (eds.) *Learning and Practice: Agency and Identities*. London: Sage/Open University Press, 161-172.
- Skelton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (eds.) (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender and Equality in Education: Definitions and Measurements. *International Journal of Educational Development* 25. pp 395-407.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jones N., Moore, K., Villar-Marquez, E, & Broadbent, E. (2008). Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School. *Overseas Development Institute and Plan International*. Working Paper 295.
- UNESCO/IBE. (20011). *Gender and the Curriculum: a list of resources*. UNESCO.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*. Volume: 64, issue: 4, 557-573.
- Willingham, W. W. & Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Δυνατότητες και προκλήσεις

Μάνεσης Νικόλαος,

Ε.Δ.Ι.Π., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών
nmanesis@upatras.gr

Παπασαράντη Θωμαΐς,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής
Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
themispapasaranti@gmail.com

Περίληψη

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως απάντηση στην ετερογένεια της σχολικής τάξης, αποτελεί μια περίπτωση συμπεριληπτικής προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών. Χαρακτηρίζεται ως μια πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ καταγράφονται οφέλη από την εφαρμογή της τόσο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς είναι αναγκαίες κάποιες προϋποθέσεις, όπως η ύπαρξη υποστηρικτικών μέσων και καθοδήγησης, η δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών/μαθητριών, σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πηγών και υλικών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, οφέλη, προϋποθέσεις, εκπαιδευτικοί

Differentiated teaching. Opportunities and challenges

Manesis Nikolaos

E.D.I.P., Department of Educational Sciences & Social Work, University of
Patras nmanesis@upatras.gr

Papasarantis Thomais

Educational PE 70, Department of Education & Social Work Sciences,
University of Patras, themispapasaranti@gmail.com

Abstract

Differentiated Instruction, which can function as a response to the heterogeneity of the school classroom, constitutes a case of inclusive approach, which aims at the adjustment of teaching to the students' learning profile and special needs. It is characterized as a challenge for teachers, while benefits from its implementation are documented both for students and teachers. The implementation of Differentiated Instruction is not an easy task, as it presupposes the existence of supporting means and guidance, the possibility of

students' access to a variety of educational sources and materials and the teachers' training.

Key Words: *differentiated instruction, benefits, prerequisites, teachers*

Εισαγωγή

Ένα αίτημα, αλλά και διακύβευμα, της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το συμπεριληπτικό σχολείο, το οποίο στοχεύει στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε μαθητή/μαθήτριας (Sun & Xiao, 2021). Μια πρακτική που ανταποκρίνεται σε αυτό το αίτημα είναι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δ.Δ.) (Κουτσελίνη, 2006), που αφορά στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, αλλά και την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/μαθητριών, σε όλα τα επίπεδα, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021).

Ο καθολικός σχεδιασμός της μάθησης, είναι αναγκαίος και μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικός, αφού οδηγεί στην ατομική υποστήριξη, αλλά όχι στην εξατομικευμένη διδασκαλία (Bushie, 2015), αξιοποιώντας την άμεση ανατροφοδότηση και τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/μαθητριών (Lindner & Schwab, 2020), με τη χρήση κατάλληλων και στοχευμένων οδηγιών (van Geel et al., 2019). Αυτές αφορούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (τι θα διδαχθεί), στη διδασκαλία (πώς θα διδαχθεί) και στο περιβάλλον (πού, πότε), σε ένα κλίμα που θα παρέχει ασφάλεια εκτίμηση, αποδοχή και σεβασμό όλων των μαθητών/μαθητριών (Lindner & Schwab, 2020· Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021· Tomlinson, 2001).

Το μεγαλύτερο μέρος της Δ.Δ. καταλαμβάνει η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί στη Δ.Δ. προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους πριν οι μαθητές/μαθήτριες αποτύχουν, είναι ευέλικτοι στην οργάνωση της τάξης σε ομάδες, η αξιολόγηση είναι συνεχής και λεπτομερής ενώ απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και αποτελεί οργανικό και μόνιμο στοιχείο της διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008). Τέλος, στο πλαίσιο της Δ.Δ., αναδεικνύεται η αξία του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και η καθοριστική συμβολή του/της (Ismajli & Imami-Morina, 2018), καθώς μπορεί, αξιοποιώντας τη Δ.Δ., να βοηθήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναδείξουν τις δυνατότητές τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Taylor, 2017).

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία: έννοια και βασικές αρχές.

Η Tomlinson (1999, όπως ανάφ. στο Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021) αναφέρει ως χαρακτηριστικά της παραδοσιακής τάξης ότι: α) η αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, για να ελέγξει ο/η εκπαιδευτικός κυρίως το επίπεδο γνώσεων των

μαθητών/μαθητριών, β) κυριαρχεί η αντίληψη ύπαρξης ενός μόνο είδους νοημοσύνης και ενός μοναδικού τρόπου επιτυχίας και αξιολόγησης, γ) είναι εμφανής η αγνόηση των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού στυλ των μαθητών/μαθητριών από τη μαθησιακή διαδικασία, δ) κύριος σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι η κάλυψη της ύλης, συχνά μέσω της μετωπικής διδασκαλίας, ε) δεν αναζητούνται αιτιακές σχέσεις και διαθεματικές συνδέσεις της νέας γνώσης, και ζ) δεν υπάρχει ποικιλία υλικών και μέσων, αλλά, συχνά, ένα μόνο κείμενο στο οποίο όλοι/όλες πρέπει να ανταποκριθούν.

Η παραδοσιακή διδασκαλία είναι μια πιο απλή διδακτική επιλογή, η οποία θεωρείται ότι επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να ελέγχουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για να έχει ροή η μαθησιακή διαδικασία. Στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν λαμβάνεται αρκετά υπόψη η ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, ενώ η εστίαση και η συνήθης προσαρμογή διδασκαλίας στον/στη μέσο/μέση μαθητή/μαθήτρια δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μεγαλύτερου αριθμού των μαθητών/μαθητριών (D'Intino & Wang, 2021). Επιπλέον, η παραδοσιακή επιλογή διδασκαλίας σχετίζεται με την ποσοτική αξιολόγηση, με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κυρίως την ύλη που διδάχτηκε και όχι τη διαδικασία, όπως επίσης και με τη χρήση ασκήσεων κοινές για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Mc Tighe & Brown, 2010).

Η Δ.Δ. είναι μια ευέλικτη διδασκαλία που αφορά σε όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ismajli & Imami-Morina, 2018· Laari et al., 2021· van Geel et al., 2019) και προκύπτει από την αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/μαθήτριας, όπου ο/η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά του/της, ώστε αυτός/αυτή να συμμετέχει ενεργά για να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του/της (Tomlinson, 1999, όπως ανάφ. στο Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021).

Είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση (Κακανά, 2020) και όχι ένα ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας (Goodnough, 2010), δεν έχει ενιαία στρατηγική (Bushie, 2015) και δεν είναι απλώς ένα άθροισμα πρακτικών διδασκαλίας ή τεχνικών. Χαρακτηρίζεται από τη θεμελιώδη αρχή ότι όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να μάθουν και να πετύχουν, ανεξαρτήτως ατομικών και κοινωνικών διαφορών (Broderick, Mehta -Parekh, & Reid, 2005).

Στοχεύει στην απόκτηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα είναι αναγκαίες για την ενήλικη ζωή τους (Φύκαρης, 2013), αναλόγως με τις ατομικές τους ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ (Tomlinson, 2001· Tomlinson & McTighe, 2006 όπως ανάφ. στο Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021· Sun & Xiao, 2021).

Η Δ.Δ. διαφοροποιείται ως προς (α) το *περιεχόμενο* (γνώσεις, δεξιότητες), (β) τη *διαδικασία* (κατανόηση περιεχομένου), (γ) το *αποτέλεσμα* (αποκτημένη γνώση), (δ) το *μαθησιακό περιβάλλον* (ατμόσφαιρα, συναισθηματικό κλίμα), (Smutny, 2003), και (ε) την *αξιολόγηση* (Tomlinson, 2014, όπως ανάφ. στο Laari, et al., 2021).

Το περιεχόμενο

Αφορά στις δράσεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με τις γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες που θα κατακτήσουν οι μαθητές/μαθήτριες, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο το περιεχόμενο της πληροφορίας θα παρουσιαστεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες (Tomlinson, 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/οποία έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων τη διδασκαλία για την αποφυγή ματαιώσεων και την εξοικονόμηση χρόνου (Bushie, 2015), προσφέρει στον/στη μαθητή/μαθήτρια, αναλόγως με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις του/της, το διαφοροποιημένο «τι» κι εκείνος/εκείνη επιλέγει (π.χ. διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφία, λεξιλόγιο, παρουσίαση ιδεών, οπτικο-ακουστικά μέσα, ομάδες «φίλων» που διαβάζουν, ατομική προσπάθεια κλπ.), με βάση το μαθησιακό στυλ, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του/της (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Η διαδικασία

Αφορά στη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα κατανοήσουν και θα αφομοιώσουν την νέα γνώση. Η διαφοροποίηση στη διαδικασία σχετίζεται με διαδικασίες οργάνωσης (π.χ. εργασία σε ομάδες) και με στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες καθορίζονται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών και το διδακτικό περιεχόμενο (Tomlinson, 2001). Στην προσπάθεια αυτή, ο/η εκπαιδευτικός είναι αρωγός, καθώς στηρίζει τον τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας και τον συσχετισμό της με προηγούμενα γνωστικά σχήματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των συνεργατικών ομάδων συζητήσεων (Salend, 2004), του προσωπικού ημερολογίου, της διδασκαλίας συνομηλικών (Fulk & King, 2001), των εργασιών που δίνει ο/η εκπαιδευτικός για ατομική ή ομαδική επεξεργασία, του διαφορετικού χρόνου εργασίας για κάθε μαθητή/μαθήτρια, με βάση τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το γνωστικό του/της επίπεδο (Wan, 2017).

Το αποτέλεσμα

Το αποτέλεσμα αναφέρεται στην παρουσίαση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των όσων κατέκτησαν στη διαδικασία της μάθησης, μετά από προσπάθεια, σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες ένα ευρύ φάσμα επιλογών για να παρουσιάσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, όπως για παράδειγμα, δραματοποίηση, προφορική ή γραπτή παρουσίαση, σύνθεση αφίσας ή λεζάντας, όπως και χρήση των νέων τεχνολογιών (Tomlinson, 2001), συμβάλλοντας εκτός των άλλων στη γνωστική τους ανάπτυξη, αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητας της προσωπικής έκφρασης (Wan, 2017).

Το μαθησιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) καθοριστικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην εφαρμογή της Δ.Δ., καθώς η αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών με την ομάδα των συμμαθητών/συμμαθητριών επηρεάζει τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, στην προσπάθεια κατασκευής της γνώσης. Το θετικό κλίμα στη σχολική τάξη,

το οποίο βασίζεται στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αποδοχή, τον σεβασμό, την ελευθερία έκφρασης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αισθάνονται άνετα και να μην νιώθουν αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι (Vygotsky, 1978), ενισχύει τα κίνητρα τους για μάθηση και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Bushie, 2015), ενώ ο/η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στις ικανότητές τους και όχι στα ελλείμματα που τυχόν έχουν (Tomlinson, 2014 στο Coubergs, Striven, Vanthournout & Engels, 2017))

Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση συνδέεται στενά με τη διδασκαλία (Tomlinson et al., 2003), καθώς χρησιμεύει, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, για τη «μέτρηση» και την τεκμηρίωση της μάθησης, αλλά και τη μεταφορά της (McTighe & O'Connor, 2005). Πρόκειται για μια συστηματική, συνεχόμενη και στοχευμένη διαδικασία, που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008· Tomlinson, 2005) και αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας, η οποία έχει ως επίκεντρο την αλληλεπίδραση του διδακτικού περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή/μαθήτριας (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες ποικιλία επιλογών για το πώς θα εργαστούν, το οποίο οδηγεί στη διαφοροποίηση του παραγόμενου μαθησιακού προϊόντος (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015· Noman & Kaur, 2014). Η επιτυχής αξιολόγηση αφορά σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης με τον εντοπισμό ελλείψεων κάθε μαθητή/μαθήτριας, ο οποίος/οποία πρέπει να καταστεί ικανός/ικανή να αυτοαξιολογείται, αλλά και των αδυναμιών της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, ώστε να υπάρξει βελτίωση (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Πλέον, η αξιολόγηση της μάθησης δεν είναι αρκετή. Είναι αναγκαία η αξιολόγηση «για τη μάθηση» με στόχο την κατανόηση της διαδικασίας, δηλαδή την «αξιολόγηση ως μάθηση» (Ματσαγγούρας κ.ά., 2018).

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Όπως προαναφέρθηκε, η Δ.Δ. απαιτεί καλό σχεδιασμό (στόχοι, χρόνος, υλικά, μέσα), καλή γνώση της σχετικής θεωρίας, προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών/μαθητριών και ικανότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν σχέση με τα βιώματα και την καθημερινότητά τους, οι οποίες καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, χωρίς να είναι απολύτως καθοδηγητικές, ώστε να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να συμβάλλουν στην κατασκευή της νέας γνώσης (Bushie, 2015· Tomlinson et al, 2003).

Επιπλέον, για να πετύχει ο/η εκπαιδευτικός να εφαρμόσει τη Δ.Δ. στη σχολική τάξη πρέπει να ελέγχει συνεχώς και ποικιλοτρόπως την πρόοδο των μαθητών/μαθητριών. Πρέπει να έχει βαθιά γνώση των μεθόδων που χρησιμοποιεί και να είναι στοχαστικός (reflective). Αυτό μπορεί να συμβαίνει τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού (εσωτερικός στοχασμός - reflection

on action) όσο και μετά το τέλος της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα με την αποτίμηση των όσων συνέβησαν (εξωτερικός στοχασμός - reflection in action) (Schön, 1983).

Αν και οι έρευνες φαίνεται να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η Δ.Δ. συμβάλλει στην εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής, της πλήρους πρόσβασης στη γνώση και της προόδου όλων των μαθητών/μαθητριών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), ακόμα κι αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φιλιππάτου και Βεντίστα, 2017), πρακτικά, συναντά εμπόδια στην υλοποίησή της.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την εφαρμογή της Δ.Δ. στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης, τον συγκεκριμένο (λιγοστό) χρόνο της ωριαίας διδασκαλίας, αλλά και τον περισσότερο χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της (Wu, Wan & Wong, 2015· Wan, 2017), τον πολύπλοκο χαρακτήρα της, ο οποίος απαιτεί την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ατομικά χαρακτηριστικά ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακών προφίλ των μαθητών/μαθητριών, ώστε να μπορούν να τροποποιήσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους (Wan, 2017), τον προβληματισμό τους για την ορθή αποτίμηση εκ μέρους τους των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών (Wu, Wan & Wong, 2015).

Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό μέρος, καθώς και η έλλειψη των αναγκαίων υποστηρικτικών μέσων και καθοδήγησης, όπως και η αδυναμία πρόσβασης σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πηγών και υλικών εκ μέρους όλων των μαθητών/μαθητριών, είναι άλλα συστημικά, σημαντικά εμπόδια, που δεν επιτρέπουν την επιλογή των κατάλληλων αποφάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να διαφοροποιήσουν έστω και σε μέρος τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021· Rodriguez, 2012· Roiha, 2014· Sakellariou, Mitsi, & Konsolas, 2018· Van Geel et al., 2019· Wan, 2017).

Ακόμα, καταγράφονται και εσφαλμένες προσεγγίσεις και προσωπικές ερμηνείες σχετικά με την εφαρμογή της Δ.Δ. στη σχολική τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς. Παρά το γεγονός, ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, έχουν θετική στάση για την εφαρμογή της Δ.Δ. (Wan, 2017), η λανθασμένη αντίληψή της, ως μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας, κάτι που είναι πραγματικά αδύνατον να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη (Nepal, Walker & Dillon-Wallace, 2021), η προσέγγιση της Δ.Δ. ως σύνολο τεχνικών διδασκαλίας ως παράγοντα ενίσχυσης της διάκρισης μεταξύ των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο, η οποία δημιουργεί φαινόμενα πόλωσης και αποτελεί αιτία εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και έλλειψης ελέγχου της τάξης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), αποτελούν επιπλέον εμπόδια για την εφαρμογή της.

Απόψεις των εκπαιδευτικών ότι, με την εφαρμογή της Δ.Δ., οι μαθητές/μαθήτριες δεν θα είναι σωστά προετοιμασμένοι/προετοιμασμένες για τις εξετάσεις, ότι η κατανομή εργασιών θα είναι άνιση και άδικη, ότι δεν είναι σωστό να δίνονται έπαινοι για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών/μαθητριών, ενώ πρακτικά δεν εμφανίζουν κάποια «μετρήσιμη» πρόοδο ή ότι η πρόοδος αυτή είναι δύσκολο να «μετρηθεί», ότι η Δ.Δ. δεν βοηθά τους/τις μαθητές να

αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στην πραγματική ζωή και ότι δεν υπάρχουν πολλοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας, εμποδίζουν επίσης την εφαρμογή της (Wormeli, 2005).

Αρκετές έρευνες πάντως αναδεικνύουν τα οφέλη της Δ.Δ. για μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στους/στις μαθητές/μαθήτριες, η Δ.Δ. συμβάλλει στην ενεργή και με ενθουσιασμό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη (Tieso, 2001), σε υψηλότερες επιδόσεις, τόσο στα Μαθηματικά (Tieso, 2005), όσο και στη Γλώσσα (ανάγνωση, κατανόηση, αποκωδικοποίηση) (Baumgartner, Lipowski, & Rush όπως αναφ. στο Rock et al., 2008), στη βελτίωση της επικοινωνίας και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, καθώς αναγνωρίζουν την ετερότητα (Adelman, Reyna, Collins, Onghai & Taylor, 1999). Καταφέρνει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, καθώς τους/τις αξιολογεί με συστηματικό τρόπο, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους που δεν είναι ικανές να προσαρμοστούν στις όποιες δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης (Gregory και Charman, 2007).

Ακόμα, η Δ.Δ. συμβάλλει στη βελτίωση της ευελιξίας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και παράλληλα ισχυροποιείται η βεβαιότητά τους ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις διαφορετικές γνωστικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, συμβάλλοντας, με τον τρόπο αυτό, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Wan, 2017).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας/μία εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη Δ.Δ. όπως, (α) να αυξάνει ή να μειώνει την παροχή βοήθειας σε κάποιους/κάποιες μαθητές/μαθήτριες αναλόγως με τις εκάστοτε ανάγκες τους, (β) να χρησιμοποιεί απλουστευμένα κείμενα, ποικιλία παραδειγμάτων, πιο εύκολο λεξιλόγιο και να επαναλαμβάνει κάποιες δυσνόητες έννοιες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες που δυσκολεύονται, (γ) να χρησιμοποιεί ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, έτσι ώστε να μπορεί να απαντήσει σε αυτές η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών, (δ) να βρίσκεται δίπλα στους/στις μαθητές/μαθήτριες που χρειάζονται να πιο στενή καθοδήγηση, (ε) να παρέχει περισσότερο χρόνο σε όσους/όσες μαθητές/μαθήτριες έχουν πιο αργό ρυθμό εργασίας για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, (στ) να αναθέτει για το σπίτι διαφοροποιημένες εργασίες για περισσότερη εξάσκηση, αναλόγως με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, (ζ) να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Δ.Δ. η ευέλικτη ομαδοποίηση, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, (η) να αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες (θ) να υπάρχει συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/μαθητριών και ενθάρρυνση (Lindner & Schwab, 2020· van Geel et al., 2019· Westwood, 2001).

Αντί συμπέρασματος

Για να έχει αποτέλεσμα η Δ.Δ., η εφαρμογή της οποίας έχει οφέλη για μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς οφείλουν οι φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα (εκπαιδευτικοί, διευθυντής/διευθύντρια σχολικής μονάδας, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, τοπική κοινωνία) να

συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Σ' αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν στρατηγικές που θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να προβάλλουν τις ατομικές τους ικανότητες, τα θετικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους, σε σχέση με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (Κουτσελίνη, 2010· Subban & Round, 2015). Για να καταστεί αυτό δυνατόν, είναι απαραίτητη η υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην οργάνωση, προετοιμασία και εφαρμογή της Δ.Δ., καθώς και η συνειδητοποίηση απ' τους/τις ίδιους/ίδιες της αξίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη-Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11. <https://doi.org/10.12681/dial.25584>
- Κουτσελίνη, Μ. (2006) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις σε μικτής ικανότητας*. Λευκωσίας.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης ως Θεωρίας και Πράξη*. Στο Χ. Θεοφιλήφης (Επιμ.) *Τμητικός Τόμος προς τιμή Ιωάννη Κουτσάκου* (σσ. 215-225). Κύπρος: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. Διατίθεται στο: http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia_ekthesi_2018_titlos.pdf
- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η ανθρωποκεντρική και η ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, 49- 54. Διατίθεται στο: <file:///F:/Computer/Downloads/DeltioPI2015.pdf>
- Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα Ου. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 147-183. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2017.424>
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος, (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 13- 28). Αθήνα: Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). (Επιμ). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γρ'αφημα.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 225- 244). Αθήνα: Πεδίο
- Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, , σελ. 130-143. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16126>

Ξενόγλωσσες

- Adelman, H. S., Reyna, C., Collins, R., Onghai, J., & Taylor, L. (1999). Fundamental concerns about policy for addressing barriers to student learning. *Reading & Writing Quarterly*, 15(4), 327–349. <https://doi.org/10.1080/105735699278134>
- Broderick, A., Mehta -Parekh, H., & Reid, D. K. (2010) Differentiating instruction for disabled instruction in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44, 194- 203. <http://www.jstor.org/stable/3496998>
- Bushie, C. (2015). Literature review: Differentiation in education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 35-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230703.pdf>
- D' Intino J.S., & Wang, L. (2021). Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching* 47(5), 668-681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 48–53. <https://doi.org/10.1177/004005990103400207>
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239-265. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>

- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautti, S. (2019). 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early child development and care*, 191(4), 598-611. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- McTighe, J., & Brown, J.L. (2005) Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Detente Possible?, *Theory Into Practice*, 44(3), 234-244. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_8
- Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>
- Noman, M., & Kaur, A. (2014). Differentiated Assessment: A New Paradigm in Assessment Practices for Diverse Learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 167-174. <https://hdl.handle.net/20.500.12540/648>
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. (Dissertation). Διατίθεται στο https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/39/
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(2), 31-47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Roiha, A. (2014). 'Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices, and challenges. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i1.6710>
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. Paper presented at 5th *International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. <https://www.doi.org/10.33422/5icrbs.2018.12.96>
- Salend, S.J. (2004). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th Ed.). Columbus, OH: Pearson/Merill Prentice Hall.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Smutny, J. F. (2003). *Designing and Developing Programs for Gifted Students*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Subban, P. K., & Round, P. N. (2015). Differentiated Instruction at Work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 117-131. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.7>

- Sun, Y., & Xiao, L. (2021). Instruction over the past two decades (2000-2020): a bibliometric analysis. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1937945>
- Taylor, S. C. (2017). Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning. *Warwick Journal of Education-Transforming Teaching* 17(1), 55-68. <https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/wjett/article/view/44>
- Tieso, C. (2001). Curriculum: Broad brushstrokes or paint-by-the-numbers? *The Teacher Educator*, 36(3), 199-213. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730109555264>
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89. Διατίθεται στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746279.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look? *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching. Theory & Practice* 23(3), 284-311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wu, C.K.Y. Wan, S.W.Y., & Wong, Y.Y. (2015). Exploring Hong Kong secondary teachers' teaching beliefs on differentiated instruction. In D. Garbett, & A. Ovens (Eds.). *Teaching for Tomorrow Today* (pp. 158-168). Auckland: Edify Ltd.

Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων

Ο **Νικόλαος Μάνεσης** εργάζεται ως Ε.Δι.Π. στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Η έρευνά του επικεντρώνεται σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική, τη διδακτική μεθοδολογία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα αναλυτικά προγράμματα, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανισότητα στην εκπαίδευση, τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό, τις σχέσεις και ανταλλαγές των δρώντων στη σχολική τάξη, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου, το φύλο και τη διαφορετικότητα, την αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Η **Θωμαΐς Παπασαράντη**, απόφοιτη από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, εργάζεται ως εκπαιδευτικός στον ιδιωτικό τομέα σε ένα κέντρο μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης. Γνωρίζει Αγγλικά και Η/Υ. Παρακολουθεί ένα ετήσιο σεμινάριο στο Ε.Κ.Π.Α. με θέμα την Ειδική Αγωγή, το οποίο θα την ενδιέφερε και σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Περισσότερες πληροφορίες: Μάνεσης Νικόλαος
Ταχ. Διεύθυνση: Οδός Αρχιμήδους, Κτήριο 7, Ρίον 26504, Πάτρα
Θέση εργασίας: Ε.Δι.Π., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
Email: nmanesis@upatras.gr
Τηλ.: (+30)261096971

Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης

Παπαδοπούλου Γρ. Βασιλική,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70
9^{ης} Περιφέρειας Ανατολ. Αττικής
vasgrpapadopoulou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί απόσπασμα έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου σε μαθητές της Στ' Δημοτικού με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης. Εξετάζουμε την εξέλιξη του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου ως προς τα Δομικά Στοιχεία της Επιχειρηματολογίας, την Οργάνωση και Παρουσίαση του Περιεχομένου, τα Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά και τη Γενική εντύπωση του κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: Επιχειρηματολογικό κείμενο, ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, γραπτός λόγος, αξιοποίηση ΤΠΕ, δημοτικό

Developing Business Reasoning in Collaborative E-Learning Environments

Papadopoulou Gr. Vasiliki,
Education Consultant PE70
9th District East. Attica
vasgrpapadopoulou@gmail.com

Abstract

This article is an excerpt of research conducted in the framework of a doctoral dissertation on the development of argumentative written speech in 6th grade students by utilizing electronic collaborative learning environments. We examine the evolution of the written argumentative discourse regarding the Structural Elements of Argumentation, the Organization and Presentation of the Content, the Typical Formalist Characteristics and the General Impression of the text.

Keywords: *Argumentative text, electronic collaborative learning environments, written speech, ICT utilization, primary school*

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διεθνούς προβληματικής για την ενίσχυση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας επιχειρηματικού λόγου στους μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας βασίστηκε στις σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις των εγγραμματισμών και συγκεκριμένα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή, καθώς και στο διαδικαστικό μοντέλο γραφής. Αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας με στόχο τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό στοιχείων επιστημονικά αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, η οποία συνδέει την τεχνολογική με την κριτικο-στοχαστική παιδαγωγική και την έρευνα με τη διδακτική πράξη. Εντάσσεται στην κοινωνικο-εποικοδομιστική παιδαγωγική προσέγγιση, στο μοντέλο σχεδιασμού των δράσεων, όπως υποστηρίζεται από την εγκαθιδρυμένη μάθηση, και στο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία.

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αναγκαίο να προσανατολιστεί προς ένα μοντέλο κοινωνικά εμπλατισμένης και αυθεντικής μάθησης, που συνδέεται με τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου, να ευνοεί την δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση, το διάλογο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την παραγωγή έργου με νόημα, που βασίζεται τόσο στην ατομική προσπάθεια όσο και στα ευεργετικά αποτελέσματα της συλλογικής εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης και χρήσης των διαφορετικών ειδών κειμένου, αλλά και του πολιτιστικού συγκείμενου των χρήσεων της γλώσσας στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, προκειμένου να διαχειριστούν τις κοινωνικές - και αργότερα τις εργασιακές - τους σχέσεις μέσα σε ένα πολύπλοκο, μεταβαλλόμενο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που απαιτεί προωθημένες μορφές δεξιοτήτων και εγγραμματισμού.

Από τις διεθνείς έρευνες διαπιστώνεται ότι ο γραπτός λόγος σε όλο τον κόσμο παρουσιάζει δυσκολίες για τους μαθητές. Στη χώρα μας η παραγωγή γραπτού λόγου για χρόνια αντιμετώπιζε δυσκολίες ως προς τη διδακτική προσέγγιση αλλά και ως προς την ποιότητα του παραγόμενου από τα παιδιά λόγου. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφικής έρευνας αναδεικνύει την ανάγκη διερεύνησης προς την κατεύθυνση αυτή και κυρίως στην αξιοποίηση των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα και συγκεκριμένα στη δημιουργία γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε μια διαδικασία πολύπλοκη και δύσκολη για παιδιά του δημοτικού σχολείου, στη δημιουργία επιχειρηματολογικού κειμένου, μέσα από μία σταδιακή και εξελικτική διαδικασία επιχειρηματικού διαλόγου και συνεργατικής γραφής. Αυτό το είδος κειμένου στην αρτιότερη μορφή του απαιτεί κριτικές και γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως. Η ερευνητική παρέμβαση που προτείνεται περιλαμβάνει δύο κύριους άξονες: α) τη συνεργατική οικοδόμηση του γραπτού λόγου με την υποστήριξη συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να σχεδιάσουν και συγγράψουν επιχειρηματολογικά κείμενα και β) τη συνεισφορά της γλωσσικής διδασκαλίας με την χρήση εργαλείων των ΤΠΕ ως συνεργατικών

περιβαλλόντων μάθησης στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης καθώς επίσης και κριτικών και επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Θεωρείται σημαντικό στο γλωσσικό μάθημα να υιοθετούνται σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες που αξιοποιούν τις συνεχώς αυξανόμενες δυνατότητες που παρέχουν τα διάφορα εργαλεία των ΤΠΕ για έκφραση, επικοινωνία, διάλογο και για παραγωγή λόγου, που θα αναπτύσσεται παράλληλα με τη μάθηση. Διότι λόγος, σκέψη, διάλογος, μάθηση και γλωσσική ανάπτυξη είναι έννοιες αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες, ενώ συγχρόνως στην όλη διαδικασία συμμετέχουν πολλοί τομείς της προσωπικότητας των μαθητών, ο αισθητηριακός, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός και ηθικός.

Θεωρητικές παραδοχές και μεθοδολογικές πρακτικές

Στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της υπό μελέτη διδακτικής παρέμβασης υιοθετήθηκε μία εκλεκτική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, ήτοι: ένας συνδυασμός της *Κειμενοκεντρικής* και της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* του γραπτού λόγου με έμφαση στη *Διαμεσολαβητική Παιδαγωγική* και στη θεωρία των *Πολυγραμματισμών, ενταγμένης στο γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, της Κριτικής Παιδαγωγικής* και της *Εγκαθιδρυμένης Μάθησης* με τη διαμεσολάβηση *Ηλεκτρονικών Περιβαλλόντων*, που προάγουν τη συνεργατική μάθηση και την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης.

Η *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης* του Vygotsky και των συνεπειών της θεωρίας του αποτέλεσε την εννοιολογική παραδοχή και αφετηρία σχεδιασμού της πειραματικής παρέμβασης, η οποία αναγνωρίζει την αξία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών που είναι αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικά διαμεσολαβημένης μαθησιακής δραστηριότητας. Η *γραφή*, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας-δράση, όπως και κάθε άλλη γλωσσική λειτουργία, συντελείται με την κοινωνική αλληλεπίδραση που προάγει την ανθρώπινη ανάπτυξη, σύμφωνα με το «γενετικό νόμο της ανάπτυξης» του Vygotsky. Ο μαθητής, ως ομιλητής και ως συγγραφέας, είναι «κοινωνικός διαμορφωτής» στην ομάδα της τάξης. Οι δραστηριότητες συνεργασίας στη διαμόρφωση κοινού έργου (γραπτού ή προφορικού), η αντιπαράθεση απόψεων στις αντιλογίες, η ανταλλαγή ιδεών μέσα στην ομάδα, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, η από κοινού δημιουργία γραπτών κειμένων αποτέλεσαν *κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική* με τη μορφή *κοινωνικής διάδρασης και δράσης* στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας μάθησης.

Βασική παραδοχή, σύμφωνα με την οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της παρούσας ερευνητικής μελέτης στην παραγωγή επιχειρηματικού λόγου των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού, αποτέλεσαν οι αρχές της θεωρίας της *Κοινωνικής Ψυχογλωσσολογίας (socio-psycholinguistics)*, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα αποτελεί κώδικα επικοινωνίας στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και εσωτερική λειτουργία ανάπτυξης της σκέψης του, βασικό πολιτιστικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και σημειωτικό σύστημα ανάπτυξης σημαντικών νοητικών λειτουργιών, της *Συστημικής*

Λειτουργικής Γλωσσολογίας, που αναγνωρίζει το ρόλο του κοινωνικο-γνωστικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ για τη διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη υιοθετήθηκαν αρχές της *Προσωποκεντρικής Θεωρίας*, που εστιάζουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Οι αρχές του *Κριτικού Γραμματισμού* εφαρμόστηκαν σε δραστηριότητες διαπραγμάτευσης με αντικρουόμενες τοποθετήσεις και ιδεολογίες πάνω σε κοινωνικά ζητήματα που άπτονται των εμπειριών και ενδιαφερόντων των μαθητών, οι οποίες αποσκοπούσαν στην κριτική προσέγγιση της οπτικής του συγγραφέα, στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης ως γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών προϊόντων και, γενικότερα, στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης της κοινωνικής γνώσης. Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος βασίστηκε εν πολλοίς στο συνδυασμό του *Επικοινωνιακού και του Κειμενοκεντρικού-Διαδικαστικού Μοντέλου*, που δίνει έμφαση στο κείμενο, όπου η δομή και τα λεξικομορφολογικά στοιχεία της γλώσσας εναρμονίζονται, για να δώσουν νοηματική σαφήνεια και για να ανταποκριθούν στον επικοινωνιακό τους σκοπό, καθώς και στην *αναπτυξιακή συγγραφική διαδικασία*. Η γραφή επιχειρηματολογικών κειμένων διέτρεξε το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο μέσα από ποικίλες διδακτικές στήριξης των μαθητών. Ακολουθήθηκαν οι αρχές της *Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής* στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με τη διαμεσολάβηση της δια-μαθητικής αλληλεπίδρασης και του εκπαιδευτικού, που οργανώνει και καθοδηγεί τους μαθητές σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα που εξελίσσονταν σταδιακά σε Κοινότητα Μάθησης. Η παιδαγωγική εφαρμογή των *Πολυγραμματισμών* αξιοποιήθηκε ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν νέες κοινωνικές πρακτικές σε συγκροτημένες δραστηριότητες που εναλλάσσουν διάφορες μορφές λόγου (προφορικού, γραπτού, ψηφιακού), χωρίς να χειραγωγούνται από αυτές στο σύγχρονο κόσμο της τεχνολογικής ανάπτυξης. Τέλος, η *Εγκαθιδρυμένη Μάθηση* υλοποιείται μέσα στις κοινότητες μάθησης με τη διαμεσολάβηση δραστηριοτήτων που βασίζονται στην τεχνολογία και δομούνται στις αρχές της επίλυσης προβλήματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, που επεκτείνει την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, εντάχθηκαν τα *ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως διαμεσολαβητικά, γνωστικά εργαλεία* για την οικοδόμηση της νέας γνώσης και την προώθησή της *στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης*.

Η εισαγωγή του Επικοινωνιοδομισμού ως διδακτικής διαδικασίας και της *Έρευνας- Δράσης* ως μεθόδου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μελέτες συνάδουν με την Κριτική-Χειραφετική Εκπαίδευση και την ανάγκη αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου μέσω στοχασμού. Η έρευνα-δράση αναπτύχθηκε σε αυθεντικό περιβάλλον σχολικής τάξης με τη μορφή μελέτης-περίπτωσης μίας σύνθετης και παιδαγωγικά σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης, διάρκειας οκτώ (8) μηνών, ακολουθώντας τον έλικα σχεδιασμού, συστηματικής συμμετοχικής παρατήρησης, στοχασμού και επανασχεδιασμού μέσα από κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση της ερευνήτριας. Με άξονα τις ποιοτικές μεθόδους της Φαινομενολογίας και της εμπειρικά *Θεμελιωμένης Θεωρίας*, σε συνδυασμό με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, κατασκευάστηκαν και

ερμηνεύτηκαν τα ερευνητικά δεδομένα με στόχο την κατανόηση της μετασχηματιστικής «οπτικής» των υποκειμένων που βρίσκονται τοποθετημένα σε μια θεσμικά προσδιορισμένη κοινωνική πραγματικότητα, τη σχολική τάξη και που καλούνται να εμπλακούν ενεργά σε συνεργατικές δράσεις. Η «οπτική» των υποκειμένων που περιλαμβάνει τις στάσεις, τις απόψεις, τις γνώσεις και τις ιδέες τους για σύγχρονα αμφιλεγόμενα κοινωνικά θέματα και η ικανότητα γραπτής επιχειρηματολογίας βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της έρευνας, που αποσκοπεί στην καταγραφή και διερεύνηση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική εφαρμογή του προγράμματος.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται πιο κάτω με βάση το ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί:

«Εάν - και πώς - η παιδαγωγική αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων ορισμένων ανοικτών εργαλείων της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας (συγκεκριμένα της ψηφιακής εννοιολογικής χαρτογράφησης, του επεξεργαστή κειμένου) διευκολύνει σημαντικά την αναβάθμιση της ποιότητας των κειμένων των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου σε επίπεδο μορφής, δομής και στα στοιχεία της επιχειρηματολογίας».

Στη βασική δραστηριότητα της έρευνας «Δημιουργία γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου» οι μαθητές παρήγαγαν κείμενα στον Επεξεργαστή Κειμένου (Word Microsoft Office και Writer Open Office), πριν τη διδακτική παρέμβαση και μετά, πάνω σε ένα θέμα διαπολιτισμικής αγωγής: «Αλλοδαπός μαθητής κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση. Ποια είναι η δική σας άποψη. Ανάμεσα στην αρχική και την τελική γραφή παρεμβλήθηκε η στοχευμένη διδασκαλία που περιελάμβανε το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο γραφής. Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές δημιούργησαν επιχειρηματολογικούς χάρτες σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (inspiration) όπου, μέσα από δυνατότητες σχηματικής αναπαράστασης του λόγου, χρώματα και εικόνες, οι μαθητές μοντελοποίησαν και δόμησαν το λόγο τους στα στοιχεία της επιχειρηματολογίας (Θέση- Αιτιολόγηση με Επιχειρήματα- Αντίθετη άποψη- Ανασκευή- Συμπέρασμα), καθώς και τα επιχειρήματα στα δομικά τους στοιχεία (Ισχυρισμός- Αιτιολόγηση- Αποδεικτικά στοιχεία). Στο συγγραφικό στάδιο κειμενοποίησαν τον εννοιολογικό χάρτη σε συνεχές κείμενο με επεξεργαστή κειμένου. Στο μετασυγγραφικό στάδιο, σε περιβάλλον επεξεργαστή κειμένου επίσης, έγινε ετεροδιόρθωση των κειμένων με τη διευκόλυνση της λειτουργίας «Εισαγωγή σχολίων» όπως και η αναθεώρηση των γραπτών, την οποία διευκόλυνε το δυναμικό ηλεκτρονικό περιβάλλον που επέτρεπε πολλαπλές διορθώσεις, καθώς και την αναδόμηση και το μετασχηματισμό του κειμένου με εύκολο τρόπο.

Κριτήρια ανάλυσης ατομικού επιχειρηματολογικού κειμένου

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τη στατιστική ανάλυση των γραπτών δεδομένων, δηλαδή των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές, πριν (Pre-

test) και μετά (Post-test) την εφαρμογή του Προγράμματος «Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» σε 40 μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού. Για την αξιολόγηση των δεδομένων της ερευνητικής μας παρέμβασης βασιστήκαμε στην ανάλυση λόγου και το «Πρωτόκολλο Ανάλυσης Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο» (Παπούλια- Τζελέπη, 2000) με κάποιες προσαρμογές, για να εξετάσουμε τις παραμέτρους του επιχειρηματολογικού κειμένου που ήταν στο επίκεντρο της έρευνάς μας.

Συγκεκριμένα εξετάσαμε τα κείμενα:

A) ως προς τα Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου:

- Σχέση του θέματος με το παραγόμενο κείμενο
- Σαφήνεια: με την οποία πραγματεύεται ο συγγραφέας το θέμα, ώστε να γίνει ξεκάθαρο στον αναγνώστη
- Συνεκτικότητα (coherence): η διασφάλιση της νοηματικής αλληλουχίας του λόγου στο κείμενο
- Συνοχή (cohesion) επιχειρημάτων: Εσωτερική στήριξη επιχειρημάτων με Αιτιολογικούς- Τελικούς- Υποθετικούς συνδέσμους, τη σύνδεση δηλαδή των δομικών στοιχείων του επιχειρήματος με γραμματικούς τρόπους σύνδεσης
- Συνοχή επιχειρηματολογίας (Συνδεδετικοί Δείκτες): σύνδεση των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας με Αντιθετικούς-Συνδεδετικούς- Συμπερασματικούς- Παραχωρητικούς συνδέσμους (Νάκας, 2003)
- Επιχειρηματολογικοί Δείκτες Τροπικότητας², Προσωπικής εμπλοκής: είναι μεταγλωσσικές εκφράσεις που δηλώνουν το βαθμό βεβαιότητας του συγγραφέα και φανερώνουν το βαθμό δέσμευσης, προσωπικής εμπλοκής του ομιλητή
- Επιχειρηματολογικοί Δείκτες άμβλυνσης απολυτότητας: εκφράζονται πιθανές δεσμεύσεις του συγγραφέα, καθώς είναι φανερό ότι οι απόψεις του υπόκεινται στην υποκειμενικότητα π.χ. πιθανόν, βέβαια κτλ.

Η Κλίμακα Αξιολόγησης είναι από 0-3, Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3

B) ως προς την Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου:

- Προσωπική άποψη, διατύπωση προσωπικής θέσης για το αμφιλεγόμενο θέμα
- Στήριξη θέσης με επιχειρήματα, χρήση επιχειρημάτων που στηρίζουν τη θέση του συγγραφέα
- Αντίθετη άποψη, αναφορά στην αντίθετη άποψη από αυτήν που υποστηρίζει ο συγγραφέας

² Οι δείκτες τροπικότητας είναι επιρρήματα και επιρρηματικές φράσεις (κατά τη γνώμη μου) και δοξαστικά ρήματα (νομίζω ότι, πιστεύω ότι), απρόσωπα ρήματα (μπορεί να, είναι πιθανό, είναι σίγουρο, είναι αδύνατο) (Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ., 1999). Τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές φράσεις αναφέρονται από το Νάκα, Θ. (2000) ως διαθεσιακά επιρρήματα και φανερώνουν την αξιολογική κρίση του συγγραφέα σχετικά με τη θέση ή τα επιχειρήματα που εκφράζονται.

- Αντεπιχειρήματα, αναφορά στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης
- Ανασκευή αντεπιχειρημάτων για ισχυροποίηση της θέσης του συγγραφέα
- Στήριξη των επιχειρημάτων με αποδεικτικά στοιχεία, μαρτυρίες, παραδείγματα, απόψεις ειδικών, προσωπικές εξηγήσεις, ειδικές λεπτομέρειες, νόμοι- παροιμίες
- Συμπέρασμα, συναγωγή καταληκτικής θέσης ως απόρροια της συλλογιστικής που προηγήθηκε.

Κλίμακα αξιολόγησης από 0-3: Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3

Γ) ως προς τα Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά:

- Έκταση Κειμένου, καταμέτρηση του αριθμού των λέξεων
- Αριθμός Παραγράφων του κειμένου
- Αριθμός Ιδεών που διατυπώνονται
- Ορθογραφικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό
- Γραμματικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό
- Σφάλματα Στίξης σε απόλυτο αριθμό
- Συντακτικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό
- Εννοιολογικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό
- Ακατάλληλες Λέξεις σε απόλυτο αριθμό

Δ) ως προς την Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου:

- Κοινωνικές Παράμετροι του ακροατηρίου: αν δηλαδή το ύφος του είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες του κειμένου

Κλίμακα αξιολόγησης από 0-3: Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3

- Γενική Εντύπωση του κειμένου: αφορά στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας, αν είναι σωστή και ακριβής σε όλα τα επίπεδα, για να πειστεί το ακροατήριο, στην αρτιότητα της επιχειρηματολογίας και στη σαφήνεια του λόγου

Κλίμακα αξιολόγησης από 1-6, Ανεπαρκής=1, Ελλιπής=2, Μέτρια=3, Καλά =4, Πολύ Καλά =5, Άριστα=6

Τα γραπτά των μαθητών αξιολογήθηκαν από έμπειρο εκπαιδευτικό που δε δίδασκε στους συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να επιτύχουμε αντικειμενικότερη αξιολόγηση, αλλά που εργαζόταν σε αντίστοιχη τάξη, ώστε να γνωρίζει το γενικότερο επίπεδο της έκτης τάξης. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο και από το γεγονός ότι τα γενικά χαρακτηριστικά του κειμένου δεν μπορούν να αξιολογηθούν με απόλυτα αντικειμενικό τρόπο από κάποιον εκπαιδευτικό, γιατί δεν μπορούν να οριστούν με απόλυτη σαφήνεια και εκεί υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας της αξιολόγησης. Αφού όμως το ίδιο πρόσωπο βαθμολόγησε τα γραπτά κείμενα των μαθητών που δημιουργήθηκαν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής παρέμβασης, η διαφορά μεταξύ Pre-test και Post-test είναι

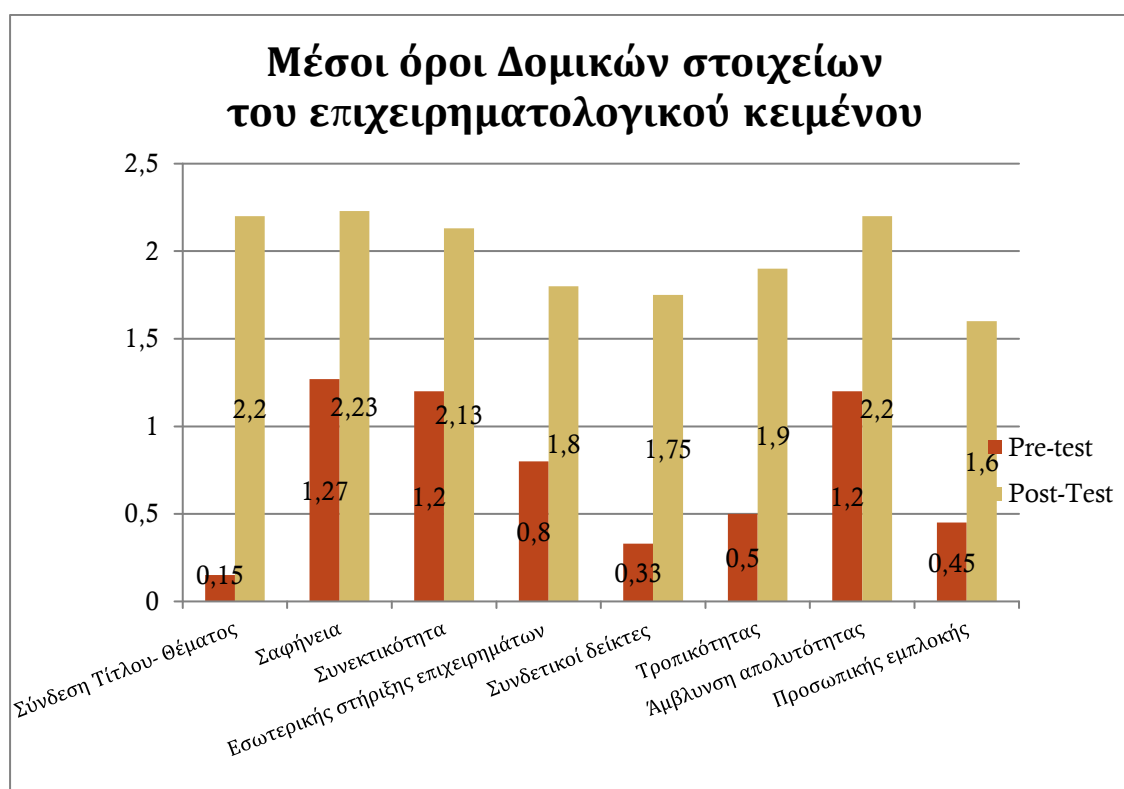
η αντικειμενικότερη δυνατή, αφού αξιολογεί το ίδιο πρόσωπο με τα ίδια κριτήρια.

Συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Με τον υπολογισμό των επιμέρους και των συνολικών δεικτών έχουν δημιουργηθεί 40 ζεύγη παρατηρήσεων, επομένως για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι για Εξαρτημένα Δείγματα. Μάλιστα λόγω του είδους των δεδομένων και της μη τήρησης της προϋπόθεσης της κανονικότητας στις περισσότερες περιπτώσεις, προτιμήθηκαν μη παραμετρικές τεχνικές και πιο συγκεκριμένα ο μη παραμετρικός Έλεγχος Wilcoxon (Paired Samples Wilcoxon test). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ορίστηκε σε 5% (0,05).

Δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση για όλους τους επιμέρους και για το συνολικό δείκτη που αφορούν στα Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου ($p < 0,0001 < 0,05$). Μάλιστα, σε όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση είναι εμφανώς υψηλότερα έναντι των αντίστοιχων πριν την παρέμβαση.



Γράφημα 1. Συγκριτική παρουσίαση Μέσων Όρων δομικών στοιχείων Επιχειρηματολογικού Κειμένου

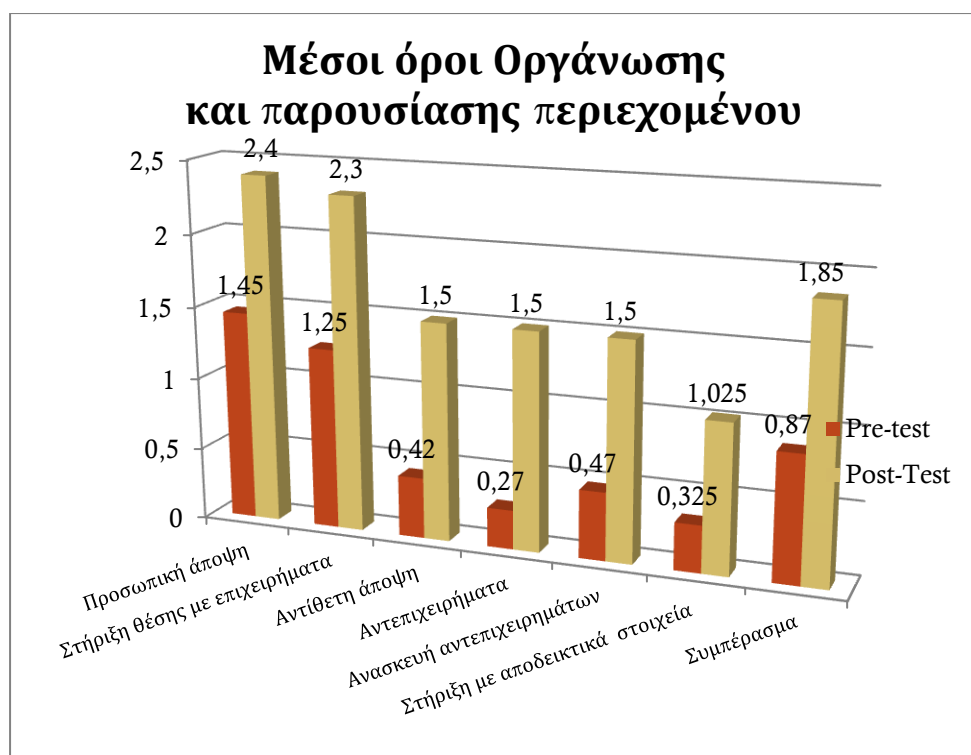
Από την ανάλυση των δεδομένων στα τελικά κείμενα των μαθητών διαπιστώσαμε ότι υπήρξε βελτίωση με τη μεσολάβηση της διδασκαλίας σε

όλες τις υποκατηγορίες που αφορούν στα στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου. Σημαντική βελτίωση εντοπίζεται στις υποκατηγορίες Σύνδεσης Τίτλου- Περιεχομένου, Σαφήνειας, Συνεκτικότητας και σε μικρότερο βαθμό στη χρήση συνδέσμων Αιτιολογικών- Τελικών- Υποθετικών για τη στήριξη των επιχειρημάτων. Στις υπόλοιπες υποκατηγορίες υπήρξε βελτίωση σε μικρότερο βαθμό και συγκεκριμένα στη χρήση συνδέσμων Αντιθετικών- Συνδετικών- Συμπερασματικών- Παραχωρητικών και στη χρήση των τριών ειδών επιχειρηματολογικών δεικτών (Τροπικότητας, Προσωπικής εμπλοκής και Άμβλυσης της απολυτότητας).

Οργάνωση και παρουσίαση περιεχομένου

Η ενότητα οργάνωσης και παρουσίασης του περιεχομένου και των επιχειρημάτων περιλαμβάνει τη συνολική δομή, τον έλεγχο του γραπτού, τη συνέπεια στη λογική αλληλουχία των ιδεών και τη συνέχεια και σύνδεση των παραγράφων. Πρωταρχικό στοιχείο επίσης στη δημιουργία επιχειρηματολογικών κειμένων είναι η ανάπτυξη επαρκούς επιχειρηματολογίας και η πειστικότητα του συγγραφέα προκειμένου να κερδίσει το αναγνωστικό κοινό. Η απλή προσέγγιση με περιγραφή του προβλήματος δεν επαρκεί. Αυτό που πρέπει να διακρίνει τα κείμενα της επιχειρηματολογίας είναι η οξυδέρκεια και ο τρόπος διεξόδου του συγγραφέα στο πρόβλημα από όλες του τις πλευρές, από όλες τις οπτικές με χρήση των κατάλληλων επιχειρημάτων που αιτιολογούνται και στηρίζονται λογικά και όχι με απλές βεβαιώσεις και προσωπικές ατεκμηρίωτες διαπιστώσεις.

Διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση για όλους τους επιμέρους και για το συνολικό δείκτη που αφορούν στην Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου ($p < 0,0001 < 0,05$), με τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση να είναι εμφανώς υψηλότερα.



Γράφημα 2. Συγκριτική παρουσίαση Μ.Ο Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου

Ως προς τα δομικά στοιχεία του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος διαπιστώνεται η βελτίωση σε όλους τους τομείς. Συγκεκριμένα οι μαθητές περιλαμβάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό στο κείμενό τους στοιχεία της επιχειρηματολογίας που αφορούν στη διατύπωση της προσωπικής θέσης, της στήριξης της θέσης με επιχειρήματα και του καταληκτικού συμπεράσματος. Τα δομικά στοιχεία επιχειρηματολογίας που συναντώνται σε χαμηλότερο βαθμό είναι η αναφορά στην αντίθετη θέση, η αναφορά αντεπιχειρημάτων, η ανασκευή τους και η στήριξη των επιχειρημάτων με αποδεικτικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων συμφωνούν εν πολλοίς με τις διαπιστώσεις αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές αυτής της ηλικίας (Εγγλέζου, 2011, Βασιλειάδης, 2014 και άλλες εγχώριες και διεθνείς έρευνες).

Τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά, στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση παρατηρείται στην Έκταση Κειμένου (μέση τιμή 146,93, έναντι 73,93, $p < 0,0001 < 0,05$), στον Αριθμό Παραγράφων (μέση τιμή 2,98, έναντι 1,68, $p < 0,0001 < 0,05$), στον Αριθμό Ιδεών (μέση τιμή 4,08, έναντι 1,70, $p < 0,0001 < 0,05$), στα Ορθογραφικά Σφάλματα (μέση τιμή 2,03, έναντι 2,85, $p = 0,025 < 0,05$) και στα Ενωσιολογικά Σφάλματα (μέση τιμή 0,55, έναντι 0,88, $p = 0,034 < 0,05$). Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά αλλά σε βάρος των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση παρατηρείται στα Σφάλματα Στίξης (μέση τιμή 3,45, έναντι 1,78, $p < 0,0001 < 0,05$), γεγονός βέβαιο που εν μέρει μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεγάλη αύξηση της

έκτασης του κειμένου μετά την παρέμβαση. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Γραμματικά Σφάλματα ($p=0,839>0,05$), στα Συντακτικά Σφάλματα ($p=0,056>0,05$), στις Ακατάλληλες Λέξεις ($p=0,333>0,05$) και στο συνολικό δείκτη των Γραμματικών Συμβάσεων ($p=0,384>0,05$), γεγονός που (έμμεσα) μπορεί να ερμηνευθεί ως βελτίωση μετά την παρέμβαση, αν και πάλι λάβουμε υπόψη τη μεγάλη αύξηση της έκτασης του κειμένου μετά την παρέμβαση.

Τυπικά Χαρακτηριστικά	Φορμαλιστικά	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	p- value
Έκταση Κειμένου (Πριν)		40	73,93	40,480	<,000 1
Έκταση Κειμένου (Μετά)		40	146,93	62,344	
Αριθμός Παραγράφων (Πριν)		40	1,68	,888	<,000 1
Αριθμός Παραγράφων (Μετά)		40	2,98	1,121	
Αριθμός Ιδεών (Πριν)		40	1,70	,939	<,000 1
Αριθμός Ιδεών (Μετά)		40	4,08	1,474	
Ορθογραφικά Σφάλματα (Πριν)		40	2,85	1,673	,025
Ορθογραφικά Σφάλματα (Μετά)		40	2,03	1,776	
Γραμματικά Σφάλματα (Πριν)		40	,58	,781	,839
Γραμματικά Σφάλματα (Μετά)		40	,60	,810	
Σφάλματα Στίξης (Πριν)		40	1,78	,920	<,000 1
Σφάλματα Στίξης (Μετά)		40	3,45	1,377	
Συντακτικά Σφάλματα (Πριν)		40	,98	,862	,056
Συντακτικά Σφάλματα (Μετά)		40	1,43	1,130	
Εννοιολογικά Σφάλματα (Πριν)		40	,88	,723	,034
Εννοιολογικά Σφάλματα (Μετά)		40	,55	,597	
Ακατάλληλες Λέξεις (Πριν)		40	,53	,716	,333
Ακατάλληλες Λέξεις (Μετά)		40	,40	,672	
Γραμματικές Συμβάσεις (Πριν)		40	7,58	3,194	,384
Γραμματικές Συμβάσεις (Μετά)		40	8,45	3,728	

Πίνακας 3. Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά

Από την εξέταση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση διαπιστώνουμε ότι στα τελικά κείμενα οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο σύνθετες συντακτικές και νοηματικές δομές βελτιώνοντας ποιοτικά το λόγο τους.

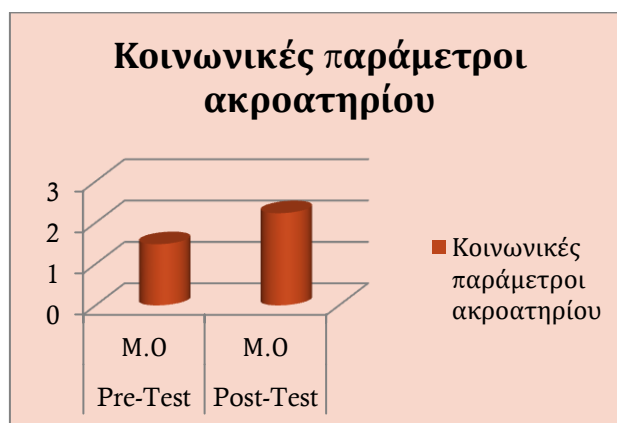
Επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου

Ομοίως και για τους επιμέρους και το συνολικό δείκτη που αφορούν στην Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου υπάρχει στατιστικά σημαντική

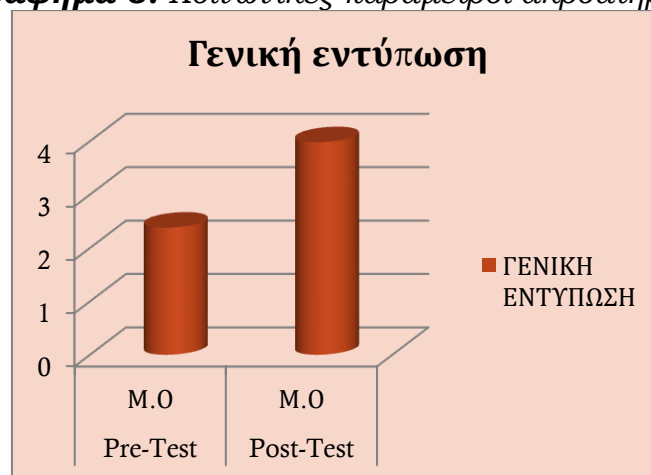
διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση ($p < 0,0001 < 0,05$), υπέρ των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση.

Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	p-value
Κοινωνικές Παράμετροι ακροατηρίου (Πριν)	40	1,43	,636	<,0001
Κοινωνικές Παράμετροι ακροατηρίου (Μετά)	40	2,23	,800	
Γενική Εντύπωση (Πριν)	40	2,38	,979	<,0001
Γενική Εντύπωση (Μετά)	40	3,98	1,187	
Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου (Πριν)	40	3,80	1,506	<,0001
Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου (Πριν)	40	6,20	1,911	

Πίνακας 4. Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου



Γράφημα 3. Κοινωνικές παράμετροι ακροατηρίου



Γράφημα 4. Γενική εντύπωση γραπτού κειμένου

Διαπιστώνουμε στον πίνακα σημαντική βελτίωση στο σύνολο των χαρακτηριστικών των κειμένων μετά τη μεσολάβηση της διδασκαλίας. Η γενική εντύπωση αποτυπώνει την αίσθηση που αφήνει στον αναγνώστη το κείμενο, τη δυνατότητα του συγγραφέα να επικοινωνήσει την άποψή του,

την πειστικότητα των επιχειρημάτων του και το βαθμό επίτευξης των στόχων του.

Στον τρόπο γραψίματος εξετάσαμε τις σωστές επιλογές λέξεων, φράσεων, προτάσεων, την ακρίβεια και σαφήνεια του λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να πείσουν τους αναγνώστες τους, το ύφος που χρησιμοποιούν, ώστε να είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες.

Από τη συγκριτική παρουσίαση αρχικών και τελικών κειμένων που δημιούργησαν οι μαθητές παρατηρούμε βελτίωση στην επιλογή κατάλληλων λέξεων, φράσεων, προτάσεων, την ακρίβεια και σαφήνεια του λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να πείσουν τους αναγνώστες τους, το ύφος που χρησιμοποιούν, ώστε να είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες- αναγνώστες.

Οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη με συμμαθητές και δασκάλα αποτέλεσαν βελτιωτικές παρεμβάσεις στα παραχθέντα κείμενά τους. Οι αντιλογίες φαίνεται να αποτελούν μια από τις αποτελεσματικότερες παραμέτρους στη δημιουργία κοινωνικών κριτηρίων. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τους διαξιφισμούς επί του θέματος οι μαθητές προσαρμόζουν το λόγο τους στις απαιτήσεις των αντιπάλων τους, ώστε να γίνουν πειστικότεροι. Καταφέρνουν να αποκωδικοποιήσουν τον τρόπο που σκέφτονται και εκφράζονται οι άλλοι και να σχεδιάσουν το γραπτό κείμενό τους ως προς τη δομή, την κατασκευή πειστικής επιχειρηματολογίας και κατάλληλου γλωσσικού κώδικα.

Συμπεράσματα της έρευνας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το κειμενικό αυτό είδος είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και δυσκολεύει τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποδεικνύεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών σε αυτή την ηλικία μπορούν να βελτιωθούν με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις από τη στατιστική ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών. Οι βελτιώσεις που διαπιστώνουμε είναι στατιστικά σημαντικές, τόσο στην επίγνωση του επιχειρηματολογικού σχήματος όσο και στη βελτίωση των χαρακτηριστικών του λόγου των μαθητών. Σημειώνουμε επίσης ότι η αξιοσημείωτη εξέλιξη του γραπτού λόγου των μαθητών προέκυψε με την ενσωμάτωση των συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης που αξιοποιήσαμε στη διδακτική παρέμβαση που εφαρμόσαμε. Στην Ελλάδα πρώτη φορά παρουσιάζεται έρευνα που περιλαμβάνει τη διαμεσολάβηση τεχνουργημάτων/ εργαλείων στη διδακτική του επιχειρηματολογικού λόγου. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήσαμε δεν αποτελούν εξειδικευμένα περιβάλλοντα που αφορούν την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, αλλά λογισμικά που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία με διαφορετικούς τρόπους ή γενικά λογισμικά τα οποία αξιοποιήσαμε για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Επεξεργαστής κειμένου Word και Open Office). Η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την ευχρηστία, το γεγονός ότι αποτελούν ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαφορετικές διδακτικές περιστάσεις, δεν κοστίζουν και είναι γενικής χρήσης.

Η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών είναι εμφανής σε όλα σχεδόν τα επίπεδα που εξετάσαμε. Η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά

σ' αυτό. Η ανταλλαγή απόψεων και οι αντιλογίες που έλαβαν χώρα απαιτούσαν ύψος περισσότερο επίσημο και τυπικό απ' ότι στην καθημερινή σχολική επικοινωνία και αυτό ωφέλησε το γραπτό λόγο των μαθητών. Η συνεργατική δημιουργία επιχειρηματολογικών χαρτών θεωρούμε ότι αποτέλεσε το ενδιάμεσο μεταβατικό στάδιο από την προφορικότητα στο γραπτό λόγο. Η επιχειρηματολογία είναι αποτέλεσμα διαλογικότητας και είναι συνδεδεμένη με τον καθημερινό προφορικό λόγο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η μετατροπή του διαλόγου σε συνεχές κείμενο και η άτυπη διατύπωση προφορικών επιχειρημάτων αποτελούν εμπόδια που συναντούν οι μαθητές αυτής της ηλικίας κατά τη δημιουργία επιχειρηματολογικού κειμένου. Ο σχεδιασμός όμως κατά το προσυγγραφικό στάδιο των επιχειρηματολογικών χαρτών και οι αντιλογίες που πραγματοποιήσαμε συνέβαλαν βελτιωτικά στη μετατροπή της διαλογικής αντιπαράθεσης σε συνεχή γραπτό λόγο.

Συγκεκριμένα, στα αρχικά κείμενα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται κυρίως στη συνδιαλλαγή με την αντίθετη άποψη, τη χρήση δεικτών επιχειρηματολογίας και συνδέσμων που προσδίδουν συνοχή στο κείμενο. Από την ανάλυση των δεδομένων πριν την εφαρμογή του προγράμματος διαπιστώνουμε ότι οι όλοι οι μαθητές εκφέρουν προσωπική άποψη και οι περισσότεροι αναφέρουν επιχειρήματα προκειμένου να στηρίξουν τη θέση τους. Αδυναμία παρατηρούμε να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους την αντίθετη άποψη, στην ανεύρεση επιχειρημάτων αντίθετων στην υποστηριζόμενη θέση, στα επιχειρήματα ανασκευής, στην τεκμηρίωση με αποδεικτικά στοιχεία των ισχυρισμών τους και στην κατάληξη σε συμπέρασμα. Οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν σε ένα βαθμό να ξεπεράσουν τη δυσχέρεια κειμενικής ένταξης της αντίθετης άποψης και της ανασκευής της. Εξακολουθεί όμως να αποτελεί την «Αχίλλειο πτέρνα» στον επιχειρηματικό τους λόγο (Andriessen et al., 1996, Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2001). Αυτό οφείλεται και στους περιορισμούς της ηλικίας, που δεν τους επιτρέπουν να έχουν συνολική θέαση των πραγμάτων. Υπερτερούν στην ικανότητα έκφρασης της προσωπικής τους άποψης και της στήριξης της θέσης τους. Η παρέμβασή μας, που προέβλεπε κατά το προσυγγραφικό στάδιο χαρτογράφηση και της αντίθετης άποψης και ανασκευή της, έδωσε ώθηση στους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κειμενικού αυτού είδους και να προβούν στη διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων καταλήγοντας σε συμπέρασμα σε ικανοποιητικό βαθμό. Βελτίωση υπήρξε και στη χρήση συνδέσμων συνοχής αλλά και δεικτών τροπικότητας και προσωπικής εμπλοκής που βελτίωσαν αισθητά στα τελικά κείμενα τον επιχειρηματολογικό τους χαρακτήρα. Η στήριξη των ισχυρισμών με αποδεικτικά στοιχεία συνεισέφερε στην τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και τους προσέδωσε εγκυρότητα και πειστικότητα.

Στα *τελικά κείμενα* των μαθητών διαπιστώνουμε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλους τους επιμέρους δείκτες που εξετάσαμε ως προς την Οργάνωση και Παρουσίαση του Περιεχομένου. Ποσοτική και ποιοτική βελτίωση στον καθαρά επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών επισημαίνουμε ακόμη και στα στοιχεία που αφορούν στην αντίθετη οπτική, όπως αναδείχτηκε από τα αποτελέσματα των γραπτών πριν την παρέμβαση. Η εφαρμογή του Προγράμματος ήταν ευεργετική και στους τομείς που

διαπιστώνεται εγγενής αδυναμία των μαθητών να ανταπεξέλθουν. Σε αυτό θεωρούμε ότι συντέλεσε η χαρτογράφηση της επιχειρηματολογίας, που οπτικοποίησε κάθετα τη δομή του επιχειρήματος και οριζόντια τη δομή της επιχειρηματολογίας στα στοιχεία που την απαρτίζουν. Στους χάρτες επιχειρημάτων προσεγγίσαμε τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας με μεθοδικό και ξεκάθαρο τρόπο και γι' αυτό έγιναν κατανοητά στους περισσότερους μαθητές, με αποτέλεσμα να τα μεταφέρουν στο γραπτό κείμενό τους και να αποτυπωθεί αυτή η εξέλιξη. Δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι οι αδυναμίες παραμένουν για κάποιους μαθητές που εξακολουθούν να μην συμπεριλαμβάνουν στο λόγο τους τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας που συνθέτουν την αντίθετη άποψη. Η σημαντική όμως στατιστική διαφορά, που παρατηρούμε, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε θετική συμβολή της Χαρτογράφησης Επιχειρημάτων σε ηλεκτρονικό συνεργατικό περιβάλλον σ' αυτό τον τομέα, αν την συγκρίνουμε και με τα αποτελέσματα της πρόσφατης μελέτης της Φ. Εγγλέζου που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό σχολείο χωρίς τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.

Τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τα δεδομένα μας επαληθεύουν την υπόθεσή μας ότι, παρ' όλες τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές του δημοτικού να συγγράψουν επιχειρηματολογικά κείμενα, μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά το λόγο τους και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας. Η διδακτική μας πρόταση που ακολουθεί το μοντέλο της διαδικαστικής γραφής μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, η ενασχόληση με θέμα από τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα που άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών, η συνεργασία, η δημιουργία του θετικού κλίματος στην τάξη και η διαμεσολάβηση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων προτείνεται ως καινοτόμα πρόταση στο ελληνικό σχολείο, τόσο για τη γλωσσική όσο και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο δημοτικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- VYGOTSKY, L.S. (1962/1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- MAHONEY, M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- STEWART, D.C. (1992). Cognitive psychologists, social constructionists, and three nineteenth-century advocates of authentic voice. *Journal of Advanced Composition*, 12(2), 279-90

- SHOR, I., & FREIRE, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation- Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- GIROUX, H.A., (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*. Colorado: Westview Press.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, ΤΡ. (2005, Μάιος). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην 26^η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- GEE, J.P., (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd edition). New York: Falmer Press
- GILBERT, P. (1993/2001). (Sub)versions: Using sexist language practices to explore critical literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 75-83). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- GREEN, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 40-57). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- COMBER, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- JANKS, H. (2005). Language and the design of texts., *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 97-110.
- MORGAN, W., & WYATT-SMITH, C. M. (2000). Im/proper accountability: Towards a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7, 123-142.
- VASQUEZ, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- WOOLDRIDGE, N. (2001). Tensions and ambiguities in critical literacy. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in*

classrooms (pp. 259-270). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ρατσισμός ξενοφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη και σχολική βία /εκφοβισμός. Μέτρα και παρεμβάσεις

Παπαχρήστος Κωνσταντίνος,
Διευθυντής Π.Ε. Ανατολ. Αττικής, Δρ του ΕΚΠΑ
rapachristos.kostas@yahoo.gr

Παγώνη Παρασκευή,
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Β' Αθήνας, MSc
ragonip@gmail.com

Λεμπέση Αικατερίνη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc
lemp_kat@yahoo.gr

Περίληψη

Οι έννοιες, όπως ο ρατσισμός και ξενοφοβία αντίκεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου. Η αναγνώριση των φαινομένων, ρατσισμός, ξενοφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη οδηγεί το σχολείο στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και στην αποτελεσματική πολιτική διαχείρισης της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σχολική βία/εκφοβισμό που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας και έχει άλλα χαρακτηριστικά, άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις βίας. Παράλληλα προτείνονται μέτρα και παρεμβάσεις σε όλη τη λειτουργία του σχολείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν με διδακτικές προσεγγίσεις και αλλαγές στο σχολείο να διαμορφώσουν τις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ των μαθητών, επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, των σχέσεων σχολείου-γονέων και των σχέσεων σχολείου φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

Λέξεις κλειδιά: Ρατσισμός, ξενοφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη, σχολική βία/εκφοβισμός

Racism, xenophobia, stereotypes, prejudice and school violence/bullying. Measures and interventions

Papachristos Konstantinos,
Director of P.E. East Attica, Doctor of the Greek Academy of Sciences

papachristos.kostas@yahoo.gr
Pagoni Paraskevi,
Educational PE60 B' of Athens, MSc
pagonip@gmail.com
Lembesi Ekaterini,
Educational PE 70, MSc
lemp_kat@yahoo.gr

Abstract

Concepts such as racism and xenophobia directly contradict the principles of freedom, democracy, respect for human rights and fundamental freedoms, as well as the rule of law. The recognition of the phenomena, racism, xenophobia, stereotypes, prejudice leads the school in the direction of forming a civil society, sensitive to the issue of the coexistence of different cultures and to the effective policy of diversity management. Special reference is made to school violence/bullying that is caused due to ethnic or cultural diversity and has different characteristics, different dynamics and other consequences than other cases of violence. At the same time, measures and interventions are proposed throughout the operation of the school, so that teachers can, with didactic approaches and changes in the school, shape the necessary relationships between students, decisively influencing the quality of school life, but also the effectiveness of the learning process. The improvement of relations between students contributes positively to the promotion of the coordination of school life, teacher-student relations, school-parent relations and school-organization relations by contributing to the development of reinforcing, supportive and compensatory interventions towards specific groups of students, effectively dealing with phenomenon of racism.

Keywords: Racism, xenophobia, stereotypes, prejudice, school violence/bullying

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το άρθ. 21 στο κεφ. III³ του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (2000/C364/01), «Απαγορεύεται η οποιαδήποτε διάκριση που είναι βασισμένη στο φύλο, τη φυλή, το χρώμα, την εθνική και κοινωνική προέλευση, τα γενετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την πεποίθηση την πολιτική ή οποιαδήποτε άλλη άποψη, την ιδιότητα μέλους μιας εθνικής μειονότητας, την ιδιοκτησία, τη γέννηση, την ανικανότητα, την ηλικία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό» και λόγω ιθαγένειας. Στις σύγχρονες κοινωνίες παρόλα αυτά παρατηρούνται φαινόμενα άρνησης της ταυτότητας των άλλων και ταξινομήσεων των ανθρώπων με βάση την ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, το επάγγελμα, την κοινωνική θέση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το χρώμα του δέρματος, τη γλώσσα κλπ. καθώς και εκδηλώσεις φαινομένων ρατσισμού με βάση

³ Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

κριτήρια που βασίζονται είτε σε βιολογικές, είτε σε πολιτισμικές, θρησκευτικές, ιστορικές διαφορές (Μαρινάκη, 2019. Βεντούρα, 2004: 178). Ο ΟΗΕ στην Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1977) (παρ. 31–42) «επαναλαμβάνει την καταδίκη του για κάθε μορφή ρατσισμού, ξενοφοβίας και αντισημιτισμού, για τις πράξεις φυλετικής βίας και τις φυλετικής φύσεως διακρίσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση, την κατοικία, την εκπαίδευση, την υγεία και την πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες και προτείνει μεταξύ άλλων την καθιέρωση της 21ης Μαρτίου ως ευρωπαϊκής μέρας καταπολέμησης του ρατσισμού, με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σε όλα τα κράτη μέλη και σε κοινοτικό επίπεδο και με τη συμμετοχή αντιρατσιστικών οργανώσεων που ισχύει ως και σήμερα.

Ως ρατσισμός ορίζεται «η αντίληψη ότι η ταυτότητα ενός ατόμου προκαθορίζεται από τη γενετική του προέλευση... οι παράγοντες που σχετίζονται με την καταγωγή του ατόμου (εθνοτικοί, εθνικοί, φυλετικοί) δεν προκαθορίζουν μόνο τα φυσικά χαρακτηριστικά του, αλλά επίσης και τις ψυχολογικές του τάσεις, τις νοητικές του ικανότητες και άλλα προσόντα που ευδεχομένως διαθέτει. Ο ρατσισμός ενισχύει και δίνει τροφή σε πολλές μορφές κοινωνικών και φυλετικών διακρίσεων, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε συστηματική παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοίγοντας τον δρόμο ακόμη και στη γενοκτονία» (Τριανταφυλλίδου, 2012).

Ο ρατσισμός πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν τα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας για τα μέλη άλλων αντίστοιχων ομάδων, όμως αποκτά την ουσιαστική του υπόσταση, όταν στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις (Γκότοβος, 1996). Μιλάμε, λοιπόν, για ρατσισμό όταν διαφοροποιείται η συμπεριφορά απέναντι σε κάποιον, επειδή είναι μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, τη στιγμή που επιβάλλεται θεωρητικά ένα ενιαίο μέτρο ίσης μεταχείρισης. Οι έννοιες ρατσισμός και ξενοφοβία αντικεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου (Παπαδημητρίου, 2000). Το κράτος οφείλει να παρέχει αυξημένου βαθμού προστασία με τη λήψη ποικίλων μέτρων χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τα μέσα του ποινικού δικαίου σε ρατσιστικές και ξενοφοβικές εκδηλώσεις που συνιστούν απειλή για τις ομάδες και τα πρόσωπα, που γίνονται στόχος τους (Παπαχρήστος, 2011). Η ανάγκη αντιμετώπισης των εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας (Πανταζής, 2015), προκύπτει από την αρχή της απαγόρευσης των διακρίσεων με βάση τα ιδιαίτερα φυσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ομάδων ή προσώπων (όπως η φυλή, το χρώμα, η θρησκεία, η εθνική ή εθνοτική καταγωγή), θεμελιώνεται στα δικαιώματα της ανθρωπίνης

ελευθερίας και αξιοπρέπειας και στις αρχές της δίκαιης και ίσης μεταχείρισης, που κατοχυρώνονται σε πολλά διεθνή κείμενα και συμβάσεις, όπως π.χ. στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. (άρθρα 1 και 2)⁴ στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα και στο όμοιο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα⁵ (αντίστοιχα άρθρο 2), στη Διεθνή Σύμβαση «περί καταργήσεως πάσης μορφής φυλετικών διακρίσεων» της 7-3-1966 (Ν.Δ. 494/1970), στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών⁶ (άρθρο 14) και στον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁷ (άρθρα 21 και 22).

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στόχος τους είναι τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν ένα κοινό σύνολο αξιών, οι οποίες θα διαμορφώσουν κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές στάσεις και συμπεριφορές για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας (Παρθένης, 2020).

Η αύξηση της μεταναστευτικής ροής και οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης. Η ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι κοινωνίες των άλλων χωρών, αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με όσα αυτό συνεπάγεται (Παρθένης, 2013). Η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου πολιτισμού δημιουργεί συχνά ανισότητες στην κατανομή των δημόσιων αγαθών και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων, με συνέπεια την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ξеноφοβίας και ρατσισμού -στοιχείων ανθεκτικών στο χρόνο που απειλούν την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική σύγκλιση (Παπαχρήστος, 2003).

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να γίνει φορέας κοινωνικών διακρίσεων τόσο θεσμικά όσο και άτυπα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση, στην αποστέρηση του δικαιώματος για ισότιμη εκπαίδευση ή ακόμη στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής δηλαδή της εγκατάλειψης του σχολείου -κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου και λυκείου (Μαυρομαμάτη & Τσιτσελίκη, 2004). Η λειτουργία

⁴ Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf

⁵ Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα Νέα Υόρκη, 19 Δεκεμβρίου 1966 (Ηνωμένα Έθνη).

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33

⁶ Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf Και https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el

⁷ Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A133501>

των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δεν διακρίνεται ξεκάθαρα από ρατσιστικούς θεσμούς και μέτρα, όμως είναι δυνατόν να δημιουργήσει ή και ακόμη να αναπαράγει ρατσιστικές και ξενοφοβικές καταστάσεις εντός του σχολικού πλαισίου (Αβδελά, 1997), μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, της οργάνωσης του σχολείου και των τάξεων, καθώς και των γνώσεων που μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί, η ίδρυση σχολείων εντός των οποίων εκπαιδεύονται συγκεκριμένες ομάδες μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους, αφενός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό των κοινωνικών ομάδων και αφετέρου στην απουσία ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, είναι δυνατόν να ευνοεί τη δημιουργία κοινωνικών διακρίσεων, (Τσιάκαλος, 2000. Γκόβαρης, 2001). Στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό και στην κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Σύμφωνα με έρευνα του Τσιμούρη (2007) μόνο 2 στους 10 εκπαιδευτικούς έχουν κάποια σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή είναι κάτοχοι σχετικών μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Λίγοι περισσότεροι ενημερώθηκαν για αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μέσω σεμιναρίων και λόγω της ένταξής τους σε διαπολιτισμικά σχολεία. Με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών από το τέλος της δεκαετίας του '80 στην Ελλάδα, αναφέρει ο Διαλεκτόπουλος, άρχισαν να εκδηλώνονται αισθήματα επιφυλακτικότητας στο γηγενή πληθυσμό, καχυποψίας και δυσπιστίας απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Ο ίδιος καταγράφει σχετικές έρευνες που αποτυπώνουν την αύξηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέχρι τις μέρες μας.⁸

Ο ρόλος του σχολείου

Η εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Tarc (2006), μπορεί να βοηθήσει να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός και να επανακτηθεί η χαμένη μας ανθρωπιά και καλοσύνη. Χρειάζεται για το λόγο αυτό να μάθουμε μέσα από την εκπαίδευση να ζούμε με δικαιοσύνη με τους άλλους χωρίς να τους αντιμετωπίζουμε ως τους «απέναντι» ή ως αντιπάλους. Στον νόμο πλαίσιο για την εκπαίδευση 1566/1985 που ισχύει και σήμερα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στους σκοπούς εκπαίδευσης περιλαμβάνονται, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στις αρχές του σεβασμού δικαιωμάτων και της μη διάκρισης (άρθρο 1, εδ. 1.Σκοπός της Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας εκπαίδευσης... υποβοηθεί τους μαθητές: [...] ε) να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

⁸ Βλ. Διαλεκτόπουλος, 2017. Μετανάστες και Πρόσφυγες. Κοινωνικοποίηση & ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής (Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα του σήμερα, σσ. 80 – 88).

Το σχολείο και γενικότερα η Εκπαίδευση, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 1997: 34-37), έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. *Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών διακρίσεων είναι εντονότερο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, αφού η διαφοροποίηση ανάμεσα στη κουλτούρα των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων και αυτής του σχολείου, είναι υπαρκτή (Παπακρήστος, 2009). Τα παιδιά που το σχολικό περιβάλλον «δεν έχει κοινά σημεία και δε στηρίζεται στην οικογενειακή κουλτούρα θα υποστούν μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, μια αναγκαστική οικειοποίηση νέων πολιτισμικών αξιών και θα βιώνουν διαρκώς την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που συναντούν στο σπίτι και σε εκείνο που καλλιεργείται στο σχολείο» (Πυργιωτάκης, 1993). *Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας. Ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των διακρίσεων και στερεοτύπων*, αναφέρει η Φραγκουδάκη, «είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους, όχι μόνο στους “άλλους”, αλλά και σε μας τους ίδιους» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Σχολική επιθετικότητα – ρατσισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Βουϊδάσκη, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τα πολιτισμικά αγαθά αυτού του συστήματος στην ομάδα των μαθητών, η δυναμικότητα του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητα και επηρεάζεται από τους οικονομικούς, κοινωνικό-οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που τη συγκροτούν. Σε έρευνα (Πετροπούλου, Παπαστυλιανού, 2001) σε μαθητές Στ' τάξης διαπιστώθηκε ότι το πιο έντονο πρόβλημα θυματοποίησης αντιμετωπίζεται έξω από την οικογένεια και προέρχεται από τους συμμαθητές. Οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών των Δ.Σ. καταδεικνύουν ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί συνάρτηση των κακών σχέσεων (κοινωνικότητα-αλληλοσεβασμό) των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία για τη συσχέτιση αυτή, η οποία απηχεί μερικώς στην πραγματικότητα σύμφωνα με τους μελετητές του προκειμένου φαινομένου, βρίσκεται στο επίπεδο της λειτουργίας του σχολείου (κλίμα σχολείου). Επιπλέον στην ίδια έρευνα οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο απευθύνονται για το συμβάν κατά κύριο λόγο στην οικογένειά τους και μετά στον εκπαιδευτικό σε ποσοστό 23%. Ο εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου έχει άμεση σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα. Η παροχή ευκαιριών για μάθηση και σχολική επιτυχία βοηθά στη δημιουργία ενός

ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός προσαρμογής στο σχολείο για τους μαθητές καθορίζεται από την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα του σχολείου ως ισότιμα μέλη και έτσι αντιμετωπίζονται. Αν το σχολείο δε βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους, τότε μπορούν να οδηγηθούν σε βίαη και επιθετική συμπεριφορά (Παπαχρήστος, 2011). Η συνύφανση της ετερότητας με τη σχολική βία αποκτά μια διττή θέαση εξαιτίας της ασύμμετρης δύναμης των εμπλεκομένων. Η πρώτη διάσταση αφορά την περίπτωση, όπου μαθητές με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα. Τότε, η έννοια της σχολικής επιθετικότητας συναρτάται με αυτή του ρατσισμού (racist bullying), η οποία παραπέμπει, σε μια αρνητική συμπεριφορά, φυσική ή ψυχολογική, καθιστώντας ένα άτομο περιθωριοποιημένο, αποκλεισμένο και αδύναμο, εξαιτίας του χρώματος του, της εθνικότητας, της θρησκευτικής του πίστης, κ.λπ. (Μανιάτης, 2010).

Δύο βασικά στοιχεία εντοπίζουμε που διαφοροποιούν τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας από τα υπόλοιπα:

- το γεγονός ότι δεν αφορούν το άτομο ως πρόσωπο, όπως σε άλλες περιπτώσεις, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας
- η νομιμοποίηση της πράξης στη συνείδηση του δράστη ότι λειτουργεί ως υπερασπιστής και υπέρμαχος των συμφερόντων της ομάδας του. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα και η ματαιώση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές στην υιοθέτηση βίαης συμπεριφοράς.

Αναγνώριση και Αντιμετώπιση του φαινομένου του εκπαιδευτικού ρατσισμού. Πολιτικές και μέτρα σε όλα τα επίπεδα

Η αναγνώριση των φαινομένων του ρατσισμού είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Στο σχολικό περιβάλλον εντοπίζονται εκφάνσεις ετερότητας, όπως διαφορετικές εθνικότητες, γλώσσες, θρησκείες, κουλτούρες, διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και ταυτότητα φύλου, διαφορετικές πεποιθήσεις και άτομα με αναπηρία. Η συνάντηση όλων των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου εμπλουτίζει μεν το εκπαιδευτικό σύστημα, ενίοτε, όμως, δημιουργεί εντάσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπαχρήστος, Κεφαλίδου, Μαυροκεφαλίδου, 2020). Ο ρατσισμός, αποτελεί μία από τις βασικότερες αιτίες της βίας στο σχολείο, καθώς οι διακρίσεις είναι εμφανείς με βάση την εξωτερική εμφάνιση, το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων, τα κιλά, την κοινωνική θέση, την σεξουαλική προτίμηση και οτιδήποτε άπτεται της διαφορετικότητας. Με αποτέλεσμα την εμφάνιση

φαινομένων επιθετικότητας, στερεοτύπων, αδιαφορία για την αξία της ζωής, ανταγωνισμός, την έλλειψη του πλουραλισμού και ανεκτικότητας.⁹ Η εκπαίδευση μέσω των σχολικών μονάδων καλείται να ενσωματώσει τις τάσεις της ευρύτερης κοινωνίας, ώστε να μεταδώσει στους μαθητές αξίες μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσει τους μαθητές ισότητα και ανεξάρτητα από τις πολιτιστικές τους ή θρησκευτικές τους πεποιθήσεις¹⁰.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας καθώς συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, των σχέσεων σχολείου-γονέων και των σχέσεων σχολείου φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί:

- Να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη, να διακρίνει αν τα προβλήματα είναι συλλογικά ή ατομικά, αν αφορούν την ψυχολογία μιας ομάδας μέσα στην τάξη ή την ίδια την τάξη ή το άμεσο σχολικό περιβάλλον.
- Να παρεμβαίνει αποτελεσματικά και θετικά για την πορεία της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών του.

Επίπεδα (4) παρέμβασης: σχολείο, τάξη, σε ατομικό και σε προσωπικό επίπεδο.

Σε μία παρέμβαση στον χώρο του σχολείου δύο είναι οι σημαντικότερες προϋποθέσεις:

⁹ Κατηγοριοποίηση περιστατικών που έχουν απασχολήσει τον Συνήγορο του Παιδιού:

<https://www.synigoros.gr/?i=stp.el.ourcases&yearFilter=2013>

- ¹⁰ Το Π.Ι. της Κύπρου για τη στήριξη των σχολικών μονάδων συνέταξε (2016) «Κώδικα Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού, Οδηγό Διαχείρισης και Καταγραφή Ρατσιστικών Περιστατικών», αποσαφηνίζονται οι όροι: ταυτότητα, διαφορετικότητα, φυλή, προκατάληψη, στερεότυπο, διάκριση, ρατσισμός, ξενοφοβία, εθνικισμός, μισαλλοδοξία, ομοφοβία, τρανσφοβία, εκφοβισμός, ρητορική μίσους, ελλιπής καταγγελία και ρατσιστικό περιστατικό και αποτελεί Εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς,
- http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf
http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikitita/protokolla/kodikas_symperiforas_kata_tou_ratsismou_pi.pdf

- Οι ενήλικοι στο σχολείο να έχουν επίγνωση, και ως ένα βαθμό και στο σπίτι, της έκτασης του προβλήματος του ρατσισμού/εκφοβισμού/θυματοποίησης και
- Να αποφασίσουν να εμπλακούν σοβαρά για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Η εμπλοκή των ενηλίκων είναι θεμελιώδης γενική προϋπόθεση αρκεί να μη θεωρούν ότι φαινόμενα, όπως ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι των παιδιών η συγκέντρωση λεπτομερέστερων πληροφοριών και η αυξημένη γνώση του προβλήματος και των κατάλληλων αντισταθμιστικών μέτρων έχει κεφαλαιώδη σημασία για την εξασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων (Hall, 1989. Smith & Brain, 2000).

A. Μέτρα σε επίπεδο σχολείου¹¹

- ✓ Ημερίδα ενημέρωσης γονέων για να δημιουργηθεί μία συλλογική δέσμευση σε επιλεγμένο πρόγραμμα και υπευθυνότητα ως προς την εκτέλεσή του.
- ✓ Αυξημένη επιτήρηση την ώρα διαλείμματος και φαγητού μειώνει το επίπεδο των προβλημάτων βίας και ρατσιστικών φαινομένων στο σχολείο.
- ✓ Γρήγορη, αποφασιστική και σταθερή παρέμβαση σε περιστατικά ρατσισμού/εκφοβισμού των ενηλίκων
- ✓ Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την εξουδετέρωση των φαινομένων ρατσισμού σε πρώιμο στάδιο.
- ✓ Το εξοπλισμένο και ελκυστικό περιβάλλον (τάξη, αύλειος χώρος) ωθεί τους μαθητές σε θετικές δραστηριότητες και τους ενήλικους να συμμετέχουν σε αυτές.
- ✓ Ανοικτή γραμμή επικοινωνίας, όταν ο μαθητής θυματοποιείται στο σχολείο, ώστε να να το συζητήσει με τους γονείς και τους δασκάλους του.
- ✓ Ομάδες εκπαιδευτικών για την αύξηση του αισθήματος ασφάλειας και την ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου (με τη συμμετοχή κατά περίπτωση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ή ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού)
- ✓ Απαραίτητες συναντήσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για ενίσχυση των γνώσεων των γονέων γύρω από το θέμα

B. Μέτρα σε επίπεδο τάξης.

- ✓ Διαμόρφωση κανονισμών της τάξης για τον ρατσισμό και τον εκφοβισμό με συναίνεση (εκπαιδευτικών και μαθητών) με στόχο την

¹¹ Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ

αποτελεσματικότερη αποδοχή κανόνων και την ανάπτυξη του αισθήματος της υπευθυνότητας στην τήρησή τους.

- ✓ Παιχνίδια ρόλων με συγκεκριμένες καταστάσεις από την τάξη ή από γενικότερα περιστατικά.
- ✓ Ο Έπαινος σε μαθητές ή σε ολόκληρη την τάξη της θετικής τους συμπεριφοράς και συμμόρφωσής τους στους κανόνες και η φιλική προσοχή των δασκάλων είναι το σημαντικότερο μέσο για να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του μαθητή.
- ✓ Κυρώσεις για την καταπολέμηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι απαραίτητες (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την προσωπικότητα του μαθητή), ένα είδος αρνητικής συνέπειας που στρέφεται όχι ενάντια στο άτομο, αλλά στέλνει ξεκάθαρο μήνυμα ότι δε γίνεται αποδεκτή μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις.
- ✓ Η Συνεργατική Μάθηση ως εκπαιδευτική μέθοδο αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές που συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αναπτύσσουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα αλλοεθνή μέλη της ομάδας απ' ότι άλλα παιδιά.
- ✓ Ανάπτυξη Θετικών κοινών δράσεων (όλη η τάξη για μια παιγνιώδη ομαδική δραστηριότητα) για δημιουργία θετικών σχέσεων αλληλεγγύης, διαπολιτισμικές παρεμβάσεις
- ✓ Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μουσικής και τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία, κοινές εκδηλώσεις με συμμετοχή και των γονέων των μαθητών, Συλλογή και επεξεργασία γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες όπως: τραγούδια, παραδόσεις, ιστορίες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες κτλ (Παπακρήστος, 2009).
- ✓ Συνελεύσεις γονέων/ κηδεμόνων-εκπαιδευτικών παρουσία και μαθητών με θέματα γενικής συζήτησης το πρόβλημα του ρατσισμού, της θυματοποίησης/του εκφοβισμού, την ανάπτυξη θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, τι μπορούν να κάνουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να τα αντιμετωπίσουν. Κλείνοντας στις συνελεύσεις γονέων, όπως και στις ατομικές είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει με τη στάση του τους γονείς να μιλήσουν για τα βιώματα των παιδιών τους στο σχολείο.

Γ. Μέτρα σε ατομικό επίπεδο.

- ✓ Σοβαρή συζήτηση με το θύτη αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ή έστω υποψιάζεται ότι μέσα στη τάξη λαμβάνει χώρα εκφοβισμός και

ρατιστικές συμπεριφορές όσο και με το θύμα με τον καθένα χωριστά, ή και ταυτόχρονα. Σε επόμενο χρόνο ίσως είναι αναγκαίο να οριστεί μια συνάντηση στην οποία να παρίσταται ο διευθυντής του σχολείου ή οι γονείς ώστε να τονιστεί η σοβαρότητα της κατάστασης.

- ✓ Σοβαρή συζήτηση με το θύμα έναν ανήσυχο και ανασφαλή μαθητή, ο οποίος συνήθως δε θέλει να γίνεται το επίκεντρο της προσοχής. Φοβάται να μιλήσει στους ενήλικους. Απαραίτητη η στενή συνεργασία και συχνή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του μαθητή και η εξασφάλιση αποτελεσματικής προστασίας από την παρενόχληση. Εκ των υστέρων αποδεικνύεται ότι ο μαθητής – θύμα νιώθει ανακουφισμένος όταν το ζήτημα αποκαλύπτεται ο μαθητής-θύμα πρέπει να βασιστεί στο γεγονός ότι ο ενήλικος όχι μόνο θέλει, αλλά και μπορεί να βοηθήσει.
- ✓ Συζήτηση με τους γονείς και άμεση επικοινωνία με τους γονείς αυτών των μαθητών- εκτός κι αν κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι το περιστατικό δεν είναι σοβαρό, για την αλλαγή της συμπεριφοράς, οργάνωση συνάντησης στην οποία να παρευρίσκονται οι θύτες, τα θύματα αλλά και οι γονείς τους για την διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης για την επίλυση του προβλήματος, την εκτίμηση της κατάστασης, την δημιουργία μια θετικής σχέσης μεταξύ των γονέων του θύματος και του θύτη, εάν κριθεί η συνάντηση να γίνει με την παρουσία ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού ή του Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Δ. Σε προσωπικό επίπεδο.

Το Θετικό κλίμα στο σχολείο και πιο ανθρώπινη προσέγγιση των παιδιών ως μια βασική τομή (paradigm shift) του τρόπου που σχετίζονται οι παιδαγωγοί με τους μαθητές και η διοίκηση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μεταβλητές που βοηθούν στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο σύμφωνα με τους Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002): Προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών (achievement motivation), Συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων, Ισότητα και δικαιοσύνη, Τάξη και πειθαρχία, Γονεϊκή εμπλοκή, Αγαστές σχέσεις σχολείου-κοινότητας, Αφοσίωση διδασκόντων στην εξέλιξη μαθητών, Προσδοκίες δασκάλων, Ηγεσία, Σχολικό κτήριο, Μοίρασμα και πρόσβαση σε διαθέσιμους πόρους, Φροντίδα και ευαισθησία, Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και μαθητών και διδασκόντων.

Κουλτούρα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να χτιστεί που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία. Για ειρηνική επίλυση των διαφορών θα μπορούσαν να δημιουργηθούν «επιτροπές» ως μια ευκαιρία για τις αντιμαχόμενες πλευρές να συζητήσουν

με τη βοήθεια ενός «διαιτητή» τις διαφορές τους και να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις (Τριλίβα & Chiementi, 1996).

Ποιοτική Διδασκαλία σημαίνει κυρίως ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση. Η ποιοτική διδασκαλία ως αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, είναι η βάση μιας αποτελεσματικής μάθησης και βοηθά ώστε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς να προληφθούν και μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία των σχολείων με ειδικούς της ψυχικής υγείας όπως σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί ανάλογα των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών υπό την εποπτεία και συνεργασία των Συμβούλων Εκπαίδευσης.

Αναστοχαζόμενοι Παιδαγωγοί:

- οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις για την αυτοβελτίωση, την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους.
- οι εκπαιδευτικοί να είναι υποστηρικτικοί στη συμπεριφορά τους, τελικός μας στόχος είναι να γίνουμε όλοι όσοι ασχολούμαστε με την εκπαίδευση αυτό που πολύ εύστοχα λένε οι αγγλοσάξωνες «reflective practitioners» ή στα ελληνικά «αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί».

Η συνεργασία με την οικογένεια με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντική προϋπόθεση προτού αποφασιστούν οι δράσεις για την επίλυση προβλημάτων ρατσιστικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας (Olweus, 2009).

Συμπερασματικά

Το ζήτημα της ρατσιστικής συμπεριφοράς, του εκφοβισμού/θυματοποίησης πλήττει τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές μας: κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση στο σχολείο όπως και στην κοινωνία. Στην Ελλάδα η αναγνώριση του φαινομένου έχει αρχίσει να διαφαίνεται από το σύνολο της κοινωνίας μέσω πρωτοβουλιών τόσο της πολιτείας όσο και φορέων, αναγνωρίζοντας τόσο την πολυπλοκότητα όσο και την σπουδαιότητα του φαινομένου στην καθημερινή σχολική ζωή. Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να το

υλοποιήσει στην πράξη, στον χώρο του σχολείου και η υλοποίηση αυτή να αφορά όλους τους μαθητές. Η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά να απευθύνεται και να αφορά σε όλους τους μαθητές (Παπακρήστος & Παγώνη, 2021).

Προτάσεις υλικού

- *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Γ. Τσιάκαλος. Εκδ. Επίκεντρο*
https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf
- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός i-Red
http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf
- *Οδηγός Διαπολιτισμικής Νομοθεσίας & Εκπαίδευσης:6ο Διαπολιτισμικό ΔΣ Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης.*
http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf
- Η επιθετικότητα στο σχολείο
<http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού
<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cox, O. C. (1970). *Caste, Class and Race: A Study in Social Dynamics*, New York: Monthly Review Press.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs («Ο Ρατσισμός στον Ιδεολογικό Λόγο»), *Das Argument*, 31: 913-21..
- Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in Schollls: Lessons from two deccades of research. *Aggressive Behaviour* (26), σσ. 1-9.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: a comparison of terms used, and age ans gender differences, in fourteen-country international comparison. *Child Development* , 73 (4), σσ. 1119-1133.
- Taguieff, P. A. (1998), *Ο ρατσισμός* (μτφ. Γ. Σπανός), Αθήνα: Π. Τραυλός.
- Tarc, M. A. (2006). In a dimension of height: ethics in the education of others. *EducationalTheory*, 56(3), 287-304.
- Σκόρδας, Α. (2004).
- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, 2η εκδ.. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 27-45.

- Βεντούρα, Λ. (2004). «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο: Παύλου, Μ. & Χριστόπουλου, Δ. (επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική Συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κριτική: Αθήνα. σσ. 179-185.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 28- 40.
- Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 63-75.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). *Μετανάστες & πρόσφυγες. Κοινωνικοποίηση και ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής*. Θεσσαλονίκη: ΧΑΡΙΣ ΜΕΠΕ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιάτης, Π. (2010). «Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πανταζής, (2015). Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδευση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000), *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Διαδικασία. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (σσ. 278-286). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Στο: Πρακτικά Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ., Κεφαλίδου, Α., Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2020). «Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Στο: Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (Επιμ.) *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο*

- ελληνικό σχολείο. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σσ. 146-161.
- Παρθένης, Χρ. (Επιμ.) 2020. *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χρ. (2020) (Επιμ.). «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής». Στο: *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 41 – 51.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και Πράξη: μακρο – και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. 1999. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Συνήγορος του Πολίτη (2013), *Ειδική Έκθεση: Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*, Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη Ανεξάρτητη Αρχή.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2012). *Εγχειρίδιο του Ερευνητικού Προγράμματος ACCEPTPLURALISM, Έννοιες και Θεωρίες. «Ανεκτικότητα, Πλουραλισμός και Κοινωνική Συνοχή: Απαντώντας στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα στην Ευρώπη», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Έρευνας Έβδομο Πρόγραμμα Πλαίσιο Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. European University Institute.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2004). *Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση*. Στο: Σ.. Καλανζή-Αζίι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 439-479). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμούρη, Γ., (2007). «Διαπολιτισμική ένταξη και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Στο: *Ερευνητικό Πρόγραμμα EMILIE, 7ο πρόγραμμα πλαίσιο της γενικής διεύθυνσης έρευνας της ευρωπαϊκής επιτροπής με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και Διδακτικές Εμπειρίες*, Αθήνα 2007, σσ. 1-3. Διαθέσιμο στο: <http://www.eliamer.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris1.pdf>, [Ανακτήθηκε: 06 Μαΐου 2020].
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) (επιμ.). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. 2η εκδ.. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page>
http://www.epsype.gr/images/gia_ekpaideutikous.pdf
http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=104&main_menu=263&parent_id=161
<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>
<http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>

Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πανελλαδικώς εξεταζόμενο ειδικό μάθημα μουσικής με την μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης

Γραβάνης Βασίλης

Καθηγητής Δ.Ε. Π.Ε 79.01, vasgravanis@gmail.com

Μανούσου Ευαγγελία

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΑΠ, manousoug@eap.gr

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά μια έρευνα δράσης μέσω της οποίας επιχειρήθηκε η αξιολόγηση της παιδαγωγικής επιρροής κατάλληλου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού πάνω σε μουσικό διδακτικό αντικείμενο με χρήση μεθοδολογίας ανεστραμμένης τάξης. Το μαθησιακό αντικείμενο ήταν ένα τριώρο μάθημα της αρμονίας της μουσικής - μουσικού σχολείου - όπως αυτό περιγράφεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Για κάποια χρόνια (2011-2020) υπήρχε ένα αρχικό στάδιο αναζήτησης νέων δυνατοτήτων συμπλήρωσης του μαθήματος, καθώς ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκούσε. Στη συνέχεια, την περίοδο της πανδημίας, στο πλαίσιο της αναγκαστικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας του μαθήματος κατασκευάστηκε από την αρχή εξ αποστάσεως πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό στην πλατφόρμα του e-class πάνω σε ενότητα του αναλυτικού προγράμματος, εφαρμόζοντας επιστημονική μεθοδολογία της προοπτικής West - Λιοναράκη (Λιοναράκης, 2011). Ωστόσο η εφαρμογή μπορεί να πραγματοποιηθεί και πραγματοποιείται συμπληρωματικά και σε κανονικές συνθήκες σχολικής λειτουργίας. Ακολούθησε αξιολόγηση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού πάνω στους προηγούμενους τομείς από τα τρία μέρη (εκπαιδευτικό, κριτικό φίλο και μαθητές). Με τη χρήση του υλικού βελτιώθηκε η διαχείριση χρόνου, η επικοινωνία και η κατανόηση κάτι για το οποίο είχε σημαντική συνδρομή και η χρήση μεθοδολογίας ανεστραμμένης τάξης.

Λέξεις κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μουσική, μουσικό σχολείο, εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό

Supplementary distance education in a nationally examined special music course using the flipped classroom method

Gravanis Vassilis

Professor D.E. PO Box 79.01, email vasgravanis@gmail.com

Manousou Evangelia

Assistant Professor, EAP, manousoug@eap.gr

Abstract

The text that follows briefly presents an action research through which the evaluation of the pedagogical influence of appropriate distance learning material on a musical teaching subject was attempted using a flipped classroom methodology. The learning object was a three-hour lesson in the harmony of music - music school - as described by the detailed curriculum. For some years (2011-2020) there was an initial stage of searching for new possibilities to complete the course, as the teaching time was not enough. Then, during the period of the pandemic, in the context of the forced distance teaching of the course, multiform distance learning material was built from scratch on the e-class platform on a section of the syllabus, applying scientific methodology of the West - Lionarakis perspective (Lionarakis, 2011). However, the application can and is carried out additionally and in normal school operating conditions. This was followed by an evaluation of the application of the educational material on the previous areas by the three parties (educator, peer reviewer and students). Using the material improved time management, communication and understanding which he had a significant contribution to and the use of flipped classroom methodology.

Keywords: flipped classroom, distance music education, music school, distance learning materials.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της μουσικής στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα (ως ειδικά) μαθήματα της *αρμονίας* και της *ανάπτυξης μουσικών ακουστικών ικανοτήτων* παρέχεται σε ολιγομελή – εργαστηριακής μορφής – τμήματα στα μουσικά σχολεία της χώρας. Ωστόσο το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου για την επαρκή διδασκαλία του μαθήματος στην σχολική τάξη, διαπιστώνεται συνεχώς και μεγεθύνεται στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου. Για αυτό από το 2011 (α' στάδιο εφαρμογής) υπήρξε από τον ερευνητή ένας έντονος προβληματισμός για την εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές/τριες του λυκείου συμπληρωματικά στο μουσικό σχολείο. Αρχικά την περίοδο 2011-2020 ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε να στέλνει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ασκήσεις για τις οποίες παρέχονταν συχνά εξατομικευμένη ανατροφοδότηση. Οι ασκήσεις αρμονίας δύνανται να γραφούν σε ελεύθερου λογισμικού πρόγραμμα μουσικής και να γίνει εξάσκηση ακουστικών ασκήσεων μέσω από ειδικές ιστοσελίδες ή app για smartphone. Ο καθηγητής μέσω αυτών μπορεί να ελέγξει από απόσταση την πρόοδο, τις αδυναμίες αλλά και τις δυσκολίες

που πρέπει να ξεπεράσουν οι μαθητές/τριες χωρίς να επιβαρύνεται με αυτές τις διαδικασίες ο χρόνος της διδακτικής ώρας στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αυτές οι άτυπες μορφές επαφών ήταν απαραίτητο να μετεξελιχθούν σε μια μορφή πιο ολοκληρωμένης και πιο συστηματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να ολοκληρώσουν οι μαθητές/τριες επιτυχώς τις μουσικές σπουδές τους στο μουσικό σχολείο ή για να επιτύχουν όσοι επιθυμούσαν στα ειδικά μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Το στάδιο αυτό θεωρείται το β' στάδιο στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε και η έρευνα δράσης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία. Ωστόσο αυτή η εφαρμογή μπορεί να πραγματοποιηθεί και ευρύτερα στις συνήθεις-καθημερινές εκπαιδευτικές συνθήκες, ανεξάρτητα από την πανδημία.

Σκοπός του κειμένου που ακολουθεί είναι το να διερευνηθούν οι δυνατότητες και οι προδιαγραφές χρήσης πολυμορφικής και συνδυαστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πανελλαδικώς εξεταζόμενα ειδικά μαθήματα μουσικής στο μουσικό σχολείο με τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης συμπληρωματικά στο πρόγραμμα του σχολείου. Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένα στο μαθησιακό αντικείμενο της «Ναπολιτάνικης Συγχορδίας» της Γ Λυκείου όπως περιγράφεται από το ΦΕΚ Β 2858/2015 παράγραφος 18.6 (<http://www.et.gr>) με επιμέρους στόχους:

- να κατασκευαστεί στην πλατφόρμα του e-class εκπαιδευτικό πολυμορφικό υλικό κατάλληλο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- να εφαρμοστεί το εξ αποστάσεως υλικό με τη μέθοδο της «ανεστραμμένης τάξης» στο πλαίσιο της έρευνας δράσης
- να διερευνηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτούς τους στόχους συνοψίζονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι προδιαγραφές του εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής και συγκεκριμένα για το αντικείμενο των εφαρμοσμένων και θεωρητικών μουσικών μαθημάτων;
- Πώς μπορεί να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο πολυμορφικό υλικό εξ αποστάσεως με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης;
- Πως αξιολογείται η συγκεκριμένη εφαρμογή από τους/τις μαθητές/τριες και τον κριτικό φίλο;

Η ανεστραμμένη τάξη ως εξ αποστάσεως συμπληρωματική εκπαίδευση

Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο μικτής μάθησης το οποίο αν και δεν είχε αρχικά συνδεθεί με την εξ αποστάσεως διδασκαλία τον τελευταίο καιρό παρατηρείται ενδιαφέρον για την χρήση του σε εξΑΕ περιβάλλοντα (Κελεσιδής & Μανάφη, 2021). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η παραδοσιακή μορφή παράδοση στην τάξη και εργασίες στο σπίτι αναστρέφεται. Αποτελείται από τρία στάδια

ανάπτυξης: πριν την τάξη, μέσα στην τάξη, μετά την τάξη. Σε εξαΕ περιβάλλον οι μαθητές/τριες πριν το μάθημα, με αρωγό τις ΤΠΕ, έχουν την ευχέρεια μέσω κάποιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας (πχ e-class) να μελετήσουν μόνοι/ες τους μέσα από υλικό που έχει ήδη ανεβάσει ο καθηγητής είτε οδηγούνται στοχευμένα να το βρουν στο διαδίκτυο. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι βιντεομάθημα δημιουργημένο με Power Point, ή με οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα (πχ Musescore), βιντεοσκοπημένο με αφήγηση (χρησιμοποιήθηκε η demo μορφή του ActivePresenter), κείμενα (όχι προς αποστήθιση) και δραστηριότητες που δημιουργούν αίσθηση καινοτομίας (Κελεσιδης & Μανάφη, 2021, Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, 2021). Μέσω αυτής της μεθόδου οι μαθητές/τριες ως ενεργοί/ες μαθητευόμενοι/ες έχουν προετοιμάσει το μάθημα με τη βοήθεια του προκαθορισμένου υλικού και έτσι στην δια ζώσης, ή με τηλεδιάσκεψη, επαφή στην τάξη, εφαρμόζουν ότι έχουν μάθει, συμμετέχουν σε ασκήσεις εμπέδωσης και δέχονται στήριξη εκεί που ακριβώς το έχουν ανάγκη (Γαρίου κ.ά., 2015). Μετά την τάξη αναρτώνται εργασίες και δραστηριότητες στην εκπαιδευτική πλατφόρμα με τις οποίες οι μαθητές/τριες θα πρέπει να πραγματοποιήσουν και να αλληλεπιδράσουν. Συχνά αξιοποιούνται και ασκήσεις αξιολόγησης ώστε να εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό ο βαθμός αφομοίωσης της νέας γνώσης (Κελεσιδης & Μανάφη, 2021, Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, 2021). Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί ότι η ανεστραμμένη τάξη δεν περιορίζεται στα αυστηρά όρια αλληλουχίας συγκεκριμένων βημάτων και προσεγγίσεων για την υλοποίηση των εκτός και εντός της τάξης δραστηριοτήτων. «Αντίθετα, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει την προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης, διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, τα τεχνολογικά μέσα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές σύμφωνα με τις ανάγκες της δικής του τάξης και της δικής του στοχοθεσίας» (Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, 2021, σελ. 43) - ιδιαίτερη προσέγγιση που εφαρμόσαμε στο πλαίσιο της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε. Δεν υπάρχουν πολλά δημοσιευμένα κείμενα που να πραγματεύονται την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε μαθήματα μουσικής πράξης παρόλο που μία από τις βασικές ιδέες αυτής της μεθόδου, η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθηση μουσικής (Bernhofer & Wieland, 2018). Αυτή η μέθοδος, εφαρμόστηκε για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες στο ψηφιακό περιβάλλον αξιοποιώντας τις δυνατότητες της ανεστραμμένης τάξης στα μαθήματα μουσικής την εποχή των πρώτων περιορισμών της πανδημίας (Corobianco, 2020).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το πρόβλημα που διαγνώστηκε και οδήγησε στο να ξεκινήσει η συγκεκριμένη έρευνα, συντίθεται από δύο επιμέρους παραμέτρους. Πολυετής διαπίστωση της έλλειψης χρόνου για την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική πραγματοποίηση του μαθήματος, (2015-2020). Κατά την περίοδο της πανδημίας 2020-2022, κατ' οίκον περιορισμός και μειωμένος χρόνος διαδικτυακής διδασκαλίας διότι οι διδακτικές ώρες τηλεδιάσκεψης είναι ελαφρά μειωμένες ενώ και συχνά χάνονταν πολύτιμος χρόνος λόγω προβλημάτων στην σύνδεση. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι η

αυτή η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε ένα μη προβλέψιμο μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ανατροφοδοτούσε τα αρχικά προβλήματα που διαγνώστηκαν και τα μετέτρεπε σε νέα προβλήματα και αυτά με την σειρά τους τροφοδοτούσαν τον κύκλο του σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης σε ένα διαρκές σπирάλ (Κατσαρού, 2006). Οπότε το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου, γενικότερα, κατά τη δια ζώσης διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου μας αλλά και η διδασκαλία την περίοδο της πανδημίας μας οδήγησε στην πρόταση για την εφαρμογή της συγκεκριμένης συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σε κανονικές εκπαιδευτικές συνθήκες,, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προδιαγραφές και την απαραίτητη προετοιμασία.

Το πρώτο στάδιο της έρευνας ξεκίνησε με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που εστίασε αφενός στην αναζήτηση κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το μάθημα της μουσικής και ειδικότερα στη μαθησιακή διαδικασία εφαρμοσμένων και θεωρητικών μουσικών μαθημάτων της γ' λυκείου αφετέρου στην αναζήτηση θεωρητικών μοντέλων ή προτύπων για την δημιουργία εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων εφαρμογής του. Καθώς δεν βρέθηκε κάποιο υλικό που ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες αναπτύχθηκε εξ αρχής πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για εξ αποστάσεως μαθησιακό αντικείμενο «Ναπολιτάνικης Συγχορδίας» με βάση τις αρχές δημιουργίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης που αφορούσε την μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης αλλά και την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος (δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα) σε 4 στάδια. Σε κάθε στάδιο πραγματοποιούνταν αξιολόγηση μέσω συζητήσεων με τα τρία μέρη που συμμετείχαν στην έρευνα α)ερευνητής β) 22 μαθητές Γ Λυκείου γ) κριτικός φίλος.

Οι βασικές αρχές σχεδιασμού του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού ήταν να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες ενημερώνοντάς τους για το τι πρέπει να κάνουν, γιατί το κάνουν, πότε πρέπει να το κάνουν, πως να το κάνουν και εν τέλει αν το έκαναν σωστά (Λιοναράκης, 2013). Καθώς η βιβλιογραφική αναζήτηση δεν ανέδειξε την ύπαρξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού υλικού για το διδακτικό αντικείμενο της Αρμονίας με αυτές τις προδιαγραφές σχεδιάστηκε ο δεύτερος κύκλος της δράσης με τα παρακάτω δεδομένα:

- Δημιουργήθηκε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό για το μαθησιακό αντικείμενο «Ναπολιτάνικης Συγχορδίας»
- Προετοιμάστηκε η εφαρμογή της μεθόδου της μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης (εκπαίδευση μαθητών/τριών)
- Εξασφάλιση πρόσβασης για όλους/ες τους μαθητές/τριες

Μετά τη δημιουργία του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε σε 4 φάσεις. Στην πρώτη φάση της δράσης πραγματοποιήθηκε μια αποτίμηση λειτουργικότητας των εργαλείων που είχαμε στην διάθεσή μας τα οποία ήταν το Webex για τις τηλεδιασκέψεις, το e-class για την ασύγχρονη εκπαίδευση, το Musescore για να γράφουμε τις ασκήσεις της Αρμονίας, και τον ελεύθερο ιστότοπο Teoria (<https://www.teoria.com/>), που

λειτουργεί αποτελεσματικά και στα smartphone των μαθητών, για τις ακουστικές ασκήσεις.

Πρέπει να σημειωθεί ότι για την εφαρμογή αυτή αλλά και για άλλες ανάλογες εφαρμογές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και κατάλληλο εξοπλισμό τόσο η σχολική μονάδα όσο και όλοι/ες οι μαθητές/τριες πρόσβαση στο διαδίκτυο δεδομένου ότι το μαθησιακό υλικό έχει δημιουργηθεί στην πλατφόρμα του e-class και απαιτούνται γρήγορες ταχύτητες, ηχεία, ακουστικά κτλ. Αυτό είναι ένα σημαντικό και κρίσιμο προαπαιτούμε για την μείωση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών.

Λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση της πρώτης φάσης σχεδιάστηκε δράση που διερεύνησε συνολικά την ποιότητα και τη λειτουργικότητα του πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού που είχε διαμορφωθεί με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία με έμφαση στην αλληλεπίδραση δασκάλου μαθητών/τριων.

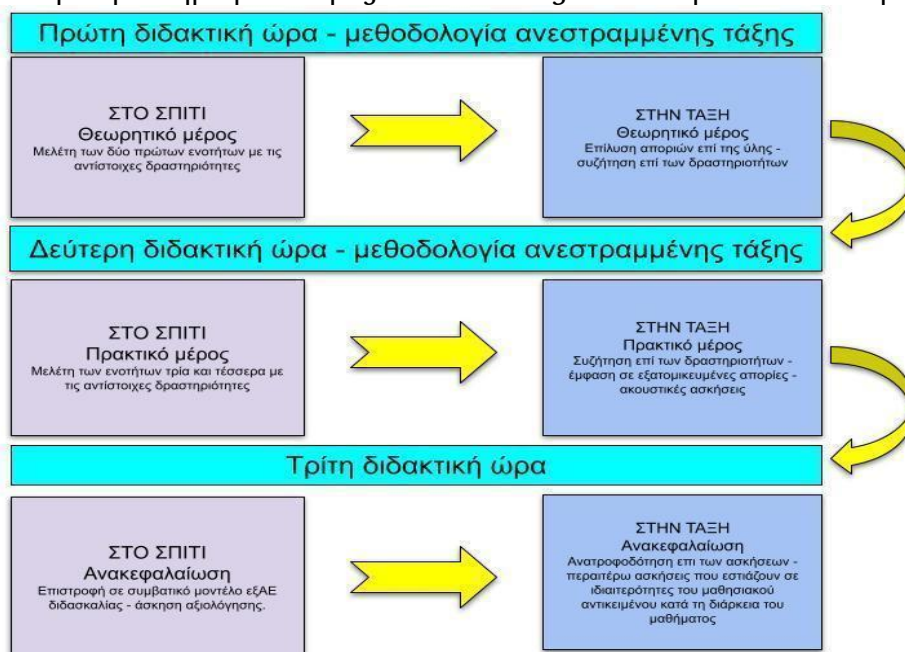
Αξίζει να σημειώσουμε ότι η δημιουργία του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού και η προετοιμασία της εφαρμογής μέσω της έρευνας δράσης δεν πραγματοποιήθηκαν γραμμικά αλλά σε κάποια σημεία έτρεχαν παράλληλα. Αφού δημιουργήθηκε το μαθησιακό υλικό, δόθηκε πρόσβαση σε αυτό στον κριτικό φίλο, ο οποίος έχει τριακονταετή τουλάχιστον εμπειρία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου. Ο κριτικός φίλος μελέτησε προσεκτικά όλο το υλικό και επισήμανε τα σημεία στα οποία εκτιμούσε ότι χρειάζονται κάποιες μικρές αλλαγές, οι οποίες αφορούσαν κυρίως στα κείμενα που συνδέονται με το ηλεκτρονικό βιβλίο (πρώτη φάση).

Μετά την ολοκλήρωση των αλλαγών παρουσιάστηκε στους/στις μαθητές/τριες η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες και παραδείγματα κατανόησης. Στη συνέχεια δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και το «ηλεκτρονικό βιβλίο» με την επισήμανση ότι κατ' αρχάς θα μελετήσουν είναι μόνοι/ες τους χωρίς όμως ωστόσο να τους αποκλειστεί η επικοινωνία με τον διδάσκοντα (δεύτερη φάση).

Αμέσως μετά το εξ αποστάσεως πολυμορφικό υλικό αξιολογήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες και έγιναν οι βελτιώσεις που πρότειναν (τρίτη φάση). Τέλος μετά τις αλλαγές αξιολογήθηκε συνολικά το υλικό αλλά η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης (τέταρτη φάση).

Όλη η δράση πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες όπου ουσιαστικά οι πρώτες δύο ήταν η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης ενώ η τελευταία λειτούργησε ανακεφαλαιωτικά-αναστοχαστικά και αξιολογικά (Εικόνα 1). Η μεθοδολογία αυτή δομήθηκε έτσι ώστε η μαθησιακή διεργασία να μπορεί να γίνει ολοκληρωτικά εξ αποστάσεως (στη συγκεκριμένη περίπτωση, λόγω των έκτακτων συνθηκών) αλλά να λειτουργεί εξίσου καλά και σε συνθήκες κανονικότητας ως συνδυαστική-συμπληρωματική εξ αποστάσεως υπό την προϋπόθεση πως η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας θα επιτρέπει την χρήση των μέσων παρουσίασης (εικόνα και ήχου) που χρησιμοποιούνται στην τηλεδιάσκεψη webex και μέσα στην τάξη. Να σημειώσουμε ότι η

συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε τμήμα διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.



Εικόνα 1: Μεθοδολογία ενότητας μαθήματος

Το εξ αποστάσεως (ή πολυμορφικό) εκπαιδευτικό υλικό

Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε σύμφωνα με την πολυμορφική μεθοδολογική προσέγγιση των West – Λιοναράκη (2001) και αποτελείται από:

- A. Το θεωρητικό μέρος (1^η & 2^η ενότητες)
 - B. Το βασικό εγχειρίδιο
 - Γ. Τέσσερις δραστηριότητες και τρεις αυτοαξιολόγησης-με την κατάλληλη ανατροφοδότηση
 - Δ. Παραδείγματα
- Πιο αναλυτικά

A. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από ένα βίντεο (7 λεπτών) το οποίο μεταφράστηκε και ηχογραφήθηκε στα ελληνικά, και στο οποίο παρουσιάζεται η βασική θεωρία του μαθήματος. Το θεωρητικό μέρος

παρουσιάζεται τμηματικά και όχι όλο μαζί την αρχή του εκπαιδευτικού υλικού.

Β. Το βασικό εγχειρίδιό του γνωστικού αντικειμένου

Γ. Οι επτά δραστηριότητες που διαμορφώθηκαν με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων.

Η πρώτη δραστηριότητα περιλαμβάνει ένα βίντεο που παρουσιάζει τη βασική θεωρία του αντικειμένου και ζητάει από τους μαθητές/τριες να κάνουν ταυτόχρονα κάποιες μικροεργασίες.

Η δεύτερη δραστηριότητα (αυτοαξιολόγησης) είναι συμπλήρωσης κενών πάνω στην θεωρία του κεφαλαίου με αυτόματη βαθμολόγηση.

Η τρίτη δραστηριότητα περιλαμβάνει ακουστικά παραδείγματα και έχει πολλαπλές (υποκειμενικές) απαντήσεις.

Η τέταρτη δραστηριότητα (αυτοαξιολόγησης) είναι πολλαπλών απαντήσεων και συμπλήρωσης κενών μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν το μέτρο στο οποίο εμφανίζεται ναπολιτάνικη συγχορδία σε έξι αποσπάσματα έργων μεγάλων κλασικών συνθετών. (εικ 2).

Η πέμπτη δραστηριότητα είναι ανάλυσης τμήματος θέματος αρμονίας με αντικείμενο την αλλαγή τονικότητας μέσω της ναπολιτάνικης συγχορδίας με αναλυτικές οδηγίες εκπόνησης.(εικ. 3).

Στην έκτη δραστηριότητα πατώντας τον υπερσύνδεσμο «Εναρμονίζω με ναπολιτάνικη» οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε άσκηση αρμονίας, την οποία οδηγούνται μέσα από αναλυτικές οδηγίες να την γράψουν στο musescore, να την τυπώσουν ή να την αντιγράψουν στο τετράδιο τους και να την εναρμονίσουν.(εικ. 3).

Η έβδομη δραστηριότητα περιλαμβάνει ένα βίντεο που καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην ακουστική αναγνώριση της ναπολιτάνικης συγχορδίας με την βοήθεια της ιστοσελίδας teoria. (εικ. 4)

Για όλες τις δραστηριότητες υπάρχουν απαντήσεις/ανατροφοδοτήσεις καθώς και οδηγός για περαιτέρω μελέτη στις τελευταίες σελίδες του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι δραστηριότητες/ασκήσεις αυτοαξιολόγησης αφορούσαν τη συμπλήρωση κενών και πολλαπλές απαντήσεις, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλύψουν περιπτώσεις σχετικές με το θέμα που μελετούν, σε έργα μεγάλων συνθετών.

Οι δραστηριότητες/αυτοαξιολόγησης δημιουργήθηκαν μέσω του εργαλείου «ασκήσεις» της πλατφόρμας e – class και περιλαμβάνει ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών και πολλαπλών απαντήσεων (εικ. 2).

Οι δραστηριότητες κατανέμονται σε όλο το εκπαιδευτικό υλικό σε κατάλληλα σημεία ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριων. Συγκεκριμένα οι δύο δραστηριότητες είναι συνδεδεμένες με το θεωρητικό μέρος. Ενώ η Τρίτη μετά τα παραδείγματα. Το ίδιο και οι δραστηριότητες/ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Ανατροφοδότηση: Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες παίρνουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (στις τρεις δραστηριότητες αξιολόγησης) και αυτόματα στις 2 δραστηριότητες/άσκησεις αυτοαξιολόγησης όπου βλέπουν τη «βαθμολογία» τα λάθη που έκαναν και τις σωστές απαντήσεις. Επίσης

μπορούν να κάνουν εφόσον επιθυμούν την δραστηριότητα/άσκηση ανώνυμα.

Αρμονία Γ3 Λυκείου
 Να βρείτε τη ναπολιτάνικη συγχορδία

1 2 3 4 5 6

Ερώτηση 2 / 6 (Συμπλήρωση Κενών (Χαλαρή Ταυτοποίηση) — 5 βαθμοί)

Chopin Op 55

All.^o J.W. Stirling.

Deux Nocturnes.

Andante. F. Chopin, Op. 55.

15^{me} Nocturne.

Η Ναπολιτάνικη συγχορδία βρίσκεται στο μέτρο

Ακύρωση Οριστική υποβολή < Προηγούμενο Επόμενο >

Εικόνα 2. Άσκηση συμπλήρωσης κενών.

Δ. Παραδείγματα επί του αντικειμένου μελέτης από έγκριτη βιβλιογραφική πηγή.

Ε. Αναλυτικές οδηγίες για τη μελέτη τους ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το τι πρέπει να κάνουν

Αρμονία Γ3 Λυκείου / Ηλεκτρονικό βιβλίο / Η ναπολιτάνικη συγχορδία

Η ναπολιτάνικη σαν μέσο για μετατροπία

Συχνά η συγχορδία αυτή αποτελεί χρήσιμο μέσο για μετατροπία. Σε πολλά θέματα πανελληνίων έχει χρησιμοποιηθεί σε αυτή την μορφή. Είναι δυνατόν πριν από την χρήση της ΙΙΝ να έχει προηγηθεί η κλίμακά της ή απλά η δεσπόζουσα της με τη μορφή παρενθετικής δεσπόζουσας. Σε αυτή την περίπτωση δεν αποκλείεται και η χρήση της σε ευθεία κατάσταση ή ο διπλασιασμός της βαρυμένης νότας.



Δραστηριότητα 5. Γράψτε το πολύ σε 80 λέξεις το πως έγινε εδώ η μετάβαση από την μία κλίμακα στην άλλη και τι το ιδιαίτερο έχει η μορφή της Ναπολιτάνικης. Την δική μας απάντηση θα την βρείτε στο τέλος του κεφαλαίου

Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης 6. (Θα χρειαστείτε λίγο πάνω από μια ώρα) Τυπώστε και εναρμονίστε το παρακάτω θέμα αφού λάβετε υπ όψιν τα παρακάτω: Θα πρέπει να βρείτε τρεις ναπολιτάνικες συγχορδίες. Η μία έχει την τυπική πορεία όπως την συναντήσατε στο βασικό εγχειρίδιο, ενώ οι άλλες έχουν μορφή που συναντήσαμε στα παραδείγματα του ηλεκτρονικού βιβλίου. Όλα τα υπόλοιπα που γνωρίζετε από προηγούμενα μαθήματα θα πρέπει να τα εφορμόσετε, όπως: σωστά πτωτικά σχήματα, αιτιολογημένες μετατροπίες, διαβατικά σχήματα, παρενθετικές δεσπόζουσες. Μια ενδεικτική απάντηση θα την βρείτε στο τέλος του κεφαλαίου. Οποιαδήποτε άλλη απάντηση που περιλαμβάνει τα παραπάνω ζητούμενα και δεν έχει λάθη στην κίνηση των φωνών είναι δεκτή.

Εναρμονίζω με ναπολιτάνικη

ΕΙΚΟΝΑ 3. ΣΕΛΙΔΑ 5. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 5 ΚΑΙ 6.

Αρμονία Γ3 Λυκείου / Ηλεκτρονικό βιβλίο / Η ναπολιτάνικη συγχορδία

Ακουστικές ασκήσεις

Δραστηριότητα 7. Τώρα θα πρέπει να εξασκηθείτε στην ακουστική αναγνώριση της ναπολιτάνικης σε διαδοχή συγχορδίων. Για 20 λεπτά τουλάχιστον χρησιμοποιήστε την ελεύθερη ιστοσελίδα teoria. Η teoria έχει μαζί με την ναπολιτάνικη και τις συγχορδίες αυξημένης έκτης που είχαμε στην προηγούμενη ενότητα που σημαίνει ευκαιρία για επανάληψη. Παρακάτω είναι ένα βίντεο που σας δείχνει το πως θα φτιάξετε την άσκησή σας.

ΕΙΚΟΝΑ 4 ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ.

Εφαρμογή του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού έρευνα δράσης.

Μάθημα	Στόχοι	Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητες	Εκπαιδευτικά Μέσα (εργαλεία, πόροι, υλικό)
<p>Γνωστικό αντικείμενο: Αρμονία της Μουσικής</p> <p>Τάξη: Β Λυκείου</p> <p>Ενότητα: Ναπολιτάνικη Συγχορδία</p> <p>Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες</p>	<p>Στο τέλος της ενότητας ο μαθητής/τρια θα πρέπει να είναι σε θέση να: α) γνωρίζει τους βασικούς κανόνες που διέπουν την λειτουργία της ναπολιτάνικης συγχορδίας β) να την χρησιμοποιεί σε σημεία του θέματος αρμονίας που είναι απαραίτητα αλλά και σε σημεία που δεν είναι και τόσο εμφανής η χρήση της γ) να υιοθετεί την χρήση της έναντι άλλων πιθανών περιπτώσεων αν το ύψος του θέματος προδιαθέτει κάτι τέτοιο.</p>	<p>Ασύγχρονη - πριν το 1ο μάθημα</p> <p>30 - 40'</p>	<p>Αυτοαξιολόγηση, Εφαρμογή γνώσης Ανακαλυπτική διαδικασία</p>	<p>η-τάξη: ηλεκτρονικό βιβλίο</p>
		<p>Σύγχρονη - 1η διδακτική ώρα</p> <p>30 - 45'</p>	<p>Επίλυση προβλήματος Συζήτηση, Ερωτ/ντήσεις Επικοινωνία Ανατροφοδότηση Αναστοχασμός</p>	<p>Webex: διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων, chat, μικρόφωνο, πιάνο,</p>
		<p>Ασύγχρονη - πριν το 2ο μάθημα</p> <p>30 - 40'</p>	<p>Αυτοαξιολόγηση, Επίλυση προβλήματος Εφαρμογή γνώσης Ανακαλυπτική διαδικασία Επικοινωνία</p>	<p>Παρουσίαση musescore, teoria, youtube, η-τάξη: εκπαιδευτικό υλικό</p>
		<p>Σύγχρονη - 2η διδακτική ώρα</p>	<p>Επίλυση προβλήματος Συζήτηση, Ερωτ/ντήσεις Επικοινωνία Ανατροφοδότηση</p>	<p>η-τάξη: ηλεκτρονικό βιβλίο, εργασία, τοίχος, μηνύματα, συζητήσεις</p> <p>Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης</p>

		30-45'	Αναστοχασμός	κείμενο, παρουσίαση musescore, teoria, ασκήσεις, η- τάξη: εκπαιδευτικό υλικό
		Σύγχρονη – 3 ^η διδακτική ώρα 30-45'	Επίδειξη, Επίλυση προβλήματος Συζήτηση, Ερωτ/ντήσεις Επικοινωνία Ανατροφοδότηση Αναστοχασμός	Webex: διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων, chat, μικρόφωνο, πιάνο κείμενο, παρουσίαση musescore, teoria, ασκήσεις, η- τάξη: εκπαιδευτικό υλικό

Σχήμα 1: Η δομή της εφαρμογής στην ανεστραμμένη τάξη.

Α. Στάδιο εφαρμογής πριν το μάθημα: Πριν τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες ζητήθηκε μελέτη δύο διδακτικών ενοτήτων ανά διδακτική ώρα και εκπόνηση των δραστηριοτήτων με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα πριν την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές μελετούν το υλικό και κάνουν τις τέσσερις πρώτες δραστηριότητες όπως περιγράφονται παραπάνω. Πριν την δεύτερη ώρα ακολουθούν οι υπόλοιπες τρεις δραστηριότητες στις οποίες περιλαμβάνεται και η λύση ενός θέματος αρμονίας για το οποίο υπάρχει ενδεικτική λύση στο ηλεκτρονικό βιβλίο.

Β. Στάδιο εφαρμογής στην τάξη: επίλυση αποριών επί της ύλης, και συζήτηση (ανατροφοδότησης) για τις δραστηριότητες Δόθηκε στον κριτικό φίλο πρόσβαση στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των μαθητών καθώς και σε σημειώσεις από τις συζητήσεις στις τηλεδιασκέψεις και ακολούθησε συζήτηση και αξιολόγηση μεταξύ των δύο μερών (καθηγητή και κριτικού φίλου).

Γ. Μετά την τάξη. Στο τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας δόθηκαν οδηγίες για το επόμενο μάθημα κατά την διάρκεια του οποίου λύθηκε, διορθώθηκε και προτάθηκε μια ενδεικτική λύση για ένα ακόμα πρωτότυπο θέμα αρμονίας που προετοίμασαν οι μαθητές στο σπίτι, αυτή την φορά με μοντέλο σύγχρονης εξΑΕ.

Το εξΑΕ εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε έτσι ώστε να έχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ενώ ο εκπαιδευτικός, επικουρικά, στο δια ζώσης μάθημα καθοδηγεί, λύνει απορίες και παρέχει ανατροφοδότηση μέσω εργασιών που πραγματοποιούνται online (ή στην φυσική τάξη) πάνω στην ύλη που

οι μαθητές έχουν ήδη από μόνοι τους εργαστεί. Στο [βίντεο](#) (διάρκειας 19.23' λεπτά) περιγράφεται ην όλη διαδικασία όπως μπορούν οι μαθητές/τριες να την διατρέξουν μέσω του e-class.



Παρουσίαση ηλεκτρονικού βιβλίου

ΕΙΚΟΝΑ 5: ΒΙΝΤΕΟ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΟ ECLASS

Οι μαθητές/τριες εξ αρχής είχαν λάβει την οδηγία να μελετήσουν το εκπαιδευτικό υλικό με κριτική διάθεση - να εκφραστούν αιτιολογημένα αρνητικά, αν χρειαστεί, για ότι δεν τους ικανοποιεί. Μαζί με τον κριτικό φίλο βοήθησαν σε τεχνικά ζητήματα και σε διορθώσεις του εκπαιδευτικού υλικού. Παραδείγματος χάριν σε ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που ήταν κατασκευασμένες για αυτόματη διόρθωση, δεν είχαν προβλεφθεί απαντήσεις στην συμπλήρωσή κενών που ήταν εξίσου ορθές ή διαφορετική γραφή λέξεων (ελάσσονα, ελάσσων). Έγιναν οι κατάλληλες παρεμβάσεις για να είναι πιο λειτουργικές οι ασκήσεις αν και είναι απολύτως βέβαιο ότι θα υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις σωστών απαντήσεων που δεν θα μπορέσει να τις εκλάβει ως ορθές η πλατφόρμα. Εκεί θα πρέπει να μπορεί να κρίνει ο/η μαθητής/τρια από μόνος/η του/της αν και σε ποιο βαθμό έχει απαντήσει σωστά.

Αποτελέσματα έρευνας-δράσης

Σε κάθε στάδιο ο εκπαιδευτικός συζητούσε τόσο για το υλικό όσο και για την εφαρμογή α) με τον κριτικό φίλο και β) με τους μαθητές/τριες.

Στο τελευταίο στάδιο (μετά την ολοκλήρωση των τριών διδακτικών ωρών) πραγματοποιήθηκε ομαδική συζήτηση για να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/τριων για την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

Η ομαδική συζήτηση (focus group) βασίστηκε σε ερωτήσεις που α) είχαν προετοιμαστεί μέσω της βιβλιογραφίας και αφορούσε έναν αναστοχασμό για τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης β) αφορούσαν το συγκεκριμένο υλικό ήταν πρωτότυπες - και γ) προέκυψαν κατά την πρόοδο της συζήτησης.

Όσον αφορά τον αναστοχασμό για την μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν καθόλου εμπειρία από αυτή τη μεθοδολογία κατά την διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων και πρώτη φορά ήρθαν σε επαφή τόσο με τον όρο "ανεστραμμένη τάξη" όσο και με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Κατά την ομαδική συζήτηση (focus group) μέρος των μαθητών/τριων (8/22) θεώρησαν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας τους κάνει να μαθαίνουν καλύτερα. Μεγαλύτερο μέρος των μαθητών/τριων (10/22) θεώρησε ότι η ανεστραμμένη μορφή διδασκαλίας έχει ενδιαφέρον ειδικά στο σημείο που τους έδωσε τη δυνατότητα να κάνουν τις δραστηριότητες στο σχολείο. Ωστόσο και αυτοί/ες ανέφεραν ότι με τους δύο τρόπους μαθαίνουν το ίδιο. Τέλος μια μικρή μερίδα μαθητών/τριων (4/22) εκτιμά ότι δεν θα μπορούσε να δώσει απάντηση σε αυτή την ερώτηση, γιατί πιθανόν δεν πρόλαβε να κατανοήσει τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης. Τα ευρήματα συνοψίζονται στα εξής: υπήρξε άμβλυση του προβλήματος χρόνου, ενδιαφέρον για τη μεθοδολογία, κατανοητές δραστηριότητες - δεν χρειάστηκαν βοήθεια καθώς οι οδηγίες ήταν πολύ βοηθητικές, δεν τους πήρε περισσότερο χρόνο μελέτης από ότι συνήθως, λύθηκαν απορίες κατά τη διάρκεια της μελέτης. Ενδιαφέρον έχει ότι ένα ποσοστό όμως (3/22) μαθητές/τριες θεώρησε ότι αυτή η μεθοδολογία αποτελεί χάσιμο χρόνου αφού όλα μπορούν να γίνουν με τον παραδοσιακό τρόπο μελέτης πολύ πιο γρήγορα και δήλωσε ότι προτιμά να ακούει το μάθημα από τον καθηγητή.

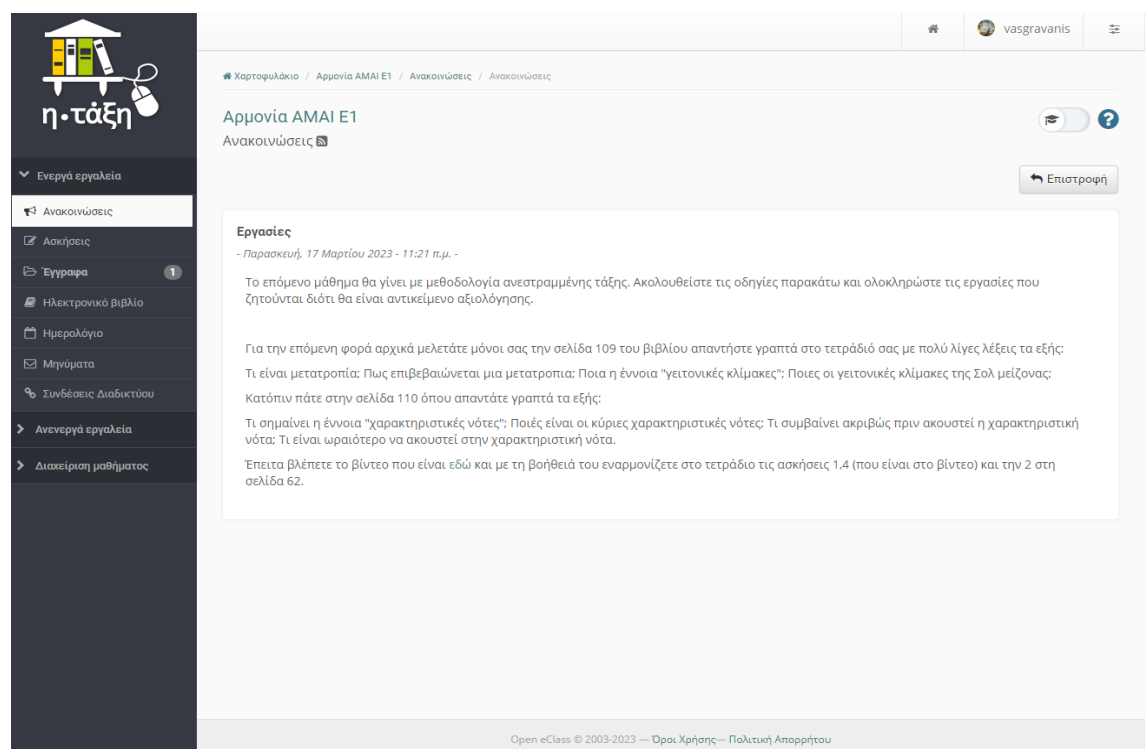
Στη συνέχεια της συζήτησης ακολούθησαν ερωτήσεις που έχουν σχέση με το μάθημα της αρμονίας και με το ηλεκτρονικό βιβλίο που παρουσιάστηκε παραπάνω. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές αλλά και ο κριτικός φίλος θεωρούν ότι το μάθημα της αρμονίας από τη φύση του είναι ένα μάθημα που μπορεί να λειτουργήσει εξ αποστάσεως παρά τις όποιες αδυναμίες μπορεί να κάποιος επισημάνει. Εκτιμάται ότι το υλικό, οι δραστηριότητες, και οι εργασίες του συγκεκριμένου μαθήματος ήταν πολύ πιο οργανωμένες και συστηματοποιημένες από οποιαδήποτε άλλο μάθημα - κάτι που κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται και στο εξΑΕ εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάστηκε. Ωστόσο κάποιοι από τους μαθητές παρατήρησαν ότι ίσως να τους φάνηκε κατανοητό και οικείο το υλικό λόγω του ότι κατασκευάστηκε από τον δικό τους καθηγητή και έτσι είχε χαρακτηριστικά του ύφους του. Έχουν ενδοιασμούς αν θα ένιωθαν την ίδια οικειότητα και άνεση κατανόησης στην υποτιθέμενη περίπτωση που το υπουργείο θα ετοιμάζε κεντρικά αντίστοιχο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφού δεν βρέθηκε κάτι αντίστοιχο στην ελληνική και διεθνή διαδικτυακή έρευνα το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό ουσιαστικά κατασκευάστηκε από την αρχή βασισμένο στην κατάλληλη επιστημονική μεθοδολογία της εξΑΕ. Ίσως είναι από τις πρώτες φορές (ή και η πρώτη φορά) που δημιουργείται κάτι αντίστοιχο (Μάρτιος 2021) στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο της αρμονίας της μουσικής. Το εκπαιδευτικό υλικό κατασκευάστηκε με το εργαλείο «ηλεκτρονικό βιβλίο» του e-class το οποίο κρίνεται και από τις τρεις πλευρές (εκπαιδευτικός, κριτικός φίλος, μαθητές/τριες) ικανοποιητικό αφού παρέχει δυνατότητες πολυμορφικότητας που είναι απαραίτητες για ένα κατάλληλο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της “ανεστραμμένης τάξης ιδιαίτερα όσον αφορά την έλλειψη χρόνου, την κατανόηση του μαθήματος, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων. Μέσα από την συζήτηση που προέκυψε με τα άλλα δύο μέρη (μαθητές/τριων και κριτικό φίλο) προκύπτει ως κοινό συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης και του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού άμβλυσε σε πολύ μεγάλο βαθμό το πρόβλημα έλλειψης χρόνου. Ταυτόχρονα στο ίδιο αποτέλεσμα (περισσότερο ωφέλιμο χρόνο στην τηλεδιάσκεψη) προσεγγίσαμε και με τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της “ανεστραμμένης τάξης” που εφαρμόστηκαν στον σχεδιασμό και τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού. Η κατανόηση ενδυναμώθηκε από την χρήση της μεθοδολογίας, αφού στις τηλεδιασκέψεις που συνδυάζονταν με το θεματικό αντικείμενο της έρευνας, οι μαθητές/τριων που ενδιαφέρονταν για τις εξετάσεις των ειδικών μαθημάτων έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον και καλύτερα προετοιμασμένοι/τριων. Οι μαθητές/τριες έδειξαν θετικοί απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό ως μεθοδολογική κατασκευή σε συνδυασμό με την “ανεστραμμένη τάξη” αφού θεώρησαν ότι αμβλύνει παιδαγωγικά προβλήματα που προέκυψαν από την απροετοίμαστη τηλεεκπαίδευση που εφαρμόστηκε την περίοδο της πανδημίας. Έτσι η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει να επιβεβαιώνει την άποψη ότι μια πολυμορφική διδασκαλία που περιλαμβάνει παράλληλα σύγχρονους και ασύγχρονους τρόπους μάθησης αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική (Shoemaker & Stam, 2010· Βερβέρης & Αποστολής, 2020· Daubney & Fautley, 2020· Bertazzoni, 2020· Carobianco, 2020).

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας προέκυψαν σκέψεις ώστε να διερευνηθούν και άλλες δυνατότητες εφαρμογής της διαδικασίας, επαναλαμβάνοντάς την σε άλλες τάξεις ή και σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση κατάλληλα διαμορφωμένου πολυμορφικού εξΑΕ εκπαιδευτικού υλικού με μεθοδολογία ανεστραμμένης τάξης και σε οποιαδήποτε συνθήκες, κανονικές ή μη, αξιολογώντας τη συμβολή τους στην επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων. Ενδιαφέρον θα είχε η δημιουργία αντίστοιχου πολυμορφικού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού σε εφαρμοσμένα μουσικά μαθήματα ή μουσικά σύνολα κάτι που εκτιμάται τεχνικά ως ιδιαίτερα δύσκολο εξΑΕ (Shoemaker & Stam, 2010· Koutsoupidou, 2013· Dumlanwalla, 2017· Benhofer & Wieland, 2018· Βερβέρης & Αποστολής, 2020· Bertazzoni, 2020· Ozer & Ustun, 2020) αλλά για αυτό τον λόγο είναι προκλητικό και πολύ ενδιαφέρον. Το κατάλληλο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό να αμβλύνει κάποια από τα παιδαγωγικά προβλήματα που εντοπίζονται στη μαθησιακή διεργασία των εφαρμοσμένων μουσικών μαθημάτων με μεθοδολογία εξΑΕ. Σε επόμενες δράσεις μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και μέχρι σήμερα, εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης με εξΑΕ υλικό στο μάθημα της Θεωρίας στο γυμνάσιο και της Αρμονίας στο λύκειο σε περιπτώσεις όπου ο χρόνος δεν επέτρεψε την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Το αποτέλεσμα ήταν πολύ ικανοποιητικό για τις μεγαλύτερες, όμως, ηλικίες.



The screenshot shows the Open eClass LMS interface. On the left is a dark sidebar menu with the logo 'η·τάξη' and various navigation options like 'Ανακοινώσεις', 'Διακρίσεις', 'Έγγραφα', etc. The main content area is titled 'Αρμονία ΑΜΑΙ Ε1' and 'Ανακοινώσεις'. It displays a section for 'Εργασίες' (Assignments) dated 'Παρασκευή, 17 Μαρτίου 2023 - 11:21 π.μ.'. The text of the assignment describes the next lesson topic, 'μεθοδολογία ανεστραμμένης τάξης', and provides instructions for students to read page 109 of a textbook and answer questions about 'μετατροπή' (conversion) and 'γεγονοτικές κλίμακες' (fact scales). It also mentions a video resource on page 62.

ΕΙΚΟΝΑ 5

Σε κάθε περίπτωση, τέλος, για να λειτουργήσει ολικά η διαδικασία, η βασικότερη προϋπόθεση είναι η ελεύθερη και ανοιχτή πρόσβαση όλων στην εξΑΕ, χωρίς κανένα αποκλεισμό. «Προσβάσιμη και ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους» (Λιοναράκης, 2001, σελ. 6)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βερβέρης, Αν. & Αποστολής, Αρ. (2020) Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα μουσικά σχολεία στην διάρκεια της καραντίνας του covid - 19, (σσ. 191 - 201) *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός, Τεύχος 19*, Αθήνα.

Γαρίου, Α. Μανούσου, Ε. Αρλαπάνος, Γ. & Σπανακά, Α. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «ανεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης. *ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Τόμ. 8, Αρ. 2Α. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.35>

Κελεσιδης, & Μανάφη, (2021). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση: Εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης την Περίοδο της Τηλεκπαίδευσης. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 58-75. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25560>

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση

σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 33-51), Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε την 23/1/2021 από: <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>

- Μανούσου, Ε. (2008). Προδιαγραφές Παιδαγωγικού Πλαισίου για την εφαρμογή συμπληρωματικής, πολυμορφικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές / τριες πρωτοβάθμιας, ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας. Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Μουζάκης, Χ., Δανοχρήστου, Π., & Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 38-57. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25451>

Ξενόγλωσσες

- Bernhofer, A., & Wieland, E. (2018) Unterrichtsmodelle des Flipped Classroom für die Sing und Musizierpraxis im Musikunterricht. *Inverted Classroom*, 29 - 38. Retrieved 17/1/2021 from: https://www.researchgate.net/profile/Andreas_Bernhofer/publication/323358224_Unterrichtsmodelle_des_Flipped_Classroom_fur_die_Sing-_und_Musizierpraxis_im_Musikunterricht/links/5a8fea8ca6fdcc ecff007748/Unterrichtsmodelle-des-Flipped-Classroom-fuer-die-Sing-und-Musizierpraxis-im-Musikunterricht.pdf
- Bertazzoni, L. (2020) Prove Di prossimità: Riflessioni Ed Esperienze sull'educazione Musicale in Italia Ai Tempi Del Distanziamento Sociale. *VC 2020*, 1, 140-156 Retrieved 30/12/2020 from <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/download/34452/28047>
- Capobianco, R. (2020). Educating through music “at a distance”. The didactic experience of a musical high school during the pandemic. Educare attraverso la musica “a distanza”: l’esperienza didattica di un liceo musicale durante la pandemia. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*. Retrived 30/12/2020 from: https://www.qtimes.it/?p=file&d=202007&id=capobianco_qtimes_lug_2020.pdf
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114. doi:10.1017/S0265051720000133
- Dumlavwalla, D. (2017). Transitioning from traditional to online piano lessons: Perceptions of students, parents and teacher. *MTNA E-Journal*, 8(3), 2-20.
- Koutsoupidou (2013). Online Distance Learning and Music Training: Benefits, drawbacks and challenges. Διεθνές Συνέδριο για την

Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.536>.

Ozer, B., & Ustun, E. (2020). Evaluation of Students' Views on the Covid-19 Distance Education Process in Music Departments of Fine Arts Faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 556-568.

<https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.556.568> (2020

Shoemaker, K., & Stam, G. (2010). e-Piano, A Case of Music Education via e-Learning in Rural Zambia. Retrieved 7/1/2021 from : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.601.319&rep=rep1&type=pdf>

Πηγές

http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL8IhofRqrFbnXuFUDqazHcNeJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtXHA-_9qvZ1UWZVXme9p4ONqDl-OTpeD984kai4kacXW

<https://www.teoria.com/>

Συνοπτικό Βιογραφικό Σημείωμα

Γραβάνης Βασίλης

Γεννήθηκε στον Πειραιά το 1971. Πιανίστας, καθηγητής πιάνου - ανωτέρων θεωρητικών και συνθέτης. Πήρε με άριστα τα Πτυχία Αρμονίας, Αντίστιξης, Φυγής και Πιάνου, Δίπλωμα Σύνθεσης και τα Διπλώματα Πιάνου και Διεύθυνσης Χορωδίας. Είναι απόφοιτος του Ε.Α.Π. στο τμήμα «Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό» και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις «Επιστήμες της Αγωγής» αμφότερα με άριστα. Διδάσκει στο Δημοτικό Ωδείο Μοσχάτου από το 1993 – 1994. Υπηρετεί παράλληλα ως καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης (12/2002) μετά από γραπτό Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, σε Μουσικά Σχολεία, με ειδικότητα στην ευρωπαϊκή θεωρία.

Περισσότερες πληροφορίες:

Ταχ. Διεύθυνση: Ομήρου 68 Μοσχάτο 18344

Θέση εργασίας: Καθηγητής ΔΕ, ΠΕ 79.01

Email: vasgravanis@gmail.com

Τηλ.: 6937266564

Ευαγγελία Μανούσου

Είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για 30 χρόνια υπηρέτησε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός, διευθύντρια, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Είναι δημιουργός πολλών εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών υλικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και συγγραφέας πολλών άρθρων και βιβλίων για το ίδιο θέμα.

Περισσότερες πληροφορίες
manousoug@eap.gr

Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές στην Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση

Κοντογιαννάκη Βικτωρία

P.E. 70, M.Sc.,

198371@windowslive.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται, αρχικώς, την έννοια της μάθησης, τα είδη της, τους παράγοντες μάθησης, καθώς επίσης και τις θεωρίες μάθησης δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση (εστιάζοντας, αναλύοντας) σε ορισμένες από αυτές. Εν συνεχεία, επιχειρείται μία κριτική θεώρηση αναφορικά με κάποιες από τις παραπάνω θεωρίες και έπειτα καταγράφονται τα συμπεράσματα. Αναφορικά με τη φύση της μάθησης έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες οι οποίες συνθέτουν, σύμφωνα με τον Rogers (1999) «ένα αχανές πεδίο, γεμάτο κινδύνους και πολυπλοκότητες». Η έννοια της μάθησης ορίζεται ως μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, ως αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης (Bigge, 1990), εμπειρία που μετασχηματίζεται σε αξίες, γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και συναισθήματα (Jarvis, 2004).

Λέξεις – κλειδιά: μάθηση, παράγοντες, θεωρίες μάθησης

Contemporary Educational Approaches and Practices in Primary Education and Training

Kontogiannaki Viktoria

P.E. 70, M. Sc.,

198371@windowslive.com

Abstract

This article deals, initially, with the concept of learning, its types, learning factors, as well as learning theories, giving particular emphasis (focusing, analyzing) to some of them. Subsequently, a critical consideration is attempted regarding some of the above theories and then the conclusions are recorded. With reference to the nature of learning, many theories have been developed which constitute, according to Rogers (1999), "a vast field, full of risks and complexities". The concept of learning is defined as a relatively permanent change in the behavior of the individual, as a result of experience and action (Bigge, 1990), experience that is transformed into values, knowledge, abilities, attitudes and feelings (Jarvis, 2004).

Keywords: *learning, factors, learning theories*

Εισαγωγή

Ως μάθηση θεωρείται η νοητική διεργασία με την οποία το άτομο αποκτά νέες δεξιότητες και γνώσεις. Αποτελεί ανθρώπινο χαρακτηριστικό, το οποίο δεν το φέρνει έτοιμο από τη φύση του, αλλά πρέπει να το εκμάθει. Η μάθηση δεν είναι μόνο ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης, αλλά και της ίδιας της ζωής. Ο Τριλιανός (2003) σημειώνει ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Σύμφωνα με μια ευρέως αποδεκτή άποψη, η μάθηση είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη γνώση ως αποτέλεσμα εμπειρίας. Στην εκπαίδευση όταν μιλάμε για μάθηση αναφερόμαστε σε ό,τι συμβαίνει στην τάξη. Σαφώς και ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι μαθητές καθώς εισέρχονται στην εκπαίδευση ξέρουν ήδη ορισμένα πράγματα, όπως η γλώσσα και έχουν ποικίλες κινητικές ικανότητες, τρέχουν, κάνουν ποδήλατο κ.ά. Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καιρικός, καθώς είναι αυτός που έχει γνώση του επιπέδου των μαθητών, θέτει στόχους και εφαρμόζει την πιο κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας.

Είδη μάθησης

Τυπική μάθηση

Ως τυπική μάθηση ορίζεται το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπ/κό σύστημα, από την Π/θμια Εκπ/ση ως το Πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs&Smith, 1990).

Μη τυπική μάθηση

Ως μη τυπική μάθηση ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (όπ.π.).

Άτυπη μάθηση

Σύμφωνα με τους παραπάνω ως άτυπη μάθηση θεωρείται η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινότητα και από τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (οικογένεια,

εργασία, γειτονιά κ.ά.). Δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων.

Δια βίου μάθηση

Η μάθηση δεν ολοκληρώνεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά πρόκειται για μία συνεχή διεργασία που συντελείται δια βίου και αναφέρεται στην ανάγκη για συνεχή απόκτηση και ανανέωση γνώσεων (Κόκκος, 2005α). Τα άτομα σχεδιάζουν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια (Πρόκου, 2004), προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Παράγοντες μάθησης

Οι παράγοντες μάθησης αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που δύνανται να ασκήσουν επιρροή στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της μάθησης. Ορισμένοι αφορούν στο ίδιο το άτομο που μαθαίνει, άλλοι έχουν να κάνουν με το αντικείμενο της μάθησης και άλλοι συνδέονται με το περιβάλλον (Χαραλαμπόπουλος, 2001).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας χωρίζονται σε τρεις (3) κατηγορίες (Χαραλαμπόπουλος, 2001): α) Ικανότητες, κίνητρα και ετοιμότητα μαθητών β) εμπειρίες, προσαρμογή, υγεία γ) σχολική (διδασκτική) ατμόσφαιρα και ο διδάσκων.

Βασικές θεωρίες μάθησης

Όπως αναφέρουν οι Ράπτης & Ράπτη (2001), κάθε είδους διδασκαλία σχετίζεται με ορισμένες παραδοχές για το τι πρέπει να μάθει ο μαθητευόμενος, καθώς και το πώς είναι καλύτερο να το μάθει, δηλαδή τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης. Κάθε διδάσκων, λοιπόν, υιοθετεί στην πράξη μια θεωρία μάθησης. Οι θεωρίες μάθησης εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο η πληροφορία απορροφάται, επεξεργάζεται και τελικά γίνεται κτήμα του διδασκόμενου. Υπάρχει πληθώρα θεωριών μάθησης, ορισμένες από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Θεωρίες Συμπεριφορισμού

Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας είναι πως το περιβάλλον διαμορφώνει τις συμπεριφορές. Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα συνθηκών, δίνοντας έμφαση στην αμοιβή ή στην τιμωρία. Βάση δίνεται σε αντικειμενικές και παρατηρήσιμες συμπεριφορές και όχι σε γνωστικές

διεργασίες. Ο διδάσκων έχει κεντρικό ρόλο και αποτελεί την πηγή γνώσης (Cziko, 2000). Κύριοι εκπρόσωποι της: Pavlov, Thorndike, Skinner κ.ά.

Θεωρία εποικοδομητισμού ή δομοισμού

Γνωστή και ως αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία μάθησης. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγουμε τον Piaget, τον Papert, τον Boyle κ.ά. Ο Piaget υποστήριξε ότι ενδογενείς βιολογικοί παράγοντες και το περιβάλλον επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και κατέληξε ότι η νοητική ανάπτυξη των παιδιών περνά από συγκεκριμένα στάδια: αισθητηριοκινητικής νόησης (από τη γέννηση ως δύο ετών), προλογικής νόησης (από δύο έως έξι ετών), συγκεκριμένης λογικής νόησης (από έξι ως δώδεκα ετών) και τυπικής νόησης (από δώδεκα ετών και άνω) (Cole&Cole, 2002).

Ο Piaget ασχολήθηκε εντόνως με το πώς η γνώση αναπτύσσεται και πίστευε πως τα ίδια τα παιδιά παίζουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από ενεργή διαδικασία στην οποία ο μαθητής ψάχνει πληροφορίες σε σχέση με το υπό διερεύνηση αντικείμενο και τις δεδομένες συνθήκες. Έτσι, ο διδασκόμενος, ο οποίος έχει τον κεντρικό ρόλο, κατασκευάζει τη γνώση με βάση την εμπειρία του. Η μάθηση είναι έρευνα που απαιτεί κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Holliman&Scanlon, 2013).

Θεωρία της διερευνητικής ή ανακαλυπτικής μάθησης

Κυριότερος εκπρόσωπός της ο Bruner, ο οποίος υποστηρίζει πως κατά τη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση ο μαθητής προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του (Τριλιανός, 2003). Υποστηρίζει πως όλοι οι μαθητές του είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία, με την προϋπόθεση πως υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας. Προγραμματίζονται και οργανώνονται μαθησιακές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές αναζητούν, χειρίζονται, εξερευνούν και διερευνούν (Τριλιανός, 1991). Οι μαθητές, δηλαδή, δεν παίρνουν έτοιμη τη γνώση από τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δική του μέθοδο και τον δικό του τρόπο παρακινώντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να οδηγηθούν στην ανακάλυψη εννοιών και ιδεών.

Θεωρία της κοινωνικής-πολιτισμικής μάθησης

Αυτή η θεωρία κινείται γύρω από τον πόλο κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως η μάθηση είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου η οποία προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον και ιδίως από τη

συμπεριφορά των άλλων, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο. Όμως το άτομο δεν αντιδρά μηχανιστικά στις εξωτερικές επιδράσεις. Τις επιλέγει, τις ερμηνεύει με βάση προηγούμενες εμπειρίες του, τις οργανώνει και δρα. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εξωτερικές επιδράσεις και στο άτομο (Δημουλάς, Κ.)

Από τους σημαντικότερους εκφραστές της, ο Bandura σύμφωνα με τον οποίο η συμπεριφορά του ατόμου θεωρείται αποτέλεσμα της διάδρασής του με το περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο Παληός (2003:4): «Οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης φαίνεται ότι έχουν σημαντικές εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μέσα από την ομαδική εργασία αποτελεί μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές και αποτελεσματικές εφαρμογές των θεωριών αυτών, όπως και οι προσπάθειες των εκπαιδευτών να προωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων».

Τα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι:

- Η ενεργός γνωστική οικοδόμηση που συντελεί στην εκ βάθους κατανόηση
- Η εγκαθιδρυμένη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο με αυτόνομη δραστηριότητα και κοινωνική και νοητική υποστήριξη
- Η κοινότητα μέσα από την οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, συντελεί στη διάχυση της κουλτούρας και των πρακτικών της
- Η συνομιλία που καθιστά εφικτή τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της κοινότητας

Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού

Στην κατηγορία αυτή ο κάθε διδασκόμενος αποτελεί μια δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, με τις δικές του ανάγκες και υπόβαθρο. Ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση όχι μόνος του, αλλά αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του, βασιζόμενος στις προϋπάρχουσες γνώσεις του, ενώ ο δάσκαλος υποστηρίζει, κατευθύνει, στηρίζει, παρέχει πηγές γνώσης. Σε αυτή την κατηγορία κύριος εκφραστής της είναι ο Vygotsky. Υποστήριζε πως δε γεννιέται κάποιος κατέχοντας συγκεκριμένες λειτουργίες, αλλά τις αποκτά μέσα από πολιτιστικά και κοινωνικά σχήματα. Οι δύο (2) διαστάσεις τις οποίες εισήγαγε στην επιστήμη της μελέτης της ανθρώπινης νόησης και των διαδικασιών μάθησης, είναι «η σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων που μέσω της γλώσσας εκφράζονται στη διαδικασία της μάθησης και η έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (Σολομωνίδου, 2006:37-38). Μέσα από παρατηρήσεις κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το παιδί προσαρμόζεται στο περιβάλλον του βασιζόμενο στην ερμηνεία του και στην προσωπική αντίληψη που

σχηματίζει γι' αυτό. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα πως κανείς δε γεννιέται με τη γνώση και αυτή είναι εξαρτώμενη από το κοινωνικό περιεχόμενο, αποκτιέται καθώς εξελίσσεται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς και ενήλικες. Για τον Vygotsky η γνωστική εξέλιξη είναι κοινωνικά προσανατολισμένη και η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί εσωτερικεύει κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες σε μια δεδομένη κοινωνία (Lloyd&Fernghough, 1999).

Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ)

Η ΖΕΑ είναι κεντρικής σημασίας στη θεωρία του Vygotsky για το πώς μαθαίνει κάποιος. Ο προβληματισμός του πηγάζει από το ποια είναι η σχέση μεταξύ μάθησης και γνωστικής εξέλιξης. Η τοποθέτησή του ήταν πως το παιδί αρχίζει να μαθαίνει πολύ πριν ξεκινήσει το σχολείο και πως για κάθε πεδίο γνώσης που συναντά σε αυτό έχει ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις. Η μάθηση στα προσχολικά χρόνια προκύπτει μέσα από μίμηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, ενώ η σχολική μάθηση προκύπτει από την οργανωμένη διδασκαλία. Η μάθηση και η γνωστική εξέλιξη αλληλοεξαρτώνται από την πρώτη ημέρα της ζωής του παιδιού. Ο Vygotsky θεωρεί σημαντικό η μάθηση να αντιστοιχεί με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού και καθορίζει δύο (2) επίπεδα: το πραγματικό γνωστικό επίπεδο και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

Θεωρία Επεξεργασίας της Πληροφορίας (Gagne, Newell&Simon)

Διατείνεται πως οι πληροφορίες επεξεργάζονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και έπειτα αποθηκεύονται στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Χαρακτηριστικά αυτής της θεωρίας είναι η παρουσίαση, η αναγνώριση, η αποθήκευση και η επιλογή πληροφοριών από τον διδασκόμενο και η σύγκριση με τις ήδη υπάρχουσες. Ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, δέχεται στοιχεία πληροφοριών (σύμβολα) ως εισερχόμενα, τα επεξεργάζεται και παράγει τα αποτελέσματα ως εξερχόμενα. Η μάθηση έρχεται με όρους αντιλήψεων και επεξεργασίας μνήμης. Έμφαση δίνεται στην εύρεση νοητικών μοτίβων ώστε να βγαίνει νόημα από ότι μέχρι πρότινος δεν ήταν κατανοητό (Capel&Breckon, 2014).

Κριτική Θεώρηση

Οι θεωρίες του Συμπεριφορισμού, παρά τη χρησιμότητά τους, κρίνονται σήμερα ανεπαρκείς όσον αφορά στην πλήρη θεώρηση και ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι που τις απορρίπτουν «ως μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν

κυρίως σε ζώα» (Φλουρής, 1995). Είναι γεγονός πως ένα εργαστήριο δεν είναι δυνατό να προσομοιώσει την πολυπλοκότητα της δομής μιας σχολικής τάξης.

Ως προς το έργο του Piaget, οφείλουμε να πούμε πως επρόκειτο για έναν σπουδαίο ερευνητή ο οποίος προκάλεσε επιστημονική επανάσταση στον χώρο της Ψυχολογίας της Ανάπτυξης. Μας έδωσε πολλές πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας των παιδιών που μέχρι σήμερα εφαρμόζονται στην τάξη. Αρκετά από τα πειράματά του στράφηκαν στην ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών. Καθώς ερεύνησε τις συνέπειες της θεωρίας του σε όλες τις πτυχές της γνώσης, νοημοσύνης, και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών, η θεωρία του άσκησε μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική πράξη. Πάνω στις έρευνές του βασίζεται η ιδέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού. Αλλά και πολλές προσεγγίσεις στη Διδασκαλία και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλονται στη θεωρία του.

« Δια μέσου των άλλων γινόμαστε ο εαυτός μας »

Vygotsky L. S.

Η προσέγγιση του Vygotsky θεωρεί την κοινωνική παρέμβαση ως τον πρωτεύοντα παράγοντα της γνωστικής προόδου. Υποστηρίζει πως η μάθηση πραγματώνεται όταν το παιδί βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με πρόσωπα από το περιβάλλον του και με την ορθή καθοδήγηση. Έτσι, «η μάθηση που οργανώνεται σωστά καταλήγει σε νοητική ανάπτυξη και βάζει σε κίνηση μια ποικιλία αναπτυξιακών διεργασιών που θα ήταν αδύνατη χωρίς τη μάθηση... Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της υπόθεσής μας είναι η έννοια ότι οι νοητικές διαδικασίες ανάπτυξης δεν συμπίπτουν με αυτές της μάθησης αλλά τις ακολουθούν» (Παπαδοπούλου, 2009). Αναγνωρίζεται, επομένως, η αξία των προεκτάσεων μιας τέτοιας άποψης για τη σχολική διαπαιδαγώγηση. Η γνωστική ανάπτυξη εξαρτάται από τις συνεισφορές της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος έχει ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ του μαθητή και της γνώσης, στηρίζει τον μαθητή και οικοδομεί μαζί με αυτόν, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γέφυρες αντίληψης και γλωσσικής ικανότητας, αξιοποιώντας τα κατάλληλα μέσα (για την επίτευξη στόχων) αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο). Μέσα από την αλληλεπίδραση χτίζει τη νέα γνώση. Οι Chaiklin (2003), Tudge (1992) και Wells (1999), συμφωνούν πως η έμφαση στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενήλικα και παιδιού είναι που κάνει τη ΖΕΑ του Vygotsky τόσο μοναδική και πολύτιμη για την κατανόηση της πετυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπ. αναφ. στους Vialle, Lysaght&Verenika, 2005).

Συμπεράσματα

Η μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο στις περισσότερες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γι αυτό έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών από πολλούς επιστήμονες και έχει διατυπωθεί μια μεγάλη ποικιλία ορισμών όσον αφορά στον προσδιορισμό της έννοιάς της. Ο Τριλιανός (1991) επισημαίνει πως «υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιάς της. Έτσι, κατά καιρούς η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagne) και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτειθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers)».

Οι θεωρίες του Vygotsky και του Piaget για τη γνωστική εξέλιξη υπήρξαν τεράστιο κεφάλαιο στην επιστήμη της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και αποτέλεσαν την αφετηρία και την πηγή έμπνευσης κάθε σύγχρονης τάσης και θεωρίας για το πώς μαθαίνει κανείς. Όπως διαβάσαμε, ο Vygotsky και ο Piaget ανήκουν σε διαφορετικές «σχολές» όσον αφορά στις απόψεις τους για τη γνωστική εξέλιξη, ο πρώτος πρεσβεύει τον κοινωνικό επικοδομητισμό διατυπώνοντας την άποψη πως η μάθηση είναι μια δραστηριότητα που αναπτύσσεται από το παιδί αλλά μόνο μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και ο δεύτερος τον επικοδομητισμό υποστηρίζοντας πως η γνώση οικοδομείται πάντα και μόνο από το άτομο. Η έννοια της ΖΕΑ αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πρακτική. Η εφαρμογή της βοηθά στην προαγωγή της γνωστικής εξέλιξης των παιδιών κάτι που αποτελεί τον στόχο του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Δημουλάς, Κ. (κ.κ.), «Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μάθηση ενηλίκων» στο *Πρόγραμμα Εκ-παίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης*. Αθήνα: ΥΑΚΑ – ΕΚεΠις, σσ. 31-42

Κόκκος, Α. (2005α). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Παληός, Ζ. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ

- Παπαδοπούλου, Κ. ((2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L. S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων(2)*, σσ. 4-10
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, τ. Α' και Β'. Αθήνα
- Σολομωνίδου, Χρ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τριλιανός, Θ. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι. Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Χαραλαμπόπουλος, Β. (2001). *Οργάνωση της Διδακτικής και της Μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξενόγλωσσες*
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης
- Capel, S. & Breckon, P. (2014). *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School*. Copyrighted Material
- Cole, M., Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, (τόμος Β), Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός
- Cziko, G. (2000). *The things we do*. Εκδ: MIT Press
- Holliman, R. & Scanlon, E. (2013). *Mediating Science Learning Through Information and Communications Technology*. London
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jeffs, T. and Smith, M. (1990). «Educating informal educators». Στο T. Jeffs & M. Smith (επιμ.). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press
- Lloyd, P. & Fernghough, C., (1999). *Lev Vygotsky: Critical assessments volume 1*, Routledge, London
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

VialleW., LysaghtP., VerenikinaI., (2005). *Psychology for Educators*, Thomson Social Science Press

Vygotsky L. S., (1930/1978). *Mind in Society*, Harvard University Press

Συνοπτικό Βιογραφικό Σημείωμα συγγραφέα

Η **Κοντογιαννάκη Βικτωρία** είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ 70, με προϋπηρεσία 17 ετών σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος δύο (2) μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία» και στην «Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση». Το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023) βρίσκεται στη Δ/νση ΠΕ Ανατ. Αττικής στο τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων και θα είναι Δ/ντρια από τον Σεπτέμβριο του 2023 στο 12/θέσιο 1^ο Δ. Σ. Μαρκ/λου.

Περισσότερες πληροφορίες: Κοντογιαννάκη Βικτωρία

Email: 198371@windowslive.com

Τηλ.: 6994726041

Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και η πορεία των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Δεγαΐτας Γεώργιος,

Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
gdegaitas@uniwa.gr

Περίληψη

Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι έχουν συμβάλει στην κατανόηση της διαφορετικότητας διαμορφώνοντας εννοιολογικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν δομηθεί με βάση συγκροτημένων θεωρητικών τοποθετήσεων σύμφωνα με κυρίαρχες κοινωνικές και ηθικές αξίες, συνθέτοντας το θεσμικό και το νομικό πλαίσιο για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Τις τελευταίες δεκαετίες, η ενταξιακή εκπαίδευση απασχολεί ως ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής των αναπτυγμένων χωρών, με έμφαση στην παροχή ευκαιριών πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Η ευσωμάτωση της ένταξης δημιουργεί ακόμη ανησυχίες και ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τους τρόπους εφαρμογής της σε θεωρητικό επίπεδο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της αναπηρίας αναδεικνύουν την επιρροή τους στην διαμόρφωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, αναπηρία, εκπαίδευση, νομοθεσία, μοντέλα

Conceptual approaches to disability and the course of legislative changes thirty years after the passing of the first law on special education in Greece

Degaitas Georgios,

PhD Candidate, University of Western Attica,
gdegaitas@uniwa.gr

Abstract

Many scientific disciplines have contributed to the understanding of diversity by formulating conceptual approaches. These approaches have been structured on the basis of structured theoretical positions according to dominant social and moral values, composing the institutional and legal framework for the inclusion of people with disabilities. In recent decades, inclusive education has been one of the most important issues in the field of education policy in developed

countries, with an emphasis on providing opportunities for disabled students to access general education. The integration of inclusion still creates concerns and issues related to its content, purpose and ways of implementation at the theoretical level and at the level of educational policy. Different approaches to disability highlight their influence in shaping the education of people with disabilities.

Keywords: *inclusion, disability, education, legislation, models*

Εισαγωγή

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή τονίζει ότι η αναγνώριση των διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση παραμένει ένα παγκόσμιο ζήτημα. Η εκπαίδευση που δεν αποκλείει κανέναν και σέβεται τις ατομικές διαφορές και τις ίσες ευκαιρίες για όλους, βοηθά στην ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αυξάνει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στην κοινωνία, ενώ μειώνει τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Florian & Black-Hawkins, 2011· Forlin, 2010· Murdaca, Oliva, & Costa, 2018· Συριοπούλου-Δελλή, 2003· Χαρούπιας, 2008). Η έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αναγνωρίζει ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και διαφορετικό από τα άλλα, και ότι αυτή η ποικιλομορφία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως θετικό στοιχείο και όχι ως πρόβλημα. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ευσταθίου, 2010· Florian & Black-Hawkins, 2011· Stoll & Temperley, 2009· Στραβάκου, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Μέσω αυτής της προσέγγισης, η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την κοινωνία και μειώνοντας τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξαλείφει όλες τις μορφές διακρίσεων στο μαθησιακό περιβάλλον και επιδιώκει την ισότητα όλων των μαθητών (Dyson, Howes, & Roberts, 2004· Ευσταθίου, 2004· Florian & Black-Hawkins, 2011· Murdaca, Oliva, & Costa, 2018· Θεοφιλίδης, 2012· Μπούρμα, 2005· Χαρούπιας, 2008).

Επιπλέον, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και των αξιολογητικών κριτηρίων ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση διαφορετικών μεθόδων

διδασκαλίας, την προσφορά ειδικής υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τη διάθεση επιπλέον πόρων για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Ευσταθίου, 2010· Florian & Black-Hawkins, 2011· Forlin, 2010· Παναγιωτόπουλος, 2003· Σούλης, 2008· Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει ενσωματωθεί στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές της χώρας, και υποστηρίζεται από διάφορους φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι σχολικές κοινότητες. Στόχος είναι η προώθηση μιας εκπαίδευσης που είναι δίκαιη, ισότιμη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή και μαθήτριας (Dyson, Howes, & Roberts, 2004· Ferguson, 2008· Θεοφιλίδης, 2012· Μπούρμα, 2005· Στασινός, 1991· Χαρούπιας, 2008· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006· Waldron & McLeskey, 2010).

Ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας

Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αναδείχτηκε ως κυρίαρχη εννοιολογική θεώρηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, με σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση των κοινωνικών, πολιτικών αντιλήψεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Η νομιμοποίηση του ιατρικού μοντέλου επιτυγχάνεται στη βάση μιας γλωσσικής κατασκευής με την έννοια ότι αποκτά υπόσταση και εγκυρότητα μέσα από τη χρήση μιας επιστημονικοφανούς ορολογίας μετρήσεων και περιγραφικών παραμέτρων. Δημιουργείται σύμφωνα με τα παραπάνω μια νέα τάξη ορισμών για την αναπηρία που βασίζονται σε κλινικά κριτήρια (Barton, 2009· Ευσταθίου, 2010· Ferguson, 2008· Forlin, 2010· Murdaca, Oliva, & Costa, 2018· Πασιαρδής, 2012· Στραβάκου, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Με βάση τους ορισμούς αυτούς η αναπηρία έχει τις ρίζες της στη σωματική ανεπάρκεια που συνδέεται με την ασθένεια όσον αφορά τη σωματική ή νοητική δυσλειτουργία και προσεγγίζεται ως θέμα καθαρά ατομικό. Η περιγραφή της αναπηρίας γίνεται μόνο με όρους φυσιολογίας, ελαττωμάτων, τα οποία καθιστούν τους ανθρώπους με αναπηρία ανίκανους να εργαστούν αγνοώντας ψυχολογικές ή κοινωνικές παράμετροι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Dyson, Howes, & Roberts, 2004· Florian & Black-Hawkins, 2011· Μπούρμα, 2005· Reed & Watson, 1994· Stoll & Temperley, 2009· Χαρούπιας, 2008).

Η υιοθέτηση της ιατρικής θεώρησης συνέβαλε σημαντικά στο να αποδυναμωθούν οι άνθρωποι με αναπηρία, μια και οι ίδιοι έχουν περιορισμένο έως και μηδαμινό ρόλο στη διαδικασία λήψης απόφασης για την θεραπεία τους, έχοντας παθητικό ρόλο (Chewning & Sleath, 1996·

Ευσταθίου, 2004· Παναγιωτόπουλος, 2003· Σούλης, 2008· Συριοπούλου-Δελλή, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Όσον αφορά τον κοινωνικό ιστό η αποδυνάμωση των αναπήρων νομιμοποιήθηκε μέσα από την επίκληση ενός «καλοκάγαθου» φιλανθρωπικού ιδεώδους που καλλιέργησαν οι προκαταλήψεις και η κουλτούρα της εποχής με τα συναισθήματα λύπης, οίκτου και φόβου για τους αναπήρους (Forlin, 2010· Murdaca, Oliva, & Costa, 2018· Καραγιάννη, 2004· Στασινός, 1991· Thomas, 2004· Τύπας & Κατσαρός, 2003· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006· Waldron & McLeskey, 2010).

Η αναπηρία παρουσιαζόταν και συνεχίζεται να παρουσιάζεται ως μια στατική υπόσταση, αγνοώντας πλήρως τις κοινωνικές αιτίες και τα εμπόδια υλικής, συμπεριφορικής και ιδεολογικής φύσης που οδηγούν στον περιορισμό των αναπήρων (Reindal, 2010). Η περιορισμένη ικανότητα των αναπήρων να ενεργήσουν όπως οι φυσιολογικοί άνθρωποι και ο περιορισμένος κοινωνικός τους ρόλος θεωρούνται άμεση συνέπεια της προσωπικής τους ανεπάρκειας ή των περιορισμένων τους λειτουργιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Dyson, Howes, & Roberts, 2004· Reindal, 2010· Στραβάκου, 2003). Η παραπάνω κυρίαρχη θεώρηση της περιορισμένης λειτουργικότητας και ικανότητας διαπότισε τη διαμόρφωση των θεσμικών παρεμβάσεων και πολιτικών σε θέματα που αφορούσαν τους αναπήρους και της εκπαίδευσής τους (Dyson, Howes, & Roberts, 2004· Ευσταθίου, 2004· Florian & Black-Hawkins, 2011· Murdaca, Oliva, & Costa, 2018· Παναγιωτόπουλος, 2003· Reindal, 2010· Χαρούπιας, 2008· Waldron & McLeskey, 2010).

Επιρροές του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των πολύπλοκων διαγνωστικών διαδικασιών οι οποίες στοχεύουν στο να κατηγοριοποιήσουν τον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό με αναπηρία με βάση τα συστήματα ταξινόμησης συνδρόμων, διαταραχών και άλλων κλινικών παραμέτρων. Οι διάφορες ιατρικές και παραϊατρικές ειδικότητες ανέλαβαν κυρίαρχο ρόλο στην εφαρμογή της παραπάνω διαδικασίας με στόχο τον εντοπισμό του μαθητικού πληθυσμού ανά κατηγορία αναπηρίας. Η διαδικασία αυτή διαθέτει μία φιλοσοφία με αρνητική και ελλειμματική προσέγγιση που δίνει βαρύτητα σε ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες, αδιαφορώντας για τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και το εκπαιδευτικό δυναμικό του πληθυσμού που απευθύνεται (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000· Ευσταθίου, 2010· Ferguson, 2008· Θεοφιλίδης, 2012· Σούλης, 2008· Terpstra & Tamura, 2008).

Η συγκεκριμένη διαδικασία λειτούργησε και εξακολουθεί να λειτουργεί ως ένα συγκαλυμμένο μέσο ενός συστήματος επιλογής του παιδικού και εφηβικού πληθυσμού, συμβάλλοντας στη νομιμοποίηση του

εκπαιδευτικού και κοινωνικού διαχωρισμού. Συνεχίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα ως μονάδα κοινωνικής οργάνωσης προχώρησε μέσα από μια διαδικασία κατασκευής εννοιών όπως ακαδημαϊκή επιτυχία και αποτυχία, ικανότητα και ανικανότητα, στην κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού σε αυτούς που μπορούν και σε αυτούς που δεν μπορούν, στους φυσιολογικούς και τους μη φυσιολογικούς, στους κανονικούς και ειδικούς μαθητές. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής κατοχυρώθηκε επίσημα από τη θέσπιση της ειδικής και το διαχωρισμό της από τη γενική εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000· Παναγιωτόπουλος, 2003· Στραβάκου, 2003· Τύπας & Κατσαρός, 2003· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006).

Μια από τις σημαντικές επιπτώσεις του διαχωρισμού ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ήταν η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως κάτι παθολογικό, με τους όρους μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου, αισθητηριακά προβλήματα να πάψουν να έχουν την πραγματική τους σημασία και να γίνουν συνώνυμα της εκπαιδευτικής αποτυχίας (Ballard, 1997· Ευσταθίου, 2004· Ferguson, 2008· Πασιαρδής, 2012· Στασινός, 1991· Συριοπούλου-Δελλή, 2003· Thomas, 2004). Η διαδικασία αυτή έστρεψε την προσοχή μακριά από την δυνατότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών μειώνοντας τις δυνατότητες ανάπτυξης διευρυμένων και δημοκρατικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Η ειδική αγωγή λειτούργησε ως ένα μέσο για να αποκρύψει την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Ballard, 1997· Θεοφιλίδης, 2012· Μπούρμα, 2005· Σούλης, 2008· Terpstra & Tamura, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η αποτυχία νομιμοποιήθηκε πρακτικά μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι οι μαθητές με αναπηρία είναι μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αφού αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (Ευσταθίου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2001· Συριοπούλου-Δελλή, 2003· Χαρούπιας, 2008).

Πολιτική ένταξης σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Ο 19^{ος} αιώνας θεωρείται η απαρχή της ειδικής αγωγής μια και εφευρίσκεται το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille για τους τυφλούς και σταδιακά γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση των αναπήρων παιδιών είναι ανάγκη να αποτελεί μέλημα της κοινωνίας και κυρίως της πολιτείας. Τον 20^ο αιώνα αρχίζει συστηματικά η αναζήτηση των διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών καθώς

επίσης αρχίζει και η συνεργασία πολλών φορέων, υπηρεσιών και επιστημόνων για την ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου της ειδικής αγωγής (Μπούρμα, 2005· Πολυχρονοπούλου, 2001· Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Το 1975 ο ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) υιοθέτησε την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων που ήταν η πρώτη πολιτική δέσμευση των κρατών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους. Ορίστηκε μεταξύ άλλων πως τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβάνοντας προσθετικές και υποβοηθητικές συσκευές για αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση, για βοήθεια, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα ενσωματωθούν κοινωνικά (Ευσταθίου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2001· Στασινός, 1991· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006).

Η πορεία των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Όσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι μια κοινωνία τόσο καλύτερα αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου, 2014). Βλέποντας την ιστορία της Ειδικής Αγωγής γίνεται κατανοητό πως πρόκειται μια ιστορία κοινωνικών αλλαγών. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικούς, πολιτικούς και νομοθετικούς παράγοντες (Θεοφιλίδης, 2012· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2008· Πασιαρδής, 2012).

Η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία αρχίζει να συζητείται στην Ελλάδα μετά την περίοδο της μεταπολίτευσης. Τα τελευταία τριάντα χρόνια ψηφίστηκαν στην Ελλάδα συνολικά τέσσερις νόμοι για την ειδική αγωγή. Στο περιεχόμενο των σκοπών των νόμων αποτυπώνονται οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης και ο καθορισμός του μαθητικού πληθυσμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ευσταθίου, 2004· Σούλης, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με την Ζωνίου-Σιδέρη (2000) τα παιδιά με αναπηρίες δικαιούνται δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες βάση του άρθρου 16 του Συντάγματος του 1974. Με τον πρώτο Νόμο 1143/1981 γίνεται κατηγοριοποίηση των μαθητών σε φυσιολογικούς και αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού με αποτέλεσμα να δεχθεί πολλές επικρίσεις. Στον Νόμο 1143/1981, στο πρώτο άρθρο ορίζεται ο σκοπός του όπου είναι η παροχή της ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις

αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Επίσης, αναφέρεται ως σκοπός η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχη δυνατότητα ένταξης των ατόμων αυτών στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα μέσω της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα.

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής ορίζεται μέσα σε ένα περιοριστικό πλαίσιο ως προς το βαθμό της επιστημονικής του διάστασης. Αυτό σημαίνει ότι η ειδική αγωγή πρέπει να συμμορφώνεται με τους κανόνες της ιατρικής επιστήμης και να λαμβάνει υπόψη της μέτρα κοινωνικής μέριμνας. Η ειδική αγωγή έχει θεσμοθετηθεί ως μια εφαρμοσμένη πρακτική με σκοπό την ενσωμάτωση των ατόμων που αποκλίνουν από το φυσιολογικό στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα. Η ειδική αγωγή είναι υπόλογη στην ιατρική επιστήμη και καλείται να αποδεχτεί την απόκλιση από το φυσιολογικό και να προάγει την ανάγκη για ένταξη στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα. Η ειδική αγωγή, σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελεί μια πρακτική που διοργανώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από την ιατρική επιστήμη. Αυτό σημαίνει ότι η ειδική αγωγή πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες και τις οδηγίες της ιατρικής επιστήμης, και να διασφαλίζει ότι οι αποδέκτες των παροχών της λαμβάνουν τις κατάλληλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για να βελτιωθούν οι δεξιότητες τους και να ενταχθούν στην κοινωνία (Ευσταθίου, 2010· Παναγιωτόπουλος, 2003· Στραβάκου, 2003· Thomas, 2004· Φουκώ, 2010· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006).

Στον Νόμο 1143/1981, στο άρθρο 3 θεσμοθετούνται ειδικά πλαίσια φοίτησης σε ειδικά σχολεία, παράλληλες τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν εντός γενικών τάξεων σε σχολεία δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ένταξη επιχειρείται να γίνει μέσα από τη σύσταση ειδικών δομών που φοιτούν οι «αποκλίνοντες». Επομένως «οι αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού ομάδες» εντάσσονται σε ειδικές δομές με τον χαρακτηρισμό του «μη φυσιολογικού», χωρίς να υπάρχει περιθώριο άρσης του χαρακτηρισμού αυτού ή της συμμετοχής φοίτησης στα γενικά σχολεία.

Ο Νόμος 1143/1981 αποτελεί έναν από τους πρώτους νόμους που ρύθμισαν την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ωστόσο, κατηγορείται για το γλωσσικό του ύφος και την κλινική ορολογία που χρησιμοποιεί, καθώς και για τον περιοριστικό του χαρακτήρα, ο οποίος οδήγησε σε απομόνωση και εξόριση των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Θεοφιλίδης, 2012· Πασιαρδής, 2012· Στασινός, 1991· Thomas, 2004· Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006).

Με το Νόμο 1566/1985 καταργήθηκαν οι διαχωρισμοί ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς αναπηρία μια και γινόταν λόγος για συστέγαση των ειδικών και γενικών σχολείων στα πλαίσια θεσμοθέτησης του προγράμματος της ειδικής τάξης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, στην λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών στην πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς) καθώς και την πειραματική εφαρμογή της πλήρους σχολικής ένταξης (Alevriadou & Lang, 2011· Ευσταθίου, 2004· Μπούρμα, 2005· Σούλης, 2008· Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Με τον δεύτερο Νόμο 1566/1985 ρυθμίζονται ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται πέντε διατάξεις για την ειδική αγωγή (πρόκειται για τα άρθρα 32, 33, 34, 35 και 36 του Νόμου 1566/1985). Για πρώτη και τελευταία φορά στην πορεία των νομοθετικών πράξεων τα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης εντάσσονται στο πλαίσιο ενός νόμου που αφορά την γενική εκπαίδευση γεγονός που δημιουργήσε ελπίδες αποδέσμευσης της ειδικής αγωγής από την ιατρική αυθεντία. Ο συγκεκριμένος νόμος παρουσιάστηκε ως ο πρώτος ενταξιακός νόμος μια και έδινε τη δυνατότητα φοίτησης σε «κανονικά» σχολεία. Ωστόσο αν δοθεί προσοχή στην σύνταξη της πρότασης γίνεται κατανοητό πως το δικαίωμα φοίτησης στη γενική εκπαίδευση το έχουν όσοι μαθητές είναι ήδη ενταγμένοι σε αυτήν.

Στον Νόμο 1566/1985 αλλάζει το ύφος της γλώσσας μια και χρησιμοποιείται η δημοτική εισάγοντας τον νέο όρο για την εποχή άτομα με ειδικές ανάγκες αντί του όρου αποκλίνοντες από του φυσιολογικού. Παρόλα αυτά στον νέο Νόμο αναπαράγεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του Νόμου 1143/1985 καθώς αναφέρεται πως παρέχεται ειδική αγωγή και επαγγελματική εκπαίδευση στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες και στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκεται η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων, την ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 1).

Για άλλη μια φορά δίνεται η έμφαση στην αναγκαιότητα της ολόπλευρης και αποτελεσματικής των ατομικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού που κατηγοριοποιείται ως άτομα με ειδικές ανάγκες δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος διότι δεν αναπτύσσει αποτελεσματικά και ολόπλευρα τις δυνατότητές, δεν συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, δεν αποδέχεται το κοινωνικό σύνολο όπως αντίστοιχα και το κοινωνικό σύνολο δεν αποδέχεται το ίδιο. Η χρήση της λέξης αλληλοαποδοχή προσδίδει αδιάκριτα στάσεις διάκρισης και στην ομάδα των ειδικών αναγκών μια και

της καταλογίζει εξίσου αρνητική στάση και ευθύνη για τη δυσκολία αποδοχής του κοινωνικού συνόλου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Τύπας & Κατσαρός, 2003· Φουκώ, 2010).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (1999) σημειώνεται πως ο συγκεκριμένος νόμος ενθαρρύνει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο αναγνωρίζοντας την ένταξη αυτή ως σκοπό της ειδικής αγωγής και όχι της γενικής εκπαίδευσης χωρίς να προσδιορίζεται ο τρόπος εφαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μεγάλος αριθμός μαθητών με όχι και τόσο σοβαρές αναπηρίες οδηγήθηκε στα ειδικά σχολεία εξαιτίας των σοβαρών ελλείψεων στις υποστηρικτικές δομές και παροχές στα ενταξιακά τμήματα της γενικής εκπαίδευσης (Ευσταθίου, 2010· Θεοφιλίδης, 2012· Λαμπροπούλου, 1997· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011).

Η πρόθεση διάκρισης πληθυσμού και ελέγχου μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σκοπό του νόμου παραμένει η ίδια όπως και στον προηγούμενο, με μεγαλύτερη δυναμική διάκρισης και αποκλεισμού. Η εισαγωγή του πολιτικώς ορθού όρου των ειδικών αναγκών είναι σε θέση να αποδοθεί σε περισσότερους μαθητές έτσι ώστε να θωρακιστεί ακόμη περισσότερο η διασφάλιση της αρμονικής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης. Η σκοπιμότητα της ειδικής αγωγής από το Νόμο 1566/1985 ακολουθεί την παράδοση του εννοιολογικού περιεχομένου του προηγούμενου νόμου και ενισχύεται η πεποίθηση ότι λειτουργεί ως μηχανισμός προστασίας του πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης και του πληθυσμού της (Ευσταθίου, 2004· Πασιαρδής, 2012· Στασινός, 1991· Τζιβνίκου, 2015· Χαρούπιας, 2008).

Το 2000 αποτελεί μια χρονιά νευραλγικής σημασίας για την συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο επόμενος νόμος ειδικής αγωγής που διαχωρίζεται από τη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 2817/2000 περιλάμβανε καινοτόμα στοιχεία αφού σχεδιάστηκε από επιστήμονες του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Ήταν υπέρ της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις. Έδινε έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, στοχεύοντας στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης που πλέον αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Μετονομάζονται οι Ειδικές Τάξεις σε Τμήματα Ένταξης ιδρύοντας νέα ενταξιακά τμήματα. Η έμφαση στην ατομική βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων παραμένει και ενισχύεται ως ο βασικός άξονας του σκοπού της παρεχόμενης ειδικής αγωγής μια και θεωρείται με ρητή διατύπωση βασική μεταβλητή για τη δυνατότητα ένταξης και επανένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο και για τη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2000).

Μία επιπλέον καινοτομία του συγκεκριμένου νόμου είναι η δημιουργία ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) από όπου οι

μαθητές με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν διάγνωση, αξιολογούνται και υποστηρίζονται. Στα κέντρα αυτά αφού αξιολογηθούν οι ανάγκες των παιδιών, σχεδιάζεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο στην συνέχεια επαναπροσδιορίζεται (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η ίδρυση των ΚΔΑΥ δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες αφού θεωρήθηκε πως μπορούν να καλύψουν δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μπούρμα, 2005· Τζιβνίκου, 2015).

Ο νόμος 2817/2000 είχε στόχο την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική τάξη. Όσον αφορά αυτά τα παιδιά επιδίωκε ιδιαίτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την βελτίωση των ικανοτήτων τους, την επαγγελματική τους κατάρτιση αλλά και την αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Δίνονταν έτσι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες το δικαίωμα να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στην γενική εκπαίδευση δημιουργώντας νέες προοπτικές για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Δυστυχώς όμως ο νόμος 2817/2000 δε δοκιμάστηκε για αρκετό χρονικό διάστημα.

Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ειδική Αγωγή άλλαξε τον Οκτώβριο του 2008, με τον τρέχοντα νόμο 3699/2008 που θεωρήθηκε πιο πλήρης. Από τον τίτλο του νόμου γίνεται σαφές πως μετονομάζεται η ειδική αγωγή σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νομοθέτης προβάλλει ως πρωτοποριακή τη θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού και δημόσιου χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μολονότι η δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση έχει ήδη θεσμοθετηθεί από το 1981 με την ψήφιση του πρώτου νόμου της ειδικής αγωγής. Συμπεριλαμβάνονται επιπλέον θέματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στον συγκεκριμένο νόμο, ο οποίος αφορά την οργάνωση και τους στόχους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, γίνεται αναφορά στην αντίστοιχη προς τις δυνατότητες των μαθητών, ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή, στην αλληλοαποδοχή, στην συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Alevriadou & Lang, 2011· Πασιαρδής, 2012· Στασινός, 1991· Χαρούπιας, 2008).

Σύμφωνα με το νόμο αυτόν, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική τάξη δεν είναι πρώτη επιλογή. Αντιθέτως δίνεται περισσότερο βάρος στην φοίτηση σε ειδικά σχολεία τόσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και για όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2008). Με τον νόμο αυτόν απαξιώνεται η δημόσια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αφού ουσιαστικά στρέφει τα παιδιά με αναπηρίες στην ιδιωτική εκπαίδευση (για όσες οικογένειες μπορούν) (Πιλάλης, 2012· Τύπας & Κατσαρός, 2003). Επιπλέον, θεσμοθετήθηκαν τα ΚΕΔΔΥ, όπου ομάδα επιστημόνων δίνουν μόνο

διάγνωση και δεν πιστοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών όπως γίνονταν με τα ΚΔΑΥ με τον προηγούμενο νόμο, σύμφωνα με τον οποίο είχαν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στόχευαν στη συνεργασία των σχολείων της γενικής και ειδικής αγωγής. Ο νόμος 3699/2008 έχει αναχρονιστικό χαρακτήρα αφού πήγε την Ειδική Αγωγή πολλά χρόνια πίσω (Ευσταθίου, 2004· Λαμπροπούλου, 2014· Στραβάκου, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Αντί συμπεράσματος

Αποτιμώντας την νομοθεσία της ειδικής αγωγής παρατηρείται συνολικά η πρόθεση ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τους δύο τελευταίους νόμους επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων (ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ αντίστοιχα), αλλάζοντας την εκπαιδευτική δομή επηρεάζεται και βελτιώνεται το πλαίσιο κοινωνικής πρόνοιας δημιουργώντας έτσι ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων καταργώντας την προκατάληψη και οριοθετώντας την διαφορετικότητα (Πιλάλης, 2012· Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007· Theoharis & Causton, 2014· Waldron & McLeskey, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Η συνάφεια των θεσμών της εκπαίδευσης και των ΚΔΑΥ με το σχολικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 26, 36-48.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). Η σχολική και κοινωνική ένταξη μπροστά στην ατομία των ΚΕΔΔΥ. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 48, 1-4.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμός και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του: Μ. Oliver, *Αναπηρία και Σπουδές Περί Αναπηρίας*. Στο Μ. Oliver (επιμ. Γ. Καραγιάννη), *Αναπηρία και Πολιτική* (σσ. 9-25). Αθήνα: Επίκεντρο.

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Λαμπροπούλου, Β. (2014, Φεβρουάριος 5). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ένας μετέωρος βηματισμός*. Αναρτήθηκε από: <https://bit.ly/3oGKRsr>
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2010, Απρίλιος 7). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Αναρτήθηκε από: <https://bit.ly/41BIeGN>
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις στην Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Τόμος Β' (σελ. 500-613). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούρμα, Α. (2005). Ειδική επαγγελματική κατάρτιση. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 29, 13-22.
- Παναγιωτόπουλος, Π. (2003). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο*. Λευκωσία: Φελούκας.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πιλάλης, Χ. (2012, Δεκέμβριος 24). *Η ειδική αγωγή στο περιθώριο*. Αναρτήθηκε από: <https://bit.ly/3n5H3k6>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90, 87-103.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες *Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατροπός.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή. Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007). *Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*. Πρακτικά του 4ου συνεδρίου με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα» (σελ.241-

- 247). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης.
- Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη. Από τη γραφειοκρατία και την επιστημονική διοίκηση στη σύγχρονη οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2000, Μάρτιος 14). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 2817, ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008, Οκτώβριος 2). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. (Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φουκώ, Μ. (2010). *Οι μη κανονικοί. Παραδόσεις στο Κολέγιο της Γαλλίας (1974-1975)*. Αθήνα: Εστία.
- Χαρούπιας, Α. (2008). Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 39, 54-67.
- Χατζηγιάννογλου, Θ., & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 164-182.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσσες

- Alevriadou, A., & Lang, L. (2011). *Active citizenship and contexts of special education. Education for the inclusion of all students*. London: Cice.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds) (2000). *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Barton, B. (2009). Dreams deferred: disability definitions. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 36 (4), 13-24.
- Bailey, J. (1998). Medical and Psychological Models in Special Education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Theorizing Special Education* (pp. 44-61). London: Routledge.
- Ballard, K. (1997). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Towards Inclusive Schools?* (pp. 1-15). London: David Fulton Publishers.

- Chewning, B. & Sleath, B. (1996). Medication decision-making and management: a client-centred model. *Social Science Medicine*, 42 (3), 389-398.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). *What Do We Really Know about Inclusive Schools? A Systematic Review of the Research Evidence*. London: Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal* 37, (5), 813–828.
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109–120.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, 31(6), 617-630.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the Perception of Disability and the Inclusive Education of Teachers: The Italian Validation of the SACIE-R. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 148–156.
- Reed, J. & Watson, D. (1994). The impact of the medical model on nursing practice and assessment. *International Journal of Nursing Studies*, 31(1), 57-66.
- Reindal, S. M. (2010). Defining disability: a rejoinder to a critique. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 4 (1), 125-135.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership teams: Capacity building and succession planning. *Management in education*, 23(1), 12-18.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.
- Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading inclusive reform for students with disabilities: A school and system – wide approach. *Theory into Practice*, 53 (2), 82-97.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα

Ο **Γεώργιος Δεγαΐτας** γεννήθηκε στην Αθήνα και σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου του Πειραιά και στις Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επίσης, είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Υπηρετεί την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός ειδικής και γενικής αγωγής από το 2015. Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιστρέφονται γύρω από τις πρακτικές του σχολείου αναφορικά με την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Περισσότερες πληροφορίες:

Ταχ. Διεύθυνση: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 19ο χλμ Αθηνών - Μαρκοπούλου 1ο χλμ, Λεωφ. Μαρκόπουλου, Παιανία 190 02

Θέση εργασίας: Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Email: gdegaitas@uniwa.gr

Τηλ: 6978122912

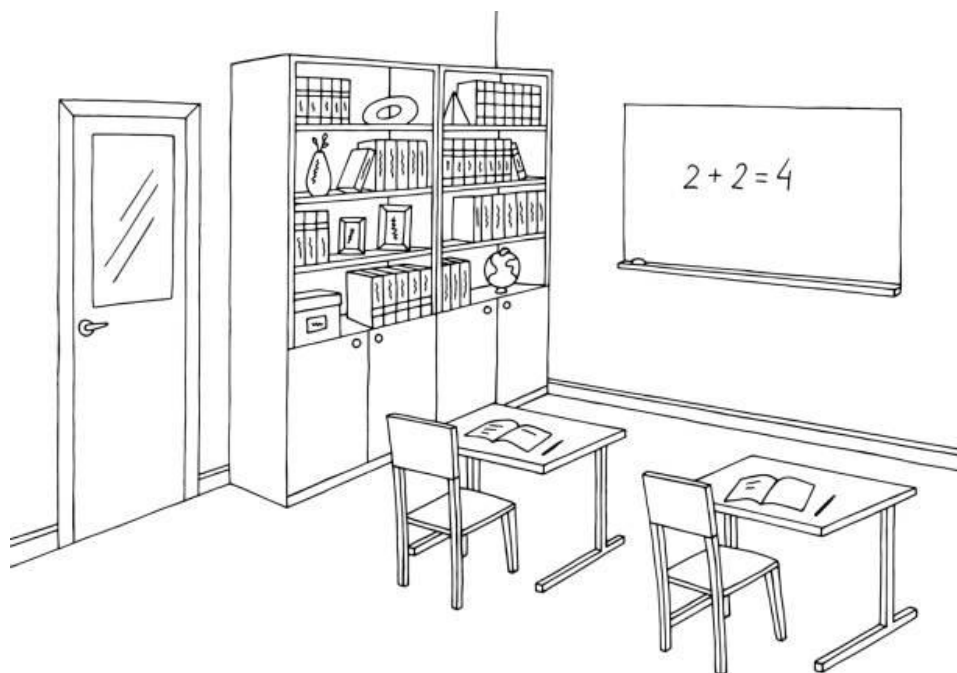
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

online

Επιστημονικό Περιοδικό



Εκπαιδευτικό Δίκτυο -
Καινοτόμες Εκπαιδευτικές
Δράσεις και Δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.



Ιούλιος 2023

ISSN: 2945-1213