



Universitat de Barcelona

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



© April 2016. Community of Researchers on Excellence for All - CREA (University of Barcelona)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση 4.0 Διεθνές (CC BY-NC 4.0)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ.....	7
1.1. Εισαγωγή στις Μαθησιακές Κοινότητες.....	9
1.2. Η κοινωνία της πληροφορίας.....	14
1.3. Επιστημονικές βάσεις των Μαθησιακών Κοινοτήτων.....	18
1.4. Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές.....	25
1.5. Βιβλιογραφία.....	28
ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ.....	31
2.1. Από την ατομική στην κοινοτική προσέγγιση.....	33
2.2. Διαλογική μάθηση.....	40
2.2.1. Ισότιμος διάλογος.....	40
2.2.2. Πολιτισμική νοημοσύνη.....	41
2.2.3. Μεταμόρφωση.....	43
2.2.4. Εργαλειακή διάσταση .....	43
2.2.5. Δημιουργία νοήματος.....	45
2.2.6. Αλληλεγγύη.....	46
2.2.7. Ισότητα των διαφορών.....	47
2.3. Βιβλιογραφία.....	48
ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Η ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ.....	51
3.1. Τα βήματα για τη μεταμόρφωση ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα.....	53
3.1.1. Ευαισθητοποίηση.....	55
3.1.2. Λήψη απόφασης.....	56
3.1.3. Το όραμα.....	57
3.1.4. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων.....	60
3.1.5. Σχεδιασμός.....	61

3.2. Οργάνωση μιας Μαθησιακής Κοινότητας.....	61
3.3. Βιβλιογραφία.....	65
ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ.....	67
4.1. Ποιοι είναι οι εθελοντές, πώς εμπλέκονται;.....	69
4.2. Συντονισμός και διαχείριση των εθελοντών.....	73
4.3. Βιβλιογραφία.....	77
ΕΝΟΤΗΤΑ 5. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ.....	79
5.1. Μορφές ρατσισμού στη συνύπαρξη.....	81
5.2. Η επικοινωνιακή προοπτική για την ισότητα των διαφορών.....	84
5.3. Διαφορετικότητα και αριστεία: θετική δράση.....	88
5.4. Βιβλιογραφία.....	92
ΕΝΟΤΗΤΑ 6. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	95
6.1. Ομάδες στην τάξη.....	97
6.1.1. Ίσες ευκαιρίες πρόσβασης: Ανάμειξη.....	98
6.1.2. Χωρίζοντας το διαφορετικό: Διαχωρισμός.....	99
6.1.3. Ίσες ευκαιρίες στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα: Ένταξη.....	103
6.2. Διαδραστικές Ομάδες.....	106
6.2.1. Χαρακτηριστικά και λειτουργία.....	106
6.2.2. Διαλογική Μάθηση στις Διαδραστικές Ομάδες.....	109
6.2.3. Εν συντομία: Τι είναι και τι δεν είναι μια Διαδραστική Ομάδα.....	110
6.2.4. Αποτελέσματα των Διαδραστικών Ομάδων.....	112
6.3. Βιβλιογραφία.....	116



ΕΝΟΤΗΤΑ 7. ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ.....	119
7.1. Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις.....	121
7.2. Άλλες διαλογικές συναντήσεις.....	129
7.3. Βιβλιογραφία.....	131
ΕΝΟΤΗΤΑ 8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ.....	133
8.1. Συμμετοχή της κοινότητας.....	135
8.1.1. Μορφές συμμετοχής των οικογενειών στο σχολείο.....	136
8.2. Πετυχημένες Πρακτικές στην εκπαιδευτική συμμετοχή της κοινότητας.....	142
8.2.1. Διαλογική ανάγνωση.....	142
8.2.2. Επέκταση μαθησιακού χρόνου.....	146
8.2.3. Μικτές Επιτροπές Εργασίας.....	148
8.3. Βιβλιογραφία.....	149
ΕΝΟΤΗΤΑ 9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	151
9.1. Εκπαίδευση Οικογενειών.....	153
9.2. Διαλογική κατάρτιση εκπαιδευτικών.....	157
9.3. Βιβλιογραφία.....	164
ΕΝΟΤΗΤΑ 10. ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ..	165
10.1. Από το μοντέλο πειθαρχίας στο διαλογικό μοντέλο.....	167
10.2. Κοινωνικοποίηση για αποφυγή έμφυλης βίας.....	173
10.3. Βιβλιογραφία.....	182





Universitat de Barcelona

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1- ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Η ενότητα αυτή καλύπτει βασικές και γενικές πτυχές των Μαθησιακών Κοινοτήτων, παρουσιάζοντας τον πλουραλισμό τους και τοποθετώντας τες στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας. Η λειτουργικότητα των Μαθησιακών Κοινοτήτων επεξηγείται μέσα από επιστημονικά δεδομένα και όχι μέσα από εκπαιδευτικές απόψεις που βασίζονται σε υποθέσεις.

Επίσης οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs) καθορίζονται με βάση τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και το ρόλο που έπαιξαν στη βελτίωση της μάθησης αλλά και της συνύπαρξης των μαθητών, τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών, σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα.

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό παρουσιάζει τις έννοιες και τις ιδέες που έχουν αναπτυχθεί εκτενέστερα σε δημοσιεύσεις και επιστημονικά άρθρα, καθώς και αυτές που επεξηγούνται στις παρουσιάσεις, τα σεμινάρια και τη φάση ευαισθητοποίησης των Μαθησιακών Κοινοτήτων. Το περιεχόμενο αυτών των εννοιών βασίζεται σε δημοσιευμένο υλικό που ασχολείται εις βάθος με το θέμα.

### 1.1. Εισαγωγή στις Μαθησιακές Κοινότητες

Τα «Σχολεία ως Μαθησιακές Κοινότητες» είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα που στηρίζεται σε ένα σύνολο Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής μεταμόρφωσης. Το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο ακολουθεί τις διεθνείς επιστημονικές θεωρίες οι οποίες τονίζουν δύο βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση στη σύγχρονη κοινωνία: τις αλληλεπιδράσεις και τη συμμετοχή της κοινότητας.

Οι Μαθησιακές Κοινότητες εμπλέκουν όλους όσους ασκούν, άμεσα ή έμμεσα, επιρροή στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι εργάζονται στο σχολείο, μέλη οργανώσεων που σχετίζονται με το σχολείο, τοπικοί οργανισμοί, καθώς και συγγενείς, φίλοι, γείτονες και εθελοντές.

Η προτεινόμενη αλλαγή στοχεύει σε ένα ιδανικό σενάριο στο οποίο το σχολείο και η εκπαιδευτική κοινότητα ως ενιαίο σύνολο, δουλεύουν μαζί για να μετατρέψουν τις δυσκολίες σε ευκαιρίες και να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης όλων των αγοριών και των κοριτσιών. Η αλλαγή ξεκινά με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα να συμμετέχει σε διάλογο και

πρακτικές που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα και καταλήγει με την επίτευξη δύο στόχων: υπέρβαση της σχολικής αποτυχίας και ενδυνάμωση του στοιχείου της κοινότητας και της ουσιαστικής συνύπαρξης.

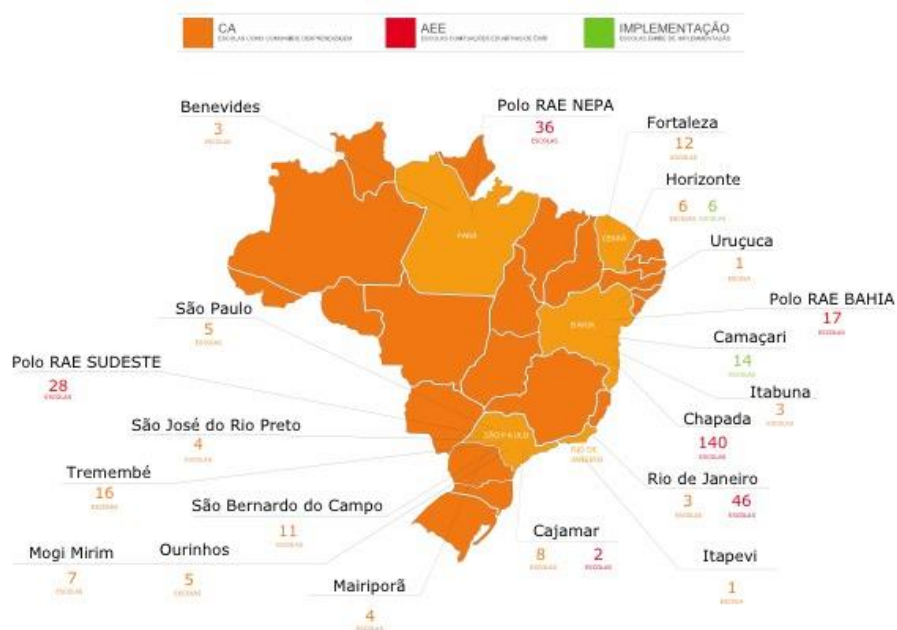
Το ερευνητικό πρόγραμμα Μαθησιακές Κοινότητες ξεκίνησε σε μερικά σχολεία στην Ισπανία το 1995. Πλέον υπάρχουν περισσότερα από 600 σχολεία σε όλο τον κόσμο που εφαρμόζουν τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές, στην Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση, σε διαφορετικές χώρες και διαφορετικά περιβάλλοντα.



## Escuelas en América Latina



## Escuelas en Brasil



Total de Escolas: 340

\* informações atualizadas em out/2015

Οι πιο κάτω σύνδεσμοι περιέχουν πληροφορίες για σχολεία που είναι Μαθησιακές Κοινότητες από όλο τον κόσμο:

Ισπανία:

[http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista\\_cda/](http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista_cda/)

Λατινική Αμερική:

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/escuelas>

Ευρώπη:

<http://seas4all.eu/>

Η πρώτη Μαθησιακή Κοινότητα ήταν ένα σχολείο ενηλίκων στην περιοχή La Verneda-Sant Martí. Ιδρύθηκε το 1978 όταν οι κάτοικοι της περιοχής La Verneda στη Βαρκελώνη δημιούργησαν ένα σχολείο, με στόχο να έχουν όλοι οι κάτοικοι της περιοχής πρόσβαση και να μπορούν να απολαμβάνουν την εκπαίδευση. Ένα άρθρο για το συγκεκριμένο σχολείο δημοσιεύθηκε το 1999 στο Harvard Education Review, με τίτλο *A School Where people dare to dream* (Sánchez Aroca, 1999) (*Una escuela donde las personas se atreven a soñar*). Ήταν η πρώτη φορά που αυτό το περιοδικό δημοσίευε έρευνα από ένα ισπανικό εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα.

Τη δεκαετία του '90, η ερευνητική ομάδα CREA (Community of Researchers on Excellence for All) στο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης ξεκίνησε την εφαρμογή των Μαθησιακών Κοινοτήτων σε σχολεία Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Το ερευνητικό πρόγραμμα στηριζόταν στα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας και διακεκριμένων ειδικών σε διάφορους τομείς από όλο τον κόσμο. Από τότε, και με την πάροδο του χρόνου, ο ενθουσιασμός και η υποστήριξη για το πρόγραμμα έχουν διατηρηθεί αμείωτα, όπως επίσης και η ουσιαστική συνεργασία με άλλα πανεπιστήμια, κυβερνήσεις και οργανισμούς. Ως αποτέλεσμα, το πρόγραμμα κάνει πραγματικότητα την έρευνα και πλησιάζει όλο και περισσότερο στη δημιουργία ενός ποιοτικότερου εκπαιδευτικού συστήματος και ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους δασκάλους.

Στο ερευνητικό κέντρο CREA<sup>1</sup> συμμετέχουν περίπου 80 ερευνητές από διάφορους κλάδους (Κοινωνιολογία, Οικονομικά, Εκπαίδευση, Ψυχολογία, Βιολογία, Ανθρωπολογία, Επικοινωνία,

---

<sup>1</sup> <http://crea.ub.edu/index/>



Ιστορία, Νομική και Πολιτικές Επιστήμες) οι οποίοι διαφέρουν ως προς τη χώρα καταγωγής καθώς και το πολιτισμικό, θρησκευτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Η CREA δουλεύει στενά με ερευνητές από μερικά από τα πιο εξέχοντα πανεπιστήμια στον κόσμο (μεταξύ άλλων: Harvard, Wisconsin και Cambridge) και διοργανώνει σεμινάρια με κορυφαίους ειδικούς. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ο Paulo Freire, η Judith Butler, ο Michael Apple, ο John Searle και ο Jerome Bruner. Η CREA έχει συντονίσει αρκετά ερευνητικά προγράμματα στο Πρόγραμμα Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ένα από τα οποία είναι το INCLUD-ED, το οποίο θα εξηγήσουμε πιο κάτω). Επίσης η CREA ηγείται ή έχει ηγηθεί 27 ευρωπαϊκών προγραμμάτων του R+D National Plan. Κάθε κομμάτι της έρευνας συμμαρύνεται με το στόχο της ανάπτυξης τεκμηριωμένης γνώσης, που υποστηρίζει την υπόθεση ότι τα αποτελέσματά της μειώνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ο Apple (2012), στο βιβλίο του *Can education change society?* αναφέρεται στη δουλειά που κάνει η ερευνητική ομάδα του CREA:

*Είναι επίσης παρόν στη δουλειά της CREA στη Βαρκελώνη όπου εκπαιδευτικές προσπάθειες με μετανάστριες καθιστούν δυνατή την ανάπτυξη νέων συμμαχιών που επιτρέπουν αμοιβαίο σεβασμό στις θρησκευτικές διαφορές, προσδίδουν στις γυναίκες μια αίσθηση πολιτισμικής δύναμης και δημιουργούν τη δυνατότητα για την εμπρόθετη δράση των γυναικών σε άλλου τομείς της ζωής τους. Είναι επίσης πολύ εμφανές στις εξίσου δημιουργικές προσπάθειες της CREA με ομάδες νέων και μειονοτήτων (Soler, 2011). Θα μπορούσαν να δοθούν και πολλά άλλα παραδείγματα. Το να δίνουμε ορατότητα σε αυτές τις επιτυχίες, με άλλα λόγια να είμαστε συμπορευτές σε αυτές τις κινητοποιήσεις, είναι μια πράξη αλληλεγγύης. Είναι επίσης ένας σημαντικός τρόπος κατάρριψης της άποψης ότι λίγα πράγματα υπάρχουν που μπορούν να γίνουν και να έχουν διαρκή οφέλη. Τίποτα δεν θα μπορούσε να απέχει περισσότερο από την αλήθεια (Apple, 2012, p. 158).*

Στην παρούσα φάση, υπάρχουν σχολεία που είναι μαθησιακές κοινότητες σε διάφορες πόλεις και διαφορετικές κοινωνίες (García, Lastikka, & Petreñas, 2013). Υπάρχουν τόσο σε πόλεις και στα προάστια τους, όσο και σε αγροτικές περιοχές. Κάποια από αυτά τα σχολεία βρίσκονται σε περιοχές που αντιμετωπίζουν σοβαρά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα—φτώχεια, ανεργία και κοινωνικές αναταραχές—και κάποια άλλα σε κοινότητες μεσαίας ή ανώτερης-μεσαίας κοινωνικής τάξης. Επίσης υπάρχουν σχολεία στα οποία ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των μαθητών δε γεννήθηκε στη χώρα όπου κατοικεί ή ανήκει σε ομάδα εθνοτικής μειονότητας, συμπεριλαμβανομένων και των Ρομά. Αντιθέτως, κάποια άλλα σχολεία έχουν ένα πολύ μικρό αριθμό μαθητών διαφορετικής εθνότητας ή εθνικότητας. Το αρχικό κίνητρο που είχε το κάθε σχολείο για να υλοποιήσει μια μεταμόρφωση ποικίλει. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε η ανάγκη αλλαγής λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων ή των φαινομενικά άλυτων κοινωνικών προβλημάτων. Σε άλλες περιπτώσεις αποτέλεσε κίνητρο η επιθυμία βελτίωσης των

ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε ένα ήδη ικανοποιητικό περιβάλλον, στο οποίο η συμμετοχή της κοινότητας δε θα μπορούσε ποτέ να αποτελέσει πρόβλημα. Συνοψίζοντας, τα υπάρχοντα σχολεία Μαθησιακών Κοινοτήτων σε όλο τον κόσμο διαφέρουν σημαντικά ως προς τις ανάγκες και τους στόχους τους, την παιδαγωγική, τις πεποιθήσεις και τις προσεγγίσεις τους και τις δομές διαχείρισης και στελέχωσης.

Στα σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως είναι η φτώχεια επικρατεί μια ατμόσφαιρα δυσαρέσκειας, όπου το αίσθημα της κοινότητας είναι άτονο ή τα επίπεδα απουσιών είναι υψηλά και τα αποτελέσματα χαμηλά. Σε αυτά τα σχολεία οι αλλαγές που υλοποιούνται μέσα από το πρόγραμμα των Μαθησιακών Κοινοτήτων είναι πολύ πιο σημαντικές. Πάραυτα, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι Μαθησιακές Κοινότητες μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους τύπους σχολείων και σε όλα τα περιβάλλοντα, για την επίτευξη υψηλότερης εκπαιδευτικής αριστείας, βελτίωση της κοινωνικής συνοχής και καλλιέργεια των αξιών της κοινότητας.

**Οι πιο κάτω σύνδεσμοι προτείνονται για περισσότερες πληροφορίες γύρω από τις Μαθησιακές Κοινότητες:**

[www.comunidadesdeaprendizaje.net](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net)

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

## 1.2. Η κοινωνία της πληροφορίας

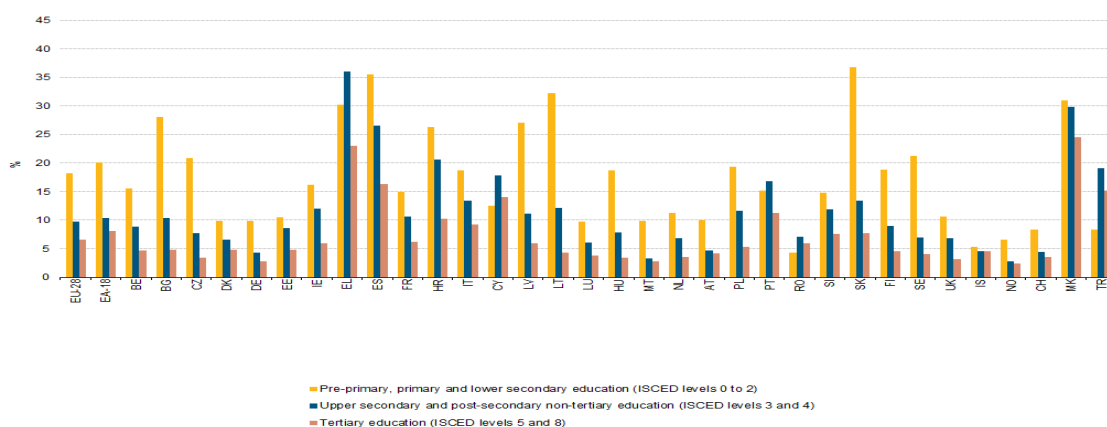
Τον 20ο αιώνα κυριάρχησε η βιομηχανική κοινωνία, όμως προς τα τέλη του αιώνα, άρχισε να αναδύεται ένας νέος τύπος κοινωνίας στην οποία η πληροφορία είχε πρωταρχικό ρόλο. Παρότι η μετα-βιομηχανική κοινωνία έχει πλέον εδραιωθεί, πολλές ιδέες γύρω από τη μάθηση και τις καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες πηγάζουν από την παλιά βιομηχανική αντίληψη. Επομένως, η σημαντικότερη πρόκληση του προγράμματος είναι να βοηθήσει τα σχολεία να ανταποκριθούν στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας ενώ υποστηρίζοντάς τα παράλληλα στην κατανόηση της συμβολής των επιστημονικών θεωριών του.

Στη βιομηχανική κοινωνία η επιτυχία ενός ατόμου ή οργανισμού συνδεόταν με τη διαθεσιμότητα υλικών πόρων και την παραγωγή. Αντίθετα, στη σύγχρονη κοινωνία η επιτυχία εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα πνευματικών πόρων και πληροφοριών και την κατοχή δεξιοτήτων επιλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών (Flecha, Gómez,& Puigvert, 2001). Η

εκμάθηση επεξεργασίας και χρήσης των πληροφοριών είναι απαραίτητη και αποδεικνύει το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης. Οι ευκαιρίες που θα έχουν τα παιδιά εξαρτώνται άμεσα από τα προσόντα που μπορεί τελικά να αποκτήσουν και την ικανότητά τους να αξιοποιούν στο έπακρο έναν κόσμο γεμάτο από πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονται σε πολλές μορφές στα διάφορα μέσα ενημέρωσης, σε διάφορες γλώσσες και διαλέκτους.

Τα πιο κάτω σχήματα παρουσιάζουν ξεκάθαρα τη στενή συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και των ευκαιριών εργοδότησης. Στο σχήμα 1 φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό ανεργίας στην ΕΕ-28 για τα άτομα ηλικίας μεταξύ 25 και 64 ετών που είχαν λάβει μέχρι και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν 18,2%. Αυτό ήταν πολύ υψηλότερο από το ποσοστό ανεργίας όσων είχαν λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση (6,6%) (Eurostat, 2016)<sup>2</sup>.

**Σχήμα 1: Ποσοστό ανεργίας κατά μορφωτικό επίπεδο**



Η συσχέτιση αυτή παρατηρείται όχι μόνο στα ποσοστά εργοδότησης, αλλά και στο κύρος, τη σταθερότητα και το εισόδημα του επαγγέλματος. Στην ΕΕ οι μέσες ακαθάριστες ωριαίες αποδοχές των εργαζομένων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (€16,3) ήταν σχεδόν 50% υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ατόμων με μέσο επίπεδο εκπαίδευσης (€11,3) και 70% πάνω από το επίπεδο που καταγράφηκε για τους εργαζόμενους με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (€9,6) (Eurostat, 2016)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Από: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics)

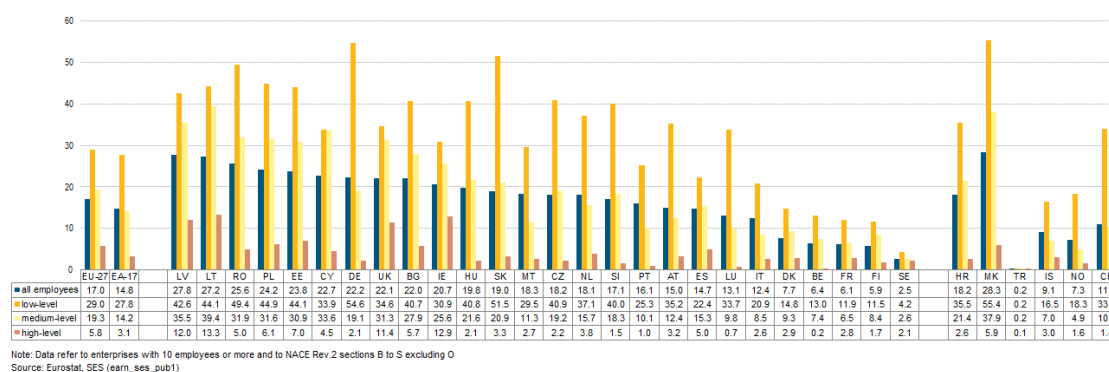
<sup>3</sup> Από: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Earnings\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Earnings_statistics)

**Σχήμα 2: Μέσος όρος ακαθάριστων ωριαίων αποδοχών κατά επίπεδο εκπαίδευσης (EUR, 2010)**

	Total	Low	Medium	High
<b>EU-27</b>	<b>11.9</b>	<b>9.6</b>	<b>11.3</b>	<b>16.3</b>
<b>EA-17</b>	<b>13.2</b>	<b>9.8</b>	<b>13.3</b>	<b>18.6</b>
BE	16.4	14.0	15.1	23.2
BG	1.5	1.1	1.3	2.3
CZ	4.4	3.2	4.3	6.6
DK	25.0	21.0	23.5	28.6
DE	15.4	9.8	15.1	25.0
EE	4.1	2.9	3.5	5.5
IE	18.3	15.0	16.5	22.9
ES	9.4	7.8	9.1	13.5
FR	13.7	11.4	12.6	17.6
IT	11.9	10.0	12.7	19.5
CY	9.4	8.0	7.6	15.3
LV	2.9	2.1	2.4	4.3
LT	2.7	1.9	2.0	3.8
LU	17.8	13.5	16.9	26.9
HU	3.4	2.5	3.2	5.5
MT	7.5	6.1	7.7	10.9
NL	15.3	11.5	14.9	21.4
AT	13.0	9.8	13.0	19.2
PL	4.0	2.8	3.4	6.9
PT	5.1	4.1	5.3	11.8
RO	2.0	1.3	1.7	3.3
SI	7.2	5.2	6.6	12.3
SK	3.9	2.6	3.7	5.6
FI	16.0	14.1	14.3	19.0
SE	14.9	13.7	14.3	15.9
UK	12.6	9.9	10.5	16.4
IS	10.0	8.4	10.1	11.9
NO	25.0	20.4	24.2	29.2
CH	22.4	16.4	21.1	32.4
HR	4.8	3.5	4.4	7.5
MK	2.5	1.6	2.0	3.3
TR	2.1	1.9	2.2	4.5

Note: Data refer to enterprises with 10 employees or more and to NACE Rev.2 sections B to S excluding O

Source: Eurostat, SES (earn\_ses\_pub2)

**Σχήμα 3: Ποσοστό των χαμηλόμισθων κατά μορφωτικό επίπεδο**

Ακόμη ένα βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η ανάμειξη πολλών κουλτούρων, θρησκειών, τρόπων ζωής, οικογενειακών μορφών, κοινοτικών ταυτοτήτων και γλωσσών που γίνονται ολοένα και πιο ποικιλόμορφα. Έχουν επίσης γίνει αλλαγές και στις εργασιακές πρακτικές, τις οργανωτικές δομές και στον τρόπο που επιλέγουμε να αλληλοεπιδρούμε. Οι ιδέες της ιεραρχικής εξουσίας και δύναμης αμφισβητούνται ή και απορρίπτονται. Οι ειδικοί στον τομέα της γνώσης έχουν χάσει το μονοπώλιό τους και έχουν αντικατασταθεί από επιχειρηματίες που έχουν αρχίσει να συνεργάζονται. Όσον αφορά τη μάθηση, αυτή εξαρτάται όλο και λιγότερο από το τι διδάσκεται στην τάξη, και περιλαμβάνει όλο και περισσότερο το τι μαθαίνουν οι μαθητές σε πολλούς άλλους χώρους, όπως οι σχολικές αυλές, οι σχολικές καντίνες, οι βιβλιοθήκες, τα προσκοπεία, οι δρόμοι, τα σπίτια, το διαδίκτυο και άλλοι χώροι (Diez, Gatt & Racionero, 2011; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αδυνατούν, προς το παρόν, να ανταποκριθούν σε αυτές τις νέες αλλαγές και προκλήσεις που προκύπτουν και οι περισσότεροι από αυτούς εξακολουθούν να εργάζονται με το αρχικό μοντέλο που κληρονομήθηκε από τη βιομηχανική κοινωνία. Για πολλές δεκαετίες αποδείχθηκε ότι ενέργειες όπως ο διαχωρισμός ομάδων μαθητών/τριών ανάλογα με το επίπεδο μάθησης, ο διαχωρισμός σε ξεχωριστές τάξεις και η αποβολή από την τάξη ή το σχολείο δημιουργούν ανισότητες, καθώς και κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Αν τα εκπαιδευτικά κέντρα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής αναπτύσσεται με επιτυχία μέσα στην κοινωνία της πληροφορίας, τότε θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο η τρέχουσα κατάσταση του κάθε μαθητή, όσο και η κοινωνία στην οποία πιθανόν να ζουν σε μερικές δεκαετίες οι τωρινοί μαθητές. Επομένως, οποιαδήποτε δράση προκύπτει, θα πρέπει να βασίζεται στην τεκμηριωμένη εκπαιδευτική έρευνα, που είναι διαθέσιμη σήμερα.

### 1.3. Επιστημονικές βάσεις των Μαθησιακών Κοινοτήτων

Οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται στα σχολεία πρέπει να βασίζονται σε θεωρίες που προκύπτουν από έρευνες και που είναι αποδεκτές από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Οι Μαθησιακές Κοινότητες δεν αποτελούν εξαίρεση και στηρίζονται σε θεωρίες και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί ότι είναι εκπαιδευτικά πετυχημένες.

#### *Από υποθέσεις σε επιστημονικά δεδομένα*

Ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους τα σημερινά σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και τις προκλήσεις που παρουσιάζει η κοινωνία της πληροφορίας είναι ότι πολλές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται δε βασίζονται σε επιστημονικές αποδείξεις και γνώσεις. Επίσης, πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πρακτικές δε βασίζονται σε θεωρίες που έχουν αναγνωριστεί ως αποτελεσματικές. Σε μια συνέντευξή του, ο Ramón Flecha δήλωσε ότι η εκπαίδευση στην Ισπανία, σε πολλές περιπτώσεις, έχει βασιστεί σε υποθέσεις.

*«Για παράδειγμα, κάποιος λέει ότι η “μάθηση με νόημα” του Ausubel πρέπει να επιβληθεί. Παρότι η δήλωση αυτή δεν έχει υιοθετηθεί από οποιαδήποτε πανεπιστήμιο με μεγάλη υπόληψη στον κόσμο, ούτε υποστηρίζεται επιστημονικά, θεωρείται στην Ισπανία ως δόγμα» (Casals, 2012: 21).*

Πρόσφατες εκθέσεις της PISA δείχνουν ότι τα αποτελέσματα στην Ισπανία φανερώνουν ότι οι πολιτικές και τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί δεν ήταν ούτε αρκετά καλά για να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ούτε ήταν επιτυχή στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου.

Όπως φαίνεται στα παρακάτω διαγράμματα, δεδομένα από την αξιολόγηση PISA στην Ισπανία<sup>4</sup> δείχνουν πως τα αποτελέσματα στα Μαθηματικά και την Ανάγνωση στην Ισπανία διατηρήθηκαν σταθερά κατά την περίοδο 2000-2012, αν και ήταν κάτω από το μέσο όρο των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται με τις δράσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Η ίδια τάση παρατηρείται στα αποτελέσματα στις Επιστήμες που, αν και παρουσιάζουν κάποια βελτίωση τα τελευταία χρόνια, είναι πάντα κάτω του μέσου όρου των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν με δράσεις του ΟΟΣΑ<sup>5</sup>.

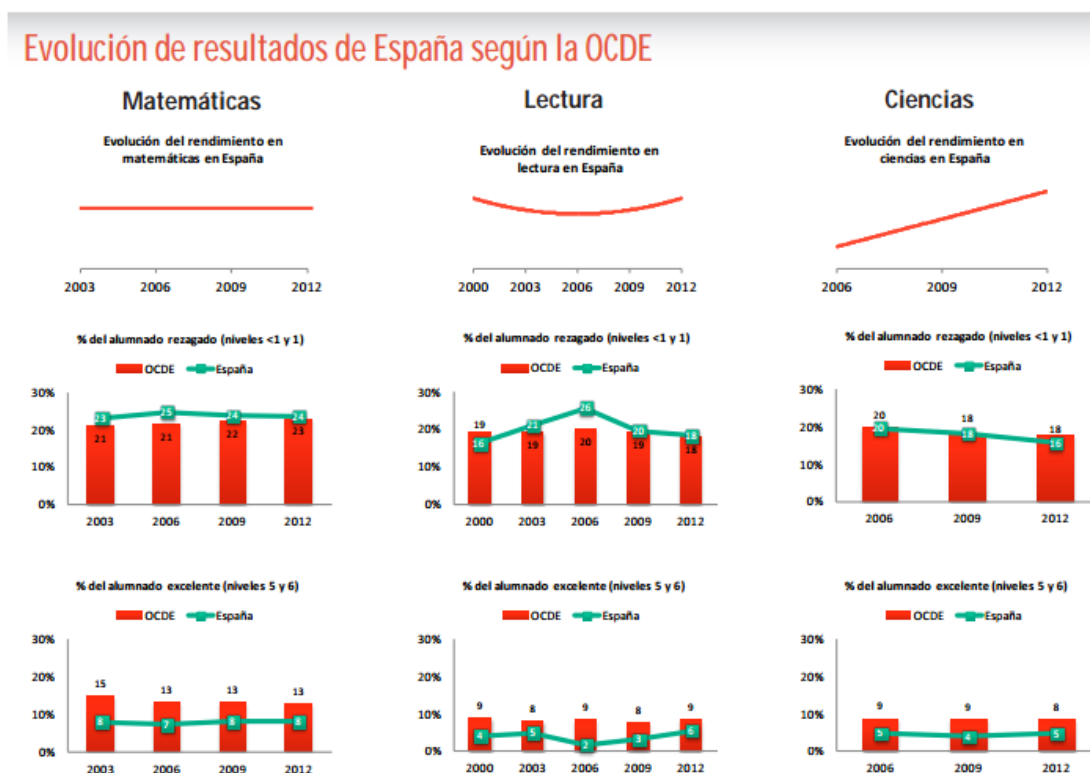
4. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2> [ελέγχθηκε στις 26 Απριλίου 2016]

Σχήμα 4: Αποτελέσματα PISA για την Ισπανία, 2012

	Maths	Reading	Sciences
OECD average	494	496	501
EUROPE average	489	489	497
SPAIN	484	488	496

Πηγή: Υπουργείο Εκπαίδευσης, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013)

Σχήμα 5: Εξέλιξη των αποτελεσμάτων PISA για την Ισπανία σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ



Πηγή: Υπουργείο Εκπαίδευσης, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013b)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Με βάση την αναφορά δεδομένων του Υπουργείου Εκπαίδευσης, Πολιτισμού και Αθλητισμού.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b> [ελέγχθηκε στις 26 Απριλίου 2016]



Προκειμένου να τροποποιηθούν αυτές οι τάσεις, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και δραστηριότητες δεν μπορούν να βασίζονται σε υποθέσεις υποτιθέμενων εμπειρογνομόνων, σε ευρέως διαδεδομένες *bona fide* (καλόπιστες) ιδέες, ή στις γνώμες του διδακτικού προσωπικού. Μπορούν να βασίζονται μόνο σε ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας.

Στην εισαγωγή του βιβλίου *Dialogical Learning in an Information Society* των Aubert et al. (2008), γίνεται μια ξεκάθαρη συσχέτιση με τον κλάδο της ιατρικής: «Τι περιμένουμε από ένα γιατρό; Ότι θα μας παραχωρήσει τη θεραπεία που έχει αποδειχθεί παντού στον κόσμο, ως η πιο αποτελεσματική στην καταπολέμηση του προβλήματος υγείας μας. Δεν θέλουμε η θεραπεία να βασίζεται στην εμπειρία του/της, αλλά στην εμπειρία εκατομμυρίων γιατρών σε όλο τον κόσμο. Δε θέλουμε να χρησιμοποιούν θεωρίες που ίσχυαν πριν σαράντα χρόνια, αλλά αυτές που καταρτίζονται σήμερα και που χωρίς αμφιβολία, επωφελούνται από τις γνώσεις και τις διαδικασίες των προκατόχων τους» (Aubert et al., 2008: 17).

Η κοινωνία της πληροφορίας έχει πρόσβαση στους διεθνείς πόρους, κάτι που της επιτρέπει να διατηρεί στενή επαφή με τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και την έρευνά της στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής έρευνας. Αυτό δημιουργεί ένα αποτελεσματικό πλαίσιο αναφοράς από το οποίο προέρχονται πετυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

### Η διεθνής επιστημονική κοινότητα

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα αποτελείται από διεθνούς φήμης εμπειρογνώμονες που έχουν πετύχει καταξιωμένες δημοσιεύσεις. Είναι άνδρες και γυναίκες, από διάφορα επιστημονικά πεδία σε κορυφαία ερευνητικά προγράμματα, στα πιο έγκριτα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, που παράγουν έρευνα με τη μεγαλύτερη επιρροή και το μεγαλύτερο αντίκτυπο (τα επιστημονικά περιοδικά παρουσιάζονται σε βάση δεδομένων σύμφωνα με τη φήμη και το επιστημονικό τους κύρος).

**Επιστημονική ανασκόπηση:** Στον εκπαιδευτικό τομέα υπάρχει μεγάλος αριθμός περιοδικών, πολλά από τα οποία δημοσιεύουν άρθρα σχετικά με εμπειρίες και πρακτικές του συγκεκριμένου τομέα. Τα επιστημονικά περιοδικά όμως, ακολουθούν τις διαδικασίες για τη διασφάλιση του κύρους, της επιστημονικής εγκυρότητας και της καινοτομίας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες αξιολόγησης από ομότιμους (χωρίς να γνωρίζουν την ταυτότητα των συγγραφέων). Επί του παρόντος, τα περιοδικά που έχουν τη



μεγαλύτερη επιστημονική αναγνώριση είναι εκείνα που παρουσιάζονται στο *Journal Citation Report* (JCR). Άρθρα σχετικά με τις Μαθησιακές Κοινότητες και τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές έχουν επίσης δημοσιευτεί σε τέτοια περιοδικά όπως το *European Journal of Education, Qualitative Inquiry* ή το *Journal of Psychodidactics*.

Τα επιστημονικά άρθρα είναι προσβάσιμα μέσα από εξειδικευμένες **βάσεις δεδομένων**, όπως το ISI Web of Science ή το ERIC (Educational Resources Information Center). Από την άλλη, το *Journal Citation Report* είναι μια οργανωμένη συλλογή από τα περιοδικά με τον υψηλότερο επιστημονικό αντίκτυπο που παρουσιάζονται στο ISI ή το ERIC και επικεντρώνεται στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση σε περιοδικά μέσω των προαναφερθέντων χώρων μπορεί να απαιτεί συνδρομή ή εγγραφή, ολόένα και περισσότερα επιστημονικά περιοδικά είναι διαθέσιμα με ανοικτή πρόσβαση. Αυτή είναι η περίπτωση του *PLOS ONE*<sup>6</sup>, του πρώτου διεπιστημονικού περιοδικού ανοικτής πρόσβασης στον κόσμο, το οποίο παρέχει μια πλατφόρμα στην οποία δημοσιεύεται πρωτογενής έρευνα συμπεριλαμβανομένης της διεπιστημονικής έρευνας και επιβεβαιωτικής έρευνας. Με την ίδια φιλοσοφία, το *SIOR*<sup>7</sup> (*Social Impact Open Repository*) είναι ένα αρχείο ανοικτής πρόσβασης στο οποίο εμφανίζεται, κοινοποιείται και αποθηκεύεται ο κοινωνικός αντίκτυπος των αποτελεσμάτων της έρευνας.

**Τα κορυφαία πανεπιστήμια του κόσμου:** Υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις που αξιολογούν τα πανεπιστήμια με βάση, για παράδειγμα, την παραγωγή έρευνας, την καινοτομία και την ποιότητα των δημοσιεύσεων. Μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι το *Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Πανεπιστήμια όπως το Harvard, το Stanford, το MIT, το Berkeley ή το Cambridge, εμφανίζονται στην κορυφή του κάθε καταλόγου. Οι ιστοσελίδες αυτών των πανεπιστημίων μας παρέχουν πρόσβαση σε τρέχουσες και προτεινόμενες δραστηριότητες και προγράμματα των ερευνητικών τους κέντρων, των ομάδων και των ερευνητών τους.

**Ερευνητικά προγράμματα:** Δεν έχουν όλα τα ερευνητικά προγράμματα ή τα κομμάτια της έρευνας την ίδια επιστημονική εγκυρότητα. Πολλές δημόσιες διοικήσεις ή ιδιωτικοί φορείς, όπως ιδρύματα, εταιρείες και ούτω καθεξής, αναθέτουν την έρευνα σε άτομα εμπιστοσύνης χωρίς όμως να αξιολογούν το επιστημονικό κύρος του εν λόγω έργου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μπορεί να είναι προκατειλημμένα προς συγκεκριμένους πολιτικούς ή οικονομικούς στόχους από τους χρηματοδότες της έρευνας. Τα επιστημονικά

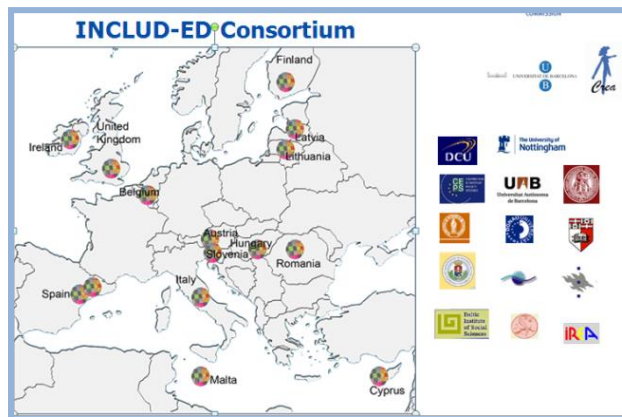
<sup>6</sup><http://journals.plos.org/plosone/>

<sup>7</sup> <http://www.ub.edu/sior/sior.php>

ερευνητικά προγράμματα περιλαμβάνουν εξωτερικές αξιολογήσεις πριν από την έγκριση και αξιολογούν, όλο και περισσότερο, και τα σχέδια επιχορήγησης. Στην Ευρώπη, το πολυετές πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Horizon 2020 (2014-2020)<sup>8</sup> αποτελεί τη σημαντικότερη υποστήριξη ερευνητικών προγραμμάτων. Με προϋπολογισμό 80.000 δισεκατομμυρίων ευρώ, το Horizon 2020 προωθεί την έρευνα, την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

### Το ερευνητικό πρόγραμμα INCLUD-ED

Στα πλαίσια του 6<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Προγράμματος Πλαισίου για την Έρευνα, υλοποιήθηκε το INCLUD-ED (Στρατηγικές για την Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή στην Ευρώπη μέσω της Εκπαίδευσης, 2006-2011) το οποίο ήταν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για τη σχολική εκπαίδευση και για το οποίο η Ευρωπαϊκή



Επιτροπή διέθεσε τους καλύτερους πόρους και επιστημονικά στοιχεία που υπήρχαν μέχρι τότε από όλα τα Προγράμματα Πλαισίου. Επιπρόσθετα, το INCLUD-ED ήταν το μοναδικό ερευνητικό πρόγραμμα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών που επιλέχτηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή λόγω του απήχησης<sup>9</sup> που είχε, ως ένα από τα 10 πιο πετυχημένα ερευνητικά προγράμματα του Προγράμματος Πλαισίου.

Το INCLUD-ED είχε διάρκεια 5 χρόνων (2006-2011) και υλοποιήθηκε από μια κοινοπραξία στην οποία συμμετείχαν 15 εταίροι από 14 διαφορετικές χώρες, εμπλέκοντας περισσότερους από 100 ερευνητές. Το συντονιστικό ρόλο του προγράμματος είχε το ερευνητικό κέντρο CREA.

Το INCLUD-ED ανέλυσε τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων, ενώ παράλληλα προωθούν την κοινωνική συνοχή, καθώς και εκείνες τις στρατηγικές που δημιουργούν κοινωνικό αποκλεισμό. Το INCLUD-ED εξέτασε τις σχετικές με τα πιο πάνω θέματα βασικές θεωρίες και ερευνητικές προτάσεις από όλο τον κόσμο. Εξέτασε

<sup>8</sup> <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/> [ελέγχθηκε το Μάρτιο 2016]

<sup>9</sup> [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-520\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm) [ελέγχθηκε το Μάρτιο 2016]

επίσης τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, καθώς και τις δράσεις που γίνονται στα σχολεία και οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την εκπαιδευτική επιτυχία, τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική συνοχή, ανεξάρτητα από τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάζονται σε κάθε περιβάλλον. Συνολικά διενεργήθηκαν 22 έρευνες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (case studies) και άλλες 6 μακροχρόνιες μελέτες, των οποίων τα αποτελέσματα παρακολουθούνταν για τέσσερα χρόνια. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα εστίασε σε 5 ευάλωτες ομάδες: άτομα με αναπηρία, πολιτισμικές μειονότητες, μετανάστες, παιδιά και γυναίκες και επικεντρώθηκε σε 4 τομείς που σχετίζονται με τον αποκλεισμό: στέγαση, εργασιακή απασχόληση, υγεία και πολιτική συμμετοχή.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του INCLUD-ED ήταν η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε και η οποία ακολουθεί την επικοινωνιακή μεθοδολογία (Flecha & Soler, 2014). Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από συνεχή διάλογο αφενός μεταξύ των ερευνητών και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας και αφετέρου μεταξύ των ερευνητών και των πολυάριθμων κοινωνικών φορέων, ιδιαιτέρως των ατόμων των οποίων η ομάδα μελετάται. Ο διάλογος επέτρεψε την ανταλλαγή, την επαλήθευση και τη δημιουργία ισχυρότερων ερμηνειών καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κάτι που συνέβαλε στη μείωση της πιθανότητας λάθους και της επιρροής προκαταλήψεων. Τέτοιου είδους θέματα αποτελούν συνήθως πρόβλημα στην έρευνα που ασχολείται με ευάλωτες ομάδες.

Τα αποτελέσματα του INCLUD-ED παρουσιάστηκαν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις (πάνω από 60 άρθρα προστέθηκαν στο *JCR* και το *SCOPUS* και 36 άρθρα συμπεριλήφθηκαν σε άλλες βάσεις δεδομένων), στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, καθώς και σε άλλα fora σε διάφορους πολιτικούς χώρους, δημιουργώντας έτσι ένα αξιοσημείωτο πολιτικό αντίκτυπο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχουν συμπεριλάβει τα αποτελέσματα του INCLUD-ED σε πολλά ψηφίσματα και ανακοινώσεις<sup>10</sup>. Στα έγγραφα αναφοράς, συστήνουν την εφαρμογή των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών (SEAs—Successful Educational Actions) και των Μαθησιακών Κοινοτήτων.

<sup>10</sup> <http://creaub.info/included/impact/includ-ed-political-impact/> [ελέγχθηκε το Μάρτιο 2016]

**Συμπεράσματα του Συμβουλίου στις 11 Μαΐου 2010, σχετικά με το κοινωνικό πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης:**

10. Προώθηση πετυχημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για ένταξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές ανάγκες, με τη μετατροπή των σχολείων σε μαθησιακές κοινότητες στις οποίες αναπτύσσεται η αίσθηση της ένταξης και της αμοιβαίας υποστήριξης και στις οποίες τα ταλέντα όλων των μαθητών αναγνωρίζονται. Έλεγχος του αντίκτυπου τέτοιων προσεγγίσεων, εστιάζοντας στην αύξηση του ποσοστού πρόσβασης και αποφοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (European Union Council 2010: C 135)

**Communiqué: Η αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: μια βασική συμβολή στην ατζέντα Ευρώπη 2020, Ιανουάριος του 2011:**

Τα σχολεία ως «μαθησιακές κοινότητες» μοιράζονται ένα κοινό όραμα, βασικές αξίες και στόχους για τη σχολική ανάπτυξη. Ενισχύουν τη δέσμευση των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονιών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων και υποστηρίζουν την ποιότητα και την ανάπτυξη του σχολείου. Οι «μαθησιακές κοινότητες» εμπνέουν και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναζητήσουν τη βελτίωση και να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη των διαδικασιών της μάθησής τους. Επίσης δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και για παροχή βοήθειας στους μαθητές που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο. (European Commission, 2011: 7)

**Συστάσεις του Συμβουλίου, 28 Ιουνίου 2011, σχετικά με τις πολιτικές για μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου:**

1. Μετατρέποντας τα σχολεία σε μαθησιακές κοινότητες βασισμένες σε ένα κοινό όραμα σχολικής ανάπτυξης το οποίο συμμερίζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, χρησιμοποιώντας την εμπειρία και τις γνώσεις όλων, και προσφέροντας ένα ανοικτό, άνετο περιβάλλον που εμπνέει και ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να συνεχίσουν στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. (European Union Council 2011: C 191)

Εκτός από αυτά τα τρία ψηφίσματα στα οποία η ΕΕ αναγνωρίζει τις Μαθησιακές Κοινότητες, υπάρχουν ακόμη δύο αναγνωρισμένα από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Το πρώτο **αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών**, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση και η απρόσκοπτη φοίτηση αυτών και των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες, σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα (European Parliament, 2009). Το δεύτερο ψήφισμα αφορά την **ένταξη των Ρομά** για την καταπολέμηση κάθε μορφής κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού προς τους Ρομά και για να δοθεί προτεραιότητα στα σχέδια ένταξης που προάγουν την εκπαιδευτική επιτυχία και συμβάλουν στη συμμετοχή των οικογενειών των μαθητών Ρομά (European Parliament, 2011).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό υλικό συχνά γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα του INCLUD-ED, τα οποία είναι διαθέσιμα για όσους εμπλέκονται επαγγελματικά στον τομέα της εκπαίδευσης ή σε μελέτες κοινοτήτων στο: <http://creaub.info/included/>

#### 1.4. Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs-Successful Educational Actions)

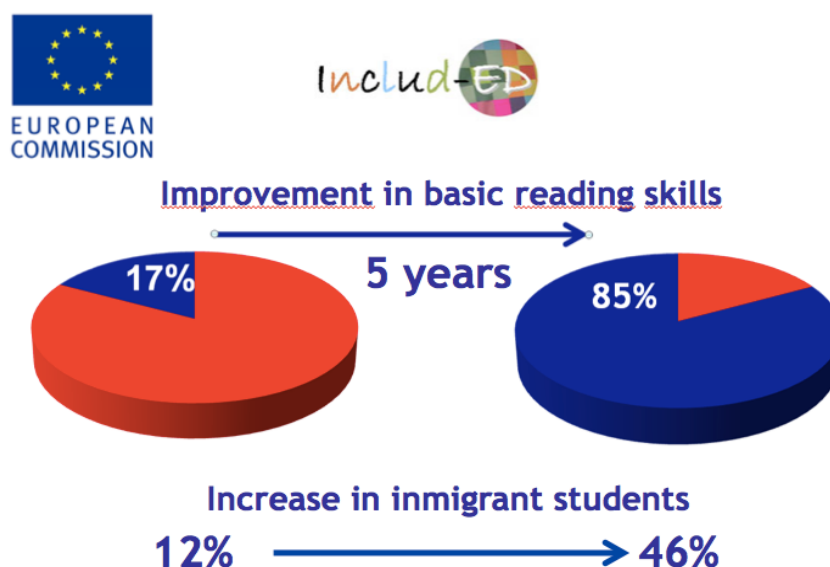
Στο χώρο της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας υπάρχουν διαθέσιμα σημαντικά δεδομένα που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το πώς κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες παράγουν ανισότητα, αποτυχία και αναποτελεσματική χρήση πόρων, ενώ άλλες παράγουν αποδοτικότητα, επιτυχία, ισότητα και αποδοτική χρήση πόρων. Οι υποθέσεις είναι πιθανόν να προωθούν δραστηριότητες που δεν παράγουν αποδοτικότητα ή ισότητα, ενώ τα δεδομένα που βασίζονται σε έρευνα προωθούν δράσεις που παράγουν καλύτερα αποτελέσματα, με ορθότερη χρήση των διαθέσιμων πόρων.

Οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs) ως όρος δεν είναι συνώνυμος με τις «καλές πρακτικές», αφού ο δεύτερος συχνά χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε δραστηριότητες που πιθανόν να έχουν πολύ λίγα επιστημονικά στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι συμβάλλουν στην επιτυχία. Ακόμη, οι «καλές πρακτικές» ή ακόμη και οι «καλύτερες πρακτικές» κάποιες φορές επικεντρώνονται και λειτουργούν σε πολύ συγκεκριμένες καταστάσεις. Αντιθέτως, οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές είναι έγκυρες και βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα περιβάλλοντα και τις καταστάσεις (Flecha, 2015).

**Οι βασικές αρχές για να θεωρείται μια πρακτική πετυχημένη είναι:**

1. Η πρακτική να συμβάλλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών.
2. Η πρακτική να μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες καταστάσεις, που σημαίνει ότι επιτυγχάνει παρόμοια αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το πού εφαρμόζεται.
3. Τα δύο πιο πάνω στοιχεία έχουν αποδειχθεί από επιστημονική έρευνα που έλαβε υπόψη όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα.
4. Τα τρία πιο πάνω στοιχεία έχουν συμπεριληφθεί σε δημοσιεύσεις της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας.

Το πιο κάτω διάγραμμα δείχνει αύξηση του ποσοστού των μαθητών που κατέκτησαν βασικές αναγνωστικές δεξιότητες σε ένα συγκεκριμένο σχολείο του INCLUD-ED κατά τη διάρκεια 5 χρόνων, μετά την εφαρμογή των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Επιπλέον, κατά την ίδια χρονική περίοδο, το ποσοστό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σχεδόν τετραπλασιάστηκε. Το γεγονός αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, αφού δείχνει ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών δεν επηρεάζει τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, σε αντίθεση με την εφαρμογή ή όχι των SEAs.

**Σχήμα 6**

Πηγή: Ιστοσελίδα των Μαθησιακών Κοινοτήτων. [Ανακτήθηκε το Φεβρουάριο 2016]

Οι Μαθησιακές Κοινότητες εφαρμόζουν τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές που αναγνωρίζονται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της σχολικής συνύπαρξης.

**Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs):**

- ☐ Διαδραστικές Ομάδες
- ☐ Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις
- ☐ Εκπαίδευση Οικογένειας
- ☐ Εκπαιδευτική Συμμετοχή οικογενειών
- ☐ Διαλογικό Μοντέλο για πρόληψη και αντιμετώπιση συγκρούσεων
- ☐ Διαλογική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η αποδοτικότητα των πιο πάνω SEAs έχει αποδειχθεί με την εφαρμογή τους σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές και έχουν διαφορετικό προφίλ. Κάθε πρακτική από μόνη της συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της συνύπαρξης των μαθητών και ο συνδυασμός όλων των πρακτικών αυξάνει αυτά τα αποτελέσματα ακόμη περισσότερο. Κάποιες φορές όμως, δημιουργείται μια σύγχυση με άλλες πρακτικές που φέρουν το ίδιο όνομα, αλλά δεν έχουν υιοθετηθεί από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Προκειμένου να αποφευχθεί μια τέτοιου είδους σύγχυση, όπως επίσης και η χρήση συγκεκριμένων «ετικέτων» για πρακτικές που κάποιες φορές μπορεί να είναι ακόμη και αντιφατικές με τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές, οι ακόλουθες ενότητες επεξηγούν λεπτομερώς την κάθε πρακτική. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται διάγραμμα για διευκρίνιση, με τη χρήση παραδειγμάτων, του τι ακριβώς είναι η πρακτική και τι όχι.

Για περισσότερες πληροφορίες:

Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

### 1.5. Βιβλιογραφία

Apple, M. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Casals, J. (2012). Entrevista a Ramón Flecha. La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad [Interview with Ramón Flecha. The attention to diversity has legitimized inequality]. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 20-25.

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation, *European journal of education*, 46(2), p. 184-196,

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación [Learning communities. Transform education]*. Barcelona: Graó.

European Commission (2011). Tackle schooling premature drop out: a key contribution to the Europa 2020 agenda. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2011) 18 final. Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>

European Union Council (2010). Conclusions of the Council on May 11th 2010 about Social Scope of Education and Training C 135, 02Cong. (2010). Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2010:135:FULL&from=ES>



- European Union Council (2011). Recommendations of the Council, 28th June 2011, relative to policies to decrease premature school dropout, C 191, 01Cong. (2011). Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF>
- European Parliament (2009) Educating the children of migrants. European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants (2008/2328(INI)) C 137 E, 01Cong. (2009). Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0202&from=ES>
- European Parliament (2011). European Parliament resolution of 9 March 2011 on the EU strategy on Roma inclusion (P7\_TA(2011)0092), 2276, INICong. (2011). Brussels. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2011-0092+0+DOC+XML+V0//EN>
- Eurostat (2016). Unemployment statistics. Retrieved from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics)
- Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- Flecha, R. & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62(2), 232-242.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Ministry of Education, Culture and Sport (2013). PISA 2012. International Report. Spanish results. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2>
- Ministry of Education, Culture and Sport (2013b). PISA 2012. National Report. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.





Universitat de Barcelona

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2

# ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2- ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τη διαλογική μάθηση ως μια επικοινωνιακή έννοια που υπάγεται στις κοινωνικές επιστήμες.

Παρά το γεγονός ότι οι ιδέες γύρω από τη μάθηση εξακολουθούν να είναι υπό εξέταση, οι προσεγγίσεις που προκύπτουν από αυτές και οι οποίες χρησιμοποιούνται σήμερα στις τάξεις, εξακολουθούν να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις διαλογικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας. Θα επικεντρωθούμε στην ιδέα της επικοινωνιακής μάθησης, της οποίας χαρακτηριστικό είναι η έμφαση που δίνει σε όλες τις αλληλεπιδράσεις που έχουν οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια. Γίνεται λοιπόν αναφορά στα κυριότερα άτομα που εργάστηκαν στο χώρο της επικοινωνιακής και διαλογικής μάθησης και στις θεωρίες που ανέπτυξαν. Τέλος, περιγράφονται οι επτά αρχές της διαλογικής μάθησης: ο ισότιμος διάλογος, η πολιτισμική νοημοσύνη, η μεταμόρφωση, η εργαλειακή διάσταση, η δημιουργία νοήματος, η αλληλεγγύη και η ισότητα των διαφορών.

### 2.1. Από την ατομική στην κοινοτική προσέγγιση: Η διαλογική στροφή στις θεωρίες μάθησης

Μέσα από την ιστορία έχουν εξελιχθεί διάφορες θεωρίες για το τι είναι η διαδικασία μάθησης. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι θεωρίες αυτές ήταν το αποτέλεσμα ευρύτερων αντιλήψεων της πραγματικότητας, και κυμαίνονται από προσεγγίσεις που σχετίζονται με την προοπτική ατόμων και τις εσωτερικές τους σκέψεις μέχρι πιο ομαδοκεντρικές προοπτικές.

Ο πιο κάτω πίνακας δείχνει την εξέλιξη των θεωριών για την κοινωνική πραγματικότητα (objectivist, constructivist and communicative (αντικειμενιστική, κοινωνικής κατασκευής και επικοινωνιακή) και τις μαθησιακές προσεγγίσεις που προκύπτουν από αυτές σε μια κοινωνία της πληροφορίας.

	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΣΤΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ	ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ</b>	Δομική/Συστημική Προοπτική	Υποκειμενική Προοπτική	Συνθετική Προοπτική
<b>ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ</b>	Η πραγματικότητα είναι ανεξάρτητη από τα άτομα που την ξέρουν και τη χρησιμοποιούν.	Η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή που εξαρτάται από σημασίες-έννοιες που δόθηκαν από τους ανθρώπους.	Η πραγματικότητα είναι μια ανθρώπινη κατασκευή. Οι σημασίες-έννοιες εξαρτώνται από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις.
<b>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ</b>	Ένα μολύβι είναι ένα μολύβι ανεξάρτητα από το πώς το βλέπουν οι άνθρωποι ή πώς το χρησιμοποιούν.	Ένα μολύβι είναι ένα μολύβι επειδή το βλέπουμε ως ένα αντικείμενο κατάλληλο για να γράψουμε ή να σχεδιάσουμε με αυτό.	Ένα μολύβι είναι ένα μολύβι γιατί συμφωνούμε να το χρησιμοποιούμε για να γράφουμε ή να σχεδιάζουμε με αυτό.
<b>ΜΑΘΗΣΗ</b>	<b>ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ</b>  Μαθαίνεται μέσα από το μήνυμα που στέλνεται από τον εκπαιδευτικό.	<b>ΜΑΘΗΣΗ ΜΕ ΝΟΗΜΑ</b>  Μαθαίνεται μέσα από τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα, σε γνωστικές δομές.	<b>ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ</b>  Μαθαίνεται μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ ίσων, με τον εκπαιδευτικό και από φίλίες που παράγουν ισότιμο διάλογο.
<b>ΒΑΣΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	Εκπαιδευτικός	Μαθητικός πληθυσμός	Όλοι όσοι αποτελούν μέρος της κοινότητας με την οποία ο μαθητής έρχεται σε επαφή
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	Εκπαιδευτικών  Γνωστικό περιεχόμενο που θα μεταδοθεί και σχετικές μεθοδολογίες.	Εκπαιδευτικών  Γνώση γύρω από τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και του τρόπου με τον οποίο οικοδομούν νοήματα.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΣΥΓΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ  Γνώση γύρω από τις διαδικασίες μάθησης των ατόμων και των ομάδων, μέσω της κατασκευής αλληλεπιδραστικών νοημάτων.
<b>ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ</b>	Παιδαγωγικός προσανατολισμός, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη, όπως θα έπρεπε, οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές πτυχές.	Ψυχολογικός προσανατολισμός, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη, όπως θα έπρεπε, οι παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές πτυχές.	Διεπιστημονικός προσανατολισμός: παιδαγωγικός, ψυχολογικός και κοινωνιολογικός.
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	Η επιβολή ομοιόμορφης κουλτούρας παράγει και αναπαράγει ανισότητες.	Η προσαρμογή στην ποικιλομορφία χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανισότητες που υπάρχουν, αυξάνει τις ανισότητες.	Με τη μεταμόρφωση του περιβάλλοντος, ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα εξυπακούεται ως μια πτυχή της ισότιμης εκπαίδευσης.

### *Η αντικειμενιστική (objectivist) προοπτική: παραδοσιακή εκπαίδευση*

Η μορφή της εκπαίδευσης στην οποία αναφερόμαστε ως «παραδοσιακή» και η οποία εξακολουθεί να έχει ευρεία εφαρμογή, είναι χαρακτηριστικό της βιομηχανικής κοινωνίας και της αντικειμενιστικής προσέγγισης προς τη μάθηση. Έχοντας αυτό υπόψη, ο εκπαιδευτικός είναι ο πρωταγωνιστής στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο δάσκαλος θεωρείται η πηγή της γνώσης και ο ειδικός, ο οποίος καθορίζει και εξασφαλίζει τη μετάδοση των εν λόγω γνώσεων. Αυτή η γνώση είναι ανεξάρτητη από τους μαθητές, όπως ακριβώς η αντικειμενική πραγματικότητα είναι εξωτερική και ανεξάρτητη από τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση των θεμάτων που διδάσκει και επαρκείς δεξιότητες για το σχεδιασμό προγραμμάτων σε καθορισμένο χρόνο. Ως εκ τούτου, πρέπει να καθορίζει το ρυθμό των διδακτικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε κάθε μαθητής να κατακτήσει τη γνώση. Ο ρόλος του μαθητή είναι να κατανοεί, να συγκεντρώνει και να επαναλαμβάνει τη γνώση, ενώ αξιολογείται για την ικανότητά του να απομνημονεύει και να αναπαράγει τη γνώση όπως αυτή μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές που δυσκολεύονται να το πετύχουν αυτό, θεωρούνται ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ως εκ τούτου λαμβάνονται ειδικά διορθωτικά μέτρα για αυτούς. Αυτό, όπως είναι επόμενο, δημιουργεί και ενισχύει τις ανισότητες.

Στην παραδοσιακή διδασκαλία τα ψυχολογικά μοντέλα στηρίζονται στο συμπεριφορισμό. Έννοιες όπως η προγραμματισμένη διδασκαλία ή η έννοια της επιμονής και της προσπάθειας στη μάθηση έχουν προσφέρει στον τομέα της μάθησης, αλλά η αντικειμενιστική προοπτική δεν αφήνει χώρο για τις πολυπλοκότητες της μάθησης μέσα σε μια διαλογική κοινωνία της πληροφορίας. Για παράδειγμα, οι ειδικοί που αναφέρθηκαν πιο πάνω αμφισβητούνται σε μια κοινωνία της πληροφορίας εφόσον πλέον τα ίδια τα άτομα έχουν την ικανότητα να βρίσκουν και να αντιλαμβάνονται πληροφορίες. Οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν στα πλαίσια μιας βιομηχανικής κοινωνίας σχεδιάστηκαν για τάξεις που δεν υπάρχουν πλέον στα σύγχρονα σχολεία.

### *Η προοπτική της κοινωνικής κατασκευής (constructivist): μάθηση με νόημα*

Σε αντίθεση με την αντικειμενιστική προοπτική και τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού, το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύχθηκε μια νέα προσέγγιση στη μάθηση, η οποία στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική αντίληψη για την πραγματικότητα, όπως αυτή παράγεται από τους ανθρώπους και όχι από μια δεδομένη κατάσταση.

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, θα μπορούσε στα πλαίσια της μάθησης να μεταφραστεί ως έμφαση στο μαθητή και τη νοητική του δραστηριότητα. Εισάγεται στο χώρο η έννοια της γνωστικής λειτουργίας και πλέον ο ρόλος του μαθητή, αγόρι ή κορίτσι, δεν περιορίζεται στο να λαμβάνει, να συγκεντρώνει και να απομνημονεύει γνώσεις έχοντας έναν παθητικό ρόλο στην όλη διαδικασία, αλλά με ενεργό ρόλο χτίζει τη δική του γνώση. Για να το επιτύχει αυτό ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να αντιληφθεί κενά που ίσως να υπάρχουν στη γνώση, συσχετίζοντας με ουσιαστικό τρόπο τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση.

Έτσι, ενώ στις παραδοσιακές προσεγγίσεις ο δάσκαλος είναι ο βασικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης, στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία

τον κύριο ρόλο έχει το προσωπικό σύστημα εκμάθησης του κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος δε χρειάζεται για να παρέχει πλέον μόνο γνώση, αλλά και για να διασφαλίζει ότι οι μαθητές συνδέουν με ουσιαστικό τρόπο τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής δημιουργεί το δικό του διαφορετικό νόημα. Για να βελτιωθεί η μάθηση στην τάξη, η διδασκαλία θα πρέπει να ενσωματώσει τα αποτελέσματα της έρευνας γύρω από τους διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας νοήματος. Με βάση αυτή την προσέγγιση, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στρέφεται προς τη μελέτη των εσωτερικευμένων διαδικασιών μάθησης και των τρόπων δόμησης της γνώσης, ενώ παράλληλα η ψυχολογική πτυχή της γνωστικής λειτουργίας (cognition) έχει πρωταρχικό ρόλο σε όλα αυτά.

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση χαρακτηρίζει το έργο σημαντικών ερευνητών των οποίων η έρευνα παρουσιάζει ένα κοινό σημείο: η σημασία της δραστήριας εμπλοκής του ατόμου στην μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα ο Piaget (1964) ακολούθησε τη λεγόμενη γενετιστική (geneticist) προοπτική για να αναφερθεί στο πέρασμα του ατόμου από διάφορα στάδια ανάπτυξη ενώ ο Vygotsky (1962, 1978) ακολούθησε μια κοινωνικο-αναπτυξιακή προσέγγιση για τα στάδια ανάπτυξης που μπορεί να φτάσει ένα παιδί με την υποστήριξη άλλων.

Στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του LOGSE (Γενικός Οργανικός Νόμος για το Εκπαιδευτικό Σύστημα) στηρίχτηκαν στην κονστρουκτιβιστική θεωρία και την προσέγγιση της μάθησης με νόημα (meaningful learning) του Ausubel (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978), η οποία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η μάθηση είναι μια εξατομικευμένη διαδικασία δόμησης νοημάτων που αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε μαθητή, αφού κάθε αγόρι ή κορίτσι κατέχει ένα σύνολο από διαφορετικές γνώσεις και ακολουθεί ένα διαφορετικό εσωτερικό μονοπάτι κατά τη διαδικασία μάθησης, το οποίο διαφέρει σε κάθε περίπτωση. Η προσέγγιση συσχετίζει τη νέα γνώση που κατακτάται, με την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να αξιολογεί τις διάφορες στρατηγικές μάθησης των μαθητών, καθώς και τις υπάρχουσες γνώσεις τους, και με βάση τα στοιχεία αυτά να αυξάνει τις γνώσεις των μαθητών. Θεωρείται πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ποιες είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και ποιο είναι το επιθυμητό σημείο στο οποίο θέλουν να φτάσουν, για να δημιουργήσουν με βάση αυτά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο να μπορεί να προσαρμοστεί στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ausubel: *Αν θα έπρεπε να συνοψίσω την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μία μόνο αρχή, θα έλεγα ότι από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης, ο κυριότερος είναι το τι ήδη ξέρουν οι μαθητές. Αν ο εκπαιδευτικός το γνωρίζει αυτό, τότε μπορεί να διδάξει ανάλογα (Ausubel et al., 1978, p.1).*

Όταν όμως έγινε μια προσπάθεια να ενσωματωθούν κάποιες από τις θεωρίες του Vygotsky (1962, 1978) στις προσεγγίσεις του Ausubel, προέκυψε μια παρερμηνεία. Δύο από τις βασικές συνεισφορές του Vygotsky είναι η έμφαση που δίνεται στη σχέση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και στο πώς οι αλλαγές στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μπορούν να προκαλέσουν τη γνωστική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν τη δεκαετία του 1990 αγκάλιασαν το πρώτο στοιχείο, αλλά παρερμήνευσαν το δεύτερο. Αντί να γίνονται αλλαγές στο περιβάλλον για να προωθηθεί η ισότιμη γνωστική ανάπτυξη, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατέληξαν να προωθούν την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο υπάρχον σχολικό περιβάλλον.



Η μάθηση με νόημα του Ausubel, η οποία άσκησε μεγάλη επιρροή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ισπανία, παρά την περιορισμένη διεθνή αναγνώριση του Ausubel, παρουσιάζει ακόμη πιο ξεκάθαρα πιθανά προβλήματα στις διαδικασίες μάθησης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η σημασία της χρήσης της προϋπάρχουσας γνώσης ως βάση για οποιαδήποτε μορφή μάθησης περιορίζεται σημαντικά από το γεγονός ότι οι νέες πληροφορίες θα μπορούσαν να είναι ασύνδετες, τουλάχιστον εν μέρει, από αυτές που είναι ήδη γνωστές. Το γεγονός ότι συχνά στα αναλυτικά προγράμματα οι γνώσεις παρουσιάζονται από το απλό στο σύνθετο και από το ειδικό στο γενικό, έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν φαντασία, έχουν αισθήματα που τα εκφράζουν και έχουν και μια έντονη διάθεση για ιστορίες που ξεπερνούν τις καθημερινές τους εμπειρίες (Egan, 2005). Επίσης, από μια κοινωνιολογική προοπτική, η προσαρμογή στις προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές ισότητας, συνεπάγεται μια παραίτηση από την ενδυνάμωση της προσέγγισης για ισότιμη μάθηση για όλους. Εάν σχεδιάσουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, δε διασφαλίζουμε ίσες ευκαιρίες για όλους, αφού το μοντέλο αυτό θα επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για μαθητές από εύπορες περιοχές σε μεγάλες πόλεις και για μαθητές που μένουν σε φτωχότερες περιοχές. Συνεπώς, ενώ κάποια αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, κάποιοι άλλοι μαθητές οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Σύμφωνα με την πιο πάνω προσέγγιση, μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον έχουν περιορισμένες προϋπάρχουσες γνώσεις και είναι επόμενο ο γνωστικός στόχος που θα τεθεί για αυτούς στο σχολείο να είναι χαμηλότερος σε σχέση με άλλους μαθητές, με αποτέλεσμα να γίνεται προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο χαμηλό αυτό στόχο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η μάθηση με νόημα εξυπηρετεί την προώθηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, όπως για παράδειγμα, αυτά που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα ή ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.

Η προώθηση και η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μπορεί να ενισχύσει την πολιτισμική ανισότητα και γι' αυτό είναι αναγκαίες εναλλακτικές προσεγγίσεις που θα είναι αποτελεσματικότερες με τις ολοένα και πιο πολύπλοκες κοινωνικές προκλήσεις που παρουσιάζονται, λόγω των σύγχρονων αλλαγών στην κοινωνία. Η μεταμόρφωση είναι απαραίτητη γιατί και η διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Επίσης απαραίτητη είναι και η ισότητα, γιατί όλοι οι άνθρωποι θέλουν και δικαιούνται να λαμβάνουν μια χρήσιμη εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να ζουν με αξιοπρέπεια στη σημερινή και μελλοντική κοινωνία.

### **Η επικοινωνιακή προοπτική: διαλογική μάθηση**

Η επικοινωνιακή ιδέα τοποθετείται μέσα στο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο της πληροφορίας. Σημαντικότερο και από τη συγκέντρωση πληροφοριών είναι η επεξεργασία τους. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, αυτό που είναι πιο σημαντικό και από την ατομική, υποκειμενική εμπειρία είναι η συνεχής αλληλεπίδραση και ο διάλογος που προκύπτει από αυτή, με ένα ευρύ φάσμα πηγών και πόρων. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει χαρακτηριστικά των

προαναφερθέντων προσεγγίσεων, αλλά εισάγει την ιδέα της αλληλεπίδρασης ως κεντρικό στοιχείο.

Υιοθετώντας μια επικοινωνιακή προσέγγιση σημαίνει ότι η διδασκαλία προωθεί στο μέγιστο τις ευκαιρίες μάθησης και ο δάσκαλος γίνεται ένας από τους παράγοντες μάθησης. Η μάθηση δεν προσαρμόζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά επιδιώκει τη δημιουργία νέων αλληλεπιδράσεων εντός της τάξης με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Το αναλυτικό πρόγραμμα σε αυτή την περίπτωση, δεν εστιάζει στο τι ξέρουν και τι δεν ξέρουν οι μαθητές, αλλά στα αποτελέσματα που έχουν τεθεί ως στόχοι, υιοθετώντας μια προσέγγιση που αποσκοπεί στη μέγιστη απόδοση όλων των μαθητών. Η μάθηση βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ίσων εκπαιδευτικών, συγγενών και άλλων παραγόντων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που επιβεβαιώνουν τη διαφορετικότητα των ατόμων που επιδρούν στη μάθηση αγοριών και κοριτσιών.

Με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα σε οικεία για τους μαθητές περιβάλλοντα. Τα παιδιά μαθαίνουν από και με περισσότερα άτομα, πέρα από τους εκπαιδευτικούς ανθρώπους με διαφορετικά προφίλ και σε καταστάσεις όπου οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι ποικίλουν. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν στο δρόμο, στο σπίτι, στις δικές τους κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες, στο βιβλιοθήκη και ούτω καθεξής, από και με διαφορετικούς ανθρώπους όπως είναι για παράδειγμα οι παππούδες, οι γείτονες, οι φίλοι και οι εκπαιδευτές τους. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ενός μαθητή ενισχύονται, λόγω του ότι οι αλληλεπιδράσεις που έχει ο μαθητής με διαφορετικούς ανθρώπους σε διάφορα πλαίσια πολλαπλασιάζονται. Από την άποψη αυτή προκύπτει ότι είναι θετικό στοιχείο *«η εκπαιδευτική παρέμβαση σε όλα τα εν λόγω πλαίσια και η προώθηση των συσχετισμών ανάμεσα σε όλα αυτά, συντονίζοντας τις εκπαιδευτικές δράσεις σε κάθε ένα από αυτά ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα»* (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008).

Η ένταξη όλων των μαθησιακών παραγόντων (education agents) στο σχολείο είναι μια από τις παρεμβάσεις που παράγει μεγαλύτερη σχολική επιτυχία. Η ένταξη αυτή ενισχύεται όταν η διοίκηση του σχολείου εμπλέκει όχι μόνο το προσωπικό του σχολείου, αλλά και άλλα άτομα που σχετίζονται με την ανάπτυξη των μαθητών, και όταν αυτό γίνεται ακόμη και μέσα στην τάξη (Gatt, Ojala, & Soler, 2011). Με αυτό τον τρόπο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δε θεωρείται ότι αφορά μόνο τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, αλλά και ολόκληρη την κοινότητα.

Η έννοια της επικοινωνιακής μάθησης ενσωματώνει συνεισφορές από μερικούς από τους πιο σημαντικούς συγγραφείς στον τομέα της εκπαίδευσης και της μάθησης. Μια τέτοια συνεισφορά είναι αυτή του Vygotsky (1962, 1978), η οποία υπερθεματίζει τη σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης στη διαδικασία μάθησης του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό, κάθε στοιχείο μάθησης εμφανίζεται δύο φορές για ένα παιδί, αρχικά από μια κοινωνική (δια-υποκειμενική) πλευρά, και έπειτα από μια ατομική (υποκειμενική) πλευρά. Αυτό σημαίνει ότι μια αλληλεπίδραση έχει προηγηθεί πριν το παιδί κατακτήσει κάτι ως κομμάτι του εαυτού του (μάθει). Σε αντίθεση με την απόλυτη επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης, που είναι η κύρια παραδοχή του κονστρουκτιβισμού, ο Vygotsky πρότεινε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) ως την απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου (το σημείο στο οποίο το

παιδί βρίσκεται σήμερα) και του δυνητικού επιπέδου ανάπτυξης (το σημείο στο οποίο το παιδί θα μπορούσε να φτάσει με τη συμβολή πιο ανεπτυγμένων ατόμων ή την καθοδήγηση ενός ενήλικα). Αλληλεπιδράσεις με πιο έμπειρα άτομα ή η καθοδήγηση από έναν ενήλικα συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη μάθηση κάθε παιδιού, αγοριού ή κοριτσιού. Ο Vygotsky, ποτέ δε δήλωσε ότι όταν αναφέρεται στην καθοδήγηση από έναν ενήλικα, σημαίνει ότι ο ενήλικας αυτός πρέπει να είναι εκπαιδευτικός. Επομένως, ο ενήλικας μπορεί να είναι οποιοσδήποτε με τον οποίο ο μαθητής αλληλοεπιδρά στο περιβάλλον τους, όπως είναι για παράδειγμα ένας συγγενείς, ένας γείτονας, ένας εθελοντής και ούτω καθεξής.

Συνοπτικά, σύμφωνα με το Vygotsky, οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας δεν μπορούν να αποκοπούν από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και η μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων. Στο σχολείο οι μαθητές δημιουργούν γνώση μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που έχουν στο περιβάλλον τους και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με όλα τα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Jerome Bruner, ένας διεθνούς φήμης συγγραφέας στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, μετακινήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνάς του, από μια γνωσιοκεντρική θέση (cognitivist approach) σε μία που βασίζεται στη διαλογική θεωρία. Για αυτόν, η αλληλεπίδραση είναι βασικό στοιχείο στη διαδικασία μάθησης (Bruner, 1983) και τα περιβάλλοντα που ευνοούν τις αλληλεπιδράσεις ενισχύουν το μαθησιακό περιβάλλον. Στο βιβλίο του *The Culture of Education* (1996), ο Bruner επιβεβαιώνει ότι η ψυχολογία έχει μέλλον μόνο αν αναγνωρίσει τη σημασία της δια-υποκειμενικότητας. Συγκεκριμένα, ο Bruner (1996) προτείνει τη μετατροπή των τάξεων σε *υπο-κοινότητες αμοιβαίων εκπαιδευομένων*, όπου ο εκπαιδευτικός δεν έχει το μονοπώλιο στη μάθηση και το πλαίσιό της, αλλά αντ' αυτού, ενδυναμώνει τους μαθητές για να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Αυτό συνεπάγεται τη μεταμόρφωση των σχολείων με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η δημιουργία αλληλεπιδράσεων και διαλόγων ανάμεσα στους μαθητές, όπως και η δημιουργία πλαισίων όπου οι μαθητές θα μπορούν να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και να τις συζητούν με άλλους.

Η Barbara Rogoff (1990), υποστηρίζοντας την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky, πιστεύει ότι η μάθηση ενός παιδιού είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων με ενήλικες που στηρίζουν την ανάπτυξή του, καθοδηγώντας τη συμμετοχή του σε αυτό που η ίδια αναφέρει ως «*καθοδηγούμενη συμμετοχή*» σε σημαντικές δραστηριότητες, στην κατανόηση νέων καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων.

Ο Gordon Wells (1999) επίσης υποστηρίζει ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα σχολεία πρέπει να αποτελούνται από συνεργατικές δραστηριότητες και καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Στα περιβάλλοντα αυτά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν τον παραδοσιακό τους ρόλο, έτσι ώστε να μπορέσουν να επιτρέψουν τη διαλογική συνεργασία με τους ανθρώπους της κοινότητας. Ο Wells αναφέρει τη «*διαλογική έρευνα*», με την οποία προβάλλει μια βαθύτερη έρευνα που κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές στο δικό τους μαθησιακό περιβάλλον, για την αναδιοργάνωση όλων των τομέων του σχολείου και τη σωστή χρήση όλων των διαθέσιμων πόρων της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα αναφέρεται σε μια «*κλίση και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα πράγματα, στη διατύπωση ερωτήσεων και την προσπάθεια κατανόησης μέσω της συνεργασίας με άλλους, με στόχο την εξεύρεση απαντήσεων*» (Wells, 1999, p. 136). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και που παράγεται μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.

Ο Paulo Freire, ο πιο σημαντικός συγγραφέας του 20<sup>ου</sup> αιώνα στον τομέα της εκπαίδευσης, ανέπτυξε στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1970/2003) την έννοια της διαλογικής δράσης (dialogic action) σε αντίθεση με την τραπεζική παιδεία (banking learning) και του διαλόγου ως θεμελιώδη διαδικασία για τη μάθηση και την αλλαγή στην πραγματικότητα. Ο διάλογος δε συμβαίνει μέσα σε συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο. Συμβαίνει στα πλαίσια μιας ανοικτής προς το διάλογο στάσης, που ενισχύει την επιστημολογική περιέργεια και την αναδημιουργία πολιτισμού (Freire, 1997).

Η CREA χρησιμοποιώντας τις πιο πάνω θεωρίες και άλλες, ανέπτυξε ερευνητικό έργο γύρω από τις αλληλεπιδράσεις και τις επιπτώσεις που έχουν αυτές στη μάθηση και τις εμπειρίες των άλλων. Στη διαλογική μάθηση γίνεται μια διαφοροποίηση μεταξύ των διαλογικών αλληλεπιδράσεων (όπου ο διάλογος στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση όπου η αξία των παρεμβάσεων βασίζεται στην εγκυρότητα των επιχειρημάτων) και των αλληλεπιδράσεων εξουσίας στις οποίες υπάρχει μια ισχυρή παρουσία άνισων κοινωνικών δομών (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004). Οι διαλογικές αλληλεπιδράσεις είναι αυτές που μεταμορφώνουν τους ανθρώπους και το συγκεκριμένο τους και οι οποίες αυξάνουν τη μάθηση, αλλά και το νόημα για μάθηση. Είναι αυτές που αλλάζουν προς το θετικό την εικόνα που υπάρχει για μαθητές από τους οποίους περιμένουμε συνήθως χαμηλά αποτελέσματα, και που αλλάζουν επίσης τις προσδοκίες που συνδέονται με το περιβάλλον, όπως είναι οι συγγενείς και άλλα μέλη της κοινότητας.

## 2.2 Διαλογική μάθηση

Η διαλογική μάθηση (Aubert et al., 2008) τοποθετείται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στο ρόλο της δια-υποκειμενικότητας, των αλληλεπιδράσεων και του διαλόγου, ως παραγωγούς μάθησης και περιλαμβάνει θεωρητικές συνεισφορές από διάφορους κλάδους.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζουμε τη διαλογική μάθηση μέσα από τις επτά αρχές που την καθορίζουν: ισότιμος διάλογος, πολιτισμική νοημοσύνη, μεταμόρφωση, εργαλειακή μάθηση, δημιουργία νοήματος, αλληλεγγύη και ισότητα των διαφορών.

*«Η διαλογική μάθηση πραγματοποιείται μέσα από ισότιμους διαλόγους, και αλληλεπιδράσεις στις οποίες αναγνωρίζεται η πολιτισμική νοημοσύνη όλων και προσανατολίζεται στη μεταμόρφωση των προηγούμενων επιπέδων γνώσης και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, για την πρόοδο προς την επιτυχία όλων. Η διαλογική μάθηση πραγματοποιείται μέσα από αλληλεπιδράσεις που αυξάνουν την εργαλειακή μάθηση, που ευνοούν την ατομική και κοινωνική δημιουργία νοήματος, η οποία καθοδηγείται από τις αρχές της αλληλεγγύης, στις οποίες η ισότητα και η διαφορετικότητα είναι συμβατές και αμοιβαία ευεργετικές αξίες» (Aubert et al., 2008, p. 167)*

### 2.2.1. Ισότιμος διάλογος

Είναι κατανοητό ότι ένας διάλογος είναι ισότιμος όταν όλες οι συνεισφορές και παρεμβάσεις που γίνονται στα πλαίσιά του, λαμβάνονται υπόψη ανάλογα με την εγκυρότητα των

επιχειρημάτων και όχι ανάλογα με τις σχέσεις και τις θέσεις εξουσίας. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι συνεισφορές είναι έγκυρες εάν και όταν στηρίζονται σε επιχειρήματα και χωρίς να παίζει ρόλο το ποιος τις κάνει.

Η πιο πάνω αρχή είναι εμφανής στις διαδικασίες αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, στις οποίες όλες οι απόψεις ακούγονται, ανεξάρτητα από το άτομο που τις εκφράζει ή τις εισηγείται. Αυτό έχει ως στόχο την επίτευξη ομοφωνίας ή την επίλυση μιας σύγκρουσης: «Ο διάλογος είναι ισότιμος όταν οι απόψεις του κάθε συμμετέχοντα αξιολογούνται με βάση τα επιχειρήματα (*validity aspiration*) και όχι με βάση το άτομο που τις εκφράζει (*power aspiration*)» (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002, p. 62).

Ο ισότιμος διάλογος συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της οργάνωσης του σχολείου, εφόσον επιτρέπει τη συμμετοχή όλης της κοινότητας υπό ίσους όρους, όπως εξηγούν οι Racionero, Ortega, García και Flecha (2012):

*“Έχω δει το Χοσέ να απευθύνεται σε ένα ενθουσιώδες ακροατήριο για πέντε ώρες και θα μπορούσα να το είχα κάνει κι εγώ. Έχω δει τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνει το στόχο του γιατί οι ισχυρισμοί του δεν είναι υποθέσεις, αλλά προβλέψεις βασισμένες σε επιστημονική ανάλυση της πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας με συγγενείς στο σχολείο, υπήρχαν μόνο λευκοί και Ευρωπαίοι στις πρώτες σειρές και μόνο δύο Αφρικανές στις τελευταίες σειρές, ακουμπισμένες στον τοίχο και μισοκομισμένες. Ένας από τους εκπαιδευτές έκλεισε συνωμοτικά το μάτι, εκφράζοντας έτσι την άποψη που επικρατεί σχετικά με αυτό το θέμα στην Ισπανία: δηλαδή, ότι οι μετανάστες δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση. Ο Χοσέ άρχισε να μιλά στα αγγλικά και ξαφνικά και οι δύο γυναίκες ξύπνησαν και η μια του απάντησε με καλύτερα αγγλικά από τα δικά του. Αυτός συνέχισε στα γαλλικά και αυτή τη φορά του απάντησε η άλλη γυναίκα, επίσης με καλύτερα γαλλικά από τα δικά του... Ως αποτέλεσμα όλου αυτού οι οικογένειες και οι συγγενείς του σχολείου δημιούργησαν μια τάξη Αγγλικών και μια τάξη Γαλλικών (Racionero et al., 2012, p. 26).”*

Αυτό είναι ένα μόνο παράδειγμα που δείχνει πώς ο ισότιμος διάλογος εκδημοκρατίζει τη λειτουργία ενός σχολείου και επιτρέπει την ένταξη και τη συμμετοχή όλων.

## 2.2.2. Πολιτισμική νοημοσύνη

Για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως μια πολύ απλουστευμένη έννοια της νοημοσύνης. Παραδοσιακά η νοημοσύνη μετρείται μέσω του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ), που αξιολογεί μόνο την ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Έτσι, η παραδοσιακή αυτή έννοια της νοημοσύνης έχει δημιουργήσει μια κουλτούρα ταμπελοποίησης ανάμεσα στους μαθητές, με αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να κατακτούν μόνο ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων. Κανένας άνθρωπος όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ως λιγότερο ικανός επειδή είχε μια χαμηλή βαθμολογία σε τυποποιημένα τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης ή επειδή δε φοίτησε σε σχολείο ή απέτυχε σε κάποια σχολικά μαθήματα ή ακόμη επειδή ήταν αγχωμένος στα διαγωνίσματα ή λόγω του ότι ζει σε μειονεκτική κατάσταση σε σχέση με άλλες πολιτισμικές ομάδες.



Η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης ξεπερνά τα όρια της ακαδημαϊκής νοημοσύνης και περιλαμβάνει την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που περιέχει ακαδημαϊκή, πρακτική, όπως και επικοινωνιακή νοημοσύνη (Flecha, 2000). Οι πρακτικές δεξιότητες είναι αυτές που χρησιμοποιούμε όταν διαχειριζόμαστε καταστάσεις που συμβαίνουν στην καθημερινότητά μας. Η εκμάθηση των πρακτικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει μέσα από την παρακολούθηση άλλων ατόμων ή μέσα από τις πράξεις του ίδιου του ατόμου. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν αποκλείουν τις ακαδημαϊκές ή πρακτικές· είναι απλώς οι δεξιότητες που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να επιλύσει προβλήματα που δεν μπορεί από μόνο του, σε μια πρώτη φάση. Μέσω της επικοινωνίας και της υποστήριξης των άλλων, το άτομο συνεργάζεται ώστε να επιλύσει επιτυχώς ένα πρόβλημα σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Για δεκαετίες ήταν γνωστό μέσα από μελέτες, ότι υπάρχουν διάφορα είδη νοημοσύνης, που συνδέονται με τις εμπειρίες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε ένα άτομο να μπορεί να θεωρηθεί ευφυές σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά λιγότερο ευφυές σε ένα άλλο. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, εάν κάποιος έχει αναπτύξει ένα συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης λόγω των απαιτήσεων του περιβάλλοντός του, τότε έχει την ικανότητα να κάνει το ίδιο πράγμα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον. Μπορεί να μάθει τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται και ίσως αξιολογούνται σε ένα νέο πλαίσιο και να γίνει εξίσου ικανός και σε αυτό (Aubert et al., 2008).

Όλοι έχουν πολιτισμική νοημοσύνη ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, τη γλώσσα τους, το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο ή τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Flecha, 2000). Η αναγνώριση της πολιτισμικής νοημοσύνης επιτρέπει την υπέρβαση προσεγγίσεων που εστιάζουν σε «ελλείμματα» και τη συνέχιση της πορείας προς τη μέγιστη δυνατή μάθηση. Η ιδέα αυτή περιλαμβάνει τους μαθητές και τους συγγενείς τους, ειδικά από οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αναγνωρίζοντας ότι οι δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας έτσι τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Όλα τα άτομα από το περιβάλλον ενός παιδιού, είτε παρουσιάζουν είτε όχι, κάποιο είδος ακαδημαϊκής νοημοσύνης μπορούν, εάν το θέλουν, να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού γύρω από τη σύνδεση του ακαδημαϊκού κόσμου με τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα, το δικό τους περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, μια ποικιλόμορφη ομάδα ενηλίκων μπορεί να συμμετέχει σε δραστηριότητες σε όλους τους τομείς του σχολείου, ώστε τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης του κόσμου, οι οποίοι μπορούν να ενισχύσουν και να προωθήσουν την ανάπτυξη και τη μάθησή τους. Για να μπορέσει κάποιος να δουλέψει με την πολιτισμική νοημοσύνη είναι απαραίτητο να παραμερίσει τις μετρήσεις που προωθούν έννοιες του ελλείματος και οι οποίες συχνά οδηγούν στην προκατάληψη και να είναι ανοιχτός σε νέες ευκαιρίες.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Siles, B. (2012). Cultural intelligence: inclusion of all opinions. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.

### 2.2.3. Μεταμόρφωση

Οι Μαθησιακές Κοινότητες εστιάζουν σε μια εκπαιδευτική μεταμόρφωση που ξεπερνάει τα όρια του σχολείου και απλώνεται στο ευρύτερο περιβάλλον του. Εάν η μάθηση δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις, αυτό σημαίνει ότι μεταμορφώνοντας αυτές τις αλληλεπιδράσεις, τόσο η μάθηση όσο και η ανάπτυξη μπορούν να βελτιωθούν. Η διαλογική μάθηση, αντί να υιοθετεί μια προσαρμοστική διάθεση, που σημαίνει προσαρμογή της μάθησης στο υπάρχον πλαίσιο και στις υπάρχουσες αλληλεπιδράσεις, ακολουθεί το όραμα της μεταμόρφωσης του πλαισίου και των αλληλεπιδράσεων με στόχο την καλύτερη μάθηση.

Η υιοθέτηση της παρερμηνευμένης μαθησιακής θεωρίας του Vygotsky, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, είχε ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών και αναλυτικών προγραμμάτων που προσαρμόστηκαν στο υπάρχον πλαίσιο και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των ατόμων και των ομάδων. Προωθήθηκε ο διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με τα επίπεδα ικανοτήτων τους και ενθαρρύνθηκε η πρακτική του να βγαίνουν οι μαθητές με τις μεγαλύτερες δυσκολίες έξω από την τάξη. Όμως, με αυτές τις πρακτικές τα παιδιά που ανήκαν και ανήκουν σε αυτές τις «χαμηλών ικανοτήτων» υπο-ομάδες καταλήγουν και πάλι με χαμηλά αποτελέσματα, σχεδόν σαν μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Η Ladson-Billings, μια παιδαγωγός γνωστή για τη συμβολή της στην αντιμετώπιση του ρατσισμού στην εκπαίδευση, ισχυρίζεται ότι η πιθανότητα που έχουν αυτοί οι μαθητές να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να επιτύχουν ένα υψηλότερο επίπεδο μάθησης επηρεάζεται από το γεγονός ότι λαμβάνουν λιγότερη προσοχή κι έτσι η χαμηλή τους ακαδημαϊκή επίδοση επαναλαμβάνεται και διαιωνίζεται (Ladson Billings, 1994). Επομένως, η προσαρμοστική προσέγγιση, αντί να αυξήσει τη διαθέσιμη βοήθεια σε αυτούς που χρειάζονται επιπρόσθετη ενίσχυση, οδήγησε στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και προώθησε τον αποκλεισμό αυτών των μαθητών.

Ο Freire συμφωνεί ότι *«είμαστε όντα της μεταμόρφωσης και όχι της προσαρμογής»* (Freire, 1997). Η μεταμόρφωση αυτή είναι εφικτή μέσα από μια διαδικασία ισότιμου διαλόγου ανάμεσα σε ανθρώπους που επιθυμούν να αλλάξουν μια κατάσταση ανισότητας. Έτσι, μια μεταμορφωτική μαθησιακή δράση είναι αυτή που μετατρέπει τις δυσκολίες σε ευκαιρίες, ενώ σε αντίθεση μια προσαρμοστική μαθησιακή δράση ανταποκρίνεται στις δυσκολίες μόνο με το να τις αναπαράγει και να τις αυξάνει, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα επίτευξης υψηλότερων αποτελεσμάτων.

### 2.2.4. Εργαλειακή διάσταση

Σύμφωνα με μακροχρόνιες προσεγγίσεις που εστιάζουν στο έλλειμμα, τα σχολεία συχνά επιλέγουν να ακολουθήσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα για ευτυχία ('happiness curriculum') αντί ένα έγκυρο λειτουργικό αναλυτικό (instrumental curriculum) για παιδιά με κοινωνικά και άλλα προβλήματα. Λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού ακούγονται συχνά δηλώσεις όπως: *«Αυτά τα παιδιά χρειάζονται πρώτα να μάθουν δεξιότητες για να διαχειρίζονται τις βασικές τους ανάγκες, όπως η υγιεινή. Χρειάζονται πρώτα φροντίδα και στοργή και εμείς πρέπει να τους βοηθήσουμε να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Μόνο τότε θα μπορούν να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά»*. Σε αυτές τις περιπτώσεις το σχολείο επέλεξε να αφιερώσει όλη του την

ενέργεια σε αυτούς τους τομείς και να αφήσει στην άκρη τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτό έχει συχνά ως αποτέλεσμα, να περιορίζεται η πρόσβαση στην εκπαίδευση, αντί να δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης για αυτούς που τις έχουν ανάγκη, δημιουργώντας έτσι τελικά ένα λιγότερο ισότιμο περιβάλλον.

Μέσα από τη διαλογική μάθηση, υπερβαίνεται η σύγκρουση μεταξύ της ανθρωπιστικής και εργαλειακής διάστασης των προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, λόγω της προώθησης ενός αναλυτικού προγράμματος στο οποίο όλες οι προσπάθειες και οι πόροι χρησιμοποιούνται για τους μαθητές και ειδικά αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει υπογραμμίσει τη σημασία της εργαλειακής διάστασης σχετικά με το τι κάνει ένα σχολείο για να ξεπεράσει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Apple & Beane, 1995; Ladson-Billings, 1994). Επομένως, τόσο η ανθρωπιστική, όσο και η εργαλειακή διάσταση θα πρέπει να λαμβάνονται εξίσου υπόψη, για την προώθηση αμοιβαίας ενίσχυσης.

Στις Μαθησιακές Κοινότητες η αρχή αυτή συνοψίζεται στο εξής: *«Η μάθηση που θέλουμε για τα παιδιά μας, πρέπει να είναι διαθέσιμη για κάθε αγόρι και κορίτσι.»* Όπως εισηγείται ο Apple (1995), συγγραφέας του *Democratic Schools*, ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει διδασκαλία του γενικού αναλυτικού, για να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Η προσέγγιση αυτή προωθεί και διευκολύνει τη μάθηση χωρίς να προσπαθεί να προβλέψει αποτελέσματα ή να φαντάζεται μόνο φτωχές επιδόσεις από μερικά παιδιά. Με άλλα λόγια, η ιδέα είναι η ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, των μαθηματικών, των γλωσσών, της ιστορίας, των επιστημών, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες. Η ενίσχυση αυτή πρέπει να γίνεται χωρίς να θεωρείται αναπόφευκτο το να υπάρχουν χαμηλά αποτελέσματα, χωρίς να συγχέονται αξίες και πράξεις αλληλεγγύης με την παραίτηση από ή την περιφρόνηση προς την εργαλειακή μάθηση και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά και προσφέροντας ταυτόχρονα αριστεία για όλους.

Εάν επανεξετάσουμε τις πιο πάνω αρχές, είναι εμφανές ότι βασικοί παράγοντες όπως ο ισότιμος διάλογος και οι αυξημένες και διαφοροποιημένες αλληλεπιδράσεις που προσφέρουν πολιτισμική νοημοσύνη είναι τα απαραίτητα στοιχεία για την εργαλειακή μάθηση: Τα παιδιά δημιουργούν νέα νοήματα μέσα από το διάλογο και η πολιτισμική τους εμπειρία επηρεάζεται από τη συμβολή διαφόρων ενηλίκων. Η Racionero et al. (2012), μέσα από το πιο κάτω περιστατικό που παρουσιάζει μια συζήτηση ομάδας μαθητών για τις δραστηριότητές τους, σε ένα σχολείο που είναι Μαθησιακή Κοινότητα, τονίζει ότι κάθε απάντηση συνδέεται με την εργαλειακή μάθηση:

*«Πιστεύουμε ότι σας αρέσουν οι ομάδες αλληλεπίδρασης. Είναι αλήθεια;»*

*«Ναι!»*

*«Για πείτε μου τότε, γιατί σας αρέσουν τόσο πολύ;» Αυθόρμητα προέκυψε μια μεγάλη λίστα από επιχειρήματα και οι επισκέπτες εντυπωσιάστηκαν: «Γιατί κάνουμε μαθηματικά, πολλαπλασιασμούς, προσθέσεις, όλα, κι εγώ τα μαθαίνω και μπορώ να τα εξηγήσω στον αδερφό μου». «Δουλεύουμε ακόμη πιο σκληρά κα μαθαίνουμε περισσότερα». «Κάνουμε 3 ή 4 δραστηριότητες χωρίς να σταματάμε». «Με αυτό τον τρόπο θα πάμε στο Πανεπιστήμιο.» (Racionero et al., 2012, p.75)*



Οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (Successful Educational Actions—SEAs) που περιγράφονται σε αυτό το υλικό επιτυγχάνουν τα καλύτερα αποτελέσματα σε εργαλειακή μάθηση ΚΑΙ σε αξίες ΚΑΙ σε συναισθήματα. Οι SEAs υπερβαίνουν το δίλημμα του αν θα δοθεί προτεραιότητα στην εργαλειακή μάθηση ή στις αξίες ή στα συναισθήματα.

**Για περισσότερες πληροφορίες:**

Vázquez, T., Cidoncha, P., Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.

### 2.2.5. Δημιουργία νόηματος

*«Ξέρεις, προηγουμένως κανένας δεν μπορούσε να τον σηκώσει από το κρεβάτι. Τώρα, η ώρα είναι 8 και έχει ήδη σηκωθεί.» (Racionero et al., 2012, p.60)*

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σήμερα είναι η έλλειψη κινήτρου από ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, που δε βλέπουν το λόγο να βρίσκονται στην τάξη. Για πολλούς από αυτούς τους μαθητές η σχολική εμπειρία είναι αποκομμένη από τη δική τους πραγματικότητα. Ένας άλλος λόγος είναι ότι κάποιες φορές οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα εχθρικό περιβάλλον στην τάξη. Θα μπορούσαν όμως να υπάρχουν και πολλοί άλλοι λόγοι για τα μειωμένα μαθησιακά κίνητρα, τα οποία οι ενήλικες δεν μπορούν να εντοπίσουν ή να σκεφτούν. Τα αγόρια και τα κορίτσια δε βρίσκουν νόημα, αφού ότι γίνεται στο σχολείο τους (οργάνωση, περιεχόμενο ή ανθρώπινες σχέσεις) δεν ταιριάζει με τη δική τους καθημερινότητα, τη δική τους κουλτούρα, τον τρόπο που μιλούν ή συμπεριφέρονται. Οι εκπαιδευτικοί συχνά στρέφουν τις προσπάθειές τους στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν χαμηλά αποτελέσματα. Προσπαθούν να τους δώσουν κίνητρο με τη μείωση της διδακτέας ύλης, αλλά αδυνατούν να βρουν μια λύση στο πρόβλημα. Πώς μπορούμε να ανακτήσουμε ή να βρούμε το νόημα;

Το νόημα δημιουργείται όταν η συμβολή του κάθε ατόμου αντιμετωπίζεται ισότιμα είτε υπάρχουν ατομικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ή επικοινωνιακές διαφορές είτε όχι, και όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι το σχολείο αναγνωρίζει και υποστηρίζει τις προσωπικές τους ταυτότητες και τα μελλοντικά τους σχέδια. Όταν προωθείται η εργαλειακή μάθηση, οι μαθητές είναι σίγουροι ότι τα όσα μαθαίνουν είναι χρήσιμα στην κοινωνία. Σε αυτές τις περιπτώσεις το νόημα δημιουργείται και αντανakλάται στις αλληλεπιδράσεις. Το νόημα εδώ, εντοπίζεται στη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, άμεση ή έμμεση, μεταξύ μαθητών και ενηλικών οπουδήποτε στο σχολείο.

Οι Racionero et al. (2012) περιγράφουν πολλές περιπτώσεις παρόμοιες με την περίπτωση της Anabel:

*«Η Marta και η Esther επίσης την θυμόντουσαν συχνά. Το να σκέφτονται τα παιδιά τους δίνει ένα λόγο για να βρίσκουν χρόνο από τις καθημερινές τους υποχρεώσεις, τη δουλειά και την οικογένεια, και να πηγαίνουν να συνεργάζονται με άλλα σχολεία που είναι Μαθησιακές Κοινότητες. Θυμούνται την Anabel, που πρώτα ήταν ένα δυστυχισμένο, ανήσυχο, αφηρημένο κορίτσι με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Δεν*

είχε πολλούς φίλους και ήταν ένα από αυτά τα κορίτσια που οι εκπαιδευτικοί τα συζητάνε, λόγω της «δυσλειτουργικής» οικογενειακής της κατάστασης. Ζούσε με τη γιαγιά της. Η μητέρα της κατοικούσε μόνιμα στο εξωτερικό και δε γνώριζε τον πατέρα της... Παρόλα αυτά η Anabel ήθελε να πηγαίνει κάθε μέρα στο σχολείο, γιατί ένιωθε ότι την εκτιμούσαν και έβρισκε αναγνώριση. Γνώρισε ανθρώπους που ενδιαφέρθηκαν για την προσωπική και οικογενειακή της κατάσταση, που την υποστήριξαν και σιγά σιγά η Anabel κατάφερε να έχει ακαδημαϊκές επιτυχίες στο σχολείο» (Racionero et al., 2012, p. 92).

Μέσα από το πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά να ανακτήσουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και να βρουν νόημα σε αυτό. Ξαφνικά τα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν, γιατί νιώθουν άνετα και το απολαμβάνουν. Η αλληλεγγύη, η υποστήριξη και η εργαλειακή μάθηση είναι οι βασικοί παράγοντες για αυτό.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7

#### 2.2.6. Αλληλεγγύη

Ο ισότιμος διάλογος μεταξύ των ανθρώπων όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σχετικά με όλα τα θέματα του σχολείου, συμβάλλει στη μεταμόρφωση των καθιερωμένων σχέσεων. Αυτές οι μεταμορφωμένες σχέσεις βασίζονται στην αλληλεγγύη και γίνονται αποδεκτές, γιατί ξεπερνούν τα εμπόδια, με στόχο να έχουν όλοι ευκαιρίες μάθησης. Η δουλειά στις Μαθησιακές Κοινότητες γίνεται από όλους με στόχο: να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Η πραγματική αξία της αλληλεγγύης προϋποθέτει μια ισότιμη εκπαίδευση που προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Η αλληλεγγύη στηρίζεται στην προσφορά της ίδιας μάθησης και των ίδιων αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο στόχος για την καλύτερη εκπαίδευση για όλα τα κορίτσια και τα αγόρια, όπως ακριβώς θα θέλαμε για τα δικά μας παιδιά ή για αυτούς που αγαπάμε, σημαίνει αλληλεγγύη. Αυτό προϋποθέτει συνεργασία και όχι ανταγωνιστικότητα, αμοιβαία συναίνεση και όχι επιβολή.

Η αλληλεγγύη αποτελεί μια οικουμενική αξία για την καθημερινή ζωή στο σχολείο. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στις διαδραστικές ομάδες ή κατά τη συμμετοχή της οικογένειας, η αλληλεγγύη γίνεται γενικός κανόνας, όχι η εξαίρεση (Aubert et al., 2008, p.182). Επίσης η αλληλεγγύη μεταφέρεται και σε άλλα πεδία της ζωής των συμμετεχόντων κι έτσι παράγει ένα γενικότερο αίσθημα αλληλεγγύης και φιλίας που στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε άνθρωπος δουλεύει συλλογικά, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να έχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Μια εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο που είναι Μαθησιακή Κοινότητα εξηγεί πιο κάτω πώς το σχολείο της μεταμορφώθηκε σε μια δομή την οποία οι άνθρωποι εμπιστεύονται και μπορούν να στηρίζονται σε αυτή:

«Μου λένε ότι εδώ στο σχολείο, και σε εμάς βλέπουν, ξέρεις, όταν έχουν κάποιο πρόβλημα, όταν κάτι δεν πάει καλά, δεν μιλάνε για αυτό με τους γείτονές τους, αλλά έρχονται εδώ. Γιατί; Γιατί υπάρχει ελπίδα. Τους στηρίζουμε δημιουργώντας νέες προσδοκίες και με τη θετική σκέψη... Ο ρόλος μου με τις οικογένειες είναι να τους λέω ότι μπορούν να τα καταφέρουν και αν κάποια μέρα νιώθουν ότι τους παίρνει από κάτω, μπορούν να έρθουν εδώ!»

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Peña, C. (2012). Juntos llegaremos más lejos. *Suplemento Escuela*, 7, 6-7.

### 2.2.7. Ισότητα των διαφορών

Είναι γεγονός ότι οι τάξεις και τα σχολεία αποτελούν αντανάκλαση της πλουραλιστικής κοινωνίας. Πολλές φορές όμως, τα σχολεία δε λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές μειονότητες, ενώ παράλληλα η απλή αναγνώριση των διαφορών είναι ανεπαρκής για την πραγματική δημιουργία ουσιαστικής ισότητας.

Η προσφορά της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης προϋποθέτει ότι όλοι, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, την κουλτούρα, τις πεποιθήσεις τους και ούτω καθεξής, λαμβάνονται υπόψη, τόσο οι ίδιοι όσο και οι φωνές τους. Έτσι, απομακρυνόμαστε από την ομογενοποιημένη ισότητα και την άνιση διαφορετικότητα και εστιάζουμε στην προσφορά ίδιων αποτελεσμάτων αξιοποιώντας τις πολιτισμικές διαφορές.

Είναι απαραίτητο να έχουμε ως οδηγό μας ισότιμους στόχους για να μπορέσουμε να επιτύχουμε μια δημοκρατική εκπαίδευση και μια ευρύτερη κοινωνική συνοχή. Οι Μαθησιακές Κοινότητες αναγνωρίζουν τις διαφορές, αλλά θέτουν τους ίδιους στόχους για όλους. Ο ισότιμος διάλογος γίνεται με τη συμμετοχή όλων και ακολουθεί την αρχή ότι η εγκυρότητα του διαλόγου στηρίζεται στα επιχειρήματα, και όχι στο ρόλο ή την κοινωνική θέση των συμμετεχόντων. Η συμπερίληψη όλων όσων ανήκουν στην κοινότητα, είναι το κλειδί. Η διαφορετικότητα σε αυτή την περίπτωση είναι ένας παράγοντας πολιτισμικής κληρονομιάς, τόσο σε ένα προσωπικό-κοινωνικό επίπεδο όσο και σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο, που σημαίνει ότι ωφελεί όλους όσους συμμετέχουν σε μια Μαθησιακή Κοινότητα.

Η Lucía, διευθύντρια σε ένα σχολείο που είναι Μαθησιακή Κοινότητα, συνάντησε μια γυναίκα στην αίθουσα αναμονής σε έναν αστυνομικό σταθμό. Αυτή δούλεψε ως διαχειρίστρια σε μια εταιρεία μεταφορών. Μίλησαν και η Lucía της είπε τα ακόλουθα:

«Κοίταξε, κάνουμε πολλά πράγματα στο σχολείο. Σε αυτά συμμετέχουν άνθρωποι από την περιοχή, νέοι, ηλικιωμένοι, συγγενείς των μαθητών, πρώην μαθητές και ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων. Πολλοί από αυτούς δεν έχουν πτυχίο, αλλά μας βοηθούν στην τάξη, στις Διαδραστικές Ομάδες, στη βιβλιοθήκη, στις επιτροπές εργασίας. Μας βοηθούν να ντύσουμε τα βιβλία και να πάρουμε παρουσίες. Μέσα από όλη αυτή τη βοήθεια, αυτό που πραγματικά γίνεται είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν πολύ περισσότερο στο σχολείο. Στην τάξη χρειαζόμαστε ενήλικες με διαφορετικό υπόβαθρο, ανθρώπους που κάνουν

άλλα πράγματα και έχουν διαφορετικές ζωές. Όλα αυτά συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης. Χρειαζόμαστε κάποια σαν εσένα.» (Racionero et al., 2012, p.60)

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι διαδικασίες μάθησης βελτιώνονται ουσιαστικά. Αυτό, αποτυπώνεται στα λόγια μιας μαθήτριας στο πιο κάτω απόσπασμα από τους Racionero et al. (2012):

«Ένα άλλο παράδειγμα είναι ο Izan, ένα παιδί στην τάξη μου: Δε δούλευε. Αποφασίσαμε να τηλεφωνήσουμε στη μητέρα του και της ζητήσαμε να μας βοηθήσει στις Διαδραστικές Ομάδες. Όταν η μητέρα του ξεκίνησε να μας βοηθάει, ο Izan ξεκίνησε κι αυτός να δουλεύει. Γιατί; Γιατί ήθελε η μητέρα του να είναι περήφανη για αυτόν και ήθελε να βλέπει ότι μπορεί κι αυτός να δουλεύει στις διαδραστικές δραστηριότητες, όπως και οι συμμαθητές του. Έπειτα άρχισε να δουλεύει για να επιτύχει άριστα αποτελέσματα.» (Racionero et al., 2012, p. 60).

**Για περισσότερες πληροφορίες:**

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 143-162

### 2.3. Βιβλιογραφία

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* [Learning communities. Transform education]. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York, NY: Continuum Books.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum Books.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of AfricanAmerican children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered. A report on the conference on cognitive studies and curriculum development* (pp. 228-237). Boston, MA: Little, Brown & Co.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo* [Learning together]. Barcelona: Hipatia.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. [Language and social sciences. Dialogue between John Searle and CREA]. Barcelona: Hipatia.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.





Universitat de Barcelona

## ΕΝΟΤΗΤΑ 3

# ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



### ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Η ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η διαδικασία μεταμόρφωσης ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα. Τα σχολεία που μεταμορφώνονται πρέπει να ανοίξουν τις πόρτες τους στην κοινότητα, έτσι ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το όραμα για μια εκπαίδευση που υπερβαίνει τη σχολική αποτυχία και τα προβλήματα συνύπαρξης και οδεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία γνωρίζουν τους στόχους και έχουν δεσμευτεί για την υλοποίησή τους. Τα απαραίτητα βήματα για αυτή τη μεταμόρφωση είναι: η ευαισθητοποίηση, η λήψη απόφασης, το όραμα, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων και ο σχεδιασμός.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι λεπτομέρειες του κάθε βήματος εξαρτώνται από τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου και γι' αυτό μπορεί να υποστούν αλλαγές, να εξεταστούν και να συζητηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η μεταμόρφωση ενός σχολείου δεν είναι μια αμετάβλητη διαδικασία, αλλά αντιθέτως είναι ανοιχτή σε αλλαγές που μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα νέων συνεισφορών, εκτιμήσεων και συνεχούς αξιολόγησης.

#### 3.1. Τα βήματα για τη μεταμόρφωση ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα

Συνήθως, η απόφαση για να αρχίσει η διαδικασία μεταμόρφωσης του σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα λαμβάνεται από το ίδιο το σχολείο. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 χρόνων, τα περισσότερα σχολεία που έγιναν Μαθησιακές Κοινότητες, το κατόρθωσαν γιατί μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού συνάντησαν σε κάποιο μάθημα ή διάλεξη ή σεμινάριο ή συνέδριο κάποιο άτομο που γνώριζε το συγκεκριμένο πρόγραμμα και για το οποίο τους ενημέρωσε σχετικά. Έπειτα, επιστρέφοντας στο σχολείο ένωσαν την ανάγκη να μοιραστούν με τους συναδέλφους τους αυτά που είχαν μάθει, κυρίως όσον αφορά τις συνεισφορές της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Δεν ήρθαν όμως όλα τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο σε επαφή με τις Μαθησιακές Κοινότητες. Σε κάποιες περιπτώσεις η συμμετοχή του σχολείου ήταν απόφαση της διοικητικής ομάδας του σχολείου, ενώ σε κάποιες άλλες, οι οικογένειες των μαθητών έμαθαν για τις Μαθησιακές Κοινότητες και πρότειναν την ιδέα στη διευθυντική ομάδα του σχολείου τους. Επίσης, για κάποια άλλα σχολεία η μετατροπή τους σε Μαθησιακές Κοινότητες ήταν απόφαση των τοπικών εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Το νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο La Paz, στο Albacete της Ισπανίας είναι ένα παράδειγμα, όπου την απόφαση να μετατραπεί το σχολείο σε Μαθησιακή Κοινότητα την έλαβε η τοπική εκπαιδευτική διοίκηση στην Castilla-La Mancha. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μεταμόρφωση έγινε για να επιλυθούν σοβαρά προβλήματα σχολικής αποτυχίας και συνύπαρξης.

### Η διαδικασία μεταμόρφωσης της Μαθησιακής Κοινότητας La Paz (Albacete)

Η διαδικασία μεταμόρφωσης της Μαθησιακής Κοινότητας La Paz έχει μελετηθεί από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Στο πιο κάτω άρθρο εξηγείται λεπτομερώς η διαδικασία μεταμόρφωσης ενός σχολείου «γκέτο», το οποίο παρουσίαζε υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σοβαρά προβλήματα συνύπαρξης, σε ένα σχολείο που επιδεικνύει στοιχεία επιτυχίας.

Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068

Τα σχολεία που επιλέγουν να γίνουν Μαθησιακές Κοινότητες ολοκληρώνουν τη διαδικασία μέσα από διάφορα στάδια. Κάθε στάδιο αποτελείται από διαδικασίες που στοχεύουν στη σχολική επιτυχία και την πλήρη ένταξη. Ο προσανατολισμός στη *μεταμόρφωση* του πλαισίου και του σχολείου είναι θεμελιώδους σημασίας και καθορίζει την επιτυχία της διαδικασίας, πολύ περισσότερο από την *προσαρμογή* στις υπάρχουσες συνθήκες.

Παρότι τα στάδια είναι σαφώς καθορισμένα, κάθε σχολείο υλοποιεί τη διαδικασία με ένα μοναδικό τρόπο, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα δικά του χαρακτηριστικά ή/και ανάγκες. Πιο κάτω παρουσιάζονται τα στάδια:

**Ευαισθητοποίηση**

**Λήψη απόφασης**

**Το όραμα**

**Ιεράρχηση προτεραιοτήτων**

**Σχεδιασμός**

Η διαδικασία μεταμόρφωσης δε σταματά στο τελευταίο στάδιο. Το όραμα συνεχίζεται και όλα τα μέλη της Μαθησιακής Κοινότητας αναθεωρούν τα οράματά τους και συνεχίζουν να ονειρεύονται. Κάθε νέα σχολική χρονιά αποτελεί μια νέα ευκαιρία επίτευξης των νέων στόχων

και ευόδωσης των ελπίδων, μέσα από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην αριστεία και την ισότητα. Πιο κάτω περιγράφονται όλα τα στάδια της διαδικασίας.

### 3.1.1. Ευαισθητοποίηση

Στο στάδιο της ευαισθητοποίησης αρχικά γίνεται εκπαίδευση γύρω από τις σχετικές επιστημονικές έρευνες και τις πιο αξιοσημείωτες σήμερα θεωρίες μάθησης και εκπαίδευσης μέσα από μια διεπιστημονική προοπτική. Περιλαμβάνονται επιστημονικές συνεισφορές από βασικούς τομείς μεταξύ των οποίων και η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική και η Ανθρωπολογία. Η θεωρία συνδέεται με την πράξη μέσω διεθνώς αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα. Πάνω σε αυτά στηρίζονται οι Μαθησιακές Κοινότητες και αυτό γίνεται σαφές στο στάδιο της ευαισθητοποίησης. Θέτοντας αυτό ως βάση, οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές, μέλη της κοινότητας, οι συγγενείς και άλλοι αναλύουν μαζί τις προκλήσεις και τις προτεραιότητες του δικού τους σχολείου, έχοντας πάντα ως πρωταρχικό στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Ο κύριος στόχος της φάσης της ευαισθητοποίησης είναι η κοινοποίηση των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών (Successful Educational Actions—SEAs) και των πληροφοριών που βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία, σε όλους όσους σχετίζονται με το σχολείο (Flecha, 2015), έτσι ώστε το σχολείο, ακολουθώντας μια τεκμηριωμένη συζήτηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων να μπορεί να αποφασίσει αν θέλει ή όχι να γίνει Μαθησιακή Κοινότητα.

Η φάση της ευαισθητοποίησης **διαρκεί 30 ώρες** και συνήθως **γίνεται εντατικά μέσα σε μερικές μέρες**. Είναι προτιμότερο η εκπαίδευση να γίνεται με αυτό τον τρόπο, και όχι κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης περιόδου, γιατί έτσι μπορεί να γίνεται εις βάθος ανάλυση των ιδεών και των απαντήσεων, αφού αυτές δίνονται άμεσα. Η εκπαίδευση συνήθως γίνεται με την πραγματική συμμετοχή των ατόμων στις συναντήσεις (in-person sessions), έτσι ώστε να αρχίσουν να δημιουργούνται όσο το δυνατόν πιο ισχυροί δεσμοί μεταξύ των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στη διαδικασία της ευαισθητοποίησης είναι θεμιτό να υπάρχει η εμπλοκή **όσων περισσότερων εκπαιδευτικών, αν όχι όλων**, γίνεται, και αν είναι εφικτό να υπάρχει και η συμβολή των εκπαιδευτικών παραγόντων (education agents) της κοινότητας, αφού ο στόχος του σχολείου είναι η οικουμενική μεταμόρφωση, στην οποία θα λάβουν μέρος όλοι. Η συμπερίληψη των οικογενειών και άλλων ατόμων της κοινότητας σε αυτή τη φάση, ενισχύει τον προβληματισμό και τη συζήτηση και συμβάλλει στην εδραίωση της Μαθησιακής Κοινότητας. Έχοντας αυτά υπόψη, συγκαλείται μια γενική συνέλευση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαδικασία της λήψης απόφασης, συνήθως περιλαμβάνει μια εις βάθος συζήτηση για το τι ακριβώς σημαίνει να μεταμορφωθεί το σχολείο σε Μαθησιακή Κοινότητα.

Τα **θέματα** που καλύπτονται στη φάση της ευαισθητοποίησης περιλαμβάνουν: τις τεκμηριωμένες επιστημονικές βάσεις των Μαθησιακών Κοινοτήτων, τη διαλογική μάθηση στην κοινωνία της πληροφορίας, τις φάσεις μεταμόρφωσης ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα, την οργάνωση των Μαθησιακών Κοινοτήτων, τις Διαδραστικές Ομάδες, τις

Διαλογικές Συναντήσεις, την εκπαιδευτική συμμετοχή της κοινότητας (διαλογικές αναγνώσεις, διάρκεια μαθησιακής περιόδου), τις Μικτές Επιτροπές Εργασίας, την εκπαίδευση των οικογενειών, τη διαλογική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το διαλογικό μοντέλο για πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων, την πολυπολιτισμικότητα στις Μαθησιακές Κοινότητες, την εθελοντική εργασία και αντιμετώπιση έμφυλης βίας.

Τα άτομα που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν τις επιστημονικές βάσεις των Μαθησιακών Κοινοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία από διάφορες κοινωνικές επιστήμες (Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, Μελέτες Φύλου). Οι εκπαιδευτές πρέπει επίσης να είναι εξοικειωμένοι με τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές, οι οποίες, όπως έχει αποδείξει η διεθνής επιστημονική κοινότητα, συμβάλλουν σε πετυχημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη βελτίωση της συνύπαρξης, μετά την εφαρμογή της Μαθησιακής Κοινότητας (Flecha & García, 2007).

Η φάση της ευαισθητοποίησης δεν συνεπάγεται την έναρξη της διαδικασίας μεταμόρφωσης του σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα.

### 3.1.2. Λήψη απόφασης

Η λήψη απόφασης, είναι η φάση κατά την οποία, ολόκληρη η **εκπαιδευτική κοινότητα** αποφασίζει εάν θα ξεκινήσει ή όχι η διαδικασία μεταμόρφωσης του σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι για την απόφαση αυτή δεν αρκεί μόνο η συναίνεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αν και αυτό είναι το αρχικό βήμα, αλλά είναι απαραίτητη και η έγκριση από τις οικογένειες των μαθητών και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Σε αυτή τη φάση, καλείται μια γενική συνέλευση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαδικασία της λήψης απόφασης, συνήθως περιλαμβάνει μια εις βάθος συζήτηση για το τι ακριβώς σημαίνει να μεταμορφωθεί το σχολείο σε Μαθησιακή Κοινότητα.

Δεδομένου ότι στη διαδικασία λήψης απόφασης πρέπει να εμπλέκονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων ανθρώπων (Mello, 2009). Για αυτό το σκοπό, είναι καθοριστική η εμπλοκή του σχολείου, του μαθητικού πληθυσμού, των συγγενών, των εθελοντών και όλων όσων συνδέονται με το σχολείο. Όλοι αυτοί ενημερώνονται για τις Μαθησιακές Κοινότητες και έχουν την ευκαιρία να λάβουν μέρος στη διαδικασία λήψης απόφασης. Για να διευκολυνθεί η συμμετοχή όλων των ατόμων μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα, όπως για παράδειγμα η εισήγηση για συναντήσεις σε διαφορετικές ώρες, έτσι ώστε να μπορούν να παρευρεθούν όλοι, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους δεσμεύσεις. Σε κάποια σχολεία, όπως είναι για παράδειγμα το Mare de Déu de Montserrat στην Terrassa, στη Βαρκελώνη, επαναλαμβάνουν τις ίδιες συναντήσεις σε διαφορετικές ώρες της μέρας, για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι.

Η απόφαση να μεταμορφωθεί ένα σχολείο σε Μαθησιακή Κοινότητα λαμβάνεται σε αυτές τις συναντήσεις. Πριν από την κύρια συνάντηση, το σχολείο μπορεί να καλέσει μικρότερες ή εσωτερικές συναντήσεις στις οποίες να συζητηθούν εις βάθος συγκεκριμένοι προβληματισμοί.

Η τελική απόφαση λαμβάνεται με συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων. Συνιστάται η πλειοψηφία του σχολείου να θέλει να μεταμορφωθεί το σχολείο σε Μαθησιακή Κοινότητα.

Επίσης η διοίκηση του σχολείου πρέπει να συμφωνεί ότι μπορεί να υποστηρίξει τη μεταμόρφωση του σχολείου. Είτε έτσι είτε αλλιώς, η απόφαση θα πρέπει τελικά να εγκριθεί και να επαληθευτεί από το σώμα λήψεως αποφάσεων του σχολείου, το Σχολικό Συμβούλιο (School Council). Φυσικά είναι πολύ ευεργετικό, την απόφαση αυτή να υποστηρίζει και η τοπική εκπαιδευτική διοίκηση.

Το επόμενο στάδιο, το όραμα, υλοποιείται αφού η κοινότητα έχει πάρει την απόφαση να γίνει Μαθησιακή Κοινότητα. Είναι το πιο συναρπαστικό στάδιο, γιατί η υλοποίησή του σημαίνει ότι το σχολείο έχει πλέον βάλει πλώρη για μια πραγματική αλλαγή.

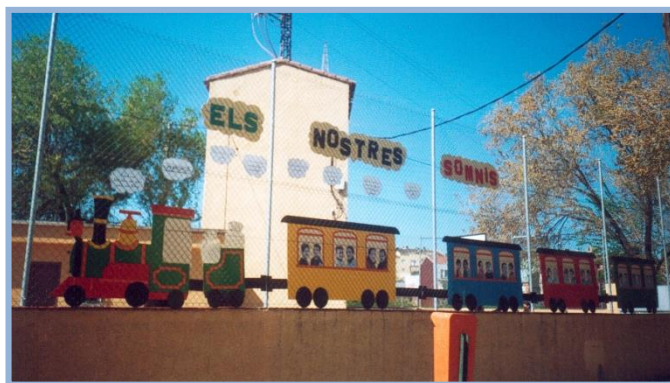
### 3.1.3. Το όραμα

*Η μαθησιακή μέθοδος που ευχόμαστε για τα παιδιά μας  
θα πρέπει να είναι διαθέσιμη για κάθε αγόρι και κορίτσι*

Όπως δήλωσε ο Ramón Flecha σε μία συνέντευξη που έδωσε στη Vieites, *Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible* (Τα όνειρα είναι εφικτά, η βελτίωση της πραγματικότητας χωρίς όνειρα είναι ανέφικτη) (Vieites, 2006: 26). Κάθε παράδειγμα αλλαγής μέσα από την ιστορία, προέκυψε ως αποτέλεσμα του οράματος που είχε κάποιος.

Ο Paulo Freire είπε ότι «η εκπαίδευση πραγματικά χρειάζεται τεχνική, επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση μαζί με όνειρα και ουτοπία» (Freire, 1997, p. 34). Οι Μαθησιακές Κοινότητες είναι ένα πρόγραμμα που αποτελεί υλοποίηση της ελπίδας και των ονείρων μιας κοινότητας. Γεννιέται στο σχολείο, όπου ο καθένας, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, εθελοντών, διοικητικών βοηθών και ούτω καθεξής επιθυμεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια Μαθησιακή Κοινότητα. Στις Μαθησιακές Κοινότητες δεν υπάρχει χώρος για υποκρισία και ευφημισμούς αφού το σχολείο που σχεδιάζουμε είναι αυτό που θέλουμε για τα παιδιά μας.

Οι Μαθησιακές Κοινότητες είναι σχολεία στα οποία η εφαρμογή των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών (Flecha, 2015), που είναι αναγνωρισμένες από τη διεθνή κοινότητα, προέκυψε ως αποτέλεσμα των ονείρων που έκαναν όλα τα μέλη της κοινότητας. Το στάδιο αυτό είναι απολύτως απαραίτητο για τη διαδικασία της μεταμόρφωσης, επειδή είναι το σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αρχίσουν να βλέπουν τα αποτελέσματα της δέσμευσής τους και την εκπλήρωση των προσδοκιών τους. Είναι επίσης το σημείο στο οποίο οι οικογένειες μπορούν να δουν ότι τα παιδιά τους, αγόρια και κορίτσια, μπορούν να μάθουν με ένα σωστό τρόπο, χωρίς συμβιβασμούς. Τα παιδιά αυτά, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αγαθά που έδωσαν χιλιάδες άνθρωποι μέσα από τους αιώνες, όπως είναι η «σοφία και η καθολική γνώση» μέσα από τη μορφή αναλυτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν μαθηματικά, γλώσσες, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, ιστορία, μουσική και ούτω καθεξής. Τα όνειρα, οι ελπίδες και οι προσδοκίες ολόκληρης της κοινότητας συνδέονται με επιστημονικά στοιχεία. Είναι απαραίτητο όλοι να ονειρευτούν και να λάβουν



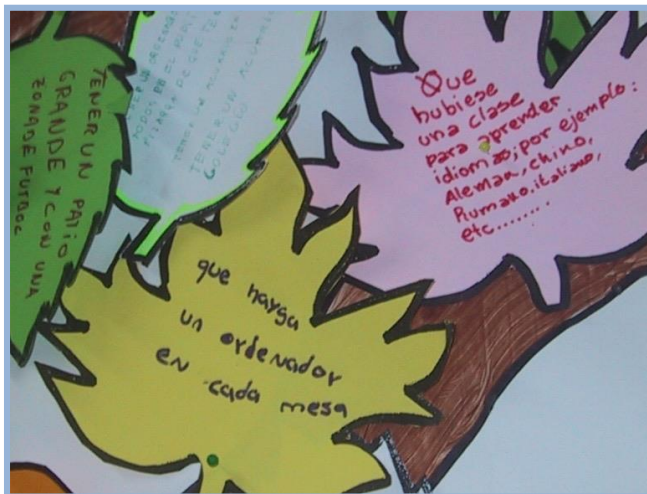
μέρος στη διαδικασία, έτσι ώστε όλοι να απολαύσουν την ευκαιρία να μοιραστούν τα όνειρά τους για επίτευξη του τελικού στόχου, που είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά τους.

Έχοντας αυτά υπόψη, η εκπαιδευτική κοινότητα οραματίζεται το σχολείο όπως η ίδια επιθυμεί να είναι. Το όραμα δεν πρέπει να έχει όρια και περιορισμούς. Ενώ πολλά προγράμματα ξεκινούν με τη δημιουργία μιας λίστας προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν, ελλείψεων και αναγκών, στη συγκεκριμένη περίπτωση η μεταμόρφωση ξεκινά με την ουτοπία. Το εκπαιδευτικό και μη προσωπικό, οι μαθητές και οι συγγενείς τους, οι υπάλληλοι του τοπικού συμβουλίου, οι εθελοντές και οι κάτοικοι της περιοχής, οραματίζονται όλοι μαζί.

Για να οργανωθεί η φάση του οράματος, σχηματίζεται μια επιτροπή (με μέλη κατά προτίμηση από εκπαιδευτικούς, μαθητές και τις οικογένειές τους και άλλους παράγοντες), η οποία καθορίζει πώς θα γίνει η συλλογή των ονείρων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η υλοποίηση αυτού του έργου ποικίλει από σχολείο σε σχολείο. Ο τρόπος επικοινωνίας των μελών καθορίζεται με βάση το τι είναι πιο πρακτικό και αποτελεσματικό για τους περισσότερους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, κάποια σχολεία μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή με τις οικογένειες των μαθητών κι έτσι να τους εξηγήσουν λεπτομερώς το πρόγραμμα και να τους ενημερώσουν για τη συνάντηση. Σε άλλα σχολεία, είναι πιο συνηθισμένη η τακτική «από στόμα σε στόμα», κι έτσι όλοι προσπαθούν να ενημερώσουν ο ένας τον άλλο στο δρόμο, στην αγορά, στο σχολείο ή όταν αφήνουν ή παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο και ούτω καθεξής. Εναλλακτικά μπορούν να σταλούν και επιστολές στις οικογένειες των μαθητών με τις οποίες θα τους ενημερώσουν για τη συνάντηση. Επίσης, η επικοινωνία μπορεί να γίνει μέσω ψηφιακών κοινωνικών δικτύων (Facebook, WhatsApp, Viber). Κάθε σχολείο έχει τις δικές του καταστάσεις και συνθήκες. Σε κάθε σχολείο και κάθε περιοχή οι καλύτερες μέθοδοι επικοινωνίας διαφέρουν, αλλά ο στόχος παραμένει ο ίδιος: Όλοι συμμετέχουν για να οραματιστούν το σχολείο που επιθυμούν να έχουν για τα παιδιά τους. Ο βασικός παράγοντας επιτυχίας είναι η χρήση ποικίλων μέσων τόσο για την πρόσκληση των μελών να συμμετάσχουν όσο και για τη συλλογή των οραμάτων. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο που υπάρχει ένα σεβαστό ποσοστό Μαροκινών οικογενειών που δεν μιλούν ισπανικά, ετοιμάζεται και αποστέλλεται σε αυτούς μια επιστολή στα Αραβικά, μέσω της οποίας προσκαλούνται να έρθουν στη συνάντηση για το όραμα.



Το όραμα δεν υλοποιείται μόνο με μία συνάντηση. Υπάρχουν σχολεία στα οποία τα όνειρα διήρκησαν για αρκετές εβδομάδες, στα οποία έγιναν πολλές συναντήσεις και συνελεύσεις, και



στα οποία όλοι οι μαθητές από την πιο μικρή μέχρι την πιο μεγάλη τάξη, αφιέρωσαν χρόνο, για να γράψουν τα όνειρά τους. Υπάρχουν σχολεία στα οποία τα όνειρα τοποθετήθηκαν σε μια πινακίδα στην είσοδο του σχολείου ή πάνω στην πόρτα της κάθε τάξης ως «τα όνειρα της τάξης». Κάποια σχολεία αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα «ταχυδρομικό κουτί ονείρων» ή ένα «δέντρο ονείρων». Σε άλλα σχολεία υπάρχουν σύννεφα που κρέμονται από το ταβάνι και γράφουν όνειρα και κάθε φορά που εκπληρώνεται ένα όνειρο, αυτό γίνεται ένα αστέρι, που διακοσμεί τον τοίχο στην «αίθουσα των ονείρων». Υπάρχουν ακόμη σχολεία στα οποία, καθώς περπατάς στο δρόμο που περνάει μπροστά από την είσοδό τους, ανακαλύπτεις ότι ένα «τρένο ονείρων», που έχει πολύχρωμα βαγόνια γεμάτα με όνειρα έφτασε στο σχολείο. Έτσι, και ο τρόπος συλλογής των ονείρων διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Το σημαντικότερο όμως είναι, όπως πάντα, ότι συμμετέχουν όλοι, από τους μαθητές μέχρι τις οικογένειές τους και από τους μάγισσες μέχρι το διευθυντή ή τη διευθύντρια.

Τα όνειρα συνήθως θεωρούνται μοναδικά. Όμως, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, γίνεται αντιληπτό ότι, στην πραγματικότητα, τα διάφορα άτομα και ομάδες της εκπαιδευτικής κοινότητας μοιράζονται ένα κοινό και θεμελιώδες όραμα: Όλοι επιθυμούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Η διαδικασία του οράματος συχνά χρησιμεύει για να αρχίσουν να ξεπερνιούνται εμπόδια και συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των οικογενειών, που καταλαβαίνουν για πρώτη φορά ότι και οι δύο πλευρές έχουν πανομοιότυπους στόχους. Συχνά, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας ή διαφορετικές γλώσσες, τα όνειρα μοιάζουν πολύ.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας των ονείρων, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία συνέλευση, στην οποία θα συμμετάσχει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Στη συνέλευση αυτή διεξάγεται μια διαδικασία μέσα από την οποία συμφωνείται ένα κοινό όραμα που απαντά στο ερώτημα «Τι είδους σχολείο επιθυμούμε;». Ο στόχος είναι να συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία όσα περισσότερα άτομα γίνεται, και για να επιτευχθεί αυτό μπορούν να τεθούν διαφορετικές ώρες συνάντησης. Η συνέπεια είναι απαραίτητη. Η συνάντηση μπορεί να ξεκινήσει ίσως με ανάγνωση των ονείρων που μαζεύτηκαν τις προηγούμενες μέρες, για παράδειγμα σε ένα κουτί ονείρων.

**Παραδείγματα και περιγραφές της διαδικασίας ονείρων, όπως περιγράφονται από τις Μαθησιακές Κοινότητες:**

Το όνειρο του δημοτικού σχολείου San Antonio. Etxebarri (Bizkaia)

[http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o\\_Antonio.pdf](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o_Antonio.pdf)

Το όνειρο του δημοτικού σχολείου Artatse (Bilbao)

[http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o\\_Artatse.pdf](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o_Artatse.pdf)

[Ελέγχθηκε τον Απρίλιο 2016]

Το στάδιο του οράματος είναι απαραίτητο για τη μεταμόρφωση ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα. Είναι όμως εξίσου σημαντικά τα όνειρα που προκύπτουν στην πορεία. Γι' αυτό απαιτείται μια συνεχής επανεξέταση των ονείρων, έτσι ώστε να εντοπίζονται τα όνειρα που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί και αυτά που εκκρεμούν ακόμη, και στη συνέχεια να ονειρεύονται όλοι ξανά. Είναι μια ατέρμονη διαδικασία, αφού συνεχώς υπάρχουν νέοι στόχοι και καινούριες ελπίδες και εμφανίζονται νέες ευκαιρίες. Οι Μαθησιακές Κοινότητες επανεξετάζουν τα όνειρά τους, για να μην τα ξεχνούν ποτέ. Τα όνειρα χρησιμεύουν ως ορόσημα στην πορεία του σχολείου, έτσι ώστε να βλέπει πάντοτε μπροστά. Τα νέα ορόσημα που τίθενται θα επιτευχθούν μέσα από μια πορεία και ένα ρυθμό που έχει συμφωνηθεί αμοιβαία. Για παράδειγμα, σε κάποια σχολεία, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο σαββατοκύριακο κατά τη διάρκεια της χρονιάς, κατά το οποίο συγκεντρώνονται όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα, για να αξιολογήσουν τι έγινε από την τελευταία φορά που συναντήθηκαν για να ονειρευτούν, και για να δημιουργήσουν νέα όνειρα για το μέλλον. Στα δημοτικά σχολεία, συνήθως αποφασίζεται να επαναλαμβάνεται η φάση του οράματος κάθε χρόνο, έτσι ώστε να εμπλέκονται οι νέοι μαθητές και οι οικογένειές τους. Λόγω όμως του ότι το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό, είναι το ίδιο το σχολείο και η κοινότητά του που αποφασίζουν πώς θα γίνουν τα πράγματα.

### 3.1.4. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων

Όταν το αρχικό στάδιο των οραμάτων έχει «γεμίσει» με ευχές και ουτοπία, σημαίνει ότι έφτασε η ώρα για να οργανωθεί ένα πλάνο δράσης για το πώς θα γίνουν τα όνειρα πραγματικότητα. Σε αυτή τη φάση αποφασίζονται οι προτεραιότητες που θα δοθούν στα όνειρα και καθορίζεται το χρονικό διάστημα υλοποίησής τους, ανάλογα με το πόσο σημαντικό ή επείγον θεωρείται το κάθε όνειρο. Κάθε σχολείο έχει τις δικές του συνθήκες και τους δικούς του πόρους καθώς και διαφορετικές επιλογές. Είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι διαθέσιμοι πόροι προτού αποφασιστεί ποιο είναι το πρώτο πράγμα που θα γίνει. Σχηματίζεται μια Μικτή Επιτροπή που αναλαμβάνει ειδικά το έργο αυτό και είναι υπεύθυνη να εξετάζει τα όνειρα του σχολείου και να αποφασίζει ποια μπορούν να πραγματοποιηθούν σε σύντομο, μέτριο και μεγάλο χρονικό διάστημα. Είναι σημαντικό να αξιολογηθούν οι συνθήκες του σχολείου και το τι ήδη γίνεται, για να μπορέσουν να τεθούν οι προτεραιότητες.



Κατά τη διάρκεια της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων είναι απαραίτητο να συγκεντρωθούν τα όνειρα όλων των εμπλεκόμενων. Σε ένα σχολείο, ίσως ληφθεί η απόφαση να βελτιωθούν τα αποτελέσματα στα Μαθηματικά, γιατί για παράδειγμα τα αποτελέσματα στην επίλυση προβλημάτων και στη γεωμετρία είναι χαμηλά. Έτσι, το σχολείο αποφασίζει να σχηματίσει Διαδραστικές Ομάδες στα Μαθηματικά. Ίσως, όμως, υπάρχει πρόβλημα στην αποτελεσματική διεξαγωγή των ομάδων σε όλες τις τάξεις σε τακτική βάση, λόγω έλλειψης εθελοντών. Εναλλακτικά λοιπόν, αποφασίζεται να γίνουν αρχικά Διαδραστικές Ομάδες μόνο μία φορά την εβδομάδα, για την Τετάρτη και Έκτη τάξη, αφού αυτές είναι οι τάξεις που εξετάζονται τη συγκεκριμένη χρονιά. Ακολούθως, το όραμα δημιουργίας Διαδραστικών Ομάδων και για τις άλλες τάξεις, πιο συχνά και σε περισσότερα μαθήματα μπαίνει ως θέμα συζήτησης για την επόμενη συνάντηση. Κάθε σχολείο είναι διαφορετικό. Κάθε Μαθησιακή Κοινότητα θέτει τις προτεραιότητές της με βάση τις συζητήσεις που γίνονται και που εμπλέκουν όλη την κοινότητα.

### 3.1.5. Σχεδιασμός

Αφού γίνει ιεράρχηση των στόχων, ακολουθεί ο σχεδιασμός. Η κοινότητα συμφωνεί για τις αποφάσεις που λαμβάνονται σε αυτό το στάδιο. Το σχολείο συγκαλεί μια συνέλευση, στην οποία η Μικτή Επιτροπή, που είναι υπεύθυνη για τα πιο πάνω, εισηγείται ένα σύνολο προτεραιοτήτων ταξινομημένες ανά θέμα και ομάδα εργασίας. Είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν επιλεγεί. Έτσι, τα όνειρα παύουν να είναι μόνο ελπίδες, αλλά μεταφράζονται σε ένα σύνολο συγκεκριμένων δράσεων που θα οδηγήσουν στην επιτυχία. Γενικά, οι Μικτές Επιτροπές σχηματίζονται από εθελοντές που δουλεύουν για την εφαρμογή των συμφωνημένων διαδικασιών (όπως περιγράφεται πιο κάτω).

#### Άρθρα για τη μεταμόρφωση ενός σχολείου σε Μαθησιακή Κοινότητα:

Cifuentes, A. & Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el colegio Apóstol San Pablo en Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,(1), 57-73.

Ríos, O., Herrero, C., & Rodríguez, H. (2013). From Access to Education. The revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), p. 239-253.

### 3.2. Οργάνωση μιας Μαθησιακής Κοινότητας

Οι Μαθησιακές Κοινότητες, βασισμένες στη διαλογική μάθηση, διασφαλίζουν ότι οι αρχές τους γίνονται σεβαστές μέσα από τις διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις που αποσκοπούν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Περιληπτικά, μια Μαθησιακή Κοινότητα:

- ☐ είναι ένας **δημοκρατικός** οργανισμός. Έχει οριζόντια διαίρεση εργασίας και ενσωματώνει τις απόψεις όλων των μελών της κοινότητας μέσα από τον ισότιμο

διάλογο, ενώ διατηρεί ως πυρήνα του την εγκυρότητα των επιχειρημάτων σε κάθε εισήγηση που γίνεται. Η συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων θεωρείται πιο σημαντική από την ψηφοφορία.

- **δεν είναι ένα άκαμπτο μοντέλο**, αλλά βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και δυναμική, υπηρετώντας τις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στις οποίες εμπλέκεται όλη η εκπαιδευτική κοινότητα.
- βασίζεται στη **συμμετοχή**. Η **προσέγγιση έχει νόημα** μόνο αν η συμμετοχή σε όλους τους τομείς και τις δραστηριότητες είναι ανοιχτή σε όλη την κοινότητα. Αυτός ο τύπος οργάνωσης, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, περιλαμβάνει το σχηματισμό Μικτών Επιτροπών που ενισχύουν το διάλογο.
- εξαρτάται από τις **προτεραιότητες που καθορίζει η κοινότητα**. Τα εμπόδια που βασίζονται στην ιεραρχία της εξουσίας και δημιουργήθηκαν στη βιομηχανική κοινωνία ξεπερνιούνται και οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλη την κοινότητα.

Η οργάνωση των Μαθησιακών Κοινοτήτων έχει ευέλικτο και δημοκρατικό χαρακτήρα και είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας. Επίσης επωφελείται από την **ποικιλία των αλληλεπιδράσεων** που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία μάθησης, προσθέτοντας στην εργαλειακή διάσταση των σχολικών δραστηριοτήτων (Gatt, Puigdel·l·nol, & Molina 2010).

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού είναι σημαντικό να διασφαλιστεί, συγκαλώντας μια συνέλευση, η συμφωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας για κάθε απόφαση που λαμβάνεται. Μια Μικτή Επιτροπή παρουσιάζει έναν κατάλογο προτεραιοτήτων (όπως αναφέρθηκε πιο πάνω κατά την περιγραφή των φάσεων) και λαμβάνεται υπόψη η διαθεσιμότητα των πόρων που διαθέτει το σχολείο, καθώς και των πόρων που μπορεί να εξασφαλίσει. Κάποιες φορές σχηματίζονται και άλλες Μικτές Επιτροπές, κατά τη διάρκεια της συνέλευσης, οι οποίες είναι υπεύθυνες να βρουν τον τρόπο υλοποίησης των ονείρων που έχουν μπει σε προτεραιότητα. Αν για παράδειγμα υπάρχει η εισήγηση οργάνωσης Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων για τις οικογένειες των μαθητών, τότε μια τέτοια επιτροπή είναι υπεύθυνη να δώσει λύσεις σε θέματα όπως ο χώρος, η ώρα και οι ημερομηνίες που θα γίνονται οι συναντήσεις, καθώς και να ενημερώσει σχετικά τους ενδιαφερόμενους.

Σε αυτό το σημείο, το μόνο που μένει είναι να οργανωθούν οι Μικτές Επιτροπές, να κοινοποιηθούν οι αποφάσεις της κοινότητας και να ξεκινήσουν οι συμφωνημένες δραστηριότητες.

**Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση των Μαθησιακών Κοινοτήτων:**

Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participation in successful schools: a communicative research of the project INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.

### Μικτές Επιτροπές Εργασίας

Η διαχείριση των Μαθησιακών Κοινοτήτων γίνεται από τις **Μικτές Επιτροπές Εργασίας**. Στις μικτές αυτές επιτροπές συμμετέχουν τα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας που επιθυμούν να λάβουν μέρος σε αυτές. Είναι σημαντικό να καθοριστούν συγκεκριμένα καθήκοντα για την κάθε επιτροπή. Οι Μικτές Επιτροπές συντονίζονται από την Επιτροπή Διοίκησης.

Επιτροπή Διοίκησης:

Εκπρόσωπος Μικτής Επιτροπής 1

Εκπρόσωπος Μικτής Επιτροπής 2

Εκπρόσωπος Μικτής Επιτροπής 3

Εκπρόσωποι από άλλες Μικτές Επιτροπές

**Επιτροπή Διοίκησης:** Η Επιτροπή Διοίκησης συντονίζει και επιβλέπει τις Μικτές Επιτροπές. Λόγω του ότι δεν αποτελείται μόνο από διοικητικούς εκπροσώπους, αλλά και από εκπροσώπους της κάθε Μικτής Επιτροπής που έχει σχηματιστεί, θα μπορούσε να θεωρηθεί και η ίδια, μια Μικτή Επιτροπή.

**Μικτές Επιτροπές:** Ο ρόλος των Μικτών Επιτροπών είναι να διασφαλίζουν ότι η οργάνωση γίνεται με τρόπο που επιτρέπει τη συμμετοχή όλων, ανεξάρτητα από τη θέση του καθενός, μέσα από έναν ισότιμο διάλογο. Υπάρχουν συγκεκριμένες επιτροπές που διαχειρίζονται και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους τομείς. Στις επιτροπές αυτές, ανάμεσα σε άλλους, συμμετέχουν μη εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, εκπαιδευτικοί, συγγενείς και μέλη των τοπικών οργανισμών.

Οι Μικτές Επιτροπές διατηρούν μια αυτόνομη ικανότητα λήψης αποφάσεων. Παρά το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται θα πρέπει να έχουν και την έγκριση της Επιτροπής Διοίκησης, όπως και του Σχολικού Συμβουλίου (School Council), οι αποφάσεις που παίρνει η κάθε Μικτή Επιτροπή είναι αξιόπιστες. Όλες οι Μικτές Επιτροπές θεωρούνται ίσες ως προς τις οργανωτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η Επιτροπή Διοίκησης σχηματίζεται για να έχει το συγκεκριμένο ρόλο του γενικού συντονισμού, αφού επιβλέπει όλη τη δουλειά που γίνεται στις Μαθησιακές Κοινότητες. Ως εκ τούτου, εάν για παράδειγμα η Επιτροπή Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων και οι οικογένειες μιας Μαθησιακής Κοινότητας αποφασίσουν να συναντιούνται τα απογεύματα της Τετάρτης μεταξύ 5.00-6.00 η ώρα, στη βιβλιοθήκη του σχολείου, αλλά την ίδια μέρα και ώρα έχει αποφασίσει να συναντιέται και η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Βιβλιοθήκης στον ίδιο χώρο, τότε η Επιτροπή Διοίκησης έχει στη διάθεσή της όλες τις σχετικές πληροφορίες και είναι σε θέση να αποφύγει τη σύγκρουση. Εννοείται όμως

ότι ακολούθως, όλες οι αποφάσεις πρέπει να εγκριθούν από το Σχολικό Συμβούλιο (School Council), αφού είναι το νομικό σώμα που έχει τη δικαιοδοσία να παίρνει αποφάσεις για το σχολείο. Για το λόγο αυτό η Επιτροπή Διοίκησης και το Σχολικό Συμβούλιο (School Council) πρέπει να διατηρούν ένα στενό, καθημερινό διάλογο σε κάθε στιγμή.

Η κάθε Επιτροπή ετοιμάζει κάποιες ρεαλιστικές προτάσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες που εντοπίστηκαν σε κάθε τομέα. Οι προτάσεις κατατίθενται στην Επιτροπή Διοίκησης, η οποία είτε τις εγκρίνει είτε τις αναθεωρεί, για να βρει τον καλύτερο δυνατό τρόπο εφαρμογής τους. Οι Επιτροπές διαμορφώνονται με βάση τις προτεραιότητες που τέθηκαν στις συνελεύσεις. Οι ενέργειές τους βασίζονται σε ένα μοντέλο ηγεσίας που προάγει την πρόσβαση όλων των οικογενειών του σχολείου. Αυτό προϋποθέτει ένα κατάλληλο και ευέλικτο ωράριο, συνέπεια στην ώρα έναρξης και λήξης, χώρο για να ακουστούν οι φωνές όλων και ούτω καθεξής.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε τρεις βασικούς κανόνες που έχουν οι Μικτές Επιτροπές:

- **Λειτουργικές Αποφάσεις:** Ο κύριος στόχος του σχολείου είναι η βελτίωση της μάθησης για τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, για το σχολείο και για τις οικογένειες των παιδιών. Οποιοσδήποτε άλλος στόχος μπορεί να προκύψει από αυτόν τον κεντρικό στόχο, χωρίς όμως ποτέ να τον αντικαταστήσει.
- **Παραγωγικός χρόνος:** Δεδομένου ότι ο χρόνος είναι πολύτιμος, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούμε παραγωγικά το διαθέσιμο χρόνο, όσον αφορά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Επομένως, είναι καλύτερα να λαμβάνονται όσες το δυνατόν περισσότερες λειτουργικές αποφάσεις στο λιγότερο δυνατό χρόνο, δίνοντας όσο το δυνατόν περισσότερα επιχειρήματα, αλλά χωρίς να σπαταλιέται χρόνος. Εκτός από αυτά, οι συναντήσεις γίνονται πάντα, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ατόμων που είναι παρόντα και αρχίζουν και τελειώνουν στην ώρα τους.
- **Πλουραλισμός απόψεων:** Μερικές φορές οι άνθρωποι τείνουν να σκέφτονται ότι είτε παραστούν είτε όχι, το αποτέλεσμα θα είναι το ίδιο. Ότι μιλάνε πάντοτε οι ίδιοι άνθρωποι γύρω από θέματα για τα οποία οι ίδιοι δεν έχουν ιδέα. Για να αποφευχθεί αυτό, οι συμμετέχοντες πάντα ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους, χωρίς βέβαια να αναγκάζονται να το πράξουν. Ούτως ή άλλως, είναι η ίδια η Μικτή Επιτροπή, που διευκολύνει τις αλλαγές και υλοποιεί τις προτάσεις.

#### Κάνοντας αναφορά για την οργάνωση μιας Μαθησιακής Κοινότητας

Το νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο Jaime Conqueridor εξηγεί πώς μέσα από τη φάση των ονείρων αποφασίστηκε ότι θα οργανώνονταν επιτροπές για όλα τα όνειρα που έγιναν: εθελοντές, ΤΠΕ, παιδαγωγική και υλικοτεχνική υποδομή. Όλα αυτά συντονίζονται από την Επιτροπή Διοίκησης, αν και έχει τη δική της αυτονομία.

Moreno, V. (2013). Organización transformadora de la Comunidad de Aprendizaje. Suplemento Escuela, 4, 7-8.

Παραδείγματα κάποιων Μικτών Επιτροπών ανάλογα με το θέμα ή τον τομέα ενδιαφέροντος είναι: Επιτροπή Μάθησης, Επιτροπή Εθελοντών, Επιτροπή Βιβλιοθήκης, Επιτροπή Υλικοτεχνικής Υποδομής, Επιτροπή Σχέσεων, Επιτροπή για τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου.

Οι Μικτές Επιτροπές αντιπροσωπεύουν τη ζωή στο σχολείο. Λόγω του δυναμισμού και της λειτουργικότητάς τους μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτεραιότητες του σχολείου. Για παράδειγμα, σε κάποια σχολεία η Επιτροπή Εθελοντών είναι ο κεντρικός πυλώνας των δραστηριοτήτων και φροντίζει για τη διαχείριση, την πρόσληψη, το καλωσόρισμα και την επίβλεψη των εθελοντών. Σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, μια από τις μεσοπρόθεσμες προτεραιότητες, ήταν η λειτουργία ενός κυλικείου, για τα αγόρια και τα κορίτσια, κάτι το οποίο είχαν οραματιστεί. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινότητα αποφάσισε να δημιουργήσει μια Μικτή Επιτροπή ειδικά για την πραγματοποίηση αυτού του ονείρου. Ο ρόλος της Επιτροπής στράφηκε γύρω από την αναδιάρθρωση του χώρου και τη δημιουργία του κυλικείου. Σε ένα άλλο σχολείο, μια προτεραιότητα ήταν η δημιουργία βιβλιοθήκης στην περιοχή, αφού δεν υπήρχε, για να μπορούν να κάνουν εκεί οι μαθητές την κατ' οίκον εργασία τους. Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική κοινότητα αποφάσισε να ανοίξει μια βιβλιοθήκη στο σχολείο.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* [Learning communities. Transform education]. Barcelona: Graó.

Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

### 3.3. Βιβλιογραφία

Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York, NY: Continuum Books.

Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to learners identities. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 223-238.

Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje [Dialogue and school in Brazil: Learning communities]. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.

Vieites, M. (2006). Entrevista a Ramón Flecha: Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible [Interview to Ramón Flecha: Dreams are possible, improve reality without dreams is impossible]. *Escuela*, 3.718, 26-28.





Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 4

# ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



## ΕΝΟΤΗΤΑ 4 – ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Οι Μαθησιακές Κοινότητες στηρίζονται στην ενεργό συμμετοχή πολλών ανθρώπων που προσφέρουν το χρόνο, το θάρρος και την προσπάθειά τους για τη διεξαγωγή Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών και την πραγματοποίηση των ονείρων του σχολείου (Sánchez Aroca, 1999). Ο εθελοντισμός είναι ένα σημαντικό κομμάτι πολλών καθημερινών δραστηριοτήτων και προσθέτει στην εμπειρία του καθενός, παρέχοντας πνευματικούς και πολιτισμικούς πόρους που είναι αισθητοί και διακριτοί, αλλά όχι πάντα εμφανείς.

Στην ενότητα αυτή εξηγείται λεπτομερώς ο ρόλος του εθελοντισμού στις Μαθησιακές Κοινότητες. Αρχικά, καθορίζεται ο ρόλος των εθελοντών, οι τομείς στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν και ο τρόπος συμμετοχής τους σε κάθε τομέα. Ακολούθως, γίνεται αναφορά σε πρακτικά θέματα διαχείρισης και συντονισμού των εθελοντών.

#### 4.1. Ποιοι είναι οι εθελοντές, πώς εμπλέκονται στις Μαθησιακές Κοινότητες και με ποιο τρόπο συνεισφέρουν;

Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι για να γίνεις εθελοντής σε μια τάξη είναι χρήσιμο ή απαραίτητο είτε να έχεις εμπειρία είτε να λάβεις εκπαίδευση. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο αν ο εθελοντής συμμετέχει σε τάξεις εξειδικευμένων μαθημάτων ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου για παράδειγμα, το μάθημα είναι Μαθηματικά ή Αγγλικά. Όσον αφορά τις Μαθησιακές Κοινότητες, ισχύει ακριβώς το αντίθετο. Οποιοσδήποτε μπορεί να συμμετέχει ως εθελοντής, χωρίς να χρειάζεται να έχει εργασιακή πείρα ή να έχει λάβει εκπαίδευση οποιουδήποτε επιπέδου. Μία μηχανικός, ένα νεαρό άτομο που εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο, ένας φοιτητής Πανεπιστημίου και μια αναλφάβητη γιαγιά, μπορούν όλοι να είναι εθελοντές. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, όσο μεγαλύτερος χώρος προσφέρεται για αλληλεπιδράσεις με διαφορετικά άτομα, τόσο καλύτερες είναι οι ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί αν οι μαθητές προέρχονται από μια ποικιλία διαφορετικών πλαισίων και πολιτισμικών υποβάθρων, αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να μοιραστούν διαφορετικές πεποιθήσεις και δεξιότητες, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία γλωσσών. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις αυξάνουν τις ευκαιρίες για όλα τα είδη μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών ικανοτήτων, των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης και τις εξειδικευμένες γνώσεις γύρω από ένα αντικείμενο.

Επομένως, στις Μαθησιακές Κοινότητες, όλοι ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, για να αυξάνονται οι αριθμοί των ενήλικων εθελοντών που αποτελούν πρότυπα, αλλά και η διαφορετικότητά ανάμεσά τους. Συνηθισμένα προφίλ εθελοντών είναι:

- ☐ οι γονείς: μετανάστες και μη, με ή χωρίς τυπική εκπαίδευση, που εργάζονται ή είναι άνεργοι,
- ☐ άλλοι συγγενείς, όπως για παράδειγμα, γιαγιάδες, παππούδες, θείοι και ξαδέρφια,
- ☐ πρώην μαθητές του σχολείου,
- ☐ οι κάτοικοι της περιοχής,

- ☐ τα μέλη των τοπικών συλλόγων,
- ☐ άλλοι επαγγελματίες από τοπικές επιχειρήσεις και οργανισμούς,
- ☐ φοιτητές και απόφοιτοι Πανεπιστημίου,
- ☐ συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί, τόσο άντρες όσο και γυναίκες,
- ☐ συγγενείς και φίλοι του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- ☐ εθελοντές της περιοχής, που ανήκουν σε άλλες εθελοντικές ομάδες, καθώς και αυτοί που έμαθαν για το πρόγραμμα από άλλες πηγές, όπως είναι για παράδειγμα το Διαδίκτυο.

Κάποιες Μαθησιακές Κοινότητες έχουν περιορισμένο αριθμό εθελοντών, ενώ άλλες απαριθμούν περισσότερους από εκατό. Το σημαντικό όμως για να γίνει κάποιος εθελοντής είναι ότι πρέπει απαραίτητα να διακατέχεται από ενθουσιασμό για τις δυνατότητες των μαθητών και για την επιθυμία της Μαθησιακής Κοινότητας και να δίνει κίνητρα και ενθάρρυνση στα παιδιά, έτσι ώστε να έχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, όπως ακριβώς επιθυμούμε για τα δικά μας παιδιά.

Οι Μαθησιακές Κοινότητες έχουν υψηλούς στόχους. Υπάρχουν τόσα πολλά που πρέπει να επιτευχθούν, και υπάρχουν πολλοί τρόποι για να συμβάλει κάποιος στην υλοποίησή τους. Οι εθελοντές εμπλέκονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, για να αναφέρουμε μερικές, από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις Διαδραστικές Ομάδες μέχρι τη φωτοτύπηση υλικού για δραστηριότητες στην τάξη, ή από τη συνοδεία μαθητών σε σχολικές εξορμήσεις μέχρι τη συμμετοχή σε Μικτές Επιτροπές.

Οι εθελοντές δεν αντικαθιστούν το εκπαιδευτικό προσωπικό ή άλλα άτομα με συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Οι εθελοντές έχουν ένα μοναδικό ρόλο που αποσκοπεί στο να αυξηθούν οι ευκαιρίες ποικίλων αλληλεπιδράσεων στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Για παράδειγμα, στην τάξη την ώρα που γίνονται οι δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί συχνά συμβουλευόμαστε τους εθελοντές για το πώς μπορούν οι ίδιοι να συμμετάσχουν, ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή και τα αποτελέσματα των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να είναι υπεύθυνοι για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και επομένως αυτοί παίρνουν τις τελικές αποφάσεις όσον αφορά, για παράδειγμα, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και τη δυναμική της τάξης. Το ίδιο συμβαίνει και στις εκδρομές ή τις κατασκηνώσεις. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απαιτείται παραμένει ο ίδιος και οι εθελοντές απλώς βοηθούν να εξελιχθούν πιο εύκολα οι εκδρομές, ενώ παράλληλα βοηθούν στο να νιώσουν οι οικογένειες μεγαλύτερη σιγουριά για το ότι τα παιδιά τους λαμβάνουν την απαραίτητη φροντίδα.

Υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες οι οποίες προωθούνται χάρη στους εθελοντές και μόνο, όπως είναι για παράδειγμα η ιδιαίτερη εκπαίδευση των συγγενών ή τα ειδικά εργαστήρια. Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση όμως, κανένας δεν αντικαθιστά τους επαγγελματίες. Αντιθέτως, σε πολλές περιπτώσεις, τέτοιου είδους δραστηριότητες χρειάζονται περισσότερο ανθρώπινο δυναμικό και υλικούς πόρους.

Θα πρέπει, επίσης, να υπογραμμίσουμε τη σημασία της ιεράρχησης πρακτικών όπως είναι οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές, οι οποίες καθορίζονται από τη Μαθησιακή Κοινότητα ως σύνολο. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι υπάρχουν εθελοντές δε σημαίνει ότι δημιουργούνται τάξεις με υψηλότερο επίπεδο ή ότι οι μαθητές διαχωρίζονται. Σημαίνει όμως ότι είναι εφικτή η ενίσχυση της ένταξης εντός της τάξης με παρεμβάσεις όπως είναι οι Διαδραστικές Ομάδες (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Tellado & Saba, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Εάν για παράδειγμα, μία από τις προτεραιότητες είναι η βελτίωση στις γλώσσες και τα Μαθηματικά, ή το βάψιμο και η διακόσμηση των τοίχων του σχολείου, είναι σημαντικό οι εθελοντές να βοηθήσουν στο να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το θέμα δεν είναι να υπάρχουν διαθέσιμοι άνθρωποι που είναι ειδικοί στα Μαθηματικά ή στο βάψιμο, αλλά άνθρωποι που έχουν ελπίδα και πίστη στις προσδοκίες τους για βελτίωση στα Μαθηματικά ή άνθρωποι που είναι ενθουσιασμένοι που θα βοηθήσουν να βαφτεί ένας τοίχος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ένας εθελοντής που έχει εξειδικευμένες γνώσεις μπορεί να ξεκινήσει μια νέα δραστηριότητα. Αυτό συνέβη σε μια Μαθησιακή Κοινότητα, με έναν εθελοντή που ήταν πρωταθλητής στο σκάκι. Όταν ο παίκτης αυτός έγινε εθελοντής, το σχολείο αποφάσισε να ξεκινήσει μαθήματα σκάκι, δύο φορές την εβδομάδα, τα απογεύματα. Αν και η δραστηριότητα αυτή δεν είχε προγραμματιστεί από την αρχή, ταίριαζε με τα μαθησιακά όνειρα του σχολείου για την οργάνωση περισσότερων δραστηριοτήτων. Σε γενικές γραμμές, οι εθελοντές προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στις δραστηριότητες που έχουν μπει σε προτεραιότητα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι οι Διαδραστικές Ομάδες ή η Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, έτσι ώστε να συνδράμουν στο να ακολουθούνται οι καθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές και διαδικασίες της Μαθησιακής Κοινότητας.

Πιο κάτω ακολουθεί μια λίστα με κάποιους από τους τομείς στους οποίους συμμετέχουν συχνά οι εθελοντές. Αυτό δεν είναι μια ολοκληρωμένη λίστα και φυσικά εξαρτάται από το πώς το σχολείο οργανώνει τη συμμετοχή των εθελοντών σύμφωνα με τις προτεραιότητές του. Επίσης, ένας εθελοντής μπορεί να συμμετέχει σε μία ή περισσότερες δράσεις.

#### **Διαδραστικές Ομάδες:**

Οι εθελοντές βοηθούν με το να δίνουν κίνητρα στην ομάδα. Ο εκπαιδευτικός τους αναθέτει μια δραστηριότητα και κάθε 15-20 λεπτά η ομάδα αλλάζει. Ο κύριος στόχος των εθελοντών είναι να υποστηρίξουν τους μαθητές και να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις.

#### **Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις:**

Οι εθελοντές συμμετέχουν ως κανονικά μέλη των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων. Μοιράζονται τις ιδέες και τις απόψεις τους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως και οι άλλοι συμμετέχοντες. Μπορούν ακόμη να συντονίζουν τη συνάντηση ή να υποστηρίξουν άλλους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, μπορούν να βοηθούν στην αναζήτηση βιβλίων από τις προτεινόμενες λίστες.

#### **Μικτές Επιτροπές:**

Οι εθελοντές συμμετέχουν στις Μικτές Επιτροπές που σχηματίζονται για τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη παρεμβάσεων σε όλους τους τομείς που αφορούν την καθημερινή ζωή της κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εθελοντές συμμετέχουν στα διάφορα στάδια του

προγράμματος, όπως είναι για παράδειγμα το όραμα, η επιλογή προτεραιοτήτων και ούτω καθεξής.

#### **Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη:**

Οι εθελοντές υποστηρίζουν τους μαθητές στα καθήκοντα που απαιτούν διάβασμα, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων. Τους βοηθούν να διαχειριστούν το χώρο και τις δραστηριότητες που έχουν, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την αλληλοϋποστήριξη.

#### **Εκπαίδευση Οικογένειας:**

Οι εθελοντές συμμετέχουν σε δραστηριότητες για εκπαίδευση ατόμων που θα ήθελαν να γίνουν βοηθοί εκπαιδευτικών στην τάξη ή σε άλλες δραστηριότητες.

#### **Άλλες δραστηριότητες:**

Οι εθελοντές συμμετέχουν και σε άλλους τομείς του σχολείου, όπως είναι το πρωινό καλωσόρισμα της τάξης, το μεσημεριανό γεύμα ή οι εξωτερικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, συνοδεύουν τους μαθητές στην πισίνα ή τους βοηθούν με άλλες αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Επίσης οι εθελοντές συμμετέχουν και συνεισφέρουν σε προσωρινά ή μακροχρόνια σχολικά προγράμματα, όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση της σχολικής τηλεόρασης και του ραδιοφώνου ή η παροχή βοήθειας για την κατασκευή καρναβαλίστικων στολών και ούτω καθεξής.

### **Η συνεισφορά των εθελοντών στο σχολείο**

Οι εθελοντές συνεισφέρουν με το χρόνο και την προσπάθειά τους, αλλά το πιο σημαντικό, συνεισφέρουν με τον ενθουσιασμό, την πολιτισμική νοημοσύνη τους, τις υψηλές προσδοκίες και το γεγονός ότι αποτελούν παραδείγματα θετικών προτύπων και σχέσεων μεταξύ των γενεών. Οι συνεισφορές αυτές είναι απαραίτητες όταν έχεις ως αρχή ότι η διαφορετικότητα στις αλληλεπιδράσεις έχει μεγάλη αξία στις διαδικασίες μάθησης που προσφέρονται σε κάθε παιδί.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η πολιτισμική νοημοσύνη όσων συνεργάζονται ελεύθερα συμβάλλει στη βελτίωση πολλών μαθησιακών καταστάσεων. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις, μητέρες οι οποίες δεν τέλειωσαν το δημοτικό σχολείο είναι ικανές να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ίσως να μπορούν να εξηγήσουν τα πράγματα με πιο απλό και ξεκάθαρο τρόπο.

Μια μαθήτρια έκτης τάξης εξηγεί εδώ πώς μια εθελόντρια τους βοηθάει στο να μάθουν:

*«Είναι ο τρόπος που μιλά. Ήταν αστεία κι εμείς γελάσαμε. Κι όταν δεν καταλάβαμε κάτι, το είπε με διαφορετικό τρόπο και μπορέσαμε και την καταλάβαμε πολύ καλύτερα ... γιατί κάποιες φορές ίσως δεν καταλαβαίνουμε το βιβλίο, αλλά αυτή την καταλαβαίνουμε.»*

Ένας άλλος μαθητής σχολιάζει τι του αρέσει σε έναν πολύ ξεχωριστό εθελοντή:

*«Ο πατέρας ενός συμμαθητή που λέγεται Julián είναι σε τροχόκασμα ... οι απόψεις του είναι πολύ διαφορετικές από τις δικές μας και αυτό ακριβώς είναι που μου αρέσει σε εκείνον, είναι πολύ αστείος. Δίνει παραδείγματα, ξέρεις; ... για να το κάνει διασκεδαστικό. Πάντα περιμένω το παράδειγμα που δίνει ο Felipe ... Μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να ακούσουν. Μπορεί ακόμη να μας δώσει πράγματα για να μας διευκολύνει... στυλό για παράδειγμα, και λέει: Έχω τόσα πολλά στυλό ... μετά στην τάξη, μας λένε: «Φανταστείτε» ... αλλά, φυσικά, υπάρχουν άνθρωποι που δυσκολεύονται να φανταστούν, και αυτό τους βοηθάει. Οι εθελοντές είναι κάποιες φορές πολύ πιο έμπειροι από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι περισσότεροι εθελοντές έχουν τα παιδιά τους στο σχολείο και ξέρουν πώς συμπεριφερόμαστε...»*

Οι εθελοντές συχνά αποτελούν θετικά πρότυπα, γιατί είναι άτομα με τα οποία τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν. Για παράδειγμα, σε μια ισπανική Μαθησιακή Κοινότητα, μια Μαροκινή μητέρα, που φορούσε *μαντίλα*, άρχισε να συμμετέχει ως εθελόντρια στο μάθημα των Αγγλικών. Πέρα από τη συνεισφορά της στη γλώσσα (είχε ευχέρεια στη γλώσσα γιατί είχε ζήσει στην Αγγλία), αμφισβήτησε στερεότυπα για τις γυναίκες που φορούν *μαντίλα*, και συγκεκριμένα υποστήριξε την ιδέα ότι οι μουσουλμάνες γυναίκες και κορίτσια έχουν πολλές δυνατότητες ως ακαδημαϊκοί. Αυτό ήταν σημαντικό για όλη την ομάδα, αλλά κυρίως για τις κόρες μεταναστών από το Μαρόκο, αν και η ίδια δεν ήταν η μητέρα κάποιου κοριτσιού.

Ακόμη, υπάρχει και το πρότυπο ενός πρώην μαθητή που τέλειωσε με επιτυχία το σχολείο και συνέχισε με προ-πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση, και λόγω αυτού έγινε γνωστός στην περιοχή. Το γεγονός ότι τέτοιου είδους άνθρωποι βρίσκονται στο σχολείο και συμμετέχουν στις δραστηριότητες σαν προσωπικό, αλλάζει τις εμπειρίες πολλών νεαρών ατόμων και τους βοηθάει να συνδέσουν τους δύο κόσμους, αυτόν του «εντός» και αυτόν του «εκτός» του σχολείου και να τους εδραιώσουν σε μια πραγματικότητα. Με αυτή την έννοια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εθελοντές συμβάλουν στο να αποκτή το ίδιο το σχολείο νόημα.

Κάποιες φορές οι εθελοντές είναι άριστες πηγές γνώσης σε εξειδικευμένους τομείς όπως είναι συγκεκριμένες γλώσσες, η ιστορία, η οικονομία ή το σκάκι. Από την πλευρά της διαλογικής μάθησης, και επομένως και μιας ισότιμης προοπτικής, αυτή η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να είναι διαθέσιμες στους μαθητές, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Για παράδειγμα, σε μια Μαθησιακή Κοινότητα στην Καταλονία, μια Μαροκινή μητέρα, ήταν εθελόντρια στις Διαδραστικές Ομάδες του σχολείου, ενώ παράλληλα πρόσφερε τις άριστες ικανότητές της στη χρήση της γαλλικής γλώσσας. Στο χωριό που βρίσκεται η συγκεκριμένη Μαθησιακή Κοινότητα, τα Γαλλικά είναι μια πολύ σημαντική γλώσσα για τον τουρισμό, λόγω της γειτνιάσής του με τη Γαλλία. Έτσι η μητέρα αυτή μπορούσε να παραδίδει εθελοντικά μαθήματα Γαλλικών στους μαθητές και τις οικογένειές τους.

#### 4.2. Συντονισμός και διαχείριση των εθελοντών

Κάθε φορά που γίνεται ένα βήμα για τη συμμετοχή των εθελοντών στο σχολείο, προκύπτουν πολλά πρακτικά ζητήματα. Χρειάζονται να ληφθούν αποφάσεις σε ερωτήματα όπως είναι για

παράδειγμα το πώς το σχολείο θα κινήσει το ενδιαφέρον των ανθρώπων για να γίνουν εθελοντές, πόσοι εθελοντές χρειάζονται, τι είδους δέσμευση θα πρέπει να ζητηθεί από αυτούς και πώς οι εθελοντές θα εκπαιδευτούν και θα συντονιστούν.

### Στρατολόγηση εθελοντών: μια πρόσκληση για συμμετοχή

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος για να προσελκύσει ένα σχολείο εθελοντές είναι να τους προσκαλέσει να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν με το να ζητήσει από τις οικογένειες των μαθητών και τους ανθρώπους-κλειδιά στην κοινότητα να διαδώσουν το νέο. Συχνά η πρόταση τίθεται σε ανεπίσημες συζητήσεις σε μια συνάντηση, ή στο σχολείο, ή οπουδήποτε αλλού. Μερικές φορές οι άνθρωποι αρχίζουν να συμμετέχουν, αφού πρώτα λάβουν μέρος σε κάποια άλλη δραστηριότητα ή στην Εκπαίδευση της Οικογένειας. Οι ντόπιοι και οι οικογένειες των μαθητών αποφασίζουν να συμμετέχουν ως εθελοντές στη Μαθησιακή τους Κοινότητα, όταν αισθάνονται έτοιμοι να ξεκινήσουν κι αυτό συμβαίνει όταν νιώθουν ότι οι απόψεις τους έχουν αξία και λαμβάνονται υπόψη. Αν για παράδειγμα, ο μόνος λόγος για τον οποίο το σχολείο έρχεται σε επικοινωνία μαζί τους είναι για να τους ενημερώσει ότι το παιδί τους καβγάδισε με έναν άλλο μαθητή, τότε δε θα έχουν κανένα κίνητρο για συμμετοχή. Αντιθέτως, όταν είναι σαφές ότι υπάρχει μια ευκαιρία για να βοηθήσουν στη ζωή του σχολείου και τις δραστηριότητές του, τότε είναι πιθανόν να νιώσουν ότι είναι η κατάλληλη στιγμή για να εμπλακούν και να γίνουν εθελοντές.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η συμμετοχή και ο εθελοντισμός είναι επιλογή και ευκαιρία, και ποτέ δεν είναι υποχρέωση. Δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες όλα τα μέλη της κοινότητας. Η συμμετοχή πρέπει να είναι μια εθελοντική απόφαση. Εάν κάποιος δεν έχει κίνητρο για συμμετοχή, είναι προτιμότερο να μην προσφέρει τις υπηρεσίες του και μάλιστα να νιώθει ότι μπορεί να πει κάτι τέτοιο. Εξίσου, εάν υπάρχουν αρκετοί γονείς, παππούδες ή αδέρφια που εξέφρασαν ενδιαφέρον για να συνεργαστούν, τότε το γεγονός πρέπει να σημειωθεί και να επικροτηθεί, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα ότι όντως τελικά θα συμμετέχουν. Η έμφαση σε ανησυχίες για τη χαμηλή συμμετοχή και η κυριαρχία της απαισιοδοξίας εξυπηρετούν μόνο στην αποθάρρυνση των ανθρώπων που ήδη συμμετέχουν, οδηγώντας τους στο να περιορίσουν τη δική τους συμμετοχή. Η δυσφήμιση, είτε έμμεσα είτε άμεσα, των ανθρώπων που δε συμμετέχουν, επίσης δε συμβάλλει σε μια θετική ατμόσφαιρα γεμάτη ενθουσιασμό. Κάποιοι άνθρωποι θα συμμετάσχουν σε κατοπινό στάδιο ή όταν οι εργασιακές τους συνθήκες το επιτρέπουν. Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν τίποτα ή ίσως νιώθουν ότι το σχολείο είναι πολύ μακριά. Μερικές φορές, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένα άτομο θεωρεί ότι αφιερώνει το χρόνο του στην κοινότητα με το να συμμετέχει σε ένα μάθημα, όπως είναι για παράδειγμα κάποιο μάθημα στα πλαίσια της Εκπαίδευσης της Οικογένειας. Σε όλες τις περιπτώσεις, η συμμετοχή και η πρόσκληση για συμμετοχή στις Μαθησιακές Κοινότητες γίνεται με τη χρήση της θετικής γλώσσας της μεταμόρφωσης.

Υπάρχουν σχολεία που για να βρουν εθελοντές στέλνουν γράμματα ή φυλλάδια στις οικογένειες των μαθητών, με επίσημες ή ανοιχτές προσκλήσεις. Άλλα σχολεία υποβάλλουν το αίτημά τους μέσω εγκαθιδρυμένων σχέσεων με ομάδες της περιοχής, όπως είναι για παράδειγμα ο σύνδεσμος συνταξιούχων. Κάποιες Μαθησιακές Κοινότητες έχουν Μικτή



Επιτροπή Σχέσεων, της οποίας ο ρόλος είναι η ενίσχυση των οδών συνεργασίας. Άλλα σχολεία στέλνουν e-mail ή οργανώνουν συναντήσεις με τοπικές ομάδες και προτείνουν, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα συνεργασίας. Μερικά δημοτικά σχολεία κανονίζουν επίσης, ευκαιρίες εθελοντισμού για μαθητές του γειτονικού Γυμνασίου. Αυτό επιτρέπει στους μεγαλύτερους μαθητές να προσφέρουν εθελοντικά σε άλλους, εκτός του σχολικού ωραρίου, τα απογεύματα.

Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα συνεργασίας με Πανεπιστήμια και φοιτητές Πανεπιστημίων. Κάποιες Μαθησιακές Κοινότητες, είτε μεμονωμένα είτε από κοινού, είναι σε επαφή με το τμήμα του Πανεπιστημίου που διαχειρίζεται τομείς όπως τα συνεργατικά προγράμματα, η εργασιακή εμπειρία ή ο εθελοντισμός. Μερικές φορές οι εθελοντές προέρχονται από το τμήμα της εκπαίδευσης, ενώ άλλες φορές από τμήματα άλλων σχολών. Για παράδειγμα, ένα σχολείο δέχτηκε σαράντα εθελοντές φοιτητές Πανεπιστημίου, οι οποίοι σπούδαζαν σε τμήματα όπως Μαθηματικά, Μηχανική, Βιολογία, Φιλολογία και Ιστορία.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορετικότητα στο σώμα των εθελοντών, τόσο το καλύτερο. Οι οικογένειες των μαθητών και οι ντόπιοι κάτοικοι είναι απαραίτητοι. Εάν συμμετέχουν οικογένειες από ένα μόνο πολιτισμικό υπόβαθρο και υπάρχουν και άλλες που δε συμμετέχουν, ίσως από μια συγκεκριμένη πολιτισμική μειονότητα, τότε αυτή η ομάδα θα πρέπει να θεωρηθεί ακριβώς αυτό που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του προγράμματος. Επομένως, η Μαθησιακή Κοινότητα πρέπει να στοχεύει στο να ενθαρρύνει ή να καθιστά εφικτή τη συμμετοχή, προσέχοντας ιδιαίτερα να μην την επιβάλλει. Παρόμοια, αν οι μαθητές ενός συγκεκριμένου σχολείου έχουν σπάνια επαφές με φοιτητές Πανεπιστημίου, τότε θα έχει μεγάλο αντίκτυπο σε αυτούς η δημιουργία τέτοιων σχέσεων, ιδιαίτερα εάν έχουν κοινά στοιχεία.

#### Μια εμπειρία εθελοντικής συμμετοχής

Serradell, O. (2015). Aisha, From Being Invisible to Becoming a Promoter of Social Change. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 906-912.

#### Συντονισμός των εθελοντών

Κάθε Μαθησιακή Κοινότητα αποφασίζει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος συντονισμού και διαχείρισης των εθελοντών της. Κάποιες φορές το έργο αυτό αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, ένας συγγενής ή κάποιος άλλος εθελοντής ή ακόμη μια συγκεκριμένη Μικτή Επιτροπή. Αυτή η Μικτή Επιτροπή είναι υπεύθυνη για την οργάνωση των εθελοντών. Οργανώνει όλα όσα σχετίζονται με τη συμμετοχή τους, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, την κατανομή του φόρτου εργασίας για τις Διαδραστικές Ομάδες, το συντονισμό των καθηκόντων, την εξεύρεση νέων εθελοντών, όποτε είναι απαραίτητο, και την ανακοίνωση νέων προγραμμάτων.

Η εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο είναι προαιρετική και, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, απαιτεί ευελιξία από την πλευρά του σχολείου. Για παράδειγμα, ένας εθελοντής μπορεί να ξεκινήσει μια νέα δουλειά που δε θα του επιτρέπει να συνεχίσει ή που θα επηρεάζει τη συμμετοχή του μία συγκεκριμένη μέρα. Ωστόσο, τέτοια πράγματα δεν αποτελούν σοβαρό

πρόβλημα σε ένα μη-γραφειοκρατικό σύστημα, το οποίο αξιολογεί τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων και αναζητεί λύσεις. Αυτό που συνηθίζεται είναι οι άνθρωποι που ξεκινούν ως εθελοντές σε μία δράση, να αρχίζουν να αυξάνουν τη συμμετοχή τους και σε άλλες δραστηριότητες και επίσης να ενθαρρύνουν και άλλους να αρχίσουν να συμμετέχουν.

Η ευελιξία και η ελευθερία δεν είναι ασύμβατες με την αφοσίωση και τη διατήρηση της υπευθυνότητας. Υπάρχουν Μαθησιακές Κοινότητες που ζητούν κάποιου είδους δέσμευση από τους εθελοντές τους και κάποιες άλλες που ζητούν από τους εθελοντές να τηρούν έναν συγκεκριμένο κώδικα ηθικής ή να συμφωνήσουν σε συμβόλαια συνεργασίας, που περιγράφουν με σαφήνεια τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εθελοντών. Τέτοιου είδους συμφωνίες όμως, καταρτίζονται ως αποτέλεσμα γενικής συναίνεσης στη Μαθησιακή Κοινότητα. Ένα παράδειγμα μιας πιθανής συμφωνίας είναι:

*«Είναι σημαντικό για όλους οι δραστηριότητες να ξεκινούν την καθορισμένη ώρα. Γι' αυτό παρακαλούμε τους εθελοντές να είναι συνεπείς. Χωρίς την παρουσία σας, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα. Εάν δεν μπορείτε να έρθετε, παρακαλούμε να ενημερώσετε το σχολείο το συντομότερο δυνατό. Εάν γνωρίζετε κάποιον που μπορεί να σας αντικαταστήσει, παρακαλούμε να μας ενημερώσετε.»*

Οι εθελοντές καλούνται να θυμούνται τα πιο κάτω:

*«Δεν επιτρέπεται να αναφέρουν σε άλλες οικογένειες και/ή άτομα που γνωρίζουν εντός και εκτός του σχολείου οτιδήποτε σχετικά με οποιοδήποτε συγκεκριμένο παιδί, όσον αφορά το τι γίνεται στην τάξη (πώς συμπεριφέρεται το παιδί, τι κάνει, αν κάνει λάθη, αν βρίσκει δυσκολίες, αν μαθαίνει εύκολα ή όχι και ούτω καθεξής).»*

Συγκεκριμένα οι εθελοντές καλούνται να σέβονται την ιδιωτική ζωή των παιδιών. Σε καμία περίπτωση δεν τίθεται θέμα έλλειψης σεβασμού. Αυτό ισχύει εξίσου και για οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας, βίας ή παρενόχλησης που έρχεται σε σύγκρουση με την εντιμότητα. Λέγεται σχετικά: «Να είσαι σταθερός και να μην επιτρέπεις κανένα αδίκημα εναντίον σου ή εναντίον άλλων.»

Όλοι όσοι έρχονται στο σχολείο ως εθελοντές το κάνουν λόγω του ενθουσιασμού και της δέσμευσης να εργαστούν προς ένα κοινό στόχο μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχουν γενικά προβλήματα με τους εθελοντές. Παρόλα αυτά υπάρχουν μηχανισμοί που περιλαμβάνουν τη θέσπιση ηθικών αρχών και τη δημιουργία συμβολαίου με τους εθελοντές, προκειμένου να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα.

Άλλοι συχνοί προβληματισμοί, σχετικά με τους εθελοντές, που εγείρονται από το προσωπικό και τη διοίκηση του σχολείου, στρέφονται γύρω από τα νομικά θέματα της ενσωμάτωσης εθελοντών στο σχολείο και τις τάξεις. Οι Μαθησιακές Κοινότητες που λειτουργούν για αρκετό καιρό έχουν χρησιμοποιήσει διάφορες εναλλακτικές για να διαχειριστούν τέτοια θέματα. Κάποιες επέλεξαν να ασφαλίσουν οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο στον οποίο μπορούν να εκτεθούν οι εθελοντές, μέσω του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου. Ο Σύνδεσμος αυτός έχει συχνά την ασφάλιση νομικής ευθύνης για να καλύπτει τα άτομα που συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες.



## Εκπαίδευση εθελοντών

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ο καθένας μπορεί να γίνει εθελοντής, από άτομα που δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν μέχρι άτομα που έχουν πάρει πτυχίο Πανεπιστημίου. Η συνεισφορά όλων είναι σημαντική, αφού ο καθένας συμβάλλει στην προσφορά ποικίλων αλληλεπιδράσεων στους μαθητές, κάτι που είναι και ο στόχος. Εκτός από αυτό, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες στο σχολείο, οι οποίες απαιτούν μια ποικιλία δεξιοτήτων και στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν. Μα απλά λόγια, η μόνη απαίτηση που πρέπει να πληροί ο εθελοντής είναι ο ενθουσιασμός για τη συμμετοχή του στη Μαθησιακή Κοινότητα.

Η εκπαίδευση των εθελοντών εξαρτάται από το ίδιο το σχολείο. Υπάρχουν σχολεία στα οποία οι Μικτές Επιτροπές Εθελοντισμού έχουν ως αρμοδιότητα το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των εθελοντών. Σε άλλα σχολεία ο εκπαιδευτικός που μοιράζεται μια δραστηριότητα με έναν εθελοντή, διευκρινίζει τα καθήκοντά του και τον βοηθάει να ανταποκριθεί σε αυτά. Σε άλλες περιπτώσεις, πραγματοποιείται μια ετήσια συνάντηση εκπαίδευσης εθελοντών, για παράδειγμα κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Επομένως, το θέμα της εκπαίδευσης των εθελοντών είναι μια απόφαση που παίρνει η κάθε εκπαιδευτική κοινότητα.

## Για περισσότερες πληροφορίες:

Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 163-176

Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.

## 4.3. Βιβλιογραφία

Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), p. 184-196. Oxford: Blackwell Publishing Limited.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics, *European Educational Research Journal*, 14(2), p. 151-166.

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335

Serradell, O. (2015). Aisha, From Being Invisible to Becoming a Promoter of Social Change. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 906-912.

Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 163-176.

Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.



Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 5

# ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 5- ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Η πολιτισμική ποικιλομορφία ή διαφορετικότητα είναι δεδομένη στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ωστόσο, η σημερινή κοινωνία φέρει μαζί της αιώνες ρατσισμού και πολιτισμικών συγκρούσεων. Αυτό καθιστά δύσκολο τόσο την εξάλειψη διακρίσεων, όσο και τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας για όλους. Είναι απαραίτητο να ξεκινήσει η καλλιέργεια κατανόησης και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των πολιτισμών που επιθυμούμε να υπάρχουν στο μέλλον στα σχολεία, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την καθημερινή ζωή της τάξης.

Σε αυτή την ενότητα, εξετάζεται η αντιμετώπιση του ρατσισμού καθώς και πώς μπορεί να συμβάλει σε αυτό η ενίσχυση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης στις Μαθησιακές Κοινότητες. Στο πρώτο μέρος, περιγράφεται η εξέλιξη του ρατσισμού. Επίσης αναφέρονται θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις σύγχρονων μορφών ρατσισμού στην τάξη, σε σχέση με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος, προτείνεται μια επικοινωνιακή θεώρηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, για την καλλιέργεια της ισότητας των διαφορών. Στο τελευταίο μέρος, γίνεται μια σύνδεση μεταξύ πολιτισμικής πολυμορφίας και εκπαιδευτικής αριστείας.

### 5.1. Μορφές ρατσισμού στο πλαίσιο της συνύπαρξης

Ορισμένες εθνοτικές ομάδες αντιμετωπίζουν συχνά αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται το αίσθημα της αβεβαιότητας και του άγχους σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα παράδειγμα τέτοιας ομάδας είναι οι Ρομά, οι οποίοι βίωσαν διώξεις, όπως είναι για παράδειγμα το ολοκαύτωμα *Ποράιμος* και εξαναγκάστηκαν σε στερήσεις και νομοθετικές ανισότητες από το 15<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και πολύ πρόσφατα σε ορισμένες χώρες. Η μουσουλμανική κοινότητα είναι ακόμη μια ομάδα, από τις πιο ευάλωτες σε ρατσιστικές επιθέσεις και απόρριψη στην Ευρώπη.

Σύμφωνα με μερικούς, η ανάμειξη πολιτισμών οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις και επιθετικότητα. Ωστόσο, η ρίζα του προβλήματος δε βρίσκεται στην επαφή διαφορετικών πολιτισμών ή στις πραγματικές διαφορές τους, αλλά στις προσεγγίσεις για συνύπαρξη, οι οποίες ακούσια υποστηρίζουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στις διαφορές. Πιο κάτω επισημαίνονται δύο παραδείγματα ρατσισμού στην κοινωνία και την καθημερινή ζωή στα σχολεία.

#### Η εθνοκεντρική προοπτική και ο μοντέρνος ρατσισμός

Ο μοντέρνος ρατσισμός, ενδημικός συνήθως στη σύγχρονη κοινωνία, βασίζεται στην ιδέα της ανωτερότητας μιας συγκεκριμένης φυλετικής ή εθνοτικής ομάδας σε σχέση με τις υπόλοιπες. Αυτή η αίσθηση της ανωτερότητας συχνά δημιουργείται λόγω των ενδεχόμενων βιολογικών διαφορών ή διαφορών χαρακτήρα και όχι τόσο λόγω των πολιτικών ή κοινωνιολογικών διαφορών. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή ρατσισμού, συχνά ο κυρίαρχος σε δεδομένη στιγμή και συγκεκριμένο χώρο πολιτισμός (συνήθως οι Δυτικοί πολιτισμοί) θεωρείται ικανός από τη φύση του να έχει εκπαιδευτικές επιτυχίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με αυτό, θεωρείται ότι μια μειονοτική ομάδα, όπως οι Ρομά, είναι λιγότερο επιτυχημένοι στην εκπαίδευση και έχουν κατώτερη κοινωνική θέση, λόγω του ότι είναι τεμπέληδες ή λιγότερο ευφυείς και όχι λόγω του

ότι το σχολείο μεταδίδει και προωθεί χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς. Συμπερασματικά, αυτό σημαίνει ότι οι μειονοτικές ομάδες έχουν λιγότερη δύναμη στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.

Ο μοντέρνος ρατσισμός προκύπτει από μια εθνοκεντρική θεώρηση του πολιτισμού που υιοθετούν τα περισσότερα ιδρύματα του δυτικού κόσμου. Ο δυτικός πολιτισμός, ως κυρίαρχος πολιτισμός, θεωρείται το μοντέλο που όλοι πρέπει να ακολουθούν. Τα ανύπαρκτα ή χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα συγκεκριμένων ομάδων θεωρούνται βιολογικά, εγγενή ελλείματα. Επίσης, η ομάδα της πλειονότητας θεωρεί ότι οι υπόλοιπες ομάδες θα πρέπει να μιμηθούν ή να απορροφήσουν τα χαρακτηριστικά του κυρίαρχου πολιτισμού, εάν επιθυμούν την εκπαιδευτική επιτυχία. Οι μετανάστες, οι πολιτισμικές μειονότητες και οι μη-παραδοσιακές οικογένειες πρέπει να συμπεριφέρονται όπως η ηγεμονική κοινωνία, αφομοιώνοντας τον πολιτισμό της και αποκλείοντας ή ακυρώνοντας τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα θρησκευτικά σύμβολα ή η γλώσσα επικοινωνίας τους και οι αρχικές τους αξίες.

Ο βραβευμένος με Νόμπελ Amartya Sen τονίζει μέσα από τη δουλειά του για την ταυτότητα και την πολυπολιτισμικότητα, το γεγονός ότι συγκεκριμένες αξίες λανθασμένα θεωρούνται αποκλειστικότητα του δυτικού κόσμου. Για παράδειγμα, η άποψη ότι η δημοκρατία είναι δυτικό στοιχείο αγνοεί πολλά παραδείγματα δημοκρατικής ανάπτυξης σε άλλα μέρη του κόσμου. «Προσεγγίζοντας το ζήτημα έτσι – με έμφαση στην ιδέα της «επιβολής» - συνεπάγεται η πεποίθηση ότι η δημοκρατία ανήκει στη Δύση, η οποία είναι ένας εντελώς παραπλανητικός τρόπος κατανόησης της ιστορίας και των σύγχρονων δυνατοτήτων της δημοκρατίας» (2006, p.82). Ο Sen παρουσιάζει πολλά παραδείγματα δημοκρατικών θεσμών, διαβουλευτικών πρακτικών, δημόσιων συλλογισμών όπως και επιστημονικά επιτεύγματα και πολλές άλλες συνεισφορές στην ανθρωπότητα, σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, τόσο σε αρχαίους πολιτισμούς όσο και στο σύγχρονο κόσμο. Ο μοντέρνος ρατσισμός δεν ανήκει στο παρελθόν. Επιβιώνει στην κοινωνία του σήμερα υπό τη μορφή νεοναζιστικών επιθέσεων σε μετανάστες και πολιτισμικές μειονότητες.

Το επιχείρημα της βιολογικής υπεροχής εξακολουθεί να είναι σε ισχύ και παρόν σε πνευματικούς κύκλους και συζητήσεις. Στο βιβλίο των Herrnstein και Murray *The Bell Curve* (1994), οι συγγραφείς συνέδεσαν εν μέρει την ευφυΐα με κληρονομικούς παράγοντες. Αμέσως μετά τη δημοσίευσή του όμως, 81 συγγραφείς και ακαδημαϊκοί απάντησαν με αντεπιχειρήματα σε διάφορες πτυχές του έργου τους (Jacoby & Glauber, 1995).

Η εθνοκεντρική προσέγγιση συνεχίζει να εφαρμόζεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, η διόρθωση των ελλειμμάτων ορισμένων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων γίνεται μέσα από την ενθάρρυνση απορρόφησης ηγεμονικών αξιών. Το γαλλικό μοντέλο, γνωστό ως «αφομοίωση», εκφράζει την πιο πάνω ιδέα, δίνοντας έμφαση στην υιοθέτηση της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού και την ανάπτυξη σεβασμού απέναντι στις ρεπουμπλικανικές αξίες, σε αντίθεση με εκείνες των άλλων πολιτισμών. Το μοντέλο αυτό έχει σημαντική επίδραση στη στάση που αναπτύσσει προς την πολιτισμική πολυμορφία, καθώς σε καμία περίπτωση δεν εξετάζει τα πολιτισμικά συστήματα των μεταναστών ή τις αξίες τους ως δυνατότητα βελτίωσης. Η κοινωνική αναταραχή που μπορεί να δημιουργηθεί από αυτό φάνηκε ξεκάθαρα στις ταραχές στη Γαλλία το 2005.

### *Η σχετικιστική προοπτική και ο μεταμοντέρνος ρατσισμός*

Σε αντίθεση με το σύγχρονο ρατσισμό και τις ιδέες που υποστηρίζει σχετικά με την ομογενοποίηση και την υπεροχή κάποιων πολιτισμικών ή εθνοτικών ομάδων, προβάλλει μια νέα προοπτική, που έχει ως βασική αξία τις διαφορές και που υποστηρίζει την κατάργηση κάθε προτύπου ή παγκόσμιας αξίας. Η εφαρμογή της προοπτικής αυτής συνεπάγεται ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι ή κατώτεροι πολιτισμοί: είναι απλώς διαφορετικοί. Επομένως, οι δομές του δυτικού πολιτισμού δεν θεωρούνται ή επιβάλλονται ως οι καλύτερες, αλλά ο κάθε πολιτισμός διατηρεί τις δικές του.

Αυτή η υπεράσπιση των διαφορών συνεπάγεται μια βασική παραίτηση: μια παραίτηση από την αρχή της ισότητας και του ίσου δικαιώματος όλων να είναι διαφορετικοί. Η ανθρωπολόγος Judith Okely (1997) εισηγείται μια εναλλακτική προοπτική θεώρησης του αναλφαβητισμού των Ρομά, που είναι η ακόλουθη: «... ο αναλφαβητισμός των Ρομά, πέρα από το ότι είναι μια αναπόφευκτη αναπηρία, είναι από πολλές απόψεις ένα στοιχείο ελευθερίας» (σελ. 78). Δυστυχώς, όμως, η Okely (1997) παραλείπει να αναφέρει τις απαιτήσεις όλων των συνδέσμων Ρομά ανά τον κόσμο, για μείωση του αναλφαβητισμού και του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στο μαθητικό πληθυσμό των Ρομά.

Ο μεταμοντέρνος ρατσισμός αντιμετωπίζει ζητήματα όπως η φτώχεια ως εγγενή, πολιτισμικά χαρακτηριστικά ορισμένων ομάδων ή ατόμων, κι έτσι κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται αποτέλεσμα της εθνικότητας ενός ατόμου. Το επίπεδο φτώχειας στο οποίο ζουν πολλές ομάδες Ρομά στην Ευρώπη είναι στην πραγματικότητα το αποτέλεσμα μακροχρόνιων κοινωνικών ανισοτήτων και μιας μακράς ιστορίας διακρίσεων. Ωστόσο, ο αναλφαβητισμός, η εγκληματικότητα και οι κακές συνθήκες διαβίωσης θεωρούνται «πολιτισμικά» χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας. Εστιάζοντας στις διαφορές, αιτιολογούνται πολλές κοινωνικές ανισότητες, καθώς θεωρείται ότι οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί και οι αρνητικές καταστάσεις που βιώνουν είναι απλώς ένα χαρακτηριστικό της ταυτότητας της ομάδας.

Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή θεωρεί τους πολιτισμούς ως αμιγώς ομογενείς και στατικούς. Παράγονται πολιτισμικοί ορισμοί και ετικέτες θεωρώντας ότι όλοι όσοι έχουν την ίδια θρησκεία ή χώρα καταγωγής ή πολιτισμό, μοιράζονται τις ίδιες παραδόσεις, τον ίδιο τρόπο ζωής, τις ίδιες αξίες και ούτω καθεξής. Η αντίληψη αυτή δεν επιτρέπει την αναγνώριση της προόδου της ανθρωπότητας ως αποτέλεσμα της επαφής μεταξύ όλων των πολιτισμών. Ακόμη, ο διαπολιτισμικός διάλογος δε θεωρείται βιώσιμος ή εφικτός.

Ο μεταμοντέρνος ρατσισμός, με την απόρριψη του ρατσισμού της ανωτερότητας και των σύγχρονων μορφών πολιτισμικής αφομοίωσης, παράγει παρανοήσεις και κάποιες φορές χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά μοντέλα υπέρ της πολυπολιτισμικότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού. Για παράδειγμα, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτών, που θεωρούν τους εαυτούς τους αντι-ρατσιστές και που εξοργίζονται με επιχειρήματα για τη φυλετική κατωτερότητα (εθνοκεντρική προοπτική), υποστηρίζει έντονα τη δημιουργία «ειδικών μέτρων» για μαθητές από άλλες εθνοτικές ομάδες, επιχειρηματολογώντας ότι τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα να είναι διαφορετικά με το να μην ακολουθούν την βασική εκπαίδευση των άλλων παιδιών. Ή σε άλλη περίπτωση, η ίδια ομάδα εκπαιδευτών, προτείνει να μην αναγκάζονται οι Ρομά μαθητές να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα που μαθαίνουν οι μη-Ρομά μαθητές σε άλλα σχολεία.

Ο Alain Touraine (2000) υποστηρίζει ότι «ο ρατσισμός των πολιτισμικών διαφορών παίζει στον πολιτισμό μας τον ίδιο ρόλο που έπαιξε και ο ρατσισμός της φυσικής κατωτερότητας στη βιομηχανική κοινωνία» (2000, π. 164). Ο μετα-μοντέρνος ρατσισμός, πολύ πιο διαδεδομένος και πλέον τυποποιημένος στην κοινωνία, είναι το πλήρες συμπλήρωμα του σύγχρονου και κλασικού ρατσισμού.

## 5.2. Η επικοινωνιακή προοπτική και η ισότητα μέσα από τις διαφορές

Η επικοινωνιακή προοπτική, όπως και ο σχετικισμός, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και οι εθνοτικές ομάδες δεν υπερτερούν η μία έναντι της άλλης, αλλά είναι διαφορετικές. Ωστόσο, η επικοινωνιακή προοπτική υπογραμμίζει την ανάγκη ίσων δικαιωμάτων μεταξύ των εθνικών ομάδων, όπως και μεταξύ των ανθρώπων και των διαφόρων κοινωνικών τομέων. Ο στόχος της είναι η ενίσχυση της κοινωνικής μεταμόρφωσης προς την ισότητα και την ελευθερία. Από αυτή την προοπτική, η διαφορετικότητα είναι απλώς ένα κομμάτι της ισότητας και δίνει σε όλους το ίδιο δικαίωμα να ζουν με ένα διαφορετικό τρόπο.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση προσπαθεί να επιτύχει μία ισότιμη θέση για κάθε άτομο, από κάθε εθνική ομάδα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι σημαντική κατά τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στα σχολεία. Επίσης, η ισότητα είναι το κλειδί για την παροχή ευκαιριών απόκτησης δεξιοτήτων σε όλους, κάτι που θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν σύγχρονα κοινωνικά εμπόδια. Η διαφορετικότητα είναι πλέον απαραίτητη για τη διατήρηση και την ανάπτυξη τόσο του κυρίαρχου πολιτισμού όσο και της κυρίαρχης ταυτότητας. Με ανάλογο τρόπο η ισότητα είναι απαραίτητη για την πρόληψη των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Flecha, 1999).

Επομένως, η επικοινωνιακή προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση τόσο με το μοντέρνο όσο και με το μεταμοντέρνο ρατσισμό. Οι κοινότητες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν και να βιώσουν πώς η επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών βελτιώνει τις συνθήκες για όλους και πώς είναι δυνατή και επωφελής για τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν τους εαυτούς τους, όχι ως καλύτερους ή χειρότερους σε σχέση με τους άλλους, αλλά ως διαφορετικούς· όχι ως ίδιους, αλλά ως ίσους.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει να ανακαλύψει την ισότητα των διαφορών που οδηγεί σε εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες προωθούν τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν το διάλογο και την κατανόηση μεταξύ των πολιτισμών. Αυτός ο διάλογος θα μπορούσε να διεξαχθεί και ανάμεσα στις θρησκείες αν ξεπεράσουμε την ιδέα ότι ο διαχωρισμός εκκλησίας και πολιτείας (laïcité) είναι αντίθετος με την θρησκεία και αντίθετα είμαστε ανοιχτοί στην ιδέα της ελευθερίας για εξάσκηση της θρησκείας. Το σχολείο δε χρειάζεται να ταυτιστεί με οποιαδήποτε θρησκεία. Ούτε και η επικοινωνιακή προσέγγιση συνεπάγεται την απόρριψη οποιασδήποτε θρησκείας.

«Το πολυπολιτισμικό laïcité δεν αρνείται την ποικιλομορφία για χάρη της ομοιόμορφης ισότητας, αλλά βασίζεται στην αρχή της ισότητας εντός της διαφορετικότητας. ... συσχετίζει τη διαφορετικότητα με την ισότητα, ως μία έκφραση του γεγονότος ότι όλοι έχουν το δικαίωμα να



ζουν διαφορετικά κάτω από ίσες ευκαιρίες. Οι πρακτικές διαφορές και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις θεωρούνται ίσες, ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση ή την εξουσία των ανθρώπων που τις έχουν» (Flecha, 1999).

#### Ένα παράδειγμα αντιμετώπισης της πολιτισμικής ταυτότητας με σεβασμό

... συζητήσεις γύρω από την πολιτισμική ταυτότητα γίνονταν στο σχολείο ... Αυτοί οι διάλογοι επωφελούνταν από τη διαφορετικότητα που υπήρχε στην τάξη· όπως και στο Harvard ή το Wisconsin, στις περισσότερες τάξεις υπήρχαν μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και αυθόρμητα συνήθιζαν να μιλάνε για αυτό. Σε μια περίπτωση, στις Διαδραστικές Ομάδες, οι μαθητές εργάζονταν για την εξωτερική περιγραφή των ανθρώπων και έκαναν εξάσκηση με το να περιγράφουν τον εαυτό τους. ... Ένας από αυτούς είπε, «Θέλω να βάλω στην περιγραφή μου ότι είμαι Ρομά.» ... Κι ένας άλλος μαθητής είπε, «άρα θα γράψω κι εγώ ότι είμαι μισός Ρομά, αφού η μαμά μου είναι Ρομά, αλλά ο μπαμπάς μου δεν είναι.» Η Janna, ένα κορίτσι από το Μαρόκο που άκουγε τη συνομιλία είπε ότι είναι Μαροκινή και ότι έτσι ήθελε να περιγράψει τον εαυτό της. Ήταν ήσυχη, σκεπτική και τότε είπε, «Βασικά είμαι και Καταλανή, είμαι στην Καταλονία για πολλά χρόνια, άρα θα γράψω ότι είμαι εντελώς Μαροκινή και εντελώς Καταλανή, αφού αυτό είμαι.» (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012, p. 145)

Στη συνέχεια, εξετάζεται η ιδέα της ισότητας εντός των διαφορών και της επικοινωνιακής προοπτικής με βάση δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις: τη συζήτηση γύρω από τη *μαντίλα* και τις συναντήσεις Ρομά μαθητριών.

#### Το παράδειγμα της *μαντίλας*

Παρά τη μεγάλη ποικιλομορφία που υπάρχει εντός της μουσουλμανικής κοινότητας, πολλοί άνθρωποι εξακολουθούν να θεωρούν το στοιχείο αυτό ως οπισθοδρομικό, σεξιστικό, φανατικό ή «πολύ διαφορετικό», για να επιτρέψουν την ειρηνική συνύπαρξη. Γι' αυτό, η χρήση της *μαντίλας* σε δημόσιους χώρους σε συγκεκριμένες περιοχές, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, έχει συζητηθεί σε βάθος (De Botton, Puigvert, & Taleb, 2004).

Από μια εθνοκεντρική σκοπιά, θεωρείται ότι οι μουσουλμάνες αναγκάζονται να φορούν *μαντίλα* καθιστώντας την ίδια την πράξη είτε άμεσα είτε έμμεσα σημάδι της γυναικείας υποταγής. Η παραδοχή αυτή είναι αναληθής. Πολλές φορές είναι προσωπική απόφαση των μουσουλμάνων γυναικών το να φορούν *μαντίλα*, όπως ακριβώς υπάρχουν πολλές μουσουλμάνες που είναι ελεύθερες να επιλέξουν το είδος της ζωής που θέλουν, με ή χωρίς *μαντίλα*. Από μια σχετικιστική θέση θεωρείται ότι οι υποχρεώσεις και οι προσδοκίες ή οι ελευθερίες άλλων πολιτισμών και θρησκειών δε θα έπρεπε να παρεμβαίνουν, ακόμη και στην περίπτωση που η χρήση της *μαντίλας* θεωρείται κακοποίηση με βάση το φύλο. Η άποψη αυτή, ωστόσο, αδυνατεί να αναγνωρίσει κινήματα μουσουλμάνων γυναικών, όπως το RAWA (Revolutionary Association of the Women of Afghanistan) που αγωνίζεται να αυξήσει τα δικαιώματα των γυναικών του Αφγανιστάν στην εκπαίδευση, την υγεία και ούτω καθεξής ή η φεμινιστική ένωση Insha Allah στην Ισπανία, που κατήγγειλε ένα βιβλίο στο οποίο εκφραζόταν κακοποίηση με βάση το φύλο, ενάντια σε γυναί-

κες εντός του Ισλάμ. Υπάρχουν γυναίκες που εξαναγκάζονται να φοράνε τη *μαντίλα*, αλλά υπάρχουν επίσης γυναίκες και κορίτσια που δε δικαιούνται να τη φοράνε. Οι ιδέες τόσο του εξαναγκασμού όσο και της απαγόρευσης πρέπει να απορριφθούν, γιατί τέτοιες εντολές προωθούν την ιδέα ότι οι γυναίκες δεν είναι ικανές να αποφασίσουν από μόνες τους (ανισότητα φύλων) και ότι κάποιος άλλος πρέπει να αποφασίσει για αυτές (εθνοκεντρική προοπτική). Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν και σεξιστικές, αλλά και φεμινιστικές συμπεριφορές και αυτό δε συμβαίνει αποκλειστικά σε μία και μόνο κοινωνία. Η χρήση της μαντίλας επηρεάζει όχι μόνο τις γυναίκες που τη φοράνε, αλλά όλους, αφού αντιπροσωπεύει έναν ευρύτερο φεμινιστικό αγώνα, για να έχουν όλοι το δικαίωμα να έχουν τον έλεγχο πάνω στο σώμα τους. Αν τα σχολεία προωθούν την ισότητα των διαφορών και το πολυπολιτισμικό *laïcité*, τότε καθιστούν ικανές όλες τις μαθήτριες και τις μητέρες τους και τις συγγενείς τους να αποφασίζουν πώς να ντύνονται, χωρίς να απορρίπτονται ή να τους προσδίδεται λιγότερη αξία. Πολλές μουσουλμάνες συγγενείς των μαθητών, συμμετέχουν ενεργά στις Μαθησιακές Κοινότητες ως εθελόντριες στις Διαδραστικές Ομάδες, στην Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, την Εκπαίδευση της Οικογένειας και τις Μικτές Επιτροπές είτε φοράνε *μαντίλα* είτε όχι. Μια τέτοιου είδους συμμετοχή στις Μαθησιακές Κοινότητες, εκτός από τις επιπρόσθετες ευκαιρίες μάθησης και δεξιότητες που προσφέρει, αποδεικνύει σε όλους, εντός και εκτός του σχολείου, ότι ο διάλογος είναι εφικτός και αποδοτικός.



**Ξεπερνώντας προκαταλήψεις για τις μουσουλμάνες γυναίκες**

«... στο μάθημα της εκστρατείας αλφαριθμητισμού, γυναίκες Ρομά, αραβικής καταγωγής και ντόπιες μοιράζονται το ίδιο τραπέζι για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Αυτές που ήδη ξέρουν κάποια πράγματα, βοηθούν αυτές που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Σχέσεις που στηρίζονται σε προκαταλήψεις μεταμορφώνονται σε σχέσεις αλληλεγγύης. Η ντόπια μητέρα μιλά στο παιδί της για τις γυναίκες αραβικής καταγωγής που φορούν μαντίλα, μεταμορφώνοντας την εικόνα που είχε το παιδί προηγουμένως, μέσα από συζητήσεις με την ίδια τη μητέρα, με άλλους συγγενείς, στο σχολείο ή με φίλους στο δρόμο. Η αρνητική ιδέα που είχαν για τις μουσουλμάνες γυναίκες που φορούν μαντίλα μετατρέπεται στην ιδέα μιας δυνατής γυναίκας που είναι ικανή, ανεξάρτητη, πρόθυμη να μάθει και να εμπλακεί σε δραστηριότητες. Με βάση τη νέα αυτή εικόνα που έχει το παιδί, θα δει με διαφορετικό τρόπο και τις Μαροκινές μαμάδες των συμμαθητών του, αλλά και τις μουσουλμάνες συμμαθήτριάς του.» (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008, p. 226)

**Συναντήσεις Ρομά μαθητριών για την Εκπαίδευση – Σύνδεσμος Γυναικών Ρομά Drom Kotar Mestipen**

Η προκατάληψη και η άγνοια σχετικά με τους Ρομά, κυρίως τις γυναίκες Ρομά, έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη ομάδα δεν έχει κανένα απολύτως ενδιαφέρον για μελέτη και ότι οι άντρες Ρομά είναι αντίθετοι με αυτό και δεν το επιτρέπουν. Ωστόσο, η πραγματικότητα για άλλη μια φορά είναι εντελώς διαφορετική. Όλα τα κοινωνικά κινήματα των Ρομά δηλώνουν τη σημασία της εκπαίδευσης για την απομάκρυνσή τους από τη θέση του αποκλεισμού και τις παγιωμένες διακρίσεις, προκειμένου να ζήσουν και να προστατεύσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ως Ρομά. Παρόμοια, υπάρχουν πολλές οργανώσεις γυναικών Ρομά, που έχουν επίσης τον ίδιο στόχο (García, Silva, Yuset & Flecha, 2009; Sánchez, Yuste, de Botton, & Kostic, 2013).

Οι συναντήσεις των Ρομά μαθητριών στην Καταλονία είναι μια από τις πιο πετυχημένες δραστηριότητες του Συνδέσμου Γυναικών Ρομά Drom Kotar Mestipen. Οι συναντήσεις δημιουργούν χώρο για διάλογο, μέσω του οποίου τα κορίτσια και οι γυναίκες Ρομά μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην εκπαίδευση και υποστηρίζουν η μια την άλλη στη σχολική τους πρόοδο.

Μέχρι τώρα έχουν γίνει δεκαπέντε συναντήσεις σε διάφορα μέρη από ομάδες γυναικών Ρομά ή από τοπικούς συνδέσμους. Ενώ στις αρχικές συναντήσεις συμμετείχαν 10-15 κορίτσια, τα τελευταία χρόνια πάνω από 300 κορίτσια και γυναίκες, από διάφορα χωριά και μικρές πόλεις, συναντιούνται για να μιλήσουν, να ονειρευτούν και να αλλάξουν τις ζωές τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όσον αφορά τις πιο πάνω πρακτικές, παρουσιάζουν οι συναντήσεις στις οποίες συμμετέχουν κορίτσια ή γυναίκες Ρομά που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στο Πανεπιστήμιο ή σε Τεχνικές Σχολές ή σε σχολές ενηλίκων και οι οποίες περιγράφουν τις εμπειρίες τους και τις ελπίδες τους. Οι φωνές τους συνδυάζουν τις προσωπικές τους καταστάσεις με το δυνατό αίσθημα της ταυτότητας των γυναικών Ρομά. Ανάμεσα σε αυτές είναι παντρεμένες γυναίκες με παιδιά, αρραβωνιασμένες και ανύπαντρες γυναίκες που εργάζονται σε επιχειρήσεις, στο σπίτι ή είναι αυτοεργοδοτούμενες και μεταδίδουν την πεποίθησή τους ότι η

εκπαίδευση οδηγεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των Ρομά, επιβεβαιώνοντας έτσι την ιδέα της ισότητας εντός της διαφορετικότητας που αναφέρθηκε προηγουμένως.

### Συναντήσεις Ρομά μαθητριών για την Εκπαίδευση

#### Σύνδεσμος Γυναικών Ρομά Drom Kotar Mestipen<sup>1</sup>

Κάποιες μαρτυρίες Ρομά γυναικών:

*Γεια, το όνομά μου είναι Sulamita. Είμαι 14 χρονών. Είμαι η πιο μικρή στο σπίτι. Φοιτώ στο γυμνάσιο, στη δευτέρα τάξη ... στην περιοχή San Cosme. Θα ήθελα να φοιτήσω στην Α' Λυκείου, αλλά πιστεύω ότι το επίπεδό μου δεν είναι τόσο καλό.*

*Το γεγονός είναι ότι πολλά παιδιά Ρομά έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο και δεν ξέρω γιατί. Είμαστε χαζοί; Πιστεύω ότι όλοι μας έχουμε τα ίδια δικαιώματα, και δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις εις βάρος μας επειδή ανήκουμε σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα.*

*Θέλω πάρα πολύ να πάω στο Πανεπιστήμιο και να έχω την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Πιστεύω ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό για να έχω πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να νιώθω ολοκληρωμένη ως γυναίκα. Πιστεύω ότι οι συνθήκες που αντιμετωπίζω ως γυναίκα Ρομά δεν είναι οι ίδιες όπως για ένα κορίτσι μη-Ρομά...*

*Αυτή η ευκαιρία του να δεις γυναίκες διαφορετικών ηλικιών αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και έμπνευση για εμάς τις νεότερες.*

Στις Μαθησιακές Κοινότητες, η συμμετοχή των μητέρων, των γιαγιάδων και άλλων προτύπων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ενθαρρύνει τα κορίτσια και τους συμμαθητές τους να βελτιωθούν στη μάθηση και να τη χρησιμοποιήσουν για να ενισχύσουν τις επιλογές τους και τις πολιτισμικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και σεξουαλικές ταυτότητές τους (Sánchez, Yuste, de Botton, & Kostic, 2013).

### 5.3. Διαφορετικότητα και αριστεία: θετική δράση

Η προώθηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στα σχολεία δεν είναι μόνο ηθικό θέμα ή ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεν ωφελεί μόνο όσους υπόκεινται σε διακρίσεις, αλλά είναι ένα ζήτημα εκπαιδευτικής ποιότητας και ακαδημαϊκής αριστείας. Σε αυτή την υπο-ενότητα αναλύεται η ιδέα αυτή, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται παραδείγματα θετικής δράσης από τα κορυφαία σε παγκόσμια κατάταξη Πανεπιστήμια.

Ο Martin Luther King, το 1963, στη διάσημη ομιλία του 'I have a dream' ύψωσε τη φωνή του για τους μαύρους ανθρώπους και τα παιδιά τους, ενθαρρύνοντάς τους να μη σταματήσουν

<sup>1</sup> Πληροφορίες από την ιστοσελίδα του Συνδέσμου Drom Kotar Mestipen: <http://www.dromkotar.org/>

μέχρι η αδικία ενάντια στους μαύρους να αντικατασταθεί από μια ισότιμη, αδελφική πραγματικότητα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Στην Ευρώπη, η *Οδηγία 2000/78/CE για την ισότητα στη μεταχείριση της εργοδότησης και της απασχόλησης* (European Union Council, 2000b) καθιέρωσε την αρχή της ίσης μεταχείρισης των εργαζομένων και της κατάρτισής τους, ανεξάρτητα από τη θρησκεία ή τις σκέψεις τους, την αναπηρία, το σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ηλικία. Την ίδια χρονιά, η *Οδηγία 2000/43/CE για την ίση μεταχείριση προσώπων, ανεξαρτήτου φυλετικής ή εθνικής καταγωγής* (European Union Council, 2000a) παρείχε ένα νομικό εργαλείο σε κοινοτικό επίπεδο για την προστασία των ανθρώπων ενάντια στις διακρίσεις στην εργοδότηση και κατάρτιση, στην εκπαίδευση, την κοινωνική ασφάλιση, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες. Ανάμεσα σε άλλα μέτρα, η οδηγία αυτή δίνει στα θύματα των διακρίσεων το δικαίωμα να αντιδράσουν σε αυτές μέσω νομικών ή αστικών μέσων για την επίτευξη της δικαιοσύνης.

Παρόλα αυτά, η ανισότητα εξακολουθεί να υπάρχει. Είναι σαφές ότι όσον αφορά τη μείωση της ανισότητας μεταξύ των ομάδων, όπως για παράδειγμα μεταξύ μαύρων και λευκών παιδιών, Ρομά και μη-Ρομά ανθρώπων και ούτω καθεξής, η ισχύουσα νομοθεσία κατά των διακρίσεων είναι ανεπαρκής. Ανεπαρκές είναι και το γεγονός ότι οι διακρίσεις θεωρούνται έγκλημα. Είναι αναγκαίο να θεσπιστούν νόμοι που να υποστηρίζουν ενεργά τη διαφορετικότητα.

Οι θετικές δράσεις είναι μέτρα που εξυπηρετούν την εξάλειψη των διακρίσεων ή την πρόληψή τους. Επίσης δημιουργούν εκ νέου ευκαιρίες για ομάδες οι οποίες προηγουμένως δεν είχαν πρόσβαση σε αυτές. Οι θετικές δράσεις σημαίνουν μεγαλύτερη ισότητα όσον αφορά την πρόσβαση σε ευκαιρίες και αποτελέσματα, αλλά και μεγαλύτερη αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και των οφελών της.

Πιο κάτω εξετάζεται η εφαρμογή πολιτικών θετικής δράσης από αξιόλογα διεθνή Πανεπιστήμια, που έχουν προωθήσει επιτυχώς την πρόσβαση μειονοτήτων και άλλων ευάλωτων ομάδων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τις αίθουσες διαλέξεων. Παραδείγματα τέτοιων δράσεων αποτελούν ο καθορισμός αριθμού θέσεων για μειονότητες και η ευελιξία στη διαδικασία επιλογής των φοιτητών.

Ακολουθούν τρεις λόγοι για την εφαρμογή θετικών δράσεων:

*α. Θετική δράση για τις ομάδες που ήταν συστηματικά θύματα θεσμικών διακρίσεων.*

Η θετική δράση προκύπτει από την αναγνώριση των αρχικών ιστορικών ανισοτήτων που αναπαράχθηκαν μέσα από τις γενεές, καθιστώντας δύσκολη την ισότιμη ανάπτυξη των ανθρώπων που υπέφεραν από αυτές, σε όλους τους τομείς. Εξαιτίας αυτών των ανισοτήτων, οι άνθρωποι από αυτές τις ομάδες όταν πηγαίνουν στο Πανεπιστήμιο έχουν πολύ πιο αργή εξέλιξη σε σχέση με τους φοιτητές των οποίων οι οικογένειές τους και η κοινωνία πάντοτε ήλπιζαν ότι θα γίνουν απόφοιτοι Πανεπιστημίου.

Κάποια παραδείγματα διεθνών μέτρων θετικής δράσης είναι αυτά που αφορούν τους Ρομά στη Ρουμανία, τους «ανέγγιχτους» (untouchables) στην Ινδία, τους Αφρο-Βραζιλιάνους στη Βραζιλία ή τους Αφρο-Αμερικάνους στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα μέτρα αυτά αποτελούν μια αντισταθμιστική προσπάθεια ενάντια σε μια ιστορία διακρίσεων εις βάρος των ευάλωτων ομάδων.



- b. Επίτευξη κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών παροχών που εγγυόνται την παρουσία στους κοινωνικούς φορείς, της υπάρχουσας διαφορετικότητας στην κοινωνία.*

Η πολιτισμική ποικιλότητα της κοινωνίας δεν αντανakλάται σε πολλούς κοινωνικούς φορείς, όπως είναι τα σχολεία, οι εταιρείες, οι τράπεζες και η δημόσια υπηρεσία, όπου οι πλειονότητα είναι λευκοί Ευρωπαίοι. Η θετική δράση προσπαθεί να επιτρέψει την παρουσία της ποικιλομορφίας της κοινωνίας σε όλους τους χώρους, έτσι ώστε να αυξηθεί η κοινωνική συνοχή και η ισότητα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο στόχος αυτός δεν μπορεί να επιτευχθεί αν οι άνθρωποι δεν πηγαίνουν στο Πανεπιστήμιο. Κάποιες δικαστικές υποθέσεις, που συνδέονται με θετικές δράσεις, έφεραν στο φως τη σημασία της πολιτισμικής πολυμορφίας σε εταιρείες. Ένα παράδειγμα είναι η υπόθεση Grutter v. Bollinger στο Michigan (USA) 2003. Όταν κάποιοι λευκοί φοιτητές διαμαρτυρήθηκαν στο Πανεπιστήμιο ότι οι πολιτικές θετικής δράσης ήταν επιζήμιες για αυτούς, το Πανεπιστήμιο ζήτησε την υποστήριξη διαφόρων εταιρειών όπως είναι η General Motors και η Fortune οι οποίες είχαν οφέλη από τις πολιτικές θετικής δράσης. Οι απαραίτητες δεξιότητες και η εκπαίδευση που απαιτούν οι εταιρείες περιλαμβάνουν την ικανότητα συσχέτισης και συνεργασίας με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και ανθρώπους με διαφορετικές ιδέες και απόψεις. Επομένως, αυτό που απαιτούν οι επιχειρήσεις είναι το προσωπικό τους να αποτελεί αντανάκλαση της σύγχρονης κοινωνίας.

- c. Επίτευξη μακροχρόνιων κοινωνικών παροχών που θα τερματίσουν τις υπάρχουσες διακρίσεις.*

Εάν επιτευχθεί μια κοινωνία στην οποία οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές των εταιρειών, οι δικηγόροι και ούτω καθεξής θα προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, τότε θα είναι πιο εύκολο να μειωθούν οι διακρίσεις και οι ανισότητες στο σχολείο, τον εργασιακό χώρο, το δικαστικό σύστημα και τη δημόσια υγεία (Xu, Fields, Laine, Veloski, Barzansky & Martini, 1997). Ταυτόχρονα, αυτό θα συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων.

Επομένως, υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι που αιτιολογούν την ανάγκη να προχωρήσουμε πέρα από την καταστολή ή ακόμη και την ποινικοποίηση ορισμένων διακρίσεων και να ενισχύσουμε ενεργά ευάλωτες ομάδες μαθητών, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Μερικά μέτρα που έχουν εφαρμοστεί σε Πανεπιστήμια όπως είναι το Harvard και το Wisconsin Madison είναι τα ακόλουθα:

- ☐ Συνεργασία με σχολεία σε περιοχές που ζουν ευάλωτες ομάδες, υπό τη μορφή συναντήσεων όπου παρουσιάζονται οι υποτροφίες και οι ευκαιρίες για σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Σε αυτές τις συναντήσεις εντοπίζονται και πιθανοί φοιτητές. Επίσης, διοργανώνονται επισκέψεις στους χώρους του Πανεπιστημίου.
- ☐ Οι ολοκληρωμένες διαδικασίες αξιολόγησης, λαμβάνουν υπόψη παράγοντες πέρα από την παραδοσιακή ακαδημαϊκή επίδοση και τα αποτελέσματα δοκιμών, διευρύνοντας έτσι την πρόσβαση μειονοτικών ομάδων στο Πανεπιστήμιο. Κάποιοι από τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη είναι το ιστορικό της οικογένειας και η εθνική πολυμορφία. Σύμφωνα με τον Gary Orfield, συντονιστή του προγράμματος *Civil Rights Project* στο University of California/Los Angeles: «Τα καλύτερα Πα-

νεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία κατευθυντήριων γραμμών για την εισδοχή των φοιτητών τους. Σε αυτές περιλαμβάνονται παράγοντες όπως είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες, οι προσωπικές καταστάσεις, το ιστορικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η γεωγραφική τοποθεσία και η γλώσσα επικοινωνίας της οικογένειας, οι αθλητικές ικανότητες, οι συστατικές επιστολές και άλλοι παράγοντες, έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα σώμα φοιτητών από διαφορετικές φυλές, γεωγραφικές καταγωγές καθώς και άλλα είδη ποικιλομορφίας. Οι υπεύθυνοι πρόσβασης σε αυτά τα Πανεπιστήμια γνωρίζουν πολύ καλά ότι οι μέσοι όροι βαθμολογιών και τα ακαδημαϊκά πορτφόλια μετρούν μόνο ένα συγκεκριμένο είδος προσόντων και δυνατοτήτων και ότι πολλές φορές άλλα ευρύτερα κριτήρια είναι εξίσου έγκυροι δείκτες των δυνατοτήτων του κάθε φοιτητή να συνεισφέρει στην πανεπιστημιακή κοινότητα.» (Orfield & Miller, 1998)

- Ποσόστωση (*Percentage Plan*): Το μέτρο αυτό σημαίνει ότι αντί να δοθεί ένας αριθμός θέσεων σε μαθητές από μειονοτικές ή ευάλωτες ομάδες, δίνεται ένας συγκεκριμένος αριθμός θέσεων στους καλύτερους μαθητές κάθε δημόσιου σχολείου, από όλες τις πολιτείες. Αυτό διασφαλίζει ότι κάποιος μαθητής από κάθε σχολείο, ακόμη και από αυτά που βρίσκονται σε φτωχές περιοχές, μπορούν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο.
- Μια πολύ ενδιαφέρουσα πρωτοβουλία είναι αυτή του *Ιδρύματος Posse*, η οποία διασφαλίζει όχι μόνο την πρόσβαση μαθητών από προάστια, από μειονοτικές ομάδες και με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο Πανεπιστήμιο, αλλά και την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Η πρωτοβουλία προέκυψε ως αποτέλεσμα του Διδακτορικού μιας φοιτήτριας στην οποία είχαν πει: «Δε θα τα παρατούσε ποτέ, αν ήμουν εκεί με την παρέα μου (*posse*)». Το «*posse*» είναι μια κλειστή ομάδα φίλων. Από τότε, το ίδρυμα έκανε εφικτή την αποφοίτηση χιλιάδων μαύρων, φτωχών φοιτητών από περιοχές γκέτο, οι οποίοι μένουν με την ομάδα των φίλων τους στο Πανεπιστήμιο και τελικά αποφοιτούν. Για άλλη μια φορά, οι αλληλεπιδράσεις και η φιλία ενδυναμώνουν τη μηχανή που δίνει νόημα στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία.
- Όσον αφορά τη διοίκηση του Πανεπιστημίου, ολόκληρη η πανεπιστημιακή κοινότητα συμμετέχει στη διαδικασία εισδοχής και την πρόσληψη ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού.

Εάν τα καλύτερα Πανεπιστήμια στον κόσμο θεωρούν την ποικιλομορφία ως βασικό παράγοντα για την αριστεία τους, γιατί η ποικιλομορφία στην εκπαίδευση να θεωρείται πρόβλημα; Η προοπτική των Μαθησιακών Κοινοτήτων ξεπερνά το σύγχρονο και μεταμοντέρνο ρατσισμό και υποστηρίζει την ισότητα των διαφορών, τη συνύπαρξη μεταξύ των πολιτισμών και τη σχολική επιτυχία για όλους. Πέρα από αυτά, προβάλλει ενεργά και ενισχύει την παρουσία της πολυπολιτισμικότητας. Για το λόγο αυτό, με την παροχή της απαιτούμενης εκπαίδευσης δημιουργούνται ευκαιρίες πανεπιστημιακής φοίτησης για μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες, ενώ παράλληλα προωθείται η παρουσία διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών. Οικογένειες Ρομά, από το Μαρόκο, τον Ισημερινό, την Ουκρανία, την Ιαπωνία και διάφορες άλλες χώρες συμμε-

τέχουν όλες μαζί στον εθελοντισμό. Μέσα από αυτή την ισότητα των διαφορών τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλοι έχουν κάτι πολύτιμο να προσφέρουν, ότι το σχολείο και ο κόσμος του ανήκει σε κάθε πολιτισμό και ότι ο διάλογος και η κατανόηση είναι εφικτά. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί το όνειρο του Martin Luther King να έχουμε μία κοινωνία στην οποία όλοι συνυπάρχουν με το ισότιμο δικαίωμα να είναι διαφορετικοί (Flecha, Gómez & Puigvert, 2003).

Για περισσότερες πληροφορίες:

De Botton, L.; Puigvert, L & Taleb, F. (2004). *El velo elegido [The chosen veil]*. Barcelona: Hipatia.

Sánchez, M., Yuste, M., de Botton, L. & Kostic, R. (2013). Communicative Methodology of Research with Minority Groups: The Roma Women's Movement. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 226-238.

Vargas, J. & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.

#### 5.4. Βιβλιογραφία

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

De Botton, L., Puigvert, L., & Taleb, F. (2004). *El velo elegido [The chosen veil]*. Barcelona: Hipatia.

European Union Council (2000a). Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:l33114&from=ES>

European Union Council (2000b). Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c10823&from=ES>

Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.

Garcia, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society & Education*, 1, 1-11.



- Hernstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Simon and Shuster.
- Jacoby, R., & Glauberman, N. (1995). *The bell curve debate: History, documents, opinions*. New York: Random House.
- Okely, J. (1997). Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of gypsy children. *Childhood*, 4(1), 63-80.
- Orfield, G., & Miller, E. (1998). *Chilling admissions: The affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.
- Sánchez, M., Yuste, M., de Botton, L. & Kostic, R. (2013). Communicative Methodology of Research with Minority Groups: The Roma Women's Movement. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 226-238.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. New York: W.W. Norton
- Touraine, A. (2000). *Can We Live Together? Equality and Difference*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vargas, J. & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.
- Xu, G., Fields, S. K., Laine, C., Veloski, J. J., Barzansky, B., & Martini, C. J. (1997). The relationship between the race/ethnicity of generalist physicians and their care for underserved populations. *America Journal of Public Health*, 87(5), 817-822.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013) The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.





Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 6

# ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 6. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι Διαδραστικές Ομάδες ως μια από τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs-Successful Educational Actions). Εξετάζονται οι διάφοροι τρόποι οργάνωσης της τάξης σε ομάδες, εξηγώντας ποιοι από αυτούς είναι πιο αποτελεσματικοί για την επιτυχία των μαθητών. Προτείνονται, περιγράφονται και συγκρίνονται διάφοροι τρόποι οργάνωσης της τάξης σε ομάδες με βάση τα στοιχεία του προγράμματος INCLUD-ED (2006-2011) γύρω από το θέμα αυτό. Επίσης, λαμβάνεται υπόψη και η επίδραση που έχει ο κάθε τρόπος οργάνωσης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Οι διαδραστικές ομάδες είναι ένας τρόπος οργάνωσης της τάξης, ο οποίος στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας και έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολλές τάξεις, σε πολλά σχολεία και διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παρατίθενται παραδείγματα για να διευκρινίσουμε τι είναι, πώς λειτουργούν και τι δεν είναι.

## 6.1. Ομάδες στην τάξη

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει, εδώ και πολύ καιρό, εντοπίσει ποιος τρόπος οργάνωσης της τάξης είναι ο πιο αποτελεσματικός για τη δημιουργία του μέγιστου δυνατού αριθμού ευκαιριών μάθησης για όλους, καθώς και ποιοι τρόποι οργάνωσης της τάξης οδηγούν συχνά στη σχολική αποτυχία και την κοινωνική ανισότητα.

Στα πλαίσια του αρχικού σταδίου του ερευνητικού προγράμματος INCLUD-ED μελετήθηκαν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Μέρος της έρευνας αυτής στόχευε στον εντοπισμό των οργανωτικών δομών των μαθητών σε διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και την αξιολόγηση της επίδρασης που μπορεί να έχουν τέτοιες δομές στις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα συνέβαλε στην έρευνα, και μετά από εξέταση των αποτελεσμάτων, εντοπίστηκαν τρεις τρόποι ομαδοποίησης των μαθητών: Ανάμειξη, Διαχωρισμός και Ένταξη (Mixture, Streaming, Inclusion).

	MIXTURE	STREAMING	INCLUSION	
<b>Βασίζεται σε</b>	Ίσες ευκαιρίες	Διαφορετικότητα	Ισότητα στα αποτελέσματα/Ισότητα των διαφορών	
<b>Ομάδες</b>	Ετερογενείς	Ομοιογενείς	Ετερογενείς	
<b>Ανθρώπινο Δυναμικό</b>	1 εκπαιδευτικός	Περισσότεροι από ένας εκπαιδευτικός	Περισσότεροι από ένας εκπαιδευτικός	
<b>Μαζί ή χωριστά;</b>	Μαζί	Χωριστά	Μαζί	Χωριστά
	1) Τάξεις μικτής ικανότητας	1) Οι δραστηριότητες της τάξης οργανώνονται με βάση το επίπεδο ικανότητας.	1) Τάξεις μικτής ικανότητας με ανακατανομή των πόρων	2) Διαχωρισμός τάξης χωρίς αποκλεισμούς, με μαθητές μικτών ικανοτήτων
	a) Ομάδες ικανοτήτων σε			

	διαφορετικές τάξεις
	b) Ομάδες ικανοτήτων στην ίδια τάξη
	2) Οι ομάδες ενίσχυσης και στήριξης διαχωρίζονται από την κανονική τάξη.

Πηγή: INCLUD-ED, 2009, p. 37

Υπάρχουν, επίσης, και άλλες έρευνες, όπως το ερευνητικό πρόγραμμα I+D MIXSTRIN (CREA, 2009-2011), το οποίο αξιολογεί τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούνται οι τρόποι ομαδοποίησης που ορίζονται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ως 'mixed', 'streaming' και 'inclusion', για την οργάνωση των μαθητών στα σχολεία της Ισπανίας. Τα αποτελέσματα του προγράμματος MIXSTRIN χρησιμοποιήθηκαν ως θεωρητική βάση για το πρόγραμμα INCLUD-ED.

#### 6.1.1 Ίσες ευκαιρίες πρόσβασης: Ανάμειξη (mixture)

Οι περισσότεροι είναι συνηθισμένοι στον πιο κοινό τρόπο οργάνωσης τάξης στα σχολεία. Είναι η εικόνα μιας τάξης με 20-30 παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η τάξη είναι ποικιλόμορφη, αφού υπάρχουν μαθητές διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων, που αντιμετωπίζουν διάφορες μαθησιακές προκλήσεις και που έρχονται από διάφορα πολιτισμικά, θρησκευτικά και οικογενειακά υπόβαθρα. Υπάρχει μόνο ένας εκπαιδευτικός στην τάξη. Η διάταξη αυτή είναι αυτό που ονομάζεται εδώ ως ανάμειξη (*mixture*).

Αυτός είναι ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης της τάξης, όπου περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές. Η τάξη είναι συνήθως ετερογενής όσον αφορά τα μαθησιακά επίπεδα και έχει μόνο ένα δάσκαλο. Αυτός ο τρόπος οργάνωσης στηρίζεται στην προσφορά ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του ή τις προσωπικές του συνθήκες.

Στο σημείο αυτό προκύπτουν ερωτήματα: Είναι ικανός ένας εκπαιδευτικός να διδάξει μόνος του, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, όλα τα παιδιά σε μια μικτή τάξη; Μπορεί ο εν λόγω εκπαιδευτικός να διαχειριστεί την ποικιλομορφία μιας μικτής τάξης, με τρόπο ώστε να δίνει διαρκώς την απαιτούμενη προσοχή σε κάθε παιδί; Τα παιδιά με δυσκολίες λαμβάνουν όλη την προσοχή που απαιτούν από τον εκπαιδευτικό;

Οι έρευνες δείχνουν ότι η μικτή ομάδα δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί επαρκώς στη συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία των απαιτήσεων της τάξης. Επομένως, αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι ότι οι μαθητές που καταλαβαίνουν με σαφήνεια τον εκπαιδευτικό έχουν καλή απόδοση, ενώ αυτοί που έχουν κάποιες δυσκολίες, αρχίζουν να αγωνίζονται γιατί δεν καταλαβαίνουν. Έτσι οι τελευταίοι χάνουν το κίνητρό τους, αποσπώνται εύκολα και βαριούνται, ενώ κάποιες φορές δημιουργούν αναστάτωση. Στο τέλος οι μαθητές αυτοί μπορεί να σταματήσουν εντελώς τη μελέτη ή να εγκαταλείψουν το σχολείο. Λόγω αυτών των μειονεκτημάτων προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι ομαδοποίησης: διαχωρισμός (*streaming*) και ένταξη (*inclusion*).

### 6.1.2. Χωρίζοντας το διαφορετικό: Διαχωρισμός (streaming)

Κάποιες χώρες, δίνοντας μια εναλλακτική για τις μικτές ομάδες και έχοντας ως πρόθεση να προσαρμοστούν στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία της τάξης, ανέπτυξαν διάφορους τρόπους ομοιογενούς ομαδοποίησης. Οι τρόποι αυτοί ονομάζονται *streaming* και ορίζονται ως μια προσέγγιση προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις διάφορες ομάδες μαθητών με βάση τις ικανότητές τους στο σχολείο (European Commission, 2006, p. 19).

«Για παράδειγμα, σε μια συνηθισμένη τάξη με 24 μαθητές, το τμήμα θα λειτουργήσει με 17 από αυτούς που θεωρούνται «εύκολοι» σε συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός θα αναλάβει τους υπόλοιπους 7 που θεωρούνται «δύσκολοι» και που είναι συνήθως μετανάστες, μέλη μειονοτικών ομάδων, παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Μια άλλη δυνατότητα ομοιογενούς ομαδοποίησης στηρίζεται στο μόνιμο διαχωρισμό των μαθητών με βάση την επίδοσή τους σε κάθε μάθημα. Εάν ένα σχολείο έχει δύο ομάδες από 24 μαθητές της ίδια ηλικίας, θα δημιουργηθεί μία τάξη με τους 24 που έχουν καλύτερες επιδόσεις και οι υπόλοιποι θα μπουν σε άλλη τάξη» (INCLUD-ED, 2011, p. 54).

Μια από τις πιο κοινές μορφές *streaming* είναι η ομαδοποίηση με βάση τα επίπεδα επίδοσης εντός και εκτός της τάξης σε μερικά ή όλα τα μαθήματα, με στόχο την ενσωμάτωση και διαχείριση της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού. Η αιτιολόγηση για αυτή την προσέγγιση είναι ότι η δημιουργία ομοιογενών ομάδων καθιστά ικανή την προσαρμογή της τάξης στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και την προσφορά μιας πιο προσαρμοσμένης διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση θεωρείται πιο πιθανό οι μαθητές να επωφεληθούν από μια εντατική διδασκαλία, ενώ οι μαθητές που θεωρείται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μπορούν να επωφεληθούν από την ενίσχυση που παρέχεται. Υπάρχουν δύο βασικές μορφές ομοιογενών ομάδων:

- **Ομοιογενείς ομάδες εκτός της τάξης:** Όταν σε μια τάξη μερικοί μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους συμμαθητές τους, όσον αφορά την επίδοσή τους ή τη συμπεριφορά τους, συχνά βγαίνουν εκτός της τάξης για τα κύρια μαθήματα και τους προσφέρεται ενίσχυση σε αυτά. Όταν όμως ένα μάθημα δε θεωρείται κύριο μπορούν να παραμείνουν στην τάξη. Στην ομαδοποίηση με βάση τα επίπεδα η τάξη χωρίζεται σε διαφορετικές ομάδες. Για παράδειγμα, στην ομάδα Α μπορεί να είναι οι μαθητές με «άριστες επιδόσεις», ενώ στην ομάδα Β αυτοί με «χαμηλές επιδόσεις». Σε αυτή την περίπτωση, για τα κύρια μαθήματα, η ομάδα Β βγαίνει από την τάξη είτε γιατί θεωρείται ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας δημιουργούν αναστάτωση, είτε για να λάβουν ενισχυτική διδασκαλία.
- **Ομοιογενείς ομάδες εντός της τάξης:** Σε άλλες περιπτώσεις, οι μαθητές σχηματίζουν ομοιογενείς ομάδες με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο, αλλά παραμένοντας στην ίδια τάξη. Έτσι χωρίζονται σε «αυτούς που τα καταφέρνουν καλύτερα» και σε «αυτούς που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά». Αυτό συμβαίνει όταν το σχολείο έχει διαθέσιμο βοηθητικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα επιπλέον εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Ακολουθώντας, κάθε ομάδα ακολουθεί ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η ομάδα που αντιμετωπίζει τις μεγαλύτερες δυσκολίες κάνει προσαρμοσμένες δραστηριότητες και οι μαθησιακοί της στόχοι είναι χαμηλότεροι. Η

επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρεται στην πρακτική αυτή ως *ομαδοποίηση σε μία τάξη με βάση το μαθησιακό επίπεδο*.

Οι διάφορες ομοιογενείς ομάδες παρουσιάζονται περιληπτικά στον πιο κάτω πίνακα:

ΕΙΔΗ ΟΜΟΙΟΓΕΝΟΥΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<b>1. Οργάνωση ομάδων με δραστηριότητες μάθησης ανάλογα με το επίπεδο επίδοσης</b>	Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και στο ρυθμό μάθησής τους.
	Μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων ομαδοποιούνται ξεχωριστά στην ίδια ή σε διαφορετικές τάξεις.
	Η ομαδοποίηση ανάλογα με την απόδοση χρησιμοποιείται συνήθως σε κύρια μαθήματα. Είναι πιο κοινή στη μέση εκπαίδευση και συχνά οδηγεί σε διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα.
	Η ομαδοποίηση αυτή μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επιτυχία και την κοινωνική ένταξη.
	Οι ομαδοποιήσεις των μαθητών συχνά γίνονται με βάση τις προσωπικές αποφάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.
<b>2. Ομάδα ενίσχυσης ή υποστήριξης που διαχωρίζεται από την κύρια τάξη</b>	Οι ομάδες σχηματίζονται για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή για μαθητές που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό.
	Οι μαθητές που επιλέγονται χωρίζονται από την τάξη τους, κάποιες φορές, για να λάβουν εκπαιδευτική στήριξη.
	Οι ομάδες που αποτελούνται από μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική στήριξη, σε αντίθεση με τη γενική τάξη, περιλαμβάνουν συνήθως μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό και μειονοτικό υπόβαθρο καθώς και αλλόγλωσσους μαθητές.
	Μια πιθανή επίπτωση είναι ότι οι μαθητές που ανήκουν στις ομάδες στήριξης θα στιγματιστούν αρνητικά και μακροπρόθεσμα. Είναι επίσης πιθανόν να μειωθεί το μαθησιακό επίπεδο και οι στόχοι.



<b>3. Εξατομίκευση Αναλυτικού Προγράμματος</b>	<p>Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στο μαθησιακό επίπεδο ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών με τη μείωση του επιπέδου δυσκολίας στη διδασκαλία.</p> <p>Τέτοιου είδους απόφαση συνήθως λαμβάνεται για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως είναι οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης, οι μετανάστες και οι αλλόγλωσσοι που πρέπει να κατακτήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας.</p>
<b>4. Αποκλεισμός</b>	<p>Η επιλογή παρακολούθησης συγκεκριμένων μαθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανισότητες στο μέλλον, λόγω των μειωμένων ευκαιριών που παρουσιάζονται σχετικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.</p> <p>Η επιλογή της ακαδημαϊκής πορείας παρουσιάζει συσχέτιση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και τις προσδοκίες από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αποκλεισμό.</p>

Πηγή: INCLUD-ED, 2011, p. 47

Στο σημείο αυτό προκύπτει η εξής ερώτηση: Αφού συγκεκριμένοι μαθητές χωρίζονται σε χαμηλότερα επίπεδα, όπως για παράδειγμα σε Ομάδα Β και Γ προκειμένου να λάβουν ενισχυτική διδασκαλία, για να μπορέσουν να φτάσουν το απαιτούμενο σχολικό επίπεδο, γιατί τα επίπεδα των μαθησιακών στόχων και του αναλυτικού προγράμματος στην πραγματικότητα συχνά μειώνονται;

Στην πραγματικότητα, το σχολείο προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών του σχολείου ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Wöbmann & Schütz, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει αποδειχθεί, μέσα από πολλές δεκαετίες, ότι το *streaming* προωθεί την αποτυχία και τα προβλήματα συνύπαρξης (Oakes, 1985).

Ο Flecha (1990) στο βιβλίο του *La Nueva Desigualdad Cultural (Η Νέα Πολιτισμική Ανισότητα)* αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τίτλο *Diversity through generalist education as a link to other inequalities*, στην ανάλυση της συσχέτισης αυτής. Επίσης το 1992, ο Αμερικανός συγγραφέας Slavin, ιδρυτής του σχολικού προγράμματος Success For All, κατέληξε στο ακόλουθο συμπέρασμα: ... οι ομάδες με βάση το επίπεδο ικανοτήτων πρέπει να τερματιστούν γιατί είναι αναποτελεσματικές, άχρηστες για πολλούς μαθητές και αναστέλλουν την ανάπτυξη του σεβασμού, της διαπολιτισμικής φιλίας και κατανόησης. Καταστρέφουν τις δημοκρατικές αξίες και συμβάλλουν σε μια στρωματοποιημένη κοινωνία (Braddock & Slavin, 1992).

Σύμφωνα και με παλαιότερη βιβλιογραφία σχετική με την ομαδοποίηση μαθητών, οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες συχνά υπερ-εκπροσωπούνται στις ομάδες μαθητών με χαμηλό επίπεδο. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Dewey, όπως και άλλοι συγγραφείς, επεσήμανε ότι «διαιρώντας το σύστημα και δίνοντας στους άλλους, τους λιγότερο τυχερούς, μια εκπαίδευση που επινοήθηκε κυρίως ως εξειδικευμένη κατάρτιση για εργασία, σημαίνει ότι αντιμετωπίζεις το σχολείο ως φορέα για τη μεταφορά παλιών ταξινομήσεων μεταξύ εργασίας και ευχαρίστησης, πολιτισμού και υπηρεσιών, σώματος και πνεύματος, κυβερνήντων και καθοδηγούμενων τάξεων» (Dewey,

1930, p.372). Με άλλα λόγια, η εφαρμογή του streaming στην τάξη εξυπηρετεί τη μεταφορά και διαιώνιση συμπεριφορών κοινωνικού διαχωρισμού, υπό τη μορφή του εκπαιδευτικού διαχωρισμού.

Η ομοιογενής ομαδοποίηση ή *streaming* έχει διάφορες επιπτώσεις (INCLUD-ED, 2009, p. 26):

1. Επιπτώσεις στη μάθηση:

- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση δεν αυξάνει, και μάλλον μειώνει τα γενικά επίπεδα και την ποιότητα των αποτελεσμάτων των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία που εφαρμόζεται.
- ☐ Οι ομοιογενείς ομάδες αυξάνουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, όσον αφορά τις επιδόσεις τους.
- ☐ Επωφελούνται οι μαθητές που έχουν καλύτερη επίδοση ή αυτοί των οποίων τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από την ομοιογένεια της ομάδας.
- ☐ Οι ομοιογενείς ομάδες έχουν αρνητική επίδραση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών που έχουν χαμηλά αποτελέσματα, περιορίζοντας τόσο την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, όσο και το ρυθμό μάθησης, ενώ παράλληλα μειώνεται και ο χρόνος που αφιερώνεται σε διδακτικές δραστηριότητες.
- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση μειώνει τις ευκαιρίες μάθησης και τις επιδόσεις των μαθητών, περιορίζοντας την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, την ποικιλία και το ρυθμό μάθησης. Η ομοιογενής ομαδοποίηση αυξάνει τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας.

2. Επιπτώσεις στις προσδοκίες και την αυτοεκτίμηση των μαθητών:

- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση μειώνει τις προσδοκίες των ομάδων που θεωρούνται ότι θα έχουν χαμηλές επιδόσεις.
- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση μειώνει την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και τη γενική αυτοπεποίθηση.
- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση συμβάλλει στην κατηγοριοποίηση, το διαχωρισμό, το στιγματισμό και την κοινωνική διαστρωμάτωση.

3. Επιπτώσεις στους μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης:

- Η ομοιογενής ομαδοποίηση μειώνει τις δυνατότητες μάθησης και απόδοσης των μαθητών, αφού περιορίζει τη θετική επίδραση που έχουν οι μαθητές με καλές επιδόσεις στους μαθητές με χαμηλότερα μαθησιακά επίπεδα.

4. Επιπτώσεις στην κινητικότητα μεταξύ επιπέδων:

- ☐ Η ομοιογενής ομαδοποίηση μειώνει τις δυνατότητες κινητικότητας προς υψηλότερα επίπεδα καθώς και την ικανοποίηση που νιώθει κάποιος όταν ανήκει σε μια ομάδα.

## 5. Επηρεαζόμενοι μαθητές:

- ☐ Είναι πιο πιθανόν οι μαθητές από ευάλωτες ομάδες να τοποθετηθούν σε ομάδες χαμηλού επιπέδου.
- ☐ Ο διαχωρισμός μαθητών με αναπηρίες δε βελτιώνει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, ενώ μειώνει τις ευκαιρίες τους για μάθηση.

## 6.1.3. Ίσες ευκαιρίες στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα: Ένταξη (inclusion)

Στις προηγούμενες υπο-ενότητες εξετάσαμε την περίπτωση της τάξης στην οποία όλοι οι μαθητές είναι μαζί με ένα δάσκαλο μόνο, αλλά και την περίπτωση στην οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομοιογενείς ομάδες (με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, επιπλέον εκπαιδευτικούς κτλ), είτε εντός είτε εκτός της τάξης. Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε πώς οργανώνεται ο μαθητικός πληθυσμός με **ετερογενή τρόπο**. Η **ανακατανομή και αναδιοργάνωση των υφιστάμενων πόρων** είναι ο καλύτερος δυνατός τρόπος ανταπόκρισης στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών, με αποτελεσματικότητα και χωρίς το διαχωρισμό των μαθητών ανά μαθησιακό επίπεδο. Εάν υπάρχουν ειδικοί (εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, επιπλέον εκπαιδευτικοί κτλ) μπαίνουν στη γενική τάξη. Εάν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, αυτό γίνεται πάντα με τρόπο που προωθεί την ένταξη και σε ετερογενείς ομάδες.

*«Οι ομάδες μαθητών που προωθούν την ένταξη είναι πολύ αποδοτικές, αφού ενισχύουν τη λειτουργική μάθηση (σε κάθε μάθημα) και επίσης βοηθούν τους μαθητές στη συναισθηματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια μαθησιακών αξιών» (INCLUD-ED, 2011, p. 54).*

Υπό αυτή την έννοια καταλαβαίνουμε ότι «οι εκπαιδευτικές δράσεις μιας ενταξιακής προσέγγισης είναι αυτές που δίνουν την απαραίτητη υποστήριξη σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, διατηρώντας ταυτόχρονα ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον και αναδιοργανώνοντας τους διαθέσιμους πόρους» (INCLUD-ED, 2011, p. 56). Η ένταξη προϋποθέτει:

- ☐ Απουσία διαχωρισμών.
- ☐ Οι διαθέσιμοι πόροι του σχολείου χρησιμοποιούνται με τρόπο που να επωφελούνται όλοι οι μαθητές από την ποικιλομορφία της τάξης.
- ☐ Όλοι οι μαθητές έχουν ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και τη χρήση των υλικών πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο: Κανένα παιδί να μη μένει πίσω.
- ☐ Η ένταξη δεν παρέχει μόνο **ίσες ευκαιρίες**, αλλά δεσμεύεται έντονα και για **ίσα αποτελέσματα** για όλους τους μαθητές.

Υπάρχουν πέντε μορφές ένταξης ως ακολούθως:

ΜΟΕΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
<b>1. Τάξεις ετερογενών ικανοτήτων με ανακατανομή ανθρωπίνων πόρων</b>	<p>Εξασφαλίζει την παροχή μεγαλύτερης στήριξης, μέσα από την ανακατανομή των πόρων στις γενικές τάξεις που περιέχουν ένα ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό. Η στήριξη αυτή συχνά παρέχεται από το διδακτικό προσωπικό, αν και οι οικογένειες και η κοινότητα μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην τάξη.</p> <p>Έχει αποδειχθεί ότι οι Διαδραστικές Ομάδες είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος εφαρμογής της τάξης ετερογενών ικανοτήτων με ανακατανομή των ανθρωπίνων πόρων.</p> <p>Στις Διαδραστικές Ομάδες η ετερογενής τάξη οργανώνεται σε μικρές και ετερογενείς ομάδες μαθητών. Στην κάθε ομάδα υπάρχει ένας ενήλικας (ένας εκπαιδευτικός και/ή εθελοντής) που προωθεί τις αλληλεπιδράσεις υποστήριξης μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει τη διαχείριση της τάξης και παρέχει επιπρόσθετη υποστήριξη όταν είναι απαραίτητο.</p> <p>Στις περισσότερες περιπτώσεις, η στήριξη που προέρχεται από αυτή την ανακατανομή, παρέχεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως είναι αυτοί που θεωρούνται ότι χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, οι μετανάστες, τα μέλη μειονοτικών ομάδων και οι μαθητές με δυσκολίες στη γλώσσα. Η στήριξη αυτή τους επιτρέπει να παραμείνουν στη γενική τάξη.</p>
<b>2. Inclusive split classes</b>	<p>Μια inclusive split classroom (ετερογενής διαχωρισμός της τάξης σε συγκεκριμένα μαθήματα για να προσφερθούν καλύτερες ευκαιρίες μάθησης) μπορεί να περιλαμβάνει για παράδειγμα δύο ετερογενείς ομάδες μαθητών, με 12 μαθητές η κάθε μια. Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών.</p> <p>Αυτό γίνεται συχνά για συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. γλώσσες και μαθηματικά) και επιτρέπει μια διαφορετική οργάνωση της τάξης και μείωση της αναλογίας μαθητών-εκπαιδευτικών.</p>
<b>3. Επέκταση του μαθησιακού χρόνου</b>	<p>Η παροχή επιπρόσθετου μαθησιακού χρόνου ή επιπλέον εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι πιο κοινή για τους μαθητές που ζουν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές ή ανήκουν σε κάποια μειονότητα.</p> <p>Στην πράξη αυτό μπορεί να γίνει με την επέκταση του σχολικού ωραρίου. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους μπορούν να λάβουν βοήθεια μέσα από στήριξη ή ιδιαίτερα μαθήματα στο σχολείο ή το σπίτι. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να προσφέρονται κατά τις περιόδους των διακοπών αλλά και καθ' όλη τη σχολική χρονιά, μετά από τις ώρες του σχολείου.</p>
<b>4. Εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο την ένταξη</b>	<p>Το εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο την ένταξη δεν προσανατολίζεται προς τη μείωση της αναμενόμενης μάθησης. Αντιθέτως, οι μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμόζονται για τη διευκόλυνση της μάθησης.</p>
<b>5. Επιλογή ένταξης</b>	<p>Η μάθηση δε βασίζεται στις ικανότητες των μαθητών, αλλά στις προτιμήσεις και δεν οδηγεί σε αδιέξοδο.</p>

Η τάξη που στοχεύει στην ένταξη δε μειώνει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες των μαθητών, αλλά στην πραγματικότητα εγγυάται ίσες ευκαιρίες.

Πηγή: INCLUD-ED, 2009, p. 42-43.

Οι σχετικές επιπτώσεις μιας τάξης ένταξης είναι οι ακόλουθες (INCLUD-ED, 2011, p. 48):

1. – Επιπτώσεις στην επίδοση:

- ☐ Η διαλογική μάθηση μέσα από ετερογενείς ομάδες έχει ευεργετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση τόσο των μαθητών που παραδοσιακά επιτυγχάνουν υψηλά αποτελέσματα, όσο και εκείνων που επιτυγχάνουν χαμηλότερα.
- ☐ Οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης, ωφελούνται από τους ρυθμούς εργασίας των ομάδων με καλύτερα αποτελέσματα.
- ☐ Όταν γίνεται ορθή οργάνωση της τάξης και των πόρων, οι μαθητές με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες επιτυγχάνουν βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση σε τάξεις ένταξης, παρά όταν διαχωρίζονται από τη γενική τάξη.
- ☐ Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες δεν παρουσιάζει αρνητική επίδραση στην επίδοση των συμμαθητών τους και παρέχει νέες ευκαιρίες μάθησης για όλους.

2. – Άλλες επιπτώσεις:

- ☐ Η σχέση μεταξύ ίσων ενισχύει τον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας όσον αφορά την κουλτούρα, το φύλο, την αναπηρία και τα επίπεδο μάθησης, καθώς και την αλληλεγγύη και το αίσθημα της συνεργασίας στο μαθητικό πληθυσμό.
- ☐ Η διαλογική μάθηση βελτιώνει τις πράξεις συνεργασίας και αλτρουισμού καθώς και τη γενικότερη συμπεριφορά.
- ☐ Στις ετερογενείς ομάδες, οι μαθητές με αναπηρία λαμβάνουν αυξημένη υποστήριξη και εμπειρία και αυξημένες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Επομένως αναπτύσσουν καλύτερες ποιοτικές σχέσεις, βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες για να ζουν ανεξάρτητα στο μέλλον.

**Για περισσότερες πληροφορίες:**

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and public Health*, 10 (8), 3089-3111.

Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations, *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.

## 6.2. Διαδραστικές ομάδες

Όπως περιγράφεται πιο πάνω, οι Διαδραστικές Ομάδες είναι ένας τρόπος εφαρμογής ομάδων ένταξης στην τάξη. Επιπρόσθετα, οι Διαδραστικές Ομάδες βασίζονται στη διαλογική μάθηση και ακολουθούν τις επτά αρχές της: ισότιμος διάλογος, πολιτισμική νοημοσύνη, μεταμόρφωση, εργαλειακή διάσταση, δημιουργία νοήματος, αλληλεγγύη και ισότητα των διαφορών (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). Η επιστημονική έρευνα έχει επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα των Διαδραστικών Ομάδων, τα οποία έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά όπως είναι το *Cambridge Journal of Education* (Valls & Kyriakides, 2013) και το *European Education Research Journal* (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

### 6.2.1. Χαρακτηριστικά και λειτουργία

Οι Διαδραστικές Ομάδες είναι ένας τρόπος οργάνωσης της τάξης σε μικρές ετερογενείς ομάδες, με ανακατανομή του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού.

Μικρές και ετερογενείς ομάδες: Κάθε ομάδα αποτελείται συνήθως από έξι ή επτά μαθητές. Ενδεικτικά, το μέγεθος εξαρτάται από το συνολικό αριθμό των μαθητών της τάξης, τον αριθμό των ενηλίκων και τα κριτήρια που θέτονται από το σχολείο. Η ετερογένεια είναι δεδομένη όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, τις δεξιότητες, το φύλο, την κουλτούρα, τη γλώσσα και ούτω καθεξής. Όσο μεγαλύτερη ετερογένεια υπάρχει τόσο το καλύτερο. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή με γλωσσικές προκλήσεις, επειδή για παράδειγμα γεννήθηκαν εκτός της χώρας, δεν αγνοούνται, αλλά αντιθέτως λαμβάνουν μέρος ενεργά στις ίδιες Διαδραστικές Ομάδες όπως και οι συμμαθητές τους (Molina, 2007).

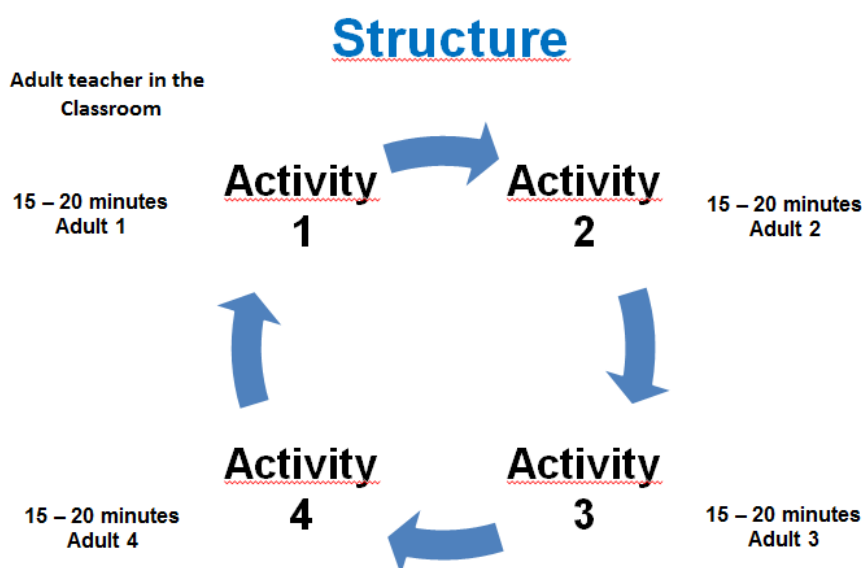
Ανακατανομή των πόρων: Στις Διαδραστικές Ομάδες συμμετέχουν διάφοροι ενήλικες. Ο κάθε ένας από αυτούς δεν αναλαμβάνει την ευθύνη μιας ομάδας με συγκεκριμένη δυσκολία ή συγκεκριμένο μαθησιακό επίπεδο, αλλά ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις στον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό της κάθε ομάδας και ενθαρρύνει τη διαλογική μάθηση. Κάθε ομάδα δουλεύει με έναν ενήλικα. Ο ενήλικας μπορεί να είναι μέλος του προσωπικού του σχολείου, ειδικευμένος εκπαιδευτικός επαγγελματίας, όπως για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός ή ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ένας φοιτητής που αποκτά σχολική εμπειρία ή ένας εθελοντής από την κοινότητα. Όπως πάντα, όσο μεγαλύτερη ετερογένεια υπάρχει τόσο το καλύτερο. Εάν υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές κουλτούρες, εμπειρίες και ακαδημαϊκά επίπεδα που επικοινωνούν με διαφορετικούς τρόπους, τότε η μάθηση βελτιώνεται.

Η εφαρμογή των Διαδραστικών Ομάδων απαιτεί τη βελτιστοποίηση των διαθέσιμων πόρων, έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, χωρίς να δημιουργείται η ανάγκη για διαχωρισμό. Η ανακατανομή του ανθρώπινου δυναμικού απαιτεί τη χρήση του στην τάξη, χωρίς εξαιρέσεις, με τρόπο που να προωθείται η ένταξη, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της μάθησης προς όφελος όλων.

*Πώς λειτουργούν;* Οι Διαδραστικές Ομάδες συχνά χρησιμοποιούνται στα κύρια μαθήματα όπως είναι οι γλώσσες (εθνική και ξένες) και τα Μαθηματικά, παρότι λειτουργούν αποτελεσματικά και σε άλλα μαθήματα, όπως είναι η Φυσική Αγωγή.

Με τους ομαδοποιημένους μαθητές και έναν ενήλικα σε κάθε ομάδα, το μάθημα χωρίζεται σε σύντομες περιόδους των 15-20 λεπτών. Σε κάθε περίοδο κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται κυκλικά, έτσι ώστε σε ένα μάθημα κάθε μικρή ομάδα να έχει κάνει τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες, με διαφορετικό ενήλικα σε κάθε μία από αυτές. Δουλεύοντας με αυτό τον τρόπο η μάθηση επιταχύνεται μέσα από το σημαντικά αυξημένο αριθμό αλληλεπιδράσεων που έχουν οι μαθητές με ανθρώπους όμοιους αλλά και διαφορετικούς από τους ίδιους.

Πίνακας 1. Διαδικασία δραστηριοτήτων στις Διαδραστικές Ομάδες



Όπως φαίνεται στο πιο πάνω διάγραμμα, η διαδικασία που γίνεται το μάθημα με Διαδραστικές Ομάδες είναι η ακόλουθη:

- ☐ Κάθε παιδί στην ομάδα συμμετέχει σε σύντομες δραστηριότητες οι οποίες διαρκούν 15-20 λεπτά.
- ☐ Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται μέσω διαλογικών αλληλεπιδράσεων (ισότιμος διάλογος), για να ολοκληρώσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ο διάλογος



ενθαρρύνεται να βασίζεται στη δύναμη της λογικής αιτιολόγησης και όχι στο πόσα ξέρει ή όχι ένα παιδί.

- Ο εκπαιδευτικός έχει τη γενική ευθύνη της τάξης και του μαθήματος, όσον αφορά το σχεδιασμό και το συντονισμό των δραστηριοτήτων, τη διαχείριση της τάξης και την παροχή υποστήριξης.
- Τόσο το προσωπικό όσο και οι εθελοντές διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές.

Το πιο κάτω παράδειγμα δείχνει τη δυναμική της λειτουργίας των Διαδραστικών Ομάδων:

Προτείνονται Διαδραστικές Ομάδες για ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο εκπαιδευτικός για να εδραιώσει τη μάθηση έχει προετοιμάσει τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες γύρω από θέματα γλώσσας, με τα οποία ασχολήθηκαν στην τάξη κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

- (1) *Δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου:* Εξετάζεται ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο, το οποίο οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν ο καθένας μόνος του και μετά να σχολιάσουν το νόημά του. Ακολουθώντας, απαντούν διάφορες ερωτήσεις για το κείμενο και τις διορθώνουν μαζί, συζητώντας μεταξύ τους.
- (2) *Δραστηριότητα προφορικής έκφρασης:* Χρησιμοποιώντας μια σειρά από πίνακες που απεικονίζουν διάφορα αποσπάσματα από την *Οδύσσεια*, οι μαθητές πρέπει να θυμηθούν σε ποια αποσπάσματα αναφέρονται και να εξηγήσουν τι ακριβώς συνέβη σε εκείνο το σημείο της ιστορίας. Κάθε μαθητής έχει ένα συγκεκριμένο πίνακα. Πρέπει να εξηγήσει στους άλλους τι συνέβη χρησιμοποιώντας την εικόνα του. Η υπόλοιπη ομάδα εξετάζει τι λέει ο ομιλητής δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις προτάσεις του, και ακολούθως κάνει σχόλια σχετικά με το λεξιλόγιο, τις εκφράσεις, τη φωνή, τον τόνο, τη στάση και ούτω καθεξής, καθώς και εισηγήσεις για βελτίωση της προφορικής έκφρασης.
- (3) *Δραστηριότητα γραπτής έκφρασης:* Οι μαθητές γράφουν ένα σύντομο γράμμα στον *Δον Κιχώτη από τη Μάντσα*, για να προσπαθήσουν να τον πείσουν να σταματήσει να διαβάζει βιβλία για υποτισμό. Πρέπει να τον συμβουλευσουν, εξηγώντας και αιτιολογώντας τα προβλήματα που προβλέπουν. Όταν τελειώσουν τα γράμματά τους, τα ανταλλάζουν και διορθώνουν ο ένας του άλλου, σχολιάζοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία στο γράψιμό τους.
- (4) *Δραστηριότητα ορθογραφίας και λεξιλογίου:* Η δραστηριότητα αυτή έχει τρία μέρη ως εξής: 1) Οι μαθητές γράφουν μια σύντομη ορθογραφία σε ένα αρχείο της Word στο φορητό υπολογιστή τους. Δουλεύοντας μαζί, πρέπει να διορθώσουν τις λέξεις που έχουν υπογραμμιστεί με κόκκινο ή πράσινο και να μάθουν από τους άλλους πώς να τις γράφουν σωστά. 2) Σχολιάζουν τις λέξεις που ήξεραν ή που δεν ήξεραν να τις γράψουν σωστά και κοιτάζουν σε ένα διαδικτυακό λεξικό τη σημασία όσων λέξεων είναι άγνωστες σε όλους. 3) Οι μαθητές που βρίσκουν το νόημα μιας λέξης πρέπει πρώτα να



σκεφτούν μια πρόταση χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη λέξη και μετά να την υπαγορεύσουν για ορθογραφία στους υπόλοιπους.

Το μάθημα έχει διάρκεια μιάμιση ώρα. Επομένως, κάθε δραστηριότητα διαρκεί μόνο 20 λεπτά. Πριν από το μάθημα ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους εθελοντές. Κάθε εθελοντής είναι υπεύθυνος για μία από τις δραστηριότητες, γι' αυτό χωρίζουν τις τέσσερις δραστηριότητες ανάλογα με το ποια προτιμούν. Οι εθελοντές, στο σημείο αυτό, διευκρινίζουν απορίες και αμφιβολίες που μπορεί να έχουν. Ακολούθως, ξεκινά το μάθημα με κάθε εθελοντή να κάθεται σε μια διαφορετική ομάδα. Ξεκινούν τη δραστηριότητα με τα παιδιά και μετά βοηθούν, ενθαρρύνουν και παρακινούν τους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους. Όταν περάσουν τα 20 λεπτά, ο εκπαιδευτικός ζητά είτε από τους μαθητές να μετακινηθούν σε μια διαφορετική δραστηριότητα είτε από τους εθελοντές να πάρουν τη δραστηριότητά τους στην επόμενη ομάδα. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

García-Carrión, R. & Díez-Palomar, J. (2015) Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166.

#### 6.2.2. Διαλογική Μάθηση στις Διαδραστικές Ομάδες

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως οι Διαδραστικές Ομάδες έχουν ως πυρήνα τους τα βασικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου (διαλογική μάθηση). Συγγραφείς όπως οι Vygotsky, Bruner, Wells, Freire και Flecha (ανατρέξτε στην Ενότητα 2) θεωρούν τις αλληλεπιδράσεις και το διάλογο ως εργαλεία που διαμεσολαβούν στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, οι Διαδραστικές Ομάδες μετατρέπονται σε υπο-κοινότητες αμοιβαίας μάθησης (Elboj & Niemela, 2010; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015), που στοχεύουν στην κατανόηση που βασίζεται στις αξιώσεις της εγκυρότητας.

#### Κατανόηση

Ο Ραυ και ο Τονί, δύο μαθητές που συμμετέχουν σε Διαδραστικές Ομάδες, εξηγούν εδώ πώς προσπαθούν και βεβαιώνονται ότι όλοι κατανοούν το πρόβλημα.

Ραυ: «Αλλά αντί να τους λέμε αυτό είναι έτσι κι έτσι κι έτσι, τους βοηθάς λέγοντας, έι εσύ, τι πιστεύεις ότι είναι αυτό; Έτσι η ερώτηση συζητείται μέχρι να καταλήξουμε σε ένα καλό συμπέρασμα με έγκυρη αιτιολόγηση.»

Τονί: «Ή αργότερα, αφού γίνουν διορθώσεις, υπάρχει κάποιος ή κάποια που δεν κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα και δε συμφωνεί.»

Ραυ: «Τότε πρέπει να πεις: «Είναι έτσι.» ... και προσπαθούμε να τους κάνουμε να καταλάβουν ότι είναι έτσι για μια σειρά από καλούς λόγους που τους παραθέτουμε.»

### Η εγκυρότητα της αιτιολόγησης

Ένα παιδί που συμμετέχει στις Διαδραστικές Ομάδες λέει: «Μιλάμε όλοι μεταξύ μας και βλέπουμε εκεί με ποιο τρόπο οι άλλοι ήταν λάθος, μετά το εξετάζουμε, για να δούμε πού ήταν τα λάθη μας για να μην τα επαναλάβουμε. Όλοι μιλάμε ο ένας στο άλλον πολύ ευγενικά, κανένας δε φωνάζει, κανένας δεν τσακώνεται.»

Οι ενήλικες συμμετέχουν στη βελτίωση των διαλογικών αλληλεπιδράσεων. Με την πολιτισμική τους νοημοσύνη συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης, στην ενδυνάμωση των σχέσεων αλληλεγγύης και βοηθούν στο να ξεπεραστούν τα στερεότυπα (Tellado & Sava, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Για παράδειγμα, συχνά συμμετέχουν στις Διαδραστικές Ομάδες μητέρες ή γιαγιάδες και βοηθούν τους μαθητές στην επίλυση προβλημάτων ή στην ολοκλήρωση των εργασιών ανάγνωσης, που ούτε οι ίδιοι δε θα μπορούσαν να λύσουν. Το έργο τους είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αλληλοβοηθούνται, με στόχο να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, και γι' αυτό δε χρειάζεται να είναι ειδικοί σε ακαδημαϊκά θέματα. Σε πολλές περιπτώσεις, έχουν αρκετές γνώσεις, που υπό άλλες συνθήκες θα χαραμίζονταν, όπως συμβαίνει για παράδειγμα όταν συγγενείς μεταναστών μαθητών έχουν πολύ καλή γνώση της αγγλικής και/ή άλλων γλωσσών. Και πάλι, ο ρόλος τους είναι η ενίσχυση των ποιοτικών και ισότιμων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, για να λύσουν τις δραστηριότητές τους.

### Ένα παράδειγμα εθελοντών που ενισχύουν τις αλληλεπιδράσεις:

Οι εθελοντές παροτρύνουν τους μαθητές να κάνουν μια προσπάθεια να αλληλοεπιδράσουν, με τρόπο που θα βοηθήσουν τους άλλους να καταλάβουν καλύτερα πώς να λύσουν την κάθε άσκηση:

«Όχι, αλλά πες τους γιατί, εξήγα τούς το, μιλήστε μεταξύ σας, είναι καλά που ξέρεις την απάντηση, αλλά άσε και τους υπόλοιπους να πουν τι νομίζουν.»

### 6.2.3. Εν συντομία: Τι είναι και τι δεν είναι μια Διαδραστική Ομάδα

Για την αποφυγή οποιασδήποτε παρανόησης όσον αφορά τα χαρακτηριστικά και την εφαρμογή των Διαδραστικών Ομάδων, ο πιο κάτω πίνακας συνοψίζει τα χαρακτηριστικά αυτής της Πετυχημένης Εκπαιδευτικής Πρακτικής καθώς και τα χαρακτηριστικά άλλων προσεγγίσεων με τις οποίες μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ;	ΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ;
Ένας τρόπος οργάνωσης της τάξης	Μια μεθοδολογία
Μικρές ετερογενείς ομάδες που περιέχουν μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, κουλτούρες, φύλα και τα λοιπά.	Συνεργατική μάθηση
Ομάδες στις οποίες οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών δημιουργούνται μέσω του ισότιμου διαλόγου.	Ευέλικτες ομάδες
Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας ενήλικας, για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός, ένας συγγενής ή άλλος εθελοντής. Η μάθηση των μαθητών εξαρτάται περισσότερο από τις συνολικές αλληλεπιδράσεις με την κοινότητα, παρά από τις παραδοσιακές αλληλεπιδράσεις στην τάξη.	Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες με μόνο έναν ενήλικα ως σημείο αναφοράς, τον εκπαιδευτικό.
Η συμμετοχή των εθελοντών στην τάξη προσφέρει βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης, ενώ αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και δημιουργεί ένα όμορφο περιβάλλον εργασίας.	Μόνο για μαθητές με χαμηλά επίπεδα μάθησης, που προηγουμένως έβγαιναν εκτός τάξης.
Όλα τα παιδιά της ομάδας δουλεύουν με την ίδια δραστηριότητα.	Ομοιογενείς ομάδες με διαφορετικά επίπεδα μάθησης η κάθε μία, χωρίς να βγαίνουν οι μαθητές εκτός της τάξης.
Τόσο το προσωπικό όσο και οι εθελοντές διατηρούν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές.	Ετερογενείς ομάδες σε μία τάξη που περιέχει τους μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις.
Όλα τα παιδιά μαθαίνουν, ακόμα και αυτά που είναι ιδιαίτερα ικανά, γιατί το να βοηθάς τους άλλους αποτελεί εξάσκηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κάτι που αυξάνει την εδραίωση της γνώσης, σε σημείο που να είσαι σε θέση να το εξηγήσεις σε άλλους.	Στις διαδραστικές ετερογενείς ομάδες δίνονται διαφορετικές εργασίες στα παιδιά με διαφορετικά επίπεδα μάθησης.  Δεν υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών κατά την επίλυση των ασκήσεων.

Πηγή: Ιστοσελίδα Μαθησιακών Κοινοτήτων (Ελέγχθηκε τον Απρίλη 2016).

Επιπρόσθετα, ο πιο κάτω πίνακας συνοψίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και του εθελοντή στις Διαδραστικές Ομάδες:

Οι ρόλοι:	
Εκπαιδευτικός	Εθελοντής
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνει την τάξη</li> <li>• Καθορίζει τις ομάδες</li> <li>• Προετοιμάζει τις δραστηριότητες</li> <li>• Προετοιμάζει τα φύλλα αξιολόγησης</li> <li>• Καθοδηγεί τους εθελοντές</li> <li>• Καθορίζει το χρόνο για τις δραστηριότητες</li> <li>• Επιβλέπει τις Διαδραστικές Ομάδες</li> <li>• <b>Δεν είναι εθελοντής σε μια ομάδα, αλλά επιβλέπει όλες τις ομάδες</b></li> <li>• Ολοκληρώνει το μάθημα με μια κοινή ιδέα για όλες τις Διαδραστικές Ομάδες</li> <li>• Καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξηγεί τη δραστηριότητα σε κάθε Διαδραστική Ομάδα</li> <li>• Βοηθά τις αλληλεπιδράσεις στη Διαδραστική Ομάδα</li> <li>• Βεβαιώνεται ότι όλοι συμμετέχουν</li> <li>• Ενθαρρύνει και διδάσκει τη συνεργασία</li> <li>• Βεβαιώνεται ότι τα παιδιά δεν ενοχλούν το ένα το άλλο και ότι δεν αντιγράφουν</li> <li>• Αναθέτει ρόλους (π.χ. ποιος θα εξηγήσει)</li> <li>• Επιβλέπει και στηρίζει</li> <li>• Μαζεύει από όλους τις δραστηριότητες και τις παραδίδει στον εκπαιδευτικό</li> <li>• Ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για την εξέλιξη της δραστηριότητας</li> <li>• Συνεργάζεται για την αξιολόγηση</li> <li>• <b>Δεν είναι εκπαιδευτικός</b></li> </ul>

#### 6.2.4. Αποτελέσματα των Διαδραστικών Ομάδων

Οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (SEAs) είναι εκείνες που επιτυγχάνουν βελτιωμένα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς: στη λειτουργική μάθηση και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, στα αισθήματα, στη συναισθηματική ανάπτυξη και τέλος στις αξίες (Flecha, 2015). Οι Διαδραστικές Ομάδες επιτυγχάνουν αυτά τα αποτελέσματα ανεξάρτητα από το πού πραγματοποιούνται, σε οποιοδήποτε πλαίσιο και οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα. Επίσης, όσον αφορά την ακαδημαϊκή μάθηση τα σχολεία παρουσιάζουν βελτίωση τόσο σε εσωτερικές όσο και σε εξωτερικές αξιολογήσεις, όπως και σε διαγνωστικές εξετάσεις.

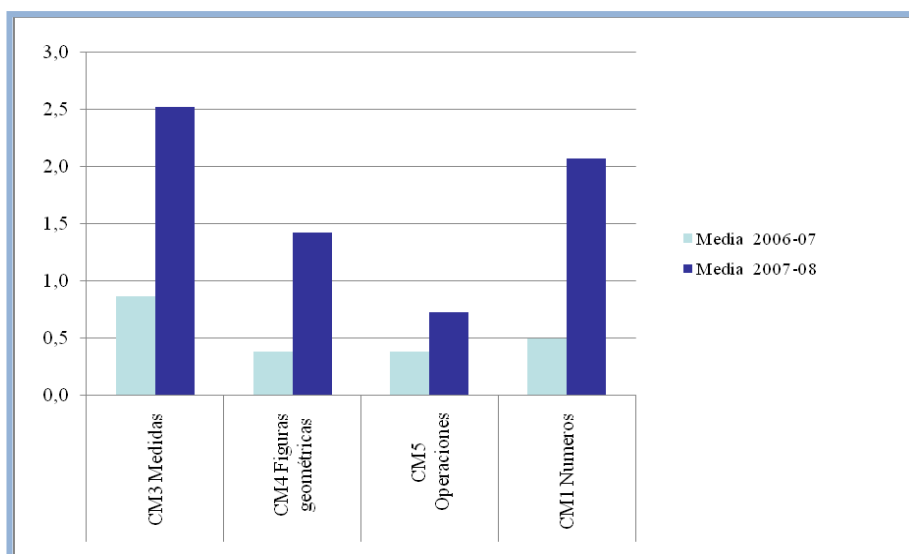
Αποτελέσματα:	
Εκπαιδευτικοί	Μαθητές
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τάξεις χωρίς συγκρούσεις</li> <li>• Ολοκληρώνουν την ύλη</li> <li>• Μειώνεται ο χρόνος αναμονής - Αυξάνεται η δυναμική</li> <li>• Μεγαλύτερη εξατομικευμένη προσοχή</li> <li>• Οι πιο «αόρατοι μαθητές» έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο</li> <li>• Οι μαθητές είναι πιο συγκεντρωμένοι στις δραστηριότητες και έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση - Μαθαίνουν πολύ περισσότερα</li> <li>• Αλληλεπιδρούν με τους εθελοντές και δημιουργούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρέσκονται στο να μαθαίνουν με τους εθελοντές</li> <li>• Βοηθούν ο ένας τον άλλο</li> <li>• Δε μαλώνουν και γίνονται φίλοι</li> <li>• Διασκεδάζουν</li> <li>• Μαθαίνουν όλοι περισσότερο</li> </ul>
	Εθελοντές
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρέσκονται στο να βοηθούν τα παιδιά</li> <li>• Μαθαίνουν και οι ίδιοι</li> <li>• Νιώθουν ότι εμπλέκονται στην εκπαίδευση και το σχολείο</li> </ul>

**Ένα παράδειγμα από την εμπειρία του δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείου Gregorio Salvador:**

«Οι διαγνωστικές εξετάσεις έδειξαν σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες σε σύγκριση με τη σχολική χρονιά 2006-2007 (το πρόγραμμα ξεκίνησε τη χρονιά 2007-2008). Η ίδια βελτίωση παρατηρήθηκε και στη μαθηματική λογική και στις φυσικές, περιβαλλοντικές δεξιότητες.»

Sánchez, J.L. (2011) Actuaciones Educativas de éxito. Suplemento *Escuela*, 1, 3-4.

Το πιο κάτω διάγραμμα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, με εξωτερικές αξιολογήσεις, για τα μαθηματικά, σε μια συγκεκριμένη περίπτωση έρευνας από το πρόγραμμα INCLUD-ED, μετά την εφαρμογή των Διαδραστικών Ομάδων και άλλων πρακτικών, κατά την περίοδο 2006-2007.



Πηγή: Αποτελέσματα του INCLUD-ED

#### Ερευνητικό πρόγραμμα ChiPE: Αφήστε τα παιδιά να μιλήσουν

Το χρηματοδοτούμενο από την ΕΕ ερευνητικό πρόγραμμα ChiPE (Children's personal epistemologies: Capitalising children's and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching) είχε ως στόχο τη δοκιμή των μεθόδων του INCLUD-ED. Συγκεκριμένα, η ομάδα ChiPE σχεδίασε να διαπιστώσει αν οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν στο Ηνωμένο Βασίλειο. Περαιτέρω η έρευνα στόχευε να ελέγξει αν η εφαρμογή των πρακτικών αυτών ενισχύει την προσωπική γνώση και τις πεποιθήσεις των μαθητών, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τις απόψεις άλλων μαθητών.

Οι ερευνητές μελέτησαν έξι δημοτικά σχολεία στην Αγγλία και δύο στην Ισπανία, σε διάφορες τοποθεσίες, με ποικίλες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και εκπαιδευτικά επίπεδα. Συνολικά συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί, 13 άλλοι ενήλικες και περίπου 350 μαθητές.

Τα πειράματα έδειξαν μια αντιστροφή της παραδοσιακής αναλογίας ομιλίας εκπαιδευτικού-μαθητή, με το 75% των μαθητών να καλύπτουν περίπου το 80% του χρόνου ομιλίας. Οι ομιλίες αυτές ήταν συνήθως σύνθετες και διαδραστικές, με τα παιδιά να αιτιολογούν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες πολιτισμικές γνώσεις. Η εμπλοκή αυτή διατηρήθηκε για περίπου μία ώρα.

Η ομάδα του προγράμματος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα διαλογικό περιβάλλον που επικεντρώνεται στο μαθητή βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, παράγει σύνθετες γλωσσικές δομές και ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους. Επιπλέον, η τεχνική αυτή φαίνεται να παράγει συζητήσεις γύρω από θέματα ηθικής, ταμπού ή/και δύσκολα θέματα, επηρεάζοντας θετικά τις κοινωνικές σχέσεις. Οι γονείς ήταν έντονα υπέρ και οι εκπαιδευτικοί εκπλαγήκαν από τη δέσμευση και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Πληροφορίες για το ερευνητικό πρόγραμμα ChiPE είναι διαθέσιμες στο:

[http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142\\_en.html](http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142_en.html)

Για να μπορέσουμε να εξηγήσουμε τέτοια αποτελέσματα πρέπει να πάμε πίσω στις αρχές της διαλογικής μάθησης: Η περαιτέρω αριστεία επιτυγχάνεται μέσα από το διάλογο. Μέσα από το διάλογο και την αλληλεγγύη όλοι, ακόμη και όσοι προηγουμένως αντιμετώπισαν δυσκολίες, μαθαίνουν. Οι μαθητές που ήδη επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, μαθαίνουν επίσης περισσότερο γιατί εξηγούν τα μαθήματα στους συμμαθητές τους. Η εξάσκηση αυτή στις μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλει στην εδραίωση της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τις ικανότητες επικοινωνίας και την εξάσκηση των αξιών.

#### Ένα παράδειγμα εμπειρίας από το σχολείο Paideuterion:

Είναι αξιοσημείωτο στο επίπεδο του δημοτικού, όταν κάποιος τελειώνει την κατ' οίκον εργασία και δεν κοκορεύεται ότι τέλειωσε πρώτος, αλλά ρωτά αν χρειάζεται κάποιος βοήθεια. Ένας εθελοντής είπε: «Τα παιδιά δουλεύουν με έναν απίστευτο ρυθμό, προσπαθούν να μην αφήσουν κάποια εργασία στη μέση και δεν επιτρέπουν σε κανέναν άλλο να κάνει τις εργασίες τους, αλλά αυτό βγαίνει φυσικά. Δε χρειάζεται να τους πούμε τίποτα. Δε χρειάζεται να τους πω να σιωπήσουν ή κάτι παρόμοιο. Είναι εκπληκτικό.»

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento *Escuela*, 1,5.

Πράγματι, οι Διαδραστικές Ομάδες δημιουργούν ένα πολύ έντονο αίσθημα αλληλεγγύης στις καθημερινές πρακτικές. Η αλληλεγγύη αυτή μεταφέρεται από την τάξη στους διαδρόμους και την αυλή. Μέσα από την πάροδο του χρόνου, η βοήθεια που δίνουν ο ένας στον άλλο για να τελειώσουν τα μαθήματά τους, ενισχύει την αποτελεσματική συνύπαρξη στην τάξη και το σχολείο γενικότερα.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

### 6.3. Βιβλιογραφία

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.
- CHIPE project (2013-2015). Children's personal epistemologies: Capitalizing children and families knowledge in schools towards effective learning and teaching. 7th Framework Programme. People. Directorate-General for Research, European Commission.
- CREA. (2009-2011). *MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 177-189.
- European Comission. (2006). *Commission staff working document. accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*.
- Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111.
- Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural [The new cultural inequality]*. Barcelona: El Roure.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.



- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una pràctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad [Interactive Groups: a practice within Learning Communities for the inclusion of disabled students]*. (Unpublished)  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona.
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 163-176
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title, 26.4.2006*.





Universitat de Barcelona

## ΕΝΟΤΗΤΑ 7

# ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 7- ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ

Οι διαλογικές λογοτεχνικές συναντήσεις (Dialogic Literary Gatherings-DLGs) είναι μια από τις Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές (Successful Educational Actions-SEAs) που αναπτύχθηκαν στις Μαθησιακές Κοινότητες. Αφορούν τη συλλογική δημιουργία νοήματος και γνώσης βάση του διαλόγου μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού ή των ανθρώπων που συμμετέχουν στις συναντήσεις. Οι διαλογικές συναντήσεις στηρίζονται στις επτά αρχές της διαλογικής μάθησης και επικεντρώνονται στις πιο πολύτιμες δημιουργίες της ανθρωπότητας σε διάφορους τομείς, από τη λογοτεχνία μέχρι την τέχνη και τη μουσική. Μέσα από τις διαλογικές συναντήσεις υπάρχει μια άμεση επαφή με διαχρονικά αριστουργήματα και επιστημονική γνώση που συσσωρεύσε η ανθρωπότητα μέσα από τους αιώνες. Η επαφή αυτή προωθείται στις συναντήσεις και είναι διαθέσιμη σε όλους, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, κουλτούρας ή ικανοτήτων.

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά των διαλογικών συναντήσεων. Η πρώτη υποενότητα επικεντρώνεται στις συναντήσεις που έχουν τη μεγαλύτερη απήχηση και επανάληψη μέσα στο χρόνο: τις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις. Στη δεύτερη υποενότητα εξετάζονται εναλλακτικές διαλογικές συναντήσεις, που εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς του πολιτισμού και της επιστήμης: διαλογικές συναντήσεις τέχνης, διαλογικές συναντήσεις μαθηματικών, διαλογικές επιστημονικές συναντήσεις, διαλογικές παιδαγωγικές συναντήσεις.

## 7.1. Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις (DLGs) έχουν τις ρίζες τους στη δεκαετία του '80, στο Σχολείο Ενηλίκων La Verneda-Sant Martí στη Βαρκελώνη, και στην ουσία είναι συναντήσεις γύρω από τη λογοτεχνία, στις οποίες οι συμμετέχοντες διαβάζουν και συζητούν αριστουργήματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Ο Ramón Flecha, στο βιβλίο του *Sharing Words* (2000) εξηγεί τη διαλογική μάθηση και τις αρχές της: ισότιμος διάλογος, πολιτισμική νοημοσύνη, μεταμόρφωση, εργαλειακή διάσταση, δημιουργία νοήματος, αλληλεγγύη και ισότητα των διαφορών. Όλα αυτά παρουσιάζονται μέσα από τις εμπειρίες και τις μεταμορφώσεις των ανθρώπων που ολοκλήρωσαν τη λογοτεχνική αυτή εμπειρία ή που λόγω των DLGs, διάβασαν για πρώτη φορά στη ζωή τους ένα βιβλίο και έγιναν παθιασμένοι οπαδοί των Lorca, Cervantes, Joyce και Σαπφώ.

Ως αποτέλεσμα αυτών των επιδράσεων, οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις εξαπλώθηκαν και σε άλλα σχολεία και φορείς, αρχικά στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η *Συνομοσπονδία Πολιτιστικών και Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και Συνδέσμων για τη Δημοκρατική εκπαίδευση ενηλίκων* (CONFAPEA) διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διάδοση και την προώθηση των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων. Έχοντας ως σύνθημα το «1001 Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις» εκατοντάδες άνθρωποι προώθησαν ανταλλαγές και καθιέρωσαν συναντήσεις και προγράμματα Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων. Αυτοί οι άνθρωποι θέλοντας να μοιραστούν την εμπειρία τους ακόμη περισσότερο, οραματίστηκαν να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στην κλασική λογοτεχνία. Έτσι οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις, από κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν γίνει πλέον και κομμάτι πολλών

τάξεων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα να είναι μια από τις πιο κοινές Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχολεία που ανήκουν στο δίκτυο των Μαθησιακών Κοινοτήτων. Εκτός τάξης, οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις πραγματοποιούνται και στην Εκπαίδευση Οικογενειών, σε κοινοτικά κέντρα, σε βιβλιοθήκες, σε εξωτερικούς χώρους, σε φυλακές και ούτω καθεξής.

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής και επιστημονικής κοινότητας σε όλο τον πλανήτη. Οι Saramago, Jose Luis Sampedro, Jose Antonio Labordeta καθώς και πολλοί άλλοι έχουν εκφράσει το θαυμασμό τους για τις αξίες των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων. Σε μια πολύ συγκινητική επιστολή προς το CONFARPA, ο Saramago δήλωσε:

*«Είμαι ευτυχής που μαθαίνω ότι μια Λογοτεχνική Συνάντηση ελκύει το ενδιαφέρον τόσων πολλών ανθρώπων και έχει τόσο μεγάλη επιτυχία. Θα ήθελα πολύ να παραστώ στο συνέδριο, αφού το πλάνο εργασίας είναι τόσο εξαιρετικό και τόσο απαραίτητο για να αντιληφθούμε την ατομικότητα του καθενός μας στην κοινωνία, με στόχο το τελευταίο να γίνεται με συνεχώς μεγαλύτερη φροντίδα.»*

#### **Δύο απαιτήσεις: Παγκόσμια Κλασική Λογοτεχνία και για όλους**

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις έχουν δύο θεμελιώδεις αρχές. Η πρώτη είναι ότι πρέπει να διαβάζεται ένα αριστούργημα της κλασικής λογοτεχνίας και η δεύτερη ότι στις συναντήσεις μπορούν να συμμετέχουν παιδιά, νέοι άνθρωποι και ενήλικες που δεν έχουν απαραίτητα λάβει τυπική εκπαίδευση και που ίσως έχουν πολύ μικρή εμπειρία στην ανάγνωση βιβλίων. Στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις διαβάζονται μόνο αριστουργήματα της παγκόσμιας κλασικής λογοτεχνίας. Πρόκειται για έργα των οποίων η ποιότητα και η συμβολή στην πολιτιστική κληρονομιά της ανθρωπότητας, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό και την εποχή στα οποία δημιουργήθηκαν, αναγνωρίζονται από την παγκόσμια κοινή γνώμη. Είναι κομμάτια πρότυπο. Ασχολούνται εις βάθος και με μεγάλη ποιότητα με παγκόσμια θέματα που αφορούν την ανθρωπότητα στο σύνολό της. Έτσι, η ανάγνωσή τους συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού και της κοινωνίας και ενθαρρύνει τη σκέψη για τον κόσμο και την κληρονομιά του. Η παγκόσμια λογοτεχνία δε βρίσκεται ποτέ εκτός μόδας. Εγείρει το ενδιαφέρον πολλών γενεών ανθρώπων, παρά το γεγονός ότι κάποιες φορές μπορεί να γράφτηκε πριν από εκατοντάδες, ή σε μερικές περιπτώσεις όπως είναι η *Ιλιάδα* και η *Οδύσσεια* του Ομήρου, ακόμη και χιλιάδες χρόνια πριν. Τα κλασικά έργα συνδέουν τους αναγνώστες με παγκόσμια πολιτισμικά μοντέλα, μια εμπειρία που ενισχύεται μέσα από τη δημιουργία κοινής γνώσης στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις, η οποία προσθέτει στα επιχειρήματα που περιέχονται στα κείμενα. Οι συμμετέχοντες συνδέουν τα μηνύματα των αριστουργημάτων με σύγχρονα θέματα, προωθώντας έτσι την κριτική σκέψη για τη σημερινή κοινωνία.

Η άλλη βασική αρχή των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων είναι ότι η κλασική παγκόσμια λογοτεχνία γίνεται προσβάσιμη σε ανθρώπους που έχουν λάβει περιορισμένη τυπική εκπαίδευση και που παραδοσιακά ενθαρρύνονταν, αν γινόταν καθόλου αυτό, να επικεντρωθούν σε λογοτεχνία που θεωρείται «πιο εύκολη» ή δημοφιλής βάση των πωλήσεων.

Άνθρωποι που στο παρελθόν δεν είχαν διαβάσει ποτέ κανένα βιβλίο, όπως για παράδειγμα κάποια παιδιά σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά επίπεδα φτώχειας που παραδοσιακά περιθωριοποιούνται ή ίσως φυλακισμένοι ανακαλύπτουν ερωτήσεις, απαντήσεις και καθολικές σκέψεις μέσα από την κλασική λογοτεχνία, τις οποίες μπορούν να συνδέσουν άμεσα με τις δικές τους ζωές. Τα θέματα που αγγίζονται συχνά περιλαμβάνουν την ειλικρίνεια, την αγάπη, την αξία της φιλίας, την αδικία, τη βία και τη μετανάστευση. Οι παραδοσιακά περιθωριοποιημένοι άνθρωποι συμμετέχουν στις συζητήσεις ισότιμα, κάτω από τους ίδιους όρους. Συζητούν θέματα τα οποία στο παρελθόν συχνά «κρατούσαν» για να τα συζητήσουν με άτομα με συγκεκριμένο οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γιατί πίστευαν ότι οι άλλοι «δε θα μπορούσαν ποτέ να τα απολαύσουν». Για παράδειγμα η ανάγνωση κλασικής λογοτεχνίας από παιδιά που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες, όχι μόνο βελτιώνει την πολιτισμική τους συνείδηση και τα μαθησιακά τους επίπεδα, αλλά μεταμορφώνει επίσης τις προσδοκίες των άλλων για τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες, ανοίγοντας έτσι τις πόρτες για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ακολουθεί ένα σύντομο απόσπασμα από την πρώτη ιστορία στο βιβλίο *Aprendiendo Contigo [Μαθαίνοντας Μαζί]*, το οποίο είναι αφιερωμένο στον ισότιμο διάλογο. Η μεταμόρφωση που περιγράφεται και που έλαβε χώρα στην τάξη του Andrei μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις εκπαιδευτικές και απελευθερωτικές δυνατότητες των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων:

«Σε μια περίπτωση, ένας πρώην πρόεδρος της επαρχίας του επισκέφτηκε το σχολείο. Ο πολιτικός μπήκε στην τάξη του Andrei και άρχισε να μιλά στους μαθητές, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν από τη Βόρεια Αφρική, τη Ρουμανία, τη Λατινική Αμερική ... Μέσα από τις ερωτήσεις του μετέφερε τη στερεοτυπική εικόνα που προβάλλεται από τον Τύπο για αυτές τις ομάδες μαθητών. Αλλά αυτή η εικόνα αντιστράφηκε όταν συνειδητοποίησε ότι οι μαθητές διάβαζαν ένα τόσο σημαντικό βιβλίο, όπως είναι η Οδύσσεια. Ευχαριστήθηκε όταν άκουσε τους μαθητές να του λένε ιστορίες για τον Οδυσσέα, την Καλυψώ και την Κίρκη, καθώς και για άλλους χαρακτήρες και πήρε μέρος ακόμη και στις συζητήσεις με έναν ισότιμο τρόπο.» (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012, p.20)

Οι δύο αυτές απαιτήσεις—που περιλαμβάνουν τα λογοτεχνικά αριστουργήματα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας και τη συμμετοχή των ανθρώπων που δεν έχουν ακαδημαϊκό υπόβαθρο—είναι θεμελιώδεις και απαραίτητες. Υπάρχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις προς την ανάγνωση, οι οποίες περιλαμβάνουν άλλα είδη λογοτεχνίας ή ευνοούν τη συμμετοχή ανθρώπων με ψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα. Όμως, για να μπορούμε να μιλάμε για Πετυχημένες Πρακτικές στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται κλασική λογοτεχνία και να ενθαρρύνεται η ισότιμη συμμετοχή των ανθρώπων που δεν έχουν ακαδημαϊκό υπόβαθρο και/ή είναι νέοι αναγνώστες. Μόνο με αυτό τον τρόπο ο **«πολιτισμικός ελιτισμός» μπορεί να εξαλειφθεί**, αφού παραδοσιακά επέτρεπε μόνο σε μία μειονότητα ανθρώπων να έχει πρόσβαση σε υποδειγματικά μοντέλα τέχνης και πολιτισμού, διαιωνίζοντας έτσι τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Ακριβώς όπως αναφέρει ο Flecha: « ... οι ακαδημαϊκές αρχές χτίζουν τοίχους μεταξύ των ανθρώπων με λιγότερη

εκπαίδευση και συγκεκριμένων λογοτεχνικών ειδών γιατί πιστεύεται ότι οι αποκλεισμένοι από την «επιλεκτή μειονότητα» άνθρωποι δίνουν λανθασμένες ερμηνείες στα κείμενα, ξεχνώντας ότι η ελίτ συνδέει τα όσα διαβάσει με το δικό της συγκεκριμένο πλαίσιο» (Flecha, 2000, p.62).

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις λειτουργούν αποτελεσματικά ως επακόλουθο του ισότιμου διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ όλων όσων αναγνωρίζουν το υπόβαθρο, τη συνεισφορά, τη νοημοσύνη και την ευαισθησία όλων των συμμετεχόντων, όπως εξηγείται πιο κάτω.

#### Από την ερμηνεία εμπειρογνομόνων στον ισότιμο διάλογο

Η ακόλουθη παράγραφος παρουσιάζει λεπτομερώς την εμπειρία που είχε μια μητέρα που δε σχετίζεται με τον ακαδημαϊκό χώρο, σε μια Διαλογική Λογοτεχνική Συνάντηση, η οποία βασίζεται σε αλληλεπιδράσεις ισότιμου διαλόγου και όχι στις εξηγήσεις εμπειρογνομόνων, όπως συμβαίνει σε άλλες λογοτεχνικές δραστηριότητες:

*Πραγματικά ενθαρρύνω τις άλλες μητέρες να λάβουν μέρος σε αυτές τις συναντήσεις. Τους λέω να μη χαράμισουν αυτή την ευκαιρία. Δεν είναι δύσκολο να διαβάσεις τους κλασικούς της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Όλοι μπορούν να τους διαβάσουν. Τα θέματα με τα οποία ασχολούνται αυτά τα βιβλία είναι βαθιά αλλά εμείς τα συνδέουμε με τις καθημερινές μας εμπειρίες. Είναι πολύ εύκολο: Ο κάθε ένας διαλέγει μια παράγραφο από αυτές που διάβασε στο σπίτι και λέει γιατί τη διάλεξε. Το να μοιραζόμαστε τις παραγράφους μας με τους υπόλοιπους μας οδηγεί σε μια συζήτηση. Τα κλασικά θέματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας βοηθούν ολόκληρη την ανθρωπότητα να προχωρήσει μπροστά, όποια κι αν είναι η χώρα μας ή η θρησκεία μας. Τα θέματα είναι κοινά για όλους.*

(De Botton, Girbes, Ruiz, & Tellado, 2014, p. 245)

#### Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις: Μεθοδολογία – Πώς οργανώνονται;

Η μεθοδολογία των συναντήσεων στηρίζεται σε μερικές θεμελιώδεις αλλά απλές θεωρήσεις. Ο αριθμός των ατόμων, η διάρκεια και η συχνότητα των Συναντήσεων εξαρτάται από τις συνθήκες της κάθε ομάδας στην οποία θα εφαρμοστούν. Παρομοίως, είναι η ίδια η ομάδα που αποφασίζει ποιο βιβλίο θα διαβαστεί, αν και όταν απαιτείται η επιλογή ενός κλασικού βιβλίου.

Οι άνθρωποι που συμμετέχουν στις Συναντήσεις έχουν διαβάσει προηγουμένως τις σελίδες που έχουν συμφωνηθεί και όταν στη συνάντηση έρθει η σειρά τους μιλάνε για το περιεχόμενο του κειμένου και τα θέματα που προκύπτουν από αυτό. Οι συμμετέχοντες εξηγούν παραγράφους ή αποσπάσματα που έχουν επιλέξει επειδή, για παράδειγμα, τους τράβηξαν την προσοχή ή τους άρεσαν ιδιαίτερα ή γιατί τους θύμισαν κάτι. Η Συνάντηση γίνεται για να μοιραστούν στην ομάδα σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα που βιώνουν οι συμμετέχοντες όταν διαβάζουν το κείμενο.



Ένα άτομο αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της Συνάντησης. Αυτό το άτομο μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός, ένας συγγενής, ένας εθελοντής ή κάποιος άλλος. Ο συντονιστής είναι ίσος με τους υπόλοιπους κι έτσι δεν μπορεί να επιβάλει τη γνώμη του ή την άποψή του. Ο ρόλος του είναι να διασφαλίζει ότι όλοι συμβάλλουν στο διάλογο και σέβονται τη σειρά ομιλίας όπως και τις απόψεις των άλλων. Η προτεραιότητα δίνεται σε αυτούς που συμμετέχουν λιγότερο ή σε αυτούς που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, έτσι ώστε η συμμετοχή να είναι όσο το δυνατόν γίνεται πιο ισότιμη και διαφοροποιημένη.

Η Συνάντηση ξεκινά όταν ο συντονιστής ζητήσει από ένα συμμετέχοντα να διαβάσει δυνατά μια παράγραφο και να εξηγήσει στην υπόλοιπη ομάδα γιατί διάλεξε αυτό το απόσπασμα και ποια στοιχεία του θέλει να επισημάνει. Αφού ο συμμετέχοντας εκφράσει τις απόψεις του στους υπόλοιπους, ο συντονιστής ανοίγει τη συζήτηση σε όλα τα μέλη της ομάδας, για να ανταλλάξουν απόψεις και σκέψεις σχετικά με τη συγκεκριμένη παράγραφο. Όταν ακουστούν όλες οι απόψεις για το συγκεκριμένο απόσπασμα, κάποιος άλλος διαβάζει μια παράγραφο που επέλεξε και ούτω καθεξής. Έτσι, δημιουργούνται νέα νοήματα μέσα από ένα διαλογικό τρόπο. Ο στόχος δεν είναι να καταλήξουμε σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα ή μια άποψη για κάθε κείμενο, αλλά να δημιουργηθεί χώρος για διάλογο και κοινό προβληματισμό. Ένας δια-υποκειμενικός διάλογος λαμβάνει χώρα βοηθώντας όλους τους συμμετέχοντες να εξετάσουν συλλογικά και εις βάθος αξιόλογα θέματα, συνδέοντας ταυτόχρονα την πρακτική αυτή με μορφές λειτουργικής μάθησης.

Η μεθοδολογία και η διαδικασία που ακολουθείται στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις συνοψίζονται στον πιο κάτω πίνακα και αναλύονται στον *Οδηγό Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων* του CONFAPΕΑ (2012):

1. Επιλέγεται ένα έργο από την κλασική παγκόσμια λογοτεχνία. Για να γίνει αυτό, προτείνονται στους συμμετέχοντες διάφορα κείμενα και εκείνοι επιλέγουν. Κάθε άτομο επιλέγει ένα βιβλίο και το προτείνει στους υπόλοιπους, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους πιστεύει ότι θα ήθελαν να το διαβάσουν.
2. Μετά την επιλογή του βιβλίου, γίνεται μια συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με το πόσες σελίδες θα διαβαστούν μέχρι την επόμενη συνάντηση. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται και πάλι, στο τέλος της επόμενης συνάντησης.
3. Οι συμμετέχοντες διαβάζουν τις σελίδες που συμφώνησαν στο σπίτι, επιλέγοντας την παράγραφο που τους άρεσε περισσότερο ή αυτή που τους κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον.
4. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, γίνεται συζήτηση γύρω από το κείμενο εστιάζοντας ιδιαίτερα στις παραγράφους που έχουν επιλεγεί. Οι συμμετέχοντες που επέλεξαν τις συγκεκριμένες παραγράφους ζητούν να παρέμβουν.
5. Ο συντονιστής δίνει με τη σειρά το λόγο στους συμμετέχοντες, για να διαβάσουν δυνατά την παράγραφο που επέλεξαν και να εξηγήσουν τους λόγους αυτής της επιλογής.
6. Ο συντονιστής ανοίγει τη συζήτηση σε όλους, έτσι ώστε οι άλλοι συμμετέχοντες να σχολιάσουν την κάθε παράγραφο.

7. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για κάθε παράγραφο, ακολουθώντας τη σειρά των κεφαλαίων/ενοτήτων του κειμένου, μέχρι το βιβλίο να τελειώσει.

#### Ένα παράδειγμα εμπειρίας με διαλογικές συναντήσεις:

Το πιο κάτω απόσπασμα παραθέτει τις σκέψεις του Kaoutar El Bina, ενός μαθητή πέμπτης τάξης δημοτικού, οι οποίες σκιαγραφούν την ανάπτυξη αξιών όπως η συνύπαρξη, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις:

«Ένα πολύ σημαντικό πράγμα που έχω μάθει στις συναντήσεις είναι το τι πιστεύουν οι συμμαθητές μου και ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται. Δε θα μπορούσα να φανταστώ ότι σκέφτονται τα πράγματα που λένε στις συναντήσεις. Για παράδειγμα, όταν συζητάμε εγώ νομίζω ένα πράγμα και κάποιος άλλος πιστεύει κάτι διαφορετικό για το ίδιο πράγμα. Στην αρχή πίστευα ότι όλοι μας σκεφτόμαστε με τον ίδιο τρόπο. Και τώρα πιστεύω ότι ο καθένας έχει το δικό του τρόπο σκέψης. Ποτέ δεν ενοχλούμαστε ο ένας από τον άλλο στις συναντήσεις, ούτε καν όταν έχουμε διαφορετικές απόψεις. Κάποιες φορές άλλαξα γνώμη για κάποια ιδέα με την οποία στην αρχή δε συμφωνούσα, αλλά η επιχειρηματολογία των φίλων μου με έπεισε. Μερικές φορές δεν καταλάβαινα γιατί έλεγαν κάτι και ακούγοντάς τους στις συναντήσεις τελικά το κατάλαβα. Για παράδειγμα, αυτό συνέβηκε με την αφοσίωση, δεν καταλάβαινα τι σήμαινε, αλλά μετά που το άκουσα τις συναντήσεις, τελικά το κατάλαβα. »

El Bina, K. (2012). Las tertulias literarias son fantásticas porque salen debates de los grandes. Suplemento *Escuela*, 4, 3-4.

#### Μάθηση και μεταμόρφωση

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις δεν είναι απλά μια ευκαιρία πρόσβασης στην κλασική λογοτεχνία. Η γνώση που μοιράζεται δομείται μέσα από την προώθηση του διαλόγου και την ανταλλαγή των ερμηνειών που προκύπτουν από την ανάγνωση των έργων. Επίσης ενδυναμώνονται οι δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και η κατανόηση γραπτού λόγου βελτιώνει τις γνωστικές δεξιότητες.

Η βελτίωση στην κατανόηση κειμένου και γενικότερα στις δεξιότητες μάθησης συνδυάζεται με πιο ‘τεχνικές’ γνώσεις και δεξιότητες στο λεξιλόγιο, στην αφήγηση και στις ιστορικές γνώσεις. Ο διάλογος βελτιώνει επίσης δραματικά και την ικανότητα του ατόμου για επικοινωνία, τόσο στην ικανότητα να εκφράζει τους συλλογισμούς του όσο και στην ικανότητα να ακούει άλλους και να κατανοεί τις δικές τους θέσεις και προοπτική.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις διάφορες αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στις Συναντήσεις και την ενεργό συμμετοχή στη συλλογική κατασκευή της γνώσης, δημιουργείται ένα περιβάλλον στο οποίο όλες οι συνεισφορές χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού. Είναι ένας χώρος στον οποίο όλοι μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και να εξασκήσουν αξίες όπως ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, η συνύπαρξη και τα λοιπά.

## Περιλήψεις ή διάλογοι

Το ακόλουθο απόσπασμα από το βιβλίο *Apreniendo Contigo [Μαθαίνοντας Μαζί]* δίνει ένα παράδειγμα για το πώς δομείται από κοινού η γνώση και πώς ενεργοποιούνται διαδικασίες μεταμόρφωσης μέσα από την ανάγνωση του *La Peste [Η Πανούκλα]* του Albert Camus. Οι αλυσίδες της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου που είναι παρούσες στις Συναντήσεις μετατρέπονται σε μια αλυσίδα αμοιβαίας βοήθειας και αλληλεγγύης.

«Ένα απόγευμα, η Lourdes, δασκάλα και συντονίστρια στις Συναντήσεις εξεπλάγη όταν άκουσε τον Kera να λέει στους συμμαθητές του ότι ένα από τα βιβλία που του άρεσαν περισσότερο ήταν το *La Peste* του Albert Camus. «Ήταν δύσκολο να το καταλάβω, αλλά όταν άκουσα τους συμμαθητές μου έναν προς έναν, τα πράγματα έγιναν πιο ξεκάθαρα.» ... «Μου άρεσε επίσης πολύ, και το τι γίνεται είναι ότι όταν πάω στο σπίτι παίρνω τη Συνάντηση μαζί μου, στις σκέψεις μου. Συχνά σκέφτομαι όλους τους προβληματισμούς και τους διαλόγους που έχουμε μοιραστεί. Η αλήθεια είναι ότι θυμάμαι τα θέματα που έχουμε συζητήσει και μετά θυμάμαι την ιστορία. Είναι λες και όλοι οι συμμαθητές μου είναι μέσα μου.» ... Με κάποιο τρόπο μεταξύ του Luis Alberto και του Kera η καθιερωμένη αλυσίδα διαλόγου ... μετατράπηκε σε αλυσίδα αλληλεγγύης και αμοιβαίας βοήθειας. Η Lourdes έμαθε ότι δεν ήταν απαραίτητο να δίνει στους μαθητές της περιλήψεις των λογοτεχνικών κειμένων και στην πραγματικότητα δεν ήταν και τόσο χρήσιμο αυτό. Με το να μοιράζονται τις αναγνώσεις εξασφάλιζε ότι οι μαθητές της θα διάβαζαν ολόκληρα τα βιβλία παγκόσμιας κλασικής λογοτεχνίας.» (Racionero et al., 2012, p.120).

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις ενισχύουν και εκτός τάξης τις γνώσεις που αποκομίζονται από την ανάγνωση. Εκτός από τις συζητήσεις, τις οποίες τα παιδιά παίρνουν μαζί τους στο σπίτι και σε διαφορετικά συγκείμενα μετά τη συμμετοχή τους, πολλά σχολεία οργάνωσαν Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις για τους συγγενείς των μαθητών, το διδακτικό προσωπικό και άλλους ενήλικες της κοινότητας. Οι συναντήσεις με συγγενείς συμβάλλουν στη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών εμπειριών που μεταμορφώνουν τις δικές τους προσδοκίες όπως και τη μαθησιακή ατμόσφαιρα στην οικογένεια. Η συμμετοχή μη-ακαδημαϊκών οικογενειών (οικογένειες όπου τα άτομα δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο) από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια στις Συναντήσεις βελτιώνει τις συζητήσεις και τη μάθηση των παιδιών.

Για παράδειγμα, σε μια Μαθησιακή Κοινότητα η έκτη τάξη και μια ομάδα από μητέρες διάβασαν και μοιράστηκαν το *Romeo and Juliet* του Shakespeare. Αυτό τους επέτρεψε να συζητήσουν μαζί για την αγάπη, τα θέλω, την οικογένεια και τα λοιπά. Σε μια άλλη Μαθησιακή Κοινότητα μια συγκεκριμένη Διαλογική Συνάντηση για το *Animal Farm* του Orwell, το οποίο συζητήθηκε κι αυτό από μαθητές και συγγενείς, δεν μπορούσε να ολοκληρωθεί γιατί όλοι είχαν κι άλλα σημεία τα οποία ήθελαν να σχολιάσουν, να συζητήσουν, να ρωτήσουν και να συνεισφέρουν.

Στον πιο κάτω πίνακα παρατίθεται σε συντομία το τι ακριβώς είναι και τι δεν είναι μια Διαλογική Λογοτεχνική Συνάντηση:

ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	
ΤΙ ΕΙΝΑΙ	ΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ
1. Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις βασίζονται στη διαλογική ανάγνωση που περιλαμβάνει ανάγνωση και συλλογική ερμηνεία, στα πλαίσια μιας διαδικασίας στην οποία εκτιμάται η επιχειρηματολογία και όχι οι υποθέσεις ή η κοινωνική ισχύ. Μέσα από αυτή τη διαλογική διαδικασία κάθε άτομο, αλλά και η ομάδα ως σύνολο, προσθέτουν νέες διαστάσεις στο νόημα της ανάγνωσης κλασικών συγγραφέων. Επιτυγχάνεται από κοινού ένα επίπεδο βαθιάς, κριτικής σκέψης και κατανόησης, κάτι που δε θα ήταν εφικτό μέσω της ατομικότητας.	1. Εάν η συνάντηση δεν περιλαμβάνει ανάγνωση βιβλίου ή εάν είναι μια συνάντηση σχετικά με ένα ενδιαφέρον θέμα για το οποίο ένας ειδικός μεταδίδει γνώση, τότε δεν είναι Διαλογική Λογοτεχνική Συνάντηση.
2. Τα βιβλία είναι λογοτεχνικά αριστουργήματα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας.	2. Εάν τα βιβλία δεν είναι λογοτεχνικά αριστουργήματα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας, τότε δεν είναι Διαλογική Λογοτεχνική Συνάντηση.
3. Η συλλογική κατανόηση του κειμένου πραγματοποιείται μέσα από μια διαδικασία συλλογικής ερμηνείας, που επιτυγχάνεται μέσω του ισότιμου διάλογου μεταξύ όλων των συμμετεχόντων.	3. Εάν ο διάλογος γίνεται με βάση τις αξιώσεις της εξουσίας όπου οι άνθρωποι με υψηλότερο ακαδημαϊκό κύρος μονοπωλούν τη συζήτηση ή επιβάλλουν τις ερμηνείες τους και όχι με βάση την εγκυρότητα των επιχειρημάτων, τότε δεν είναι Διαλογική Λογοτεχνική Συνάντηση.
4. Ο ισότιμος διάλογος ενισχύει την ανάπτυξη αξιών όπως η συνύπαρξη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη.	
5. Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν με συγγενείς, μέλη της κοινότητας, προσωπικό, εθελοντές και μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.	

Πηγή: Ιστοσελίδα Μαθησιακών Κοινοτήτων [ελέγχθηκε τον Απρίλιο 2016].

## 7.2. Άλλες Διαλογικές Συναντήσεις

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο ενθουσιασμός και οι επιδράσεις που δέχτηκαν οι συμμετέχοντες των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων είχαν ως αποτέλεσμα την επέκταση των Συναντήσεων και σε άλλους τομείς που έχουν να επιδείξουν σημαντικές δημιουργίες της ανθρωπότητας, όπως είναι η τέχνη, η μουσική και η επιστήμη.

**Διαλογικές Μουσικές Συναντήσεις:** Η ικανότητα επικοινωνίας και έκφρασης μέσω της μουσικής διαφέρει από αυτή των λέξεων. Συχνά, για παράδειγμα, λέγεται ότι κάτι δεν μπορεί να εκφραστεί με λέξεις. Το βάθος της μουσικής προσφέρει μια μεγάλη περιπέτεια. Στις Διαλογικές Μουσικές Συναντήσεις ακούγεται και συζητείται κλασική μουσική. Όλοι απολαμβάνουν, μαθαίνουν, ανακαλύπτουν και μοιράζονται μέσω της κλασικής μουσικής. Οι όπερες του Mozart και του Verdi, οι καντάδες του Bach, οι συναυλίες του Beethoven και οι συμφωνίες του Mahler είναι μερικά παραδείγματα από τα κομμάτια που χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, στο Συνέδριο Διαλογικών Λογοτεχνικών και Μουσικών Συναντήσεων που διεξήχθη στις «3 000 κατοικίες» στην περιοχή της Σεβίλλης το 2009, παιδιά και ενήλικες άκουσαν, συγκινήθηκαν και συζήτησαν μερικές από τις πιο όμορφες άριες του Μαγικού Αυλού του Mozart. Η χορωδία Va, pensiero από την όπερα Nabucco του Giuseppe Verdi, που συντέθηκε πριν από 150 χρόνια, απηχεί σύγχρονες καταστάσεις και οδηγεί σε έντονες συζητήσεις σχετικά με την κρίση, τους ανθρώπους, το ρατσισμό και την αδικία.

**Διαλογικές Συναντήσεις Τέχνης:** Σε αυτές τις συναντήσεις οι άνθρωποι ξεκινούν ένα διάλογο για έργα τέχνης όπως είναι οι πίνακες του Picasso ή του Van Gogh και συζητούν σχετικά θέματα. Για παράδειγμα, μια φορά οι συζητήσεις γύρω από τους πίνακες της Frida Kahlo κατέληξαν σε συζήτηση για την ιστορία του Μεξικού, το φεμινισμό, τη μητρότητα και την ιστορία της ζωγραφικής.

**Διαλογικές Συναντήσεις Μαθηματικών:** Τι αινίγματα μπορούν να βρεθούν στα πιο διάσημα έργα λογοτεχνίας; Πώς μπορούν να επιλυθούν κάποια μαθηματικά προβλήματα; Σε αυτού του είδους τις συναντήσεις συζητούνται τα μαθηματικά και τα προβλήματά τους.

**Διαλογικές Επιστημονικές Συναντήσεις:** Επιτεύγματα σε συγκεκριμένους τομείς όπως είναι η νανο-επιστήμη και η νανο-τεχνολογία που αλλάζουν το μέλλον της ανθρωπότητας, συχνά δεν είναι διαθέσιμα σε ανθρώπους που δεν έχουν ένα ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Οι Διαλογικές Επιστημονικές Συναντήσεις ενδυναμώνουν το διάλογο μεταξύ της επιστήμης και της κοινωνίας, δημιουργούν πιο στενές σχέσεις και ενισχύουν την ικανότητα όλων να αμφισβητούν, να αναζητούν πληροφορίες και να συζητούν τα μεγάλα άλυτα μυστήρια.

**Διαλογικές Παιδαγωγικές Συναντήσεις:** Σε αυτές τις Συναντήσεις, το διδακτικό προσωπικό, οι συγγενείς και άλλοι διαβάζουν και συζητούν σημαντικά, αυθεντικά έργα στον τομέα της εκπαίδευσης, από συγγραφείς όπως είναι οι Lev Vygotsky, John Dewey, Paulo Freire και άλλοι. Οι συναντήσεις αυτές περιγράφονται λεπτομερώς σε άλλη ενότητα.

Σε όλες τις περιπτώσεις ενισχύεται η άμεση σύνδεση με αυθεντικά λογοτεχνικά, καλλιτεχνικά και επιστημονικά έργα, αντί η χρήση υλικού που περιέχει ερμηνείες των έργων αυτών από άλλους. Σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις ερμηνείες τους για το έργο

που εξετάζεται στη Συνάντηση (ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένα μουσικό κομμάτι, μια μαθηματική συνεισφορά και τα λοιπά) και η δραστηριότητα στηρίζεται στη διαλογική μάθηση.

Παρότι οι αρχές διαλογικής μάθησης (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008) εξηγήθηκαν προηγουμένως, παρατίθενται και πιο κάτω:

\* **Ισότιμος διάλογος:** Όλες οι συνεισφορές και οι απόψεις που ακούγονται στις Συναντήσεις γίνονται σεβαστές με έναν ισότιμο τρόπο. Κανένας δεν μπορεί να επιβάλει τη γνώμη του στους άλλους ως τη μοναδική ή τη μόνη έγκυρη επειδή θεωρεί τον εαυτό του ειδικό, είτε γιατί έχει λάβει περισσότερη εκπαίδευση στο συγκεκριμένο θέμα είτε γιατί είναι ο συντονιστής της ομάδας. Κάθε συνεισφορά είναι αποδεκτή και έγκυρη, κι έτσι ότι λέγεται είναι σεβαστό και άρα είναι εφικτό να μάθει ο ένας από τον άλλο.

\* **Πολιτισμική νοημοσύνη:** Όλοι έχουν πολιτισμική νοημοσύνη, γνώσεις και εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέσα από τη ζωή. Αυτά επιτρέπουν σε όλους να προσφέρουν πολύτιμες ερμηνείες από διαφορετικές οπτικές γωνίες για το πολιτιστικό ή επιστημονικό έργο που συζητείται. Ο ισότιμος διάλογος, με το σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις, δίνει αξία στην πολιτισμική νοημοσύνη του κάθε ανθρώπου.

\* **Μεταμόρφωση:** Αυτή η μορφή μάθησης μέσω του διαλόγου και της αντικειμενικής εξέτασης όλων των απόψεων είναι μια συνεχής διαδικασία που συμβαίνει στη ζωή και επιδεικνύει τη δυνατότητα μεταμόρφωσης των ανθρώπων. Η γνώση που αποκτάται στις Συναντήσεις αλλάζει τις προσωπικές ζωές και τις σχέσεις με τους άλλους. Η συμμετοχή στις Συναντήσεις είναι μια ευκαιρία για ανάγνωση, εμπλοκή στο διάλογο και πραγματοποίηση του οράματος της υπέρβασης των κοινωνικών στερεοτύπων και των σχετικών εμποδίων.

\* **Εργαλειακή διάσταση:** Οι συμμετέχοντες στις Συναντήσεις μπορούν να αποκτήσουν ακαδημαϊκές και βασικές γνώσεις και κάθε είδους δεξιότητες γύρω από την ιστορία, το λεξιλόγιο, τις αναγνωστικές δεξιότητες, τις δεξιότητες ΤΠ και τα λοιπά. Πέρα από το πλαίσιο των συζητήσεων που μοιράζονται, οι συμμετέχοντες συχνά απολαμβάνουν να συνεχίζουν την απόκτηση γνώσεων για το συγκεκριμένο θέμα από μόνοι τους μέσω του Διαδικτύου ή με φίλους και την οικογένεια και ούτω καθεξής. Τα όσα μαθαίνουν μπορούν αργότερα να τα μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα.

\* **Δημιουργία νοήματος:** Η σύνδεση των συζητήσεων και των γνώσεων με τις προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα μαθήματα ζωής, το προσωπικό και οικογενειακό ιστορικό και ούτω καθεξής του καθενός, είτε άμεσα είτε όχι, συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος για όλους όσους συμμετέχουν στις Συναντήσεις. Η μάθηση και η επιθυμία για μάθηση είναι αλληλένδετα, έτσι οι σκέψεις για το παρελθόν και η δημιουργία νέων προσδοκιών για το μέλλον καθιστούν ικανή την προσωπική επιβεβαίωση και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων.

\* **Αλληλεγγύη:** Οι Συναντήσεις είναι ανοιχτές σε όλους, δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο. Δεν κοστίζουν τίποτα και γι' αυτό προσφέρονται δωρεάν. Δεν υπάρχουν ακαδημαϊκές απαιτήσεις, δεδομένου ότι προτεραιότητα είναι η συμμετοχή ανθρώπων που δεν έχουν ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Οι ισότιμες σχέσεις είναι αυτές που παράγουν περαιτέρω σχέσεις φροντίδας. Η αλληλεγγύη περιλαμβάνει σεβασμό, εμπιστοσύνη, υποστήριξη και ποτέ



υποχρέωση. Όλοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και οι σχέσεις αλληλεγγύης αξίζουν πέρα από τις ηλικιακές, εθνοτικές ή θρησκευτικές διαφορές.

\* **Ισότητα των διαφορών:** Όλοι όσοι συμμετέχουν στις Συναντήσεις είναι ίσοι και διαφορετικοί μεταξύ τους. Μια βασική αρχή είναι η ισότητα ανθρώπων, που έχουν δικαίωμα στο να ζουν διαφορετικά. Όλοι, χωρίς εξαίρεση έχουν το ίδιο δικαίωμα στις διαφορές τους και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

**Για περισσότερες πληροφορίες:**

De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014) Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), p. 241-249.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Soler, M. (2015). Biographies of 'Invisible' People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10). Special Issue on Dialogic Literary Gatherings.

Video about Dialogic literary gatherings: Aina Ballesteros. Final lecture of the project INCLUD-ED. Parlamento Europeo. Diciembre 2011. <https://vimeo.com/93165050> [Checked on April 2016]

### 7.3. Βιβλιογραφία

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014) Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), p. 241-249.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Flecha, R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.

Soler, M. (2015). Biographies of 'Invisible' People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10). Special Issue on Dialogic Literary Gatherings.

Serrano, M.A., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.





Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 8

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 8 – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Η μάθηση επηρεάζεται από όλες τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός της τάξης. Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, παρατηρείται αύξηση του αριθμού και της ποικιλίας των φορέων μάθησης με τους οποίους οι μαθητές αλληλεπιδρούν. Δεν μπορεί να επιτευχθεί υψηλού επιπέδου μάθηση στην τάξη αν οι οικογένειες των μαθητών και η ευρύτερη κοινότητα δεν συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία και αν τα υπόβαθρα των μαθητών δεν εντάσσονται στη διαδικασία μάθησης. Τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία έχουν καταστήσει ξεκάθαρη τη σημασία της συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας σε συμφωνίες συνεργασίας με τα σχολεία.

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τις διάφορες μορφές εκπαιδευτικής συμμετοχής της κοινότητας και την πιθανή επίδραση που μπορεί να έχει η κάθε μια στην εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης η ενότητα επικεντρώνεται στην προσέγγιση που έχει επιδείξει τα καλύτερα αποτελέσματα, η οποία είναι η προώθηση της εκπαιδευτικής συμμετοχής όλων στην κοινότητα των μαθητών: οικογένειες, γείτονες, μέλη τοπικών και πολιτισμικών ομάδων και συλλόγων, μη-διδασκικό προσωπικό, εθελοντές και άλλοι. Στο δεύτερο μέρος, περιγράφονται λεπτομερώς τρεις επιτυχημένες πρακτικές: διαλογική ανάγνωση, επέκταση του μαθησιακού χρόνου και Μικτές Επιτροπές.

### 8.1. Συμμετοχή της κοινότητας

Πολλές διεθνείς έρευνες των τελευταίων δεκαετιών απέδειξαν τα οφέλη της συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz, Grolnick & Price, 2005; Weiss, 2005). Το ερευνητικό πρόγραμμα INCLUD-ED εξέτασε τις σύγχρονες έρευνες και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή της κοινότητας στα σχολεία βελτιώνει την επίδοση των μαθητών (INCLUD-ED, 2009, p.45). Η συνεργασία με τις οικογένειες συμβάλλει στο να μετατραπούν οι σχέσεις με το σχολείο σε σχέσεις ισότητας, αλλά και στο να ξεπεραστούν οι ανισότητες στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Επιπλέον, η συμμετοχή αυτή είναι ιδιαίτερα επωφελής για ευάλωτες ομάδες μαθητών, όπως είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αυτοί που ανήκουν σε μειονότητες και οι μαθητές με αναπηρίες (INCLUD-ED, 2009, p. 49).

*«Επίσης η συμμετοχή της κοινότητας στα σχολεία παίζει σημαντικό ρόλο στην υπέρβαση των ανισοτήτων φύλου στην εκπαίδευση, ιδίως μέσα από την εμπλοκή γυναικών που είναι συγγενείς των μαθητών, αλλά και άλλων γυναικών από την κοινότητα.» (INCLUD-ED, 2009, p. 51)*

Ωστόσο, η γενική επίδραση της συμμετοχής της κοινότητας στην εκπαίδευση εξαρτάται τόσο από τον τρόπο, αλλά και από το βαθμό στον οποίο πραγματοποιείται η συμμετοχή αυτή. Το ερευνητικό πρόγραμμα INCLUD-ED έχει εντοπίσει πέντε μορφές εκπαιδευτικής συμμετοχής της κοινότητας: ενημερωτική συμμετοχή, συμβουλευτική, συμμετοχή στις αποφάσεις, στην

αξιολόγηση και την εκπαίδευση. Οι τρεις τελευταίοι από αυτούς τους τρόπους συμμετοχής απέδειξαν οι πιο πετυχημένες στη σχολική επίδοση των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά του κάθε μοντέλου συνοψίζονται πιο κάτω:

### 8.1.1. Μορφές συμμετοχής των οικογενειών στα σχολεία

<b>Ενημερωτική συμμετοχή</b>	Οι γονείς ενημερώνονται για τις σχολικές δραστηριότητες, τη λειτουργία του σχολείου και τις αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί.	<b>Λιγότερες ευκαιρίες για επίτευξη σχολικής επιτυχίας και συμμετοχής των οικογενειών.</b>
	Οι γονείς δε συμμετέχουν στις πιο πάνω αποφάσεις του σχολείου.	
	Οι συναντήσεις γονέων γίνονται για την ενημέρωση των οικογενειών για αυτές τις αποφάσεις.	
<b>Συμβουλευτική συμμετοχή</b>	Οι γονείς έχουν περιορισμένη επίδραση στη λήψη αποφάσεων.	
	Η συμμετοχή γίνεται σε συνεννόηση με τις οικογένειες.	
	Οι γονείς συμμετέχουν μέσω των καταστατικών οργάνων του σχολείου.	
<b>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων</b>	Τα μέλη της κοινότητας συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων με το να γίνονται εκπρόσωποι στα σώματα λήψης αποφάσεων.	<b>Περισσότερες ευκαιρίες για επίτευξη σχολικής επιτυχίας και συμμετοχής των οικογενειών.</b>
	Τα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας παρακολουθούν τη δέσμευση του σχολείου όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.	
<b>Συμμετοχή στην αξιολόγηση</b>	Τα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν στις διαδικασίες μάθησης, βοηθώντας στην αξιολόγηση της σχολικής προόδου των παιδιών.	
	Τα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν στη γενική αξιολόγηση του σχολείου.	
<b>Εκπαιδευτική συμμετοχή</b>	Τα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, όσο και μετά το σχολείο.	
	Τα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.	

Πηγή: (INCLUD-ED, 2009, p. 54)

### *Ενημερωτική συμμετοχή και συμβουλευτική συμμετοχή*

Τόσο η ενημερωτική συμμετοχή όσο και η συμβουλευτική συμμετοχή είναι οι πιο κοινές μορφές συμμετοχής που εντοπίζονται στα σχολεία: οι οικογένειες καλούνται σε ενημερωτικές συναντήσεις (ενημερωτική συμμετοχή) ή σε γενικές συναντήσεις για παροχή συμβουλών (συμβουλευτική συμμετοχή).

Η αυστηρώς ενημερωτική συμμετοχή δεν περιλαμβάνει εμπλοκή των γονιών στη λήψη αποφάσεων. Περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών και αποφάσεων που το σχολείο αποφάσισε ότι θα λάβει, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμβουλευτική συμμετοχή συνήθως γίνεται μέσω των ομάδων σχολικής διοίκησης, όπως είναι το Σχολικό Συμβούλιο, στο οποίο οι οικογένειες εκπροσωπούνται. Σε πολλές περιπτώσεις ο ρόλος τους σε αυτά τα όργανα περιορίζεται στην απλή έκφραση της γνώμης τους ή στην έγκριση ή απόρριψη προτάσεων του σχολείου. Οι διαθέσιμες θέσεις για εκπροσώπους οικογενειών σε επίσημες διαδικασίες μπορεί να είναι περιορισμένες και επίσης κάποιες φορές η σχολική διοίκηση δεν είναι υποχρεωμένη να ζητήσει τη συμβολή τους. Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η διαδικασία είναι απρόσιτη για κάποιους γονείς και συχνά οι εκπρόσωποι είναι κυρίως άτομα με συγκεκριμένο μορφωτικό υπόβαθρο.

Αυτές οι δύο μορφές συμμετοχής έχουν ελάχιστες πιθανότητες να επηρεάσουν θετικά την επιτυχία των μαθητών. Από την άλλη πλευρά όμως, οι άλλες μορφές συμμετοχής που παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα, ανοίγουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε όλη την κοινότητα και δείχνουν σημαντική επίδραση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

### *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει τη συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με θέματα του σχολείου. Τα θέματα αυτά δεν αφορούν εξωτερικές διαδικασίες, αλλά εσωτερικές διαδικασίες και διαδικασίες συντονισμού, όπως για παράδειγμα οι προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, οι κανονισμοί του σχολείου, οι δραστηριότητες εκτός του σχολικού χρόνου και τα λοιπά.

Με αυτού του είδους τη συμμετοχή, δημιουργούνται νέοι χώροι, στους οποίους οι οικογένειες και άλλα άτομα της κοινότητας αισθάνονται ελεύθεροι να μιλήσουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συζητήσουν και να επιτύχουν συναίνεση με άλλους, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, σχετικά με την εκπαίδευση που επιθυμούν για τα παιδιά τους. Επιπλέον, η εφαρμογή αυτής της συμμετοχής, επιτρέπει τη συμμετοχή των οικογενειών και της εκπαιδευτικής κοινότητας στη δημιουργία και επίβλεψη εκπαιδευτικών, σχολικών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους. Ο ισότιμος διάλογος είναι απαραίτητος για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αυτό που έχει σημασία είναι τα επιχειρήματα και όχι η θέση ή το κύρος του ατόμου που τα εκφράζει. Έτσι, υπάρχουν διαδικασίες δημόσιας συζήτησης στις οποίες ο διάλογος στοχεύει στην τελική συναίνεση, όσον αφορά τις καλύτερες επιλογές που υπάρχουν για την εκπαίδευση των παιδιών.

Οι συνελεύσεις των συγγενών των μαθητών είναι ένα παράδειγμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: μια δημοκρατική οργάνωση που ενθαρρύνει όλα τα μέλη της κοινότητας να πάρουν αποφάσεις για ερωτήματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου.

**Περισσότερες πληροφορίες για παραδείγματα συνελεύσεων συγγενών:**

**Asamblea del Colegio Andalucía (Sevilla):**

[http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP\\_ANDALUCIA%20 Sevilla.pdf](http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP_ANDALUCIA%20 Sevilla.pdf)

(ελέγχθηκε τον Απρίλιο 2016)

**Συμμετοχή στην αξιολόγηση**

Αυτή η μορφή συμμετοχής περιλαμβάνει οικογένειες και άλλα μέλη της κοινότητας στη διαδικασία αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών διαδικασιών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος και της μάθησης, όσο και του σχολείου ως σύνολο. Η συμμετοχή τους σημαίνει ότι λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές απόψεις, τόσο για την ανάπτυξη του κάθε μαθητή, όσο και για τα αποτελέσματα του σχολείου. Αυτές οι συλλογικές αξιολογήσεις οδηγούν στην καθημερινή βελτίωση των δραστηριοτήτων που γίνονται στις τάξεις και το σχολείο.

**Κέντρο εκπαίδευσης παιδιών Laakavuori, Ελσίνκι, Φινλανδία**

«Το κέντρο εκπαίδευσης παιδιών Laakavuori βρίσκεται στο Ελσίνκι στη Φινλανδία. Ένα ποσοστό 52% από τα 67 παιδιά που φοιτούν σε αυτό είναι μετανάστες. Το κέντρο δουλεύει μαζί με το δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και το σύνθημά τους είναι: «Διαπραγμάτευση, διαπραγμάτευση και διαπραγμάτευση». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μια από τις πολλές υπευθυνότητες που έχουν οι οικογένειες στο κέντρο είναι η κατάρτιση εξατομικευμένων σχεδίων για μαθητές προσχολικής ηλικίας, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από αυτό, το σχολείο και οι οικογένειες είναι επίσης μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας αξιολόγησης της μάθησης και άλλων σχετικών θεμάτων για τη λειτουργία του κέντρου.» (Lastikka & García Carrión, 2012)

Lastikka, A.L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el curriculum y la evaluación. Cuadernos de Pedagogía, 429, 62-63.

**Εκπαιδευτική συμμετοχή**

Οι οικογένειες και άλλα μέλη της κοινότητας συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών, όπως για παράδειγμα στις τάξεις κατά τις σχολικές ώρες, σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού ωραρίου και σε δικές τους εκπαιδεύσεις (σε μαθήματα ή προγράμματα κατάρτισης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους).

Αυτή η μορφή συμμετοχής σημαίνει τη διαθεσιμότητα περισσότερου ανθρώπινου δυναμικού που υποστηρίζει τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών, ενεργοποιεί δράσεις και συμπεριφορές ένταξης, οι οποίες στη συνέχεια συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων και της σχολικής συνύπαρξης. Επίσης ενισχύει το ενδιαφέρον και τις προσπάθειες ολόκληρης της κοινότητας για τη μάθηση, προωθώντας τη βελτιωμένη μάθηση για όλους, όπως περιγράφεται πιο κάτω.

### *Η επίδραση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και την εκπαίδευση*

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και την εκπαίδευση έχει αντίκτυπο σε σημαντικά θέματα της σχολικής ζωής, κι επομένως μια πιθανή σημαντική επίδραση σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματά τους. Αρχικά, δεδομένου ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν σε ποικίλα περιβάλλοντα και μέσω διαφόρων αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μάθουν, αφού μπορούν να εμπλακούν σε διάφορες αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις. Επίσης, η συμμετοχή αυτή επιτρέπει τη συμμετοχή ενηλίκων που αποτελούν πρότυπα με τα οποία οι μαθητές μπορούν να ταυτιστούν, σε αντίθεση με αυτό που γίνεται συχνά, για παράδειγμα στην περίπτωση των μαθητών από ομάδες εθνοτικών μειονοτήτων, οι οποίοι δεν έχουν απτά παραδείγματα που να τους αποδεικνύουν ότι η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου είναι εφικτή.

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των οικογενειών καθιστά πιο εύκολο το συντονισμό συζητήσεων μεταξύ των οικογενειών, του σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών παραγόντων της κοινότητας. Όλοι μαζί παίρνουν αποφάσεις έχοντας ως κοινό στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και την παροχή βοήθειας στους μαθητές για να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να είναι επιτυχημένοι στην εκπαίδευση και να επιτύχουν άριστα αποτελέσματα. Η συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας στην οργάνωση του σχολείου και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των συγγενών, του σχολείου και της γειτονιάς. Ενδυναμώνονται οι σχέσεις αλληλεγγύης, συνεργασίας και φιλίας, ενώ παράλληλα επωφελείται ο μαθητικός πληθυσμός, οι οικογένειές τους και η κοινότητα στο σύνολό της. Αυτό επιτρέπει μια πιο αποτελεσματική πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων αφού οι μαθητές, οι οικογένειές τους, το σχολείο και άλλα μέλη της κοινότητας έχουν στη διάθεσή τους μεγαλύτερο ανθρώπινο δυναμικό, για να οικοδομήσουν διάλογο που ανταποκρίνεται σε προβλήματα συνύπαρξης ή συνοχής.

Ακόμη ένα επωφελές αποτέλεσμα αυτών των μορφών συμμετοχής είναι η αύξηση των ισότιμων σχέσεων μεταξύ των οικογενειών και των κοινοτικών φορέων, που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων και ενισχύει τα εναλλακτικά μοντέλα φύλου. Η συμμετοχή της κοινότητας συμβάλλει στον εντοπισμό και την υπέρβαση τέτοιων ανισοτήτων, καθιστώντας τελικά ικανή την πρόληψη ή την αποτελεσματική αντιμετώπιση καταστάσεων σύγκρουσης και επιθετικότητας.

Η μεταμόρφωση των αλληλεπιδράσεων στο σχολείο αποτελεί πηγή κινήτρου για τους μαθητές, επειδή έτσι το σχολείο αποκτά περισσότερο νόημα για τα παιδιά. Αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο ακόμη βαθμό για τις ευάλωτες και μειονοτικές ομάδες. Τέτοια οφέλη έχουν θετική επίδραση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή.

**Ένα παράδειγμα ισότιμων σχέσεων:**

«Η αλλαγή στην αντίληψη είναι τόσο μεγάλη, που οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αλλάζουν εντελώς. Όταν βλέπεις ότι σου συμπεριφέρονται σαν ίσο, νιώθεις καλά, νιώθεις ότι σε εκτιμούν. Δεν υπάρχουν εντάσεις όταν τους μιλάς, νιώθεις χρήσιμος. Βλέπουμε πώς δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί και μαθαίνουμε να εκτιμούμε την προσπάθειά τους.»

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

**Πώς διευκολύνεται η συμμετοχή**

Όλοι όσοι επιθυμούν βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών μπορούν να συμμετέχουν στο σχολείο. Επομένως, το σχολείο πρέπει να είναι ευέλικτο ως προς τις ανάγκες των μελών της κοινότητας σχετικά με τις ώρες, το χώρο, τα ενδιαφέροντα και τα λοιπά.

Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ενσωμάτωση των φωνών των οικογενειών που παραδοσιακά δε συμμετέχουν σε αυτούς τους τομείς της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των μειονοτικών ομάδων και αυτών που δεν έχουν λάβει τυπική εκπαίδευση. Όταν υπάρχει, μέσω της συμμετοχής, μια σύνδεση μεταξύ του σχολείου και των όσων συμβαίνουν στα σπίτια αυτών των οικογενειών, τότε το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και της κοινότητας και ταυτόχρονα να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση προκαταλήψεων και στερεοτύπων που συχνά βιώνουν αυτές οι οικογένειες.

Το πιο πάνω είναι ιδιαίτερα εμφανές όταν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι παραδοσιακά συνήθως συμμετέχουν μόνο άνθρωποι με συγκεκριμένο υπόβαθρο, που επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σχολείου και που μπορούν να μιλήσουν με αυτοπεποίθηση για ακαδημαϊκές δεξιότητες και τα λοιπά. Σε πολλές περιπτώσεις οικογένειες ή άνθρωποι από την κοινότητα με διαφορετικά πολιτισμικά ή εκπαιδευτικά υπόβαθρα δε συμμετέχουν. Πέρα από το γεγονός ότι ίσως δεν καλούνται να το πράξουν, ή οι απόψεις τους δε λαμβάνονται υπόψη, μπορεί να μην πιστεύουν ότι είναι ικανοί να συνεισφέρουν ή να νιώθουν ότι πρέπει να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες παραδοσιακές προσδοκίες. Η μόνη επιλογή για να ξεπεραστούν τέτοιου είδους εμπόδια είναι η ενθάρρυνση των οικογενειών για συμμετοχή στο σχολείο και η αναγνώριση ότι οποιοσδήποτε διαφορές φέρουν μαζί τους είναι στην πραγματικότητα απαραίτητες για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Εν συντομία, πρέπει να καταστεί εφικτή και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή αυτών που δεν έλαβαν ποτέ προηγουμένως μέρος, με τη δημιουργία κλίματος υψηλών προσδοκιών και την ενίσχυση της ισότιμης και δημοκρατικής συμμετοχής.

Προκειμένου να ξεπεραστούν εμπόδια που πιθανώς να προκύψουν όσον αφορά τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας, τα ακόλουθα είναι απαραίτητα:

- ☐ Προσαρμογή των ωραρίων για να διευκολυνθούν οι άνθρωποι της κοινότητας.
- ☐ Συμπερίληψη της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων. Αυτό σημαίνει πρόσκληση της κοινότητας σε συναντήσεις για συζητήσεις και λήψεις αποφάσεων και συνεργασία μαζί



τους για τη λήψη αποφάσεων. Ευκαιρία συμμετοχής των ανθρώπων των οποίων συνήθως οι φωνές δε λαμβάνονται υπόψη. Οι αποφάσεις παίρνονται με βάση την εγκυρότητα των επιχειρημάτων, όχι για λόγους εξουσίας και ανεξάρτητα από τη θέση ή το κύρος των ατόμων που εκφράζουν μια γνώμη. Αυτό που πραγματικά έχει σημασία είναι τα επιχειρήματα.

- Δημιουργία ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης και διαλόγου, μέσα από τη χρήση γλώσσας που δεν προωθεί τις διακρίσεις και μέσα από συζητήσεις που γίνονται οριζόντια και ισότιμα και όχι κάθετα, όπως γίνεται συχνά σε σχολεία όπου τα μέλη του προσωπικού θεωρούνται οι ειδήμονες.
- Προώθηση της συμμετοχής όλων στις συναντήσεις και τις συνελεύσεις, καθώς και θέσπιση ισότιμου διαλόγου που δεν κάνει χρήση εξειδικευμένης γλώσσας. Επίσης, μια επιλογή είναι η προσφορά υπηρεσιών μετάφρασης για όσους συμμετέχουν και δε γνωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Καθώς αυξάνεται η συμμετοχή, οι καινούριοι άνθρωποι στο σχολείο εξοικειώνονται με φυσικό τρόπο με τεχνικούς όρους σχετικούς με το σχολείο και το αναλυτικό του πρόγραμμα. Ωστόσο, κάθε διάλογος πρέπει συνειδητά να διεξάγεται χωρίς η γλώσσα ή το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε αυτόν να γίνονται εμπόδια.
- Οι συναντήσεις πρέπει να είναι παραγωγικές και κανείς δεν πρέπει να νιώθει ότι χάνει το χρόνο του, οπότε οι λήψεις αποφάσεων για λειτουργικά θέματα πρέπει να γίνονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- Πρέπει να χρησιμοποιείται η μέγιστη ποικιλία μέσων επικοινωνίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η ευρύτερη δυνατή διάδοση πληροφοριών στην κοινότητα. Παραδείγματα τέτοιων μέσων επικοινωνίας περιλαμβάνουν συνομιλίες με τις οικογένειες στην είσοδο του σχολείου και χρήση των τοπικών ομάδων και συλλόγων για να βοηθήσουν στην επικοινωνία μέσω άλλων τρόπων, πέρα από την αποστολή επιστολών στις οικογένειες ή την τηλεφωνική τους κλήση.
- Πρέπει να αξιολογηθούν τα υφιστάμενα επίπεδα συμμετοχής έτσι ώστε να αποφεύγονται τα λάθη που προκαλούν παράπονα περιορισμένης συμμετοχής ή που αποκλείουν εκείνους που δε συμμετέχουν, αφού τέτοιου είδους δράσεις αποθαρρύνουν αντί να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να συμμετέχουν.
- Όταν καλούνται οι οικογένειες πρέπει να δίνεται έμφαση στις θετικές ευκαιρίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έτσι ώστε να αποφεύγονται απαντήσεις που επικεντρώνονται μόνο σε προβλήματα ή αρνητικότητα είτε σχετικά με το μεμονωμένο παιδί είτε σχετικά με το σχολείο.
- Διατήρηση υψηλών προσδοκιών σχετικά με την ικανότητα των οικογενειών να αποφασίσουν να γίνουν κομμάτι του σχολείου. Η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας των όσων προσφέρει το σχολείο.

## 8.2. Πετυχημένες πρακτικές στην εκπαιδευτική συμμετοχή της κοινότητας

Έχει παρουσιαστεί πώς η εκπαιδευτική συμμετοχή της κοινότητας επικεντρώνεται στην εμπλοκή των οικογενειών, των εθελοντών, των επαγγελματιών και άλλων στους χώρους εκπαίδευσης και στη λήψη αποφάσεων για θέματα που έχουν άμεση επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει απλά τη συμμετοχή περισσότερων γονέων σε συμβούλια. Ούτε είναι απλώς μια περίπτωση στην οποία οι οικογένειες βοηθούν με την προετοιμασία εορτών ή καρναβαλιστικών στολών, για παράδειγμα. Η εκπαιδευτική συμμετοχή της κοινότητας προϋποθέτει τη μεταμόρφωση οποιασδήποτε έλλειψης εμπιστοσύνης ως προς το ενδιαφέρον και τις ικανότητες των οικογενειών σχετικά με τη σχολική διοίκηση, σε υψηλές προσδοκίες προς αυτούς και αυστηρή αξιολόγηση. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των ατόμων που για οποιοδήποτε λόγο συμμετείχαν με μικρότερη συχνότητα. Δεν υπάρχει εκπαιδευτική συμμετοχή αν ο διάλογος με το σχολείο δεν είναι ισοτιμος και αν δε βασίζεται στην εγκυρότητα των επιχειρημάτων. Υπάρχει όμως εκπαιδευτική συμμετοχή όταν όλοι συνεργάζονται για ένα κοινό στόχο: την καλύτερη δυνατή μάθηση και εκπαιδευτική εμπειρία για τα παιδιά τους.

Στη συνέχεια, περιγράφονται τρεις πρακτικές που θεωρούνται πετυχημένες για την αύξηση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής συμμετοχής της κοινότητας: **η διαλογική ανάγνωση, η επέκταση του μαθησιακού χρόνου και οι Μικτές Επιτροπές.**

### 8.2.1. Διαλογική ανάγνωση

Οι Valls, Soler και Flecha (2008) ορίζουν τη διαλογική ανάγνωση ως:

*«τη διυποκειμενική διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου, για το οποίο οι άνθρωποι κάνουν βαθυστόχαστες ερμηνείες, σκέφτονται κριτικά γύρω από αυτό και το περιεχόμενό του και εντατικοποιούν την κατανόηση του κειμένου μέσω αλληλεπιδράσεων με άλλους παράγοντες, ανοίγοντας νέες δυνατότητες μεταμόρφωσης, ως άτομα που διαβάζουν και ως άτομα στον πραγματικό κόσμο.» (Flecha, Soler, & Valls, 2008, p. 73)*

Η διαλογική ανάγνωση προχωράει πέρα από την εκμάθηση του καλύτερου τρόπου ανάγνωσης ιδεών που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο, τα οποία είναι προσβάσιμα μόνο μέσα από την περιορισμένη σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Μια τέτοια προσέγγιση ανάγνωσης ευνοεί την ανάπτυξη προσωπικών, αναλυτικών και γνωστικών διαδικασιών. Από την άλλη, η διαλογική ανάγνωση λειτουργεί σύμφωνα με το πλαίσιο των θεωριών της ψυχολογίας της μάθησης, που δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση και ενσωματώνουν σχέσεις μεταξύ του αναγνώστη και άλλων στο χώρο, επιπρόσθετα από τη σχέση του μοναχικού αναγνώστη.

Με αυτή την έννοια, η διαλογική ανάγνωση προσθέτει μια κοινωνική διάσταση στην κατανόηση κειμένου, αφού γίνεται μια συλλογική, διυποκειμενική διαδικασία, που περιλαμβάνει άλλους ανθρώπους και πλαίσια, παρόντα στις ζωές των παιδιών, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Επομένως, το κύριο χαρακτηριστικό των διαδικασιών διαλογικής ανάγνωσης είναι η αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των αναγνωστών και του

κειμένου. Αυτό επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, που ενσωματώνει τη λογοτεχνική ερμηνεία και τον κριτικό προβληματισμό για τη ζωή και την κοινωνία. Ταυτόχρονα, δημιουργεί ευκαιρίες για προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση.

**Ένα παράδειγμα αύξησης αλληλεπιδράσεων, διαθέσιμων χώρων και συχνότητας ανάγνωσης:**

«Δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει η φράση «σταδιακά σβήνει», είπε η Nihad ... Η Jesica τη βοηθά χάρη στο διάβασμα που έχει κάνει με τον πατέρα της. «Ούτε κι εγώ το καταλάβαινα, αλλά ο πατέρας μου το διάβασε μαζί μου και είπε ότι σημαίνει ότι είναι κουρασμένος και χάνει τις δυνάμεις του.» Έτσι, με σκοπό να βοηθήσει τη Nihad, η Jesica αναφέρει στις συναντήσεις τους διαλόγους που είχε με τον πατέρα της όταν διάβαζαν το Δον Κιχώτη στο σπίτι.»

Ortega, S (2011). Leyendo juntos. Suplemento Escuela, 2, 7-8

Το μοντέλο διαλογικής ανάγνωσης σημαίνει περισσότεροι χώροι ανάγνωσης και γραφής, με αυξημένο διαθέσιμο χρόνο και αριθμό ατόμων.

Η πρακτική της διαλογικής ανάγνωσης διαφοροποιείται, οργανώνεται και κατανέμεται μεταξύ του σχολείου, των οικογενειών των μαθητών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην τάξη παίρνει τη μορφή των Διαδραστικών Ομάδων με από κοινού αναγνώσεις. Στο σχολείο λαμβάνει χώρα στην Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, τις αίθουσες μελέτης και τις ψηφιοποιημένες αίθουσες με επίβλεψη, ενώ στην κοινότητα συμβαίνει, για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης οικογενειών και της κατ' οίκον ανάγνωσης.

Η διαλογική ανάγνωση γίνεται προτεραιότητα από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 18 κι έτσι δημιουργούνται αυξημένες ευκαιρίες εξάσκησής της για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, εκτός του σχολικού ωραρίου, τα Σαββατοκύριακα και τις διακοπές. Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων, των χώρων και της συχνότητας ανάγνωσης έχει μια κρίσιμη επίδραση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που με τη σειρά τους έχουν θετικές συνέπειες στη μάθηση και σε άλλες πτυχές του αναλυτικού προγράμματος.

Εν συντομία, η διαλογική ανάγνωση αντιπροσωπεύει τη μετάβαση από μια ατομική εμπειρία σε μια διυποκειμενική εμπειρία ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με άλλους στην ομάδα ή την ευρύτερη κοινότητα. Η αύξηση των διαθέσιμων χώρων για διαλογική ανάγνωση δημιουργεί ένα περαιτέρω διαφοροποιημένο και αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Κάποιες μορφές αύξησης των χώρων για διαλογική ανάγνωση περιλαμβάνουν τη χρήση:

- ☐ Διαδραστικών Ομάδων με ανάγνωση,
- ☐ Δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης: ανάγνωση στην τάξη μεταξύ μαθητών της ίδια τάξης, διαφορετικών τάξεων ή με εθελοντές για παράδειγμα,

- Δραστηριοτήτων στην Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη: αίθουσες μελέτης με επίβλεψη και ψηφιοποιημένες αίθουσες με επίβλεψη τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου όσο και εκτός αυτών των ωρών με άτομα της κοινότητας,
- Προώθησης δραστηριοτήτων για να διαβάζουν οι μαθητές στο σπίτι με τις οικογένειές τους.

**Ένα παράδειγμα διαλογικής ανάγνωσης ως ενίσχυση:**

«Αυτή η ενισχυτική δραστηριότητα ανάγνωσης γίνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου με εθελοντές που έρχονται στο σχολείο μία ώρα την εβδομάδα (τουλάχιστον) σε μια συγκεκριμένη τάξη ... Σε αυτή την περίπτωση η Diana είναι μια μητέρα εθελόντρια ... είναι στο θρανίο και έχει προετοιμαστεί εκ των προτέρων .. έτσι τρία άτομα πηγαίνουν, κάθονται και διαβάζουν ... Αρχικά διαβάζουν σιωπηλά, και μετά καθένας με τη σειρά διαβάζει δυνατά. Η Diana επιβλέπει ότι οι λέξεις είναι σωστές ... Όταν τελειώσουν με την ανάγνωση του κομματιού, μεταξύ τους, ξαναπερνάνε τα θέματα που τους κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον και συζητάνε ποιο το νόημα του συγκεκριμένου αναγνώσματος, πώς το συνδέουν με την καθημερινή τους ζωή, με τα όσα συμβαίνουν σήμερα στον κόσμο κτλ. Ακολουθώντας, κάνουν μια αυτοαξιολόγηση ... Στο τέλος, γίνεται μια κοινή αξιολόγηση όλων των μαθητών από τους μαθητές και την εθελόντρια. Αφού ολοκληρωθεί, η Diana εκφράζει την ικανοποίησή της για την προσπάθεια που καταβάλλουν και τη βελτίωση που επιτυγχάνουν τα παιδιά που διαβάζουν μαζί της σε εβδομαδιαία βάση. Τα συμβουλεύει να συνεχίσουν να διαβάζουν στο σπίτι.»

Ymbert, M. & Rodríguez, J. (2011). La lectura dialógica en la Comunidad de Aprendizaje Amistat. Suplemento Escuela, 2, 3-4.

Η διαλογική ανάγνωση ανταποκρίνεται σε ένα κομμάτι του ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου, που είναι η διαλογική μάθηση. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, οι επιστήμες της μάθησης (Vygotsky, Wells, Rogoff ή Bruner, μεταξύ άλλων) δίνουν έμφαση στο ρόλο της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου σε όλη τη διαδικασία της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης.

Από την άλλη πλευρά, οι συνεισφορές του Noam Chomsky (1977) στο *Universal Grammar Theory*, αιτιολογούν μια καθολική αντίληψη της γλώσσας σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί όταν γεννιέται απολαμβάνει τις ίδιες γλωσσικές δυνατότητες (καθολική γραμματική). «Τα παιδιά οικογενειών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα έχουν την ίδια ικανότητα κατανόησης του νοήματος κάθε πρότασης και επομένως ανταποκρίνονται και συμμετέχουν σε οποιοδήποτε διάλογο γύρω από οποιοδήποτε τομέα γνώσης. Δεδομένου ότι η ικανότητα ανάπτυξης και εκμάθησης γλώσσας είναι σταθερή στον εγκέφαλο του κάθε παιδιού, δεν υπάρχει κανένας γλωσσικός περιορισμός στην κατανόηση της γλώσσας» (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008, p. 96).

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, οι συνεισφορές του φιλόσοφου Jürgen Habermas είναι καθοριστικές. Στο *Theory of Communicative Action* (Habermas, 1981), υπογραμμίζει πώς όλοι έχουν την

ικανότητα για γλώσσα και δράση, ανεξάρτητα από την κατάρτισή τους ή το ακαδημαϊκό τους επίπεδο και τα λοιπά. Επομένως, μπορούν να εγκαθιδρύσουν επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις με άλλους και να συνεισφέρουν με επιχειρήματα στο διάλογο, προκειμένου να καταλήξουν σε μια κατανόηση ή μια συμφωνία.

Μια άλλη θεωρία είναι αυτή του Mikhail Bakhtin (1984), ο οποίος εισηγείται ότι ο διάλογος σε εξέλιξη οικοδομείται εν μέρει από κάθε άλλο διάλογο στον οποίο συμμετείχε κάποιος. Επομένως αυτό δημιουργεί μια αλυσίδα από διαλόγους. Αυτή η έννοια της αλυσίδας μας θυμίζει ότι οι μαθητές πηγαίνουν στην τάξη με διαλόγους στους οποίους συμμετείχαν στο παρελθόν. Όταν διαβάζουν, οι άνθρωποι δημιουργούν διάλογο με βάση τους διαλόγους των προηγούμενων αλληλεπιδράσεών τους μέσα από αυτή τη διαλογική εμπειρία δημιουργούμε νοήματα για το κείμενο.

Εκτός από τις πιο πάνω αναφορές, υπάρχουν πολλές άλλες έρευνες σχετικά με τη σημασία που έχουν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών ή της κοινότητας στη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης. Για παράδειγμα, από το 1983 το Harvard Family Research Project<sup>1</sup>, που διεξάγεται από το Harvard University, επικεντρώνεται στην ανάλυση των πλεονεκτημάτων που έχει η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών από ευάλωτα περιβάλλοντα. Μέσα από την έκθεση *Home School Study of Language and Literacy Development* έχει αποδειχθεί ότι η οικογενειακή υποστήριξη, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, έχει μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, από ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή το πολιτισμικό πλαίσιο.

Παραδοσιακά, στα πλαίσια μιας απλουστευμένης προσέγγισης, η ικανότητα της εκπαίδευσης να μεταμορφώσει και να ξεπεράσει καταστάσεις ανισότητας θεωρήθηκε αδύνατη. Στην πραγματικότητα, υπήρχε η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δεν έκανε τίποτα, πέρα από το να ενισχύει την ανισότητα. Τα αποτελέσματα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο University of Harvard όμως, αποδεικνύουν το αντίθετο: ότι δηλαδή η συμμετοχή και η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες και την κοινότητα, μπορεί να αξιοποιήσει την ποικιλομορφία, για να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά επίπεδα και το ρυθμό μάθησης όσον αφορά την πρόοδο στην ανάγνωσης.

Εν συντομία, η παγκόσμια έρευνα υψηλού επιπέδου, έχει αποδείξει ότι η ενίσχυση πολιτισμικών δραστηριοτήτων που αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και του προσωπικού και άλλων μελών της κοινότητας έχει μια κρίσιμη επίδραση στην αύξηση του ρυθμού μάθησης και στην απόκτηση και ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων στα παιδιά.

<sup>1</sup> Μπορείτε να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org>

**Περισσότερες πληροφορίες για τη διαλογική ανάγνωση:**

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M.A. (2010) *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 67 (24,1), 31-44.

Racionero, S. & Padrós, M. (2010) The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 143-162.

Soler, M. (2001). Dialogic reading. A new understanding of the reading event. Unpublished PhD Thesis, Harvard University.

### 8.2.2. Επέκταση μαθησιακού χρόνου

Η επέκταση του μαθησιακού χρόνου είναι μια Πετυχημένη Εκπαιδευτική Πρακτική για εκπαιδευτική ένταξη (Flecha, 2015).

Προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή που διεξήχθη από τους Creemers και Reezigt (1996) παρουσιάζουν μια θετική σχέση μεταξύ της αύξησης του μαθησιακού χρόνου και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά το χρόνο που αφιερώνεται για λειτουργικά μαθήματα, όπως είναι τα μαθηματικά, οι γλώσσες και η επιστήμη. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Creemers και Reezigt (1996), που εξακολουθεί να είναι σημαντική μετά από είκοσι χρόνια, αποδεικνύει ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα που προσφέρουν την ευκαιρία για μεγαλύτερη επέκταση της μάθησης όσον αφορά το χρόνο.

Στις Μαθησιακές Κοινότητες, ως χρόνος μάθησης θεωρείται και ο χρόνος εκτός του κανονικού σχολικού ωραρίου. Για παράδειγμα, ο χρόνος αυτός επιτρέπει επιπλέον ευκαιρίες για μάθηση και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές συμπεριλαμβανομένων των Διαλογικών Συναντήσεων και της Εκπαιδευτικής Βιβλιοθήκης, όπου οι μαθητές κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους και επιλύουν σχετικές απορίες που μπορεί να έχουν. Αυτό συμβάλλει στην αύξηση του ρυθμού μάθησης για όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα επιτρέπει επιπλέον στήριξη των μαθητών με δυσκολίες ή μειονεκτήματα. Οι ενήλικες (προσωπικό και εθελοντές) συμμετέχουν σε αυτούς τους χώρους για να αυξήσουν τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Αυτό συμβάλλει άμεσα στην υπέρβαση του διαχωρισμού, παρέχοντας ευκαιρίες συνεργασίες που διαφορετικά δε θα συνέβαιναν κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, αν γινόταν διαχωρισμός των μαθητών στις τάξεις.

Στην περίπτωση των Εκπαιδευτικών Βιβλιοθηκών, οι οποίες είναι ανοικτές εκτός του σχολικού ωραρίου, για παράδειγμα τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα, προσφέρεται στα παιδιά και τις οικογένειές τους ένας χώρος μάθησης που είναι προσβάσιμος και επιπλέον δωρεάν. Παρότι οι Εκπαιδευτικές Βιβλιοθήκες μπορούν να έχουν διαφορετικές μορφές, το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η παροχή ενός ανοικτού κοινοτικού χώρου όπου όλοι, κυρίως τα παιδιά, μπορούν να βρουν πόρους και βοήθεια (από τους εθελοντές) που θα στηρίξουν τη δουλειά τους σε βασικά μαθήματα.



Αν, για παράδειγμα, ένα σχολείο που γίνεται Μαθησιακή Κοινότητα οραματιστεί την ύπαρξη ενός χώρου στον οποίο οι μαθητές θα μπορούν να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους, τότε η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αποφασίσει από κοινού ότι αυτό είναι προτεραιότητά της, λόγω του ότι δεν υπάρχει κάτι παρόμοιο στην περιοχή. Επομένως, το να ανοίγει η βιβλιοθήκη του σχολείου για τη γειτονιά εκτός του σχολικού ωραρίου, ίσως είναι ένας τρόπος για να διασφαλιστεί ότι το σχολείο χρησιμοποιεί τους πόρους του για να παρέχει στα παιδιά αλλά και τις οικογένειές τους. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι είτε οι οικογένειες να συνοδεύουν τα παιδιά τους στη βιβλιοθήκη και να τα βοηθούν καθώς κάνουν τα μαθήματά τους, είτε να παρέχουν βοήθεια σε όσους τη χρειάζονται οι εθελοντές που ανοίγουν την Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Οι ώρες λειτουργίας καθώς και οι δραστηριότητες που οργανώνονται ποικίλουν σημαντικά στις Εκπαιδευτικές Βιβλιοθήκες. Κάποιες Εκπαιδευτικές Βιβλιοθήκες ανοίγουν τα Σαββατοκύριακα. Μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε αυτές είναι η ανάγνωση βιβλίου, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας ή η επίλυση αποριών σχετικά με τα μαθήματα, η εκμάθηση μιας γλώσσας ή η διοργάνωση παιχνιδιών σκάκι και ούτω καθεξής.

#### Παραδείγματα βελτίωσης της μάθησης

«Η *María*, μια μαθήτρια που αντιμετωπίζει συναισθηματικά προβλήματα, κατάφερε μέσα από τις συμπληρωματικές δραστηριότητες που προφέρονται στην Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, να κατακτήσει δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που δε θα μπορούσε να είχε αποκτήσει στην τάξη.»

«Ο *Jesús*, ένας μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς, κατάφερε να βελτιώσει της αναγνωστικής του ικανότητα, μέσα από κοινές αναγνώσεις παραδοσιακών ιστοριών της Ανδαλουσίας με έναν εκπαιδευτικό. Επίσης εργάστηκε πολλές φορές με τη μητέρα του, που συμμετείχε στην Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, για να βελτιώσει τις αναγνωστικές της δεξιότητες.»

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. Suplemento *Escuela* 2, 6-7.

Όσες περισσότερες δραστηριότητες λειτουργικής μάθησης εφαρμόζονται στο σχολείο, τόσο περισσότερο χρόνο μπορούν να αφιερώσουν οι μαθητές στη μάθηση, ενώ αποκτούν καλύτερα αποτελέσματα και εκπαιδευτική επιτυχία.

#### Το παράδειγμα της Βιβλιοθήκης *Fantasía* του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου Andalusia:

Ένα παράδειγμα Εκπαιδευτικής Βιβλιοθήκης υπάρχει στο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Andalusia. Σε αυτό το σχολείο αποφασίστηκε ότι μια από τις δράσεις που ήθελαν να υλοποιήσουν μόλις γίνουν Μαθησιακή Κοινότητα ήταν η αύξηση του διαθέσιμου χρόνου μάθησης. Για το σκοπό αυτό, αποφάσισαν να μετατρέψουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου σε ένα

ανοιχτό χώρο για την κοινότητα. Επέλεξαν την προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Βιβλιοθήκης, για να γίνει αυτό. Η βασική αρχή ήταν η οργάνωση δραστηριοτήτων με τους διαθέσιμους πόρους μέσω της βιβλιοθήκης ως εξής:

- Η βιβλιοθήκη του σχολείου θα χρησιμοποιείται ως κέντρο πληροφοριών για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης.
- Η Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη θα περιλαμβάνει πληροφοριακή παιδεία και ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας.
- Η Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη θα προωθεί και θα ενισχύει την ανάγνωση και τη γραφή.
- Η Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη θα παρέχει στήριξη και συμβουλές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η βιβλιοθήκη θα είναι ένας χώρος για εξάλειψη των ανισοτήτων και θα λειτουργεί ως κέντρο αναζωογόνησης της εκπαίδευσης και του πολιτισμού στη Μαθησιακή Κοινότητα.
- Την οργάνωση και διαχείριση της Εκπαιδευτικής Βιβλιοθήκης θα αναλάβουν οι εθελοντές.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. *Suplemento Escuela*, 2, 6-7

### 8.2.3. Μικτές Επιτροπές Εργασίας

Όπως περιγράφεται αναλυτικά στην *Ενότητα 3*, οι Μικτές Επιτροπές σχηματίζονται από μαθητές και τις οικογένειές τους, το προσωπικό και/ή άλλους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και εθελοντές, αντιπροσωπεύοντας έτσι την ποικιλομορφία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι Μικτές Επιτροπές είναι υπεύθυνες για την υλοποίηση των αλλαγών που στοχεύουν στις συγκεκριμένες Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές που έχουν διαμορφωθεί για το σχολείο. Οι Επιτροπές αυτές, που έχουν εγκριθεί από το Σχολικό Συμβούλιο, οργανώνονται σύμφωνα με τις προτεραιότητες που το σχολείο πρότεινε για την ανάπτυξη Πετυχημένων Πρακτικών και συντονίζουν, εφαρμόζουν, επιβλέπουν και αξιολογούν συνεχώς μια συγκεκριμένη πτυχή ή δραστηριότητα. Μερικές πιθανές Μικτές Επιτροπές είναι οι ακόλουθες: Εθελοντών, Μάθησης, Επικοινωνίας, Συνύπαρξης κτλ.

Οι Μικτές Επιτροπές είναι πάντα ανοιχτές σε νέες προτάσεις και αλλάζουν μέσα από συζητήσεις και συναινέσεις. Οι αποφάσεις που παίρνουν στηρίζονται στην εγκυρότητα των επιχειρημάτων όλων των απόψεων, χωρίς να επιβάλλονται από άτομα ή ομάδες σε ισχύ, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

Flecha, R. & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068



INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

Padrós, M., García, R., de Mello, R., & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 304-312.

### 8.3. Βιβλιογραφία

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.

Díez, J.; Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.

Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura [Dialogic Reading: interactions that improve and accelerate reading]. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71-87.

Gatt, S., Ojalab, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47

García, E. (2002). *Student cultural diversity. Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Garcia, L., & Ríos, O. (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.

- Habermas, J. (1981). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot., & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Weiss, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?*. Montreal: Annual American Educational Research Association.



Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 9

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 9 – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην κοινωνία της πληροφορίας, η εκπαίδευση των παιδιών βελτιώνεται σημαντικά όταν υπάρχει βελτίωση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών φορέων. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει δύο Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές: την Εκπαίδευση Οικογενειών και τη Διαλογική Κατάρτιση εκπαιδευτικών. Παραδοσιακά, η κατάρτιση εκπαιδευτικών φορέων αφορά αποκλειστικά το διδακτικό προσωπικό, παρά τη μεγάλη σημασία που έχουν οι οικογένειες στην εκπαίδευση των παιδιών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι οι μόνοι που επωφελούνται από αυτήν. Επίσης η πλειονότητα των ερευνών έχει επικεντρωθεί στην ανάλυση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, χωρίς να δίνεται καμία προσοχή στην κατάρτιση των οικογενειών, των συγγενών και άλλων μελών της κοινότητας. Η Εκπαίδευση Οικογενειών βελτιώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ενηλίκων, οι οποίοι συνυπάρχουν με τα παιδιά σε καθημερινή βάση και επιδρούν ουσιαστικά στη μάθησή τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η Διαλογική Κατάρτιση εκπαιδευτικών δίνει στο προσωπικό την ευκαιρία να εξερευνήσει τις εκπαιδευτικές θεωρίες και να διατηρήσει τις γνώσεις του, σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες και πιο σημαντικές έρευνες, συμπεριλαμβάνοντας την κοινότητα στους χώρους κατάρτισης.

## 9.1. Εκπαίδευση Οικογενειών

Συχνά ακούμε ότι η επιτυχία των μαθητών εξαρτάται από το επίπεδο μόρφωσης των γονιών τους. Μαθητές των οποίων οι γονείς κατέχουν πτυχίο Πανεπιστημίου έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να φοιτήσουν και οι ίδιοι σε Πανεπιστήμιο και να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ είναι λιγότερο πιθανό να παρατήσουν ή να εγκαταλείψουν το σχολείο. Ωστόσο, τέτοιες προφανείς στατιστικές συσχετίσεις μεταξύ των μορφωτικών επιπέδων των γονιών και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών τους δεν αποδεικνύουν οποιαδήποτε σχέση αιτιότητας, και ούτε είναι καθοριστικές.

Όταν το σχολείο υποστηρίζει την ισότητα και όχι την ανισότητα, τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά επίπεδα συγκεκριμένων ομάδων μπορούν να ξεπεραστούν κι έτσι αυτοί που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις, να έχουν τελικά ίση πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Είναι πλέον γνωστό ότι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των παιδιών τους μπορεί να αλλάξει καθώς και ότι κάθε γονιός, ανεξάρτητα από το μορφωτικό του επίπεδο, μπορεί να φιλοδοξεί για τα παιδιά του να φοιτήσουν στα καλύτερα πανεπιστήμια στον κόσμο. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό που έχει επίδραση στη μάθηση των παιδιών, περισσότερο κι από το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών είναι το είδος των δραστηριοτήτων και των καταρτίσεων στις οποίες συμμετέχουν. Σε αυτό ανταποκρίνεται μια συγκεκριμένη Πετυχημένη Εκπαιδευτική Πρακτική, που καθιστά διαθέσιμη και προσβάσιμη την οικογενειακή κατάρτιση γύρω από γνώσεις και δεξιότητες που επιλέγουν οι ίδιες οι οικογένειες, αλλά δίνοντας παράλληλα έμφαση σε λειτουργικές δεξιότητες.

Για άλλη μια φορά όμως, πρέπει να διευκρινιστεί η επιθυμητή μορφή της εκπαίδευσης οικογενειών στις Μαθησιακές Κοινότητες, ώστε να μπορεί να διακριθεί από άλλες πρακτικές. Για παράδειγμα, στο παρελθόν, είχε γίνει δημοφιλές κάτι που ονομάζεται «σχολείο για γονείς». Σε αυτό συνήθως συμμετέχουν «ειδικοί» που μιλούν για θέματα σχετικά με την ανατροφή των

παιδιών όπως είναι για παράδειγμα η διατροφή, η πειθαρχία και τα λοιπά. Παρότι δημιουργείται ένας χώρος για ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση, η βασική προϋπόθεση τέτοιων συναντήσεων είναι ότι ένας «ειδικός» εισηγείται στους γονείς τους καλύτερους τρόπους ανατροφής ή εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν έχουν σχέση ούτε είναι εκπαίδευση οικογενειών. Το ίδιο ισχύει και για προγράμματα κατάρτισης που καθορίζονται από το σχολείο με βάση τις απόψεις του προσωπικού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των συμμετεχόντων.

Η εκπαίδευση οικογενειών ως Πετυχημένη Εκπαιδευτική Πρακτική σημαίνει ότι οι ίδιοι οι γονείς, οι θείοι και οι θείες, οι παππούδες και οι γιαγιάδες και οι λοιποί συγγενείς των μαθητών, αποφασίζουν τι πρέπει να μάθουν, πότε και πώς. Οι οικογένειες συναντιόνται, συγκεντρώνουν τις απαιτήσεις όλων και εξετάζουν τις δυνατότητες έναρξης της εκπαίδευσης. Αποφασίζουν τις ώρες και τις μέρες που θα πραγματοποιηθούν τα μαθήματα. Οι ίδιες οι οικογένειες αλληλεπιδρούν, συμμετέχουν σε διαλόγους και αποφασίζουν ποια εκπαίδευση θα υλοποιήσουν και πώς. Για παράδειγμα, σε μια Μαθησιακή Κοινότητα, οι αραβόφωνες μητέρες έδειξαν ενδιαφέρον για μαθήματα αλφαριθμητισμού και αφού συζήτησαν το θέμα, αποφάσισαν ότι αυτές οι τάξεις θα ήταν μόνο για γυναίκες και ότι θα οργανωνόταν μια άλλη ομάδα για τους άντρες.

*«Είναι εφικτή η υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων με την ενίσχυση της εκπαίδευσης των οικογενειών, αποδεικνύοντας ότι το περιβάλλον των οικογενειών μπορεί επίσης να μεταμορφωθεί» (INCLUD-ED, 2011, p. 73).*

### Είδη δραστηριοτήτων

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, συνιστάται και συνήθως οι οικογένειες προτιμούν οι δραστηριότητες να προσανατολίζονται στη βελτίωση δεξιοτήτων και απαραίτητων γνώσεων που είναι σημαντικές για τη ζωή στη σύγχρονη κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειες έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία, να διαβάσουν μαζί, να τα υποστηρίξουν σε ακαδημαϊκά θέματα και ούτω καθεξής. Στην πραγματικότητα ένα από τα πιο κοινά κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση οικογενειών είναι η επιθυμία των οικογενειών να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματά τους ή να τα στηρίξουν στη διαδικασία μάθησης.

**Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις** (βλ. Ενότητα 7): Τα μέλη της κοινότητας με ποικίλα υπόβαθρα όσον αφορά τον πολιτισμό, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τις πεποιθήσεις, τον τρόπο ζωής, την ηλικία και την εκπαίδευση συμμετέχουν σε διαλόγους, δημιουργούν κριτικούς προβληματισμούς και οικοδομούν γνώση γύρω από ένα έργο κλασικής παγκόσμια λογοτεχνίας. Μέσα από τις συναντήσεις, άτομα που ποτέ πριν δεν είχαν διαβάσει τέτοια βιβλία επιδεικνύουν μεγάλη ικανοποίηση και ενθουσιασμό. Παραδείγματα από την παγκόσμια λογοτεχνία περιλαμβάνουν έργα των James Joyce, Cortázar και Σαπφώ και τίτλους όπως *Αραβικές Νύχτες*, *Ραμαγιάνα* και *Οδύσσεια*.

**Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών:** Συνήθως οι συγγενείς ζητούν την οργάνωση μαθημάτων και εργαστηρίων για συγκεκριμένα προγράμματα του υπολογιστή όπως είναι η

Word και η Excel ή τη χρήση κοινωνικών πλατφόρμων όπως είναι το Twitter. Σε μερικές περιπτώσεις οι συγγενείς και οι μαθητές μπορούν να εργαστούν μαζί, έτσι ώστε να αλληλοϋποστηρίζονται στην εκμάθηση χρήσης τέτοιων εργαλείων.

**Γλώσσες:** Σε σχολεία με μετανάστες οι οικογένειες μπορεί να επιλέξουν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν. Πέρα από την απόκτηση ενός βασικού εργαλείου που επιτρέπει μεγαλύτερη συμβολή στη μάθηση των παιδιών τους, η γνώση αυτή σημαίνει και αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών. Σε άλλες περιπτώσεις οι οικογένειες επιλέγουν να μάθουν ξένες γλώσσες όπως είναι τα αγγλικά ή τα γαλλικά.

**Εκστρατεία αλφαριθμητισμού:** Σε σχολεία με οικογένειες μαθητών που δεν ξέρουν να διαβάζουν ή να γράφουν, ο αλφαριθμητισμός είναι χωρίς αμφιβολία η προτεραιότητα. Υπάρχει μια ποικιλία δραστηριοτήτων στις Εκστρατείες Αλφαριθμητισμού. Για παράδειγμα, σε ένα συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπήρχαν πολλές Μαροκινές, δημιουργήθηκε μια ομάδα γυναικών στην οποία οι συμμετέχουσες έβρισκαν χώρο για να μάθουν, να μοιραστούν και να συζητήσουν θέματα που τις ενδιέφεραν, βελτιώνοντας παράλληλα τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού.

**Μαθηματικά:** Κάποιες οικογένειες δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά. Έχοντας αυτό υπόψη, δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση στα Μαθηματικά.

#### Μια εμπειρία από τάξη αλφαριθμητισμού:

«Το σχολείο της Lucía, εδώ και καιρό οργάνωσε μαθήματα αλφαριθμητισμού για γυναίκες. Η συμμετοχή ήταν τόσο μεγάλη που η ομάδα έπρεπε να μοιραστεί σε δύο. Πολλές από αυτές τις γυναίκες όχι μόνο μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά ξεκινούν αμέσως να συμμετέχουν στις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις.» (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012, p. 141)

#### Τα οφέλη της εκπαίδευσης οικογενειών

Η εκπαίδευση οικογενειών ωφελεί άμεσα τους ενήλικες που συμμετέχουν, αλλά και έμμεσα τα παιδιά τους και την κοινότητα, αφού ως δραστηριότητα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

Η εκπαίδευση παρέχει, στους ενήλικες που συμμετέχουν σε αυτή, γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους τομείς της ζωής τους συμπεριλαμβανομένων και του προσωπικού, οικογενειακού και κοινωνικού πεδίου. Για παράδειγμα η εκμάθηση ανάγνωσης, η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και η εκμάθηση χρήσης του Διαδικτύου είναι προσωπικά επιτεύγματα που εύκολα βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Αυτή η πρόοδος συμβάλει επίσης στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης ενισχύοντας έτσι την ικανότητα συμμετοχής σε συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων. Νέες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας ανοίγονται χάρη στην καλύτερη ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι οικογένειες ενός σχολείου αποφάσισαν να παρακολουθήσουν μαθήματα για

την απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου, έτσι ώστε να αποκτήσουν ένα προσόν με το οποίο θα μπορούν να υποβάλουν αίτηση για καλύτερες θέσεις εργασίας.

Επιπρόσθετα, οι ενήλικες μεταδίδουν στα παιδιά τους την ικανοποίηση και το ενδιαφέρον για αυτά που μαθαίνουν και γενικά για την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι γίνονται πιο ικανοί να τα βοηθήσουν με την κατ' οίκον εργασία τους, να τα ρωτήσουν για τα μαθήματά τους ή να μοιραστούν μαζί τους το χρόνο μελέτης στο σπίτι. Συνεπώς, οι αντιλήψεις των παιδιών για τους συγγενείς τους μεταμορφώνονται, αφού συνειδητοποιούν ότι είναι άνθρωποι τους οποίους μπορούν να ρωτήσουν απορίες, οι οποίοι μπορούν να λύσουν τις αμφιβολίες τους ή με τους οποίους μπορούν να μοιραστούν τη διαδικασία μάθησης. Όλα αυτά συμβάλουν στο να αποκτήσει νόημα η μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η εκπαίδευση οικογενειών αλλάζει τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της γύρω κοινότητας. Οι σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών ενδυναμώνονται κι έτσι τα κίνητρα για πρόοδο και η προσπάθεια που απορρέει για καθημερινή παρουσία στο σχολείο αποκτούν περισσότερο νόημα. Αυτή η στενότερη σχέση έχει επίσης επιδράσεις στις προσδοκίες των συγγενών όσον αφορά το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες κατάρτισης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εμπιστοσύνης, την ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ των οικογενειών, του προσωπικού και του σχολείου και την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και ανοχής. Οι προσδοκίες των οικογενειών και των παιδιών αυξάνονται και έτσι τα παιδιά αποκτούν κίνητρα για να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Τα αποτελέσματα των μαθητών βελτιώνονται σημαντικά στα σχολεία όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση οικογενειών, λόγω των ακόλουθων:

- ☐ Αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού που διατίθεται για την εκπαίδευση των μαθητών,
- ☐ Αύξηση του επιπέδου της εκπαίδευσης των οικογενειών,
- ☐ Αύξηση της συμμετοχής σε τομείς του σχολείου εκτός από τους χώρους εκπαίδευσης,
- ☐ Μεταμόρφωση της στάσης των οικογενειών προς το σχολείο και προς τις δραστηριότητες που διεξάγονται (σχέσεις σχολείου-σπιτιού), που επηρεάζει την κοινωνική συνοχή μεταξύ των ντόπιων και μεταναστών και προσφέρει την εικόνα ενός σχολείου που υπηρετεί την κοινότητα.



### Ένα παράδειγμα της επίδρασης που έχει η εκπαίδευση οικογενειών στην ακαδημαϊκή επίδοση:

«Όταν ο Karim ξεκίνησε την Γ' τάξη του δημοτικού, δεν ήξερε ούτε να διαβάζει ούτε να γράφει. Είχε έρθει στην Terrassa την προηγούμενη χρονιά. Έκανε καινούριους φίλους στο νέο του σχολείο και γρήγορα έμαθε να μιλά, αλλά δεν ενδιαφερόταν για την ακαδημαϊκή μάθηση και ήταν δύσκολη για αυτόν. Ένα πρωί, λίγο πριν αρχίσει το μάθημα, η δασκάλα του τον έπιασε να διαβάζει ένα βιβλίο επιστήμης. Ενάμιση χρόνο μετά την άφιξή τους στη γειτονιά, η μητέρα του Farida γράφτηκε στα μαθήματα αλφαριθμητισμού. Έκανε το βήμα να πάει στο σχολείο του γιου της για να μάθει. Αυτή η αλλαγή προκάλεσε μια ακόμη μεγαλύτερη μεταμόρφωση: Βοήθησε τον Karim να βρει την ανάγκη για μάθηση. Τώρα είναι ευτυχισμένος που βλέπει τη μητέρα του στο σχολείο του και όποτε η Farida πηγαίνει για μάθημα της λέει: «Έλα μαμά, πάρε το φάκελό σου και πάμε στο σχολείο». Το απόγευμα, όταν ο Karim πηγαίνει σπίτι, κάνουν μαζί την κατ' οίκον εργασία και διαβάζουν μαζί τα παραμύθια που δανείζεται ο Karim από τη βιβλιοθήκη. Ξέρει ότι της αρέσει και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν ακόμη περισσότερο.»

Ortega, S. (2011). Leyendo juntos. Suplemento Escuela, 2 7-8.

Το ακόλουθο απόσπασμα από την Arantza Pomares Zulueta, συντονίστρια της Μαθησιακής Κοινότητας Sansomendi CPI, προσφέρει μια σύνοψη:

### Μια εμπειρία της εκπαίδευσης οικογενειών στο σχολείο Sansomendi CPI:

[...] Καθώς τα χρόνια περνούν, η εκπαίδευση γίνεται όλο και εκτενέστερη, καλύπτοντας σε όλες τις περιπτώσεις τις εκπαιδευτικές ανάγκες των οικογενειών, τα ενδιαφέροντά τους και τις απαιτήσεις τους. Οι οικογένειες νιώθουν ότι μπορούν να συμμετέχουν στις προτεινόμενες δραστηριότητες κατάρτισης στο σχολείο. Οι οικογένειες παρακολουθούν μαθήματα Η/Υ, μαθήματα για απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου, μαθήματα αλφαριθμητισμού, Ισπανικών, κεραμικής και συμμετέχουν στις Λογοτεχνικές συναντήσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου και δωρεάν. Η ενεργή συμμετοχή σε αυτά τα μαθήματα κατάρτισης δημιουργεί στις οικογένειες το αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο και έχει θετικά αποτελέσματα στη μεταμόρφωση της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου καθώς και στην εμπλοκή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση των παιδιών.

Pomares, A. (2011). Familias en el CPI Sansomendi. De las dificultades a las posibilidades. Suplemento Escuela, 3, 5-7

## 9.2. Διαλογική κατάρτιση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής, μέσης εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόζουν Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές σε Μαθησιακές Κοινότητες, παρέχοντας έτσι τις καλύτερες ευκαιρίες σε κάθε παιδί, έφηβο και ενήλικα στην τάξη τους. Επίσης, μέσω της

συμμετοχής τους σε εκπαιδεύσεις για συνεχή βελτίωση στον τομέα τους με βάση τεκμηριωμένες γνώσεις, αναπτύσσουν ηθική αυστηρότητα στον επαγγελματισμό τους. Η κατάρτιση αυτή γίνεται μέσω του διαλόγου, σύμφωνα με τις καλύτερες πρακτικές κατάρτισης διδακτικού προσωπικού σε διεθνές επίπεδο.

### *Διαλογική κατάρτιση. Τι είναι σημαντικό.*

Οι Μαθησιακές Κοινότητες στηρίζονται σε προτάσεις που προκύπτουν από εις βάθος μελέτες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Όπως αναφέρθηκε στην *Ενότητα 1*, η διεθνής επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει τα συμπεράσματά της σχετικά με τις προσεγγίσεις που βασίζονται στις αλληλεπιδράσεις σε σημαντικά επιστημονικά άρθρα, συμμετέχει σε διεθνή ερευνητικά προγράμματα όπως είναι το FRAME στην Ευρώπη και εμπλέκει τα καλύτερα πανεπιστήμια στον κόσμο. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα δεν αποτελείται από ανθρώπους που είναι δημοφιλείς στον Τύπο, την τηλεόραση, το Google ή τα τηλεοπτικά προγράμματα συζητήσεων, αλλά ούτε και από ανθρώπους που προσφέρουν τα προσωπικά τους σχόλια ή το χιούμορ τους. Παρότι ο Τύπος επιτελεί πολύ σημαντική λειτουργία στις δημοκρατικές κοινωνίες, δεν είναι, ούτε αναμένεται να είναι, ένα επιστημονικό μοντέλο γνώσεων. Δεν μπορεί να θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι όπως παρουσιάζεται, για παράδειγμα, σε ένα τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ. Ομοίως, η κατάρτιση του προσωπικού δεν μπορεί να βασίζεται σε δημοσιεύματα του Τύπου, αν και δυστυχώς σε κάποια σχολεία η πρακτική αυτή εξακολουθεί να εφαρμόζεται. Αν οι γιατροί εκπαιδεύονταν στη θεραπεία του καρκίνου με βάση τα δελτία ειδήσεων, θα ήταν απαράδεκτο. Οι οικογένειες είναι ελεύθερες να κάνουν προσωπικές επιλογές για τον τρόπο με τον οποίο θα εκπαιδεύσουν καλύτερα τα παιδιά τους, αλλά κανείς δεν πρέπει να προτείνει τη γνώμη του ως έγκυρη επιστημονική γνώση όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών στο σύνολό τους.

Το διδακτικό προσωπικό έχει ως αποστολή την ενσωμάτωση των τελευταίων επιστημονικών ερευνών στην κατάρτισή του, όπως ακριβώς αναμένεται και από τους γιατρούς. Αν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην απλή ανακάλυψη τυχαίων δραστηριοτήτων, και όχι σε επιστημονικά τεκμηριωμένες δραστηριότητες, τότε ο ρόλος του δασκάλου δεν αξιοποιείται επαρκώς και το αποτέλεσμα είναι να χάνονται ευκαιρίες για περαιτέρω συνεισφορά στις ζωές νεαρών ατόμων, αυτών δηλαδή για τους οποίους δουλεύουν.

Επίσης, η διατήρηση μιας βάσης που στηρίζεται σε ερευνητικά στοιχεία επιτρέπει στο διδακτικό προσωπικό να περιγράφει τις πρακτικές του πιο αποτελεσματικά, σε διάλογο με τις οικογένειες, τους επιθεωρητές, την τοπική διοίκηση, τις σχολές των Πανεπιστημίων και τους μαθητές. Χωρίς μια βάση επιστημονικών δεδομένων, ο διάλογος παραμένει μια περίπτωση αντιπαραβολής απόψεων. Όταν όμως συνοδεύεται από ερευνητικά στοιχεία, οι οικογένειες μπορούν να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν από μόνες τους τις πρακτικές διδασκαλίας και συχνά εκτιμούν την ευκαιρία να αυξήσουν τις γνώσεις τους στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού αυτό που τελικά θέλουν είναι η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους.

Τα άτομα που είναι αφοσιωμένα τόσο στις καταρτίσεις όσο και τις συγκεντρώσεις που επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικές θεωρίες μπορούν να αναρωτηθούν σε ποιες θεωρίες και

ερευνητικά στοιχεία στηρίζονται οι προσεγγίσεις και οι προτάσεις τους και αν είναι αποδεκτές ή όχι από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Στην πραγματικότητα, τόσο το προσωπικό του σχολείου όσο και οι οικογένειες των μαθητών που συμμετέχουν στις συναντήσεις κατάρτισης για τις Μαθησιακές Κοινότητες, μπορούν να ψάξουν για αναφορές σχετικά με τις δραστηριότητες που συζητιούνται σε βάσεις δεδομένων στο Διαδίκτυο. Με αυτό τον τρόπο όλοι μπορούν να συμμετέχουν στη δημιουργία μιας επιστημονικής βάσης για εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο.

Είναι γεγονός ότι το διδακτικό προσωπικό πρέπει να είναι ενημερωμένο για τις καλύτερες εκπαιδευτικές θεωρίες. Για το σκοπό αυτό, είναι επίσης αλήθεια ότι πρέπει να διευκρινιστεί τι είναι μια θεωρία και τι δεν είναι. Δυστυχώς, η θεωρία συχνά συνδέεται με την πλήξη και το κενό όσον αφορά την πρακτική. Αυτό είναι αναληθές. Η θεωρία παρέχει γνώση. Οι καλύτεροι συγγραφείς στον τομέα της εκπαίδευσης είναι αυτοί που βρίσκονται συχνά στις τάξεις, έτσι ώστε να μπορούν να σκέφτονται, να αξιολογούν, να ερευνούν και να προοδεύουν καλύτερα. Διεθνείς ερευνητές όπως οι Gordon Wells, Courtney Cazden του Harvard University ή η Καθηγήτρια Linda Hargreaves του Cambridge University, για παράδειγμα, έχουν επωφεληθεί από τις επισκέψεις τους στην Ισπανία για να επισκεφτούν τις Μαθησιακές Κοινότητες και να συνδέσουν τις Διαδραστικές Ομάδες ή τις Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις με τις δικές τους πραγματικότητες και την έρευνά τους.

Εάν το διδακτικό προσωπικό επιθυμεί να βελτιώσει τη θεωρία πίσω από τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, τότε πρέπει να διαβάσει και να μένει ενημερωμένο. Δεδομένου ότι η σύγχρονη ζωή το καθιστά δύσκολο αυτό πολλές φορές, είναι καλό να επιλέγονται σημαντικά κείμενα με πλούσιο όφελος. Πάντοτε αξίζει να επιλέγονται τα κείμενα διακεκριμένων ερευνητών στην εκπαίδευση όπως είναι ο Vygotsky και ο Freire, ή έργα από σύγχρονους ερευνητές όπως είναι ο Bruner και ο Habermas. Έτσι αυτή η διδασκαλία των επαγγελματιών τους τοποθετεί, όπως συνήθιζε να λέει ο Robert Merton: «στους ώμους των γιγάντων». Μπορούν να επιλεγούν και κείμενα από άλλους τομείς. Για παράδειγμα, αν υπάρχει ενδιαφέρον γύρω από θέματα φύλου, εξέχουσες φεμινίστριες συγγραφείς όπως η Judith Butler ή η Lidia Puigvert αποτελούν επιλογές ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, η Butler έχει βαθιά επίγνωση των Μαθησιακών Κοινοτήτων.

Ακόμη μια σημαντική πτυχή στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις Μαθησιακές Κοινότητες είναι η επίγνωση ότι οι Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές εφαρμόζονται σε διάφορα σχολεία κι έτσι μπορεί να επισημανθεί πού επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Στην επίσημη ιστοσελίδα των Μαθησιακών Κοινοτήτων (<http://utopiadream.info/ca/>) αναφέρονται οι Μαθησιακές Κοινότητες που εφαρμόζουν Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές, όπως και τα ονόματα των συμβούλων που εκπαιδεύτηκαν για να διασφαλίζουν ότι η εφαρμογή αυτών των πρακτικών τηρεί τις βάσεις του προγράμματος, οι οποίες στηρίζονται στα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα. Η εφαρμογή αυτών των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με το πώς οι πρακτικές βασίζονται σε αποτελεσματική θεωρία.

Ο καθένας μπορεί εύκολα να συμβουλευτεί και να ενημερωθεί από τις πληροφορίες που υπάρχουν στο Διαδίκτυο και ακολούθως οι πληροφορίες αυτές να μετατραπούν και σε θέμα συζήτησης στο σχολείο. Η μάθηση εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις και αυτό περιλαμβάνει

και τη μάθηση του προσωπικού. Επομένως, η ενίσχυση της ανταλλαγής σχολίων, προβληματισμών, ερωτήσεων και πληροφοριών διασφαλίζει μια συνεχή αυτό-εκπαίδευση του προσωπικού. Αυτό φαίνεται μέσα από τα πιο κάτω παραδείγματα:

- Δύο εκπαιδευτικοί πήγαν σε μια κοντινή πόλη, μαζί με δύο μητέρες, για να μιλήσουν για τα σχολεία τους, προκειμένου να συνεργαστούν με μια άλλη Μαθησιακή Κοινότητα και να ξεκινήσουν έναν εποικοδομητικό διάλογο. Την επόμενη μέρα, είναι σημαντικό να μοιραστούν τα σχόλια που έκαναν οι δύο μητέρες και τα άτομα από το άλλο σχολείο και να τεθούν ερωτήματα από τους ακροατές. Όλα αυτά αποτελούν συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό τη μορφή συζήτησης που τροφοδοτεί τον ενθουσιασμό για το πρόγραμμα και προωθεί νέες μεταμορφώσεις.
- Αρκετοί εκπαιδευτικοί διαβάζουν το βιβλίο *Education and Democracy* του John Dewey για τη Διαλογική Παιδαγωγική Συνάντηση στην οποία συμμετέχουν. Συναντήθηκαν τη μέρα πριν τη Συνάντηση, όταν στο δελτίο ειδήσεων έγινε αναφορά σε μια δημόσια συζήτηση σχετικά με σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και φυσικά δεν μπόρεσαν παρά να συγκρίνουν τα όσα ειπώθηκαν στις ειδήσεις με το βιβλίο που διαβάζουν και μίλησαν για αυτό. Την επόμενη μέρα, η Συνάντηση ήταν ακόμη πιο έντονη και γεμάτη από πλούσια επιχειρήματα.
- Το Twitter, το Facebook και άλλες πλατφόρμες αναπτύσσονται συνεχώς, παρέχοντας πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο και αποτελέσματα από διάφορες Μαθησιακές Κοινότητες. Υπάρχουν άνθρωποι που όχι μόνο μοιράζονται απόψεις και υλικό με εκατοντάδες ακόλουθους, αλλά επίσης συμβάλλουν στο να κάνουν τις καθημερινές μας συζητήσεις στη δουλειά πιο ζωντανές.

Οι συζητήσεις αυτές ενθαρρύνουν το προσωπικό να προβληματιστεί για την εφαρμογή των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν, προβληματίζονται και μιλούν συνεχώς για τις πρακτικές, κάποιες φορές με ανακούφιση και κάποιες άλλες αναζητώντας λύσεις. Αλλά αν αυτός ο προβληματισμός γίνεται χωρίς να υπάρχουν ως πρότυπο οι πρακτικές που βελτιώνουν τόσο τα αποτελέσματα όσο και τη συνύπαρξη, η κατάληξη είναι τυχαίες ιδέες και γενική αποτυχία. Η βελτίωση μπορεί να προκύψει μόνο από την πρακτική εφαρμογή των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών που στηρίζονται σε στοιχεία ερευνών.

Είναι επίσης σημαντικό, στην κατάρτιση του προσωπικού να περιλαμβάνεται μια εξέταση των τρόπων εφαρμογής του ισότιμου διαλόγου στην επικοινωνία με τις οικογένειες, το υπόλοιπο προσωπικό και τους μαθητές. Παραδοσιακά, το διδακτικό προσωπικό, όπως και άλλες ομάδες επαγγελματιών έρχεται σε επικοινωνία με τις οικογένειες από μια μη-ισότιμη θέση, από τη θέση του «ειδικού» (αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό με μη-ακαδημαϊκές οικογένειες). Ωστόσο, η διατήρηση της επαγγελματικής αυστηρότητας προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση απαιτεί έναν πιο ισότιμο διάλογο που δε βασίζεται σε παιχνίδια εξουσίας, αλλά σε προσεγγίσεις όπως είναι οι διαλογικές, επικοινωνιακές δράσεις (Soler & Flecha, 2010). Η διαδικασία ισότιμου διαλόγου στις Μικτές Επιτροπές, τις συνελεύσεις και τις τάξεις, όπου οι άνθρωποι με διαφορετικά υπόβαθρα και διαφορετικούς τρόπους σκέψης εργάζονται μαζί, απαιτεί την ανάπτυξη καθημερινών δεξιοτήτων.

**Ένα παράδειγμα κοινής κατάρτισης για το διδακτικό προσωπικό και τους συγγενείς**

«Όλες οι ομάδες ήταν ανοιχτές και για τους εθελοντές και για το υπόλοιπο προσωπικό όπως ο επιστάτης και οι μαγείρισσες. Ήταν σαφές ότι ο μόνος τρόπος επίτευξης της επιθυμητής μεταμόρφωσης ήταν η εμπλοκή όλων όσων είχαν κάποια σχέση με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Οι συζητήσεις ήταν πολύ πιο αποδοτικές αν η κατάρτιση ήταν ανοιχτή σε ανθρώπους με ποικίλα υπόβαθρα. Εκτός από αυτό, η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι η κατάρτιση ενηλίκων που συνδέονται με μη-επαγγελματικό τρόπο με το σχολείο και τα παιδιά, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των συγγενών και των φίλων, είναι πολύ πιο παραγωγική από την κατάρτιση μόνο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη βελτίωση της μάθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Όλοι πρέπει να περιλαμβάνονται στην κατάρτιση.» (Racionero et al, 2012)

Ακόμη, μια άλλη βασική πτυχή του ισότιμου διαλόγου είναι ότι ποτέ δεν αμαυρώνει τις αξίες της κοινότητας και δεν περιθωριοποιεί ευάλωτες ομάδες. Οι αξίες των εκπαιδευτικών δεν είναι καλύτερες ή χειρότερες από αυτές της υπόλοιπης κοινότητας. Συχνά, χωρίς να το αντιλαμβάνεται, το προσωπικό θεωρεί ότι έχει έναν καλύτερο τρόπο να βλέπει ορισμένα πράγματα και προσπαθεί να επιβάλει αυθαίρετα αξίες από μια θέση κύρους. Αυτή η συμπεριφορά είναι πολύ κοινή όσον αφορά πτυχές όπως είναι το φύλο για παράδειγμα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι αξίες που πρεσβεύουν υποστηρίζουν τις γυναίκες ή προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό την απελευθέρωση, σε σχέση με τις αξίες των μητέρων και των οικογενειών με τις οποίες δουλεύουν και ότι για το λόγο αυτό πρέπει να προωθήσουν αυτή την κουλτούρα «απελευθέρωσης».

**Μια ομάδα αλφαριθμητισμού μόνο για γυναίκες ... ;**

Μια ομάδα από μητέρες από την περιοχή Μαγκρέμπ, σε ένα σχολείο, επιθυμεί να δημιουργηθεί μια ομάδα αλφαριθμητισμού. Φυσικά η ομάδα θα είναι μόνο για γυναίκες. Δε θέλουν άντρες στον ίδιο χώρο. Κάποιοι από το διδακτικό προσωπικό είναι ενάντιοι σε αυτή την ιδέα, αφού θεωρούν ότι η πρακτική αυτή βασίζεται στην ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το προσωπικό που διαφωνεί θεωρεί ότι θα έπρεπε να είναι προϋπόθεση η δημιουργία μικτών ομάδων αλφαριθμητισμού, αφού αυτό θα συνέβαλε στην «αντιμετώπιση» ξεπερασμένων αξιών που βασίζονται σε ανδρικές, σοβινιστικές παραδόσεις.

Άλλοι εκπαιδευτικοί τους υποδεικνύουν ότι αυτοί που λένε ότι η ομάδα πρέπει να είναι μικτή, πραγματοποιούν συχνά εξόδους μόνο με φίλες τους (hen parties), ή έχουν συντροφούς που δεν είναι υπέρ της ισότητας. Η έναρξη μαθημάτων κατάρτισης για συγγενείς, όπως αποφασίστηκε από όλους, είναι αυτό που θα ενισχύσει πραγματικά την επιτυχία, και σε καμία περίπτωση, δεν αποκλείει την πιθανότητα διεξαγωγής άλλων δραστηριοτήτων, μικτών ή όχι. Στη συνέχεια, μερικές από τις μητέρες που ξεκίνησαν τα μαθήματα αλφαριθμητισμού εντάχθηκαν και στις Διαδραστικές Ομάδες ως εθελόντριες, έλαβαν μέρος στις Μικτές Επιτροπές και τελικά μια από αυτές εξελέγη στο Σχολικό Συμβούλιο. Δεν είναι ούτε παθητικές ούτε υποτακτικές γυναίκες. Υπερασπίζονται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση και τα παιδιά τους παίρνουν τις

δικές τους προσωπικές και συλλογικές αποφάσεις, χωρίς να αποκλείουν ή να εμποδίζουν τις απόψεις άλλων. Η συναίνεση είναι επομένως εφικτή.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από τις Μαθησιακές Κοινότητες πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με το πώς αυτή η κατάρτιση βοηθά στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και γενικότερα στο πως προωθεί βελτιωμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η τήρηση αυτών των στόχων βελτιώνει όλων των ειδών τα αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένων της μάθησης κύριων γνωστικών αντικειμένων, της συνύπαρξης και του σεβασμού στα αισθήματα και τις αξίες. Η αξιολόγηση που βασίζεται αυστηρά στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις συναντήσεις, κάποιες φορές έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται στόχος της εκπαίδευσης το ποιος θα πει τα περισσότερα ανέκδοτα ή το ποιος θα δημιουργήσει τις καλύτερες σχέσεις με την ομάδα. Το προσωπικό του σχολείου, οι ομάδες διαχείρισης και οι διευθυντές εκπαίδευσης μπορούν επομένως να εισάγουν ερωτήσεις σε δελτία αξιολόγησης, έτσι ώστε η αξιολόγηση της κατάρτισης να συμβαδίζει πλήρως με τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου.

### *Πτυχές που βελτιώνουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών*

Ακολουθώντας την ίδια μορφή με τις Διαλογικές Συναντήσεις τέχνης, μαθηματικών και ούτω καθεξής (βλ. Ενότητα 7), οι Διαλογικές Παιδαγωγικές Συναντήσεις φέρνουν με έναν πιο άμεσο και ουσιαστικό τρόπο, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες πιο κοντά στις θεωρητικές και επιστημονικές βάσεις των Πετυχημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Σχηματίζονται ομάδες από διαφορετικούς ανθρώπους που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών, συγκεκριμένο διδακτικό προσωπικό, σύμβουλοι, και ούτω καθεξής, οι οποίοι διαβάζουν μαζί σημαντικά διεθνή κείμενα. Σε όλες τις περιπτώσεις, παρατίθεται η πηγή του αυθεντικού κειμένου.

Οι προαναφερθείσες Συναντήσεις είναι επίσης γνωστές ως «σεμινάρια με το βιβλίο στο χέρι», για να αποφευχθεί η τρέχουσα πρακτική στον τομέα της εκπαίδευσης που είναι η συζήτηση και η συγγραφή γύρω από θέματα τα οποία δεν έχουν καν διαβαστεί, δίνοντας πλασματικές ερμηνείες θεωρητικών εισφορών και παράξενες ιδέες για εκπαιδευτικές πρακτικές. Στις Συναντήσεις η οικοδόμηση συλλογικής γνώσης βασίζεται στον ισότιμο διάλογο γύρω από το κείμενο που διαβάζεται και για το οποίο τα σχετικά σχόλια, κριτικές και αναλύσεις που γίνονται κάνουν πάντα αναφορά στον αριθμό της σελίδας και την παράγραφο στην οποία αναφέρονται.

Μέσα από τη διαλογική ανάγνωση ανακαλύπτονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σήμερα παράγουν τη μεγαλύτερη επιτυχία και ισότητα. Αυτή η εξάσκηση στη συλλογική ανάγνωση δίνει στο διδακτικό προσωπικό την ευκαιρία να συζητήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, έχοντας ως σημεία αναφοράς τα δεδομένα που προέκυψαν από έρευνες και πρωτογενείς πηγές.

Όταν η κατάρτιση ξεκινά από το σημείο της διαλογικής οπτικής, η γνώση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα ενός ισότιμου διαλόγου και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας που συμμετέχει στην κατάρτιση. Οι συνδυασμένοι προβληματισμοί επιτρέπουν την



ενσωμάτωση διαφορετικών απόψεων, γνώσεων και μοντέλων που παρουσιάζονται με αιτιολόγηση. Έτσι, όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία της κατάρτισης επιτυγχάνουν μια μεγαλύτερη δια-υποκειμενική κατανόηση του υπό συζήτηση θέματος. Αυτή η διαδικασία κατανόησης καθιστά εφικτό το συνδυασμό θεωρίας και πράξης, ενώ δημιουργεί στρατηγικές και χρήσιμες δεξιότητες για πρακτικές διδασκαλίας. «Η διαλεκτική μεταξύ πράξης και θεωρίας πρέπει να βιώνεται πλήρως στα πλαίσια της κατάρτισης της θεωρίας, για να αναζητηθεί η αιτία των πραγμάτων. Η συνεχής κατάρτιση, ως κριτικός προβληματισμός της πράξης, βασίζεται στην εν λόγω διαλεκτική μεταξύ πράξης και θεωρίας» (Freire, 1994).

Η διαλογική ανάγνωση επιτρέπει έτσι, μέσω της αλληλεπίδρασης με το κείμενο, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Ταυτόχρονα, μπορούν να βρεθούν συλλογικές λύσεις που στηρίζονται στα όσα έχουν διδαχθεί μέσα από τα κείμενα καθώς και τις προσωπικές εμπειρίες. Η διαδικασία προβληματισμού του βαθυστόχαστου διαλόγου καθιστά το διδακτικό προσωπικό ικανό να οικοδομήσει σταδιακά γνώση και η δουλειά του αποκτά περισσότερο νόημα.

**Ένα παράδειγμα Διαλογικών Παιδαγωγικών Συναντήσεων σε ένα δημοτικό σχολείο στη Σεβίλλη:**

«Είχαμε διαβάσει Freire, Flecha, Vygotsky, Bruner, Touraine, Apple και άλλους συγγραφείς που πιθανότατα δε θα είχαμε διαβάσει ποτέ από μόνοι μας. Είχαμε μοιραστεί διαφορετικές απόψεις γύρω από τα ίδια κείμενα, αλλά ο πιο σημαντικός παράγοντας ήταν το ότι ανακαλύψαμε τον ισχυρό εκπαιδευτικό χαρακτήρα των Συναντήσεων μέσω του θεωρητικού προβληματισμού και της από κοινού πρακτικής. Οι Διαλογικές Συναντήσεις είναι ένα εργαλείο κοινωνικής και προσωπικής μεταμόρφωσης.»

López, G. & Nogales, F. (2012). Formadores para transformar. El origen de las Comunidades en Sevilla. Suplemento *Escuela*. 1, 6-7

Επίσης, πέρα από την έρευνα και την εμπλοκή σε νέα και συζητήσεις σχετικά με τις Μαθησιακές Κοινότητες στο Διαδίκτυο, είναι θεμιτό να διατίθενται και σε άλλους οι νέες αναλύσεις και το καινούριο υλικό, διαιωνίζοντας έτσι την ανάπτυξη περαιτέρω γνώσης μέσα από την ενίσχυση συζητήσεων και την ανταλλαγή εμπειριών με άλλα σχολεία και επαγγελματίες ή δοκιμασμένες πρακτικές.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να γίνει μια προσπάθεια μεταφοράς αυτών των αξιών, τις οποίες ζητείται εξίσου από τους μαθητές να υποστηρίξουν, με ένα συνεκτικό και συνεπή τρόπο. Η προάσπιση αξιών δε συμβαίνει μόνο μέσα στην τάξη, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, σε όλους τους τομείς, τουλάχιστον στο χώρο εργασίας. Θα ήταν ακόμη καλύτερα η προάσπιση αυτών των αξιών να συνεχίζεται και στη ζωή της κοινότητας, διατηρώντας συνεχώς το σεβασμό, την κατανόηση, τη φιλία, την αλληλεγγύη, την ισότητα και την ελευθερία. Αυτή είναι η καλύτερη μορφή εκπαίδευσης, όσον αφορά τις αξίες, που μπορεί να προσφέρει ένας επαγγελματίας από τον καίριο ρόλο του ως εκπαιδευτικός.

Για περισσότερες πληροφορίες:

Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

### 9.3. Βιβλιογραφία

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Garcia, L., & Ríos, O. (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions, *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62(2), 232-242.





Universitat de Barcelona

---

## ΕΝΟΤΗΤΑ 10

# ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Εκπαίδευση στις Μαθησιακές Κοινότητες



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 10 – ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Τα σχολεία πρέπει να είναι ασφαλείς χώροι για όλα τα παιδιά. Πρέπει να είναι χώροι στους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν, μεγαλώνουν και συσχετίζονται ελεύθερα μεταξύ τους έτσι ώστε η μάθηση να είναι προσιτή σε όλους. Το διαλογικό μοντέλο για την πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων επιτρέπει μια καλύτερη συνύπαρξη τόσο στο σχολείο, όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της. Στηρίζεται στο διάλογο και τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων μερών, ιδιαίτερα των μαθητών, όσον αφορά τους κανόνες συνύπαρξης.

Σε αυτή την ενότητα, αρχικά παρουσιάζονται και συνοψίζονται τρία μοντέλα για την πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων: το μοντέλο πειθαρχίας, το μοντέλο διαμεσολάβησης και το διαλογικό μοντέλο. Στη συνέχεια, επεξηγείται λεπτομερώς ο τρόπος οργάνωσης του διαλογικού μοντέλου, μέσα από το παράδειγμα της εφαρμογής του κανόνα με συναίνεση.

Τα περισσότερα προβλήματα στα σχολεία προκύπτουν ως αποτέλεσμα των συναισθηματικών-σεξουαλικών σχέσεων, παρά το γεγονός ότι η αιτία αυτή είναι συχνά δύσκολο να εντοπιστεί. Για το λόγο αυτό, το δεύτερο μέρος της ενότητας επικεντρώνεται στην κοινωνικοποίηση για αποφυγή έμφυλης βίας, υπερθεματίζοντας συγκεκριμένα βασικά λάθη που μπορεί να γίνουν κατά το χειρισμό τέτοιων θεμάτων.

### 10.1 Από το μοντέλο πειθαρχίας στο διαλογικό μοντέλο για την πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων

Από την περίοδο της βιομηχανικής κοινωνίας, το **μοντέλο πειθαρχίας** υπήρξε το πιο διαδεδομένο μοντέλο αντιμετώπισης ή αποφυγής ταραχών στα σχολεία. Στηρίζεται σε εγκαθιδρυμένες ιεραρχίες και στο ρόλο μιας συγκεκριμένης αρχής (των εκπαιδευτικών) που θεωρούνται υπεύθυνοι για τη διατήρηση της συνύπαρξης.

Στο μοντέλο πειθαρχίας, οι κανόνες και οι ρόλοι καθορίζονται και εγκαθιδρύονται από τις αρχές της εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν κανονισμούς χωρίς οποιαδήποτε συμμετοχή από το μαθητικό πληθυσμό. Οι κανονισμοί τότε εφαρμόζονται από πάνω προς τα κάτω, που σημαίνει ότι οι αρχές εξουσίας λαμβάνουν αποφάσεις και οι υπόλοιποι πρέπει να συμπεριφέρονται ανάλογα.

Στη βιομηχανική κοινωνία, το μοντέλο πειθαρχίας καθόριζε τη διαχείριση των ομάδων και των θεσμών. Για παράδειγμα, η κεφαλή της οικογένειας (ο άντρας) είχε την εξουσία να καθορίσει το πρόγραμμα των παιδιών του και να αποφασίσει ποια τηλεοπτικά προγράμματα μπορούσαν τα παιδιά να παρακολουθήσουν. Παρομοίως, ούτε και η εξουσία του γιατρού μπορούσε να αμφισβητηθεί. Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας αυτές οι ιεραρχίες δεν εξαφανίζονται, αλλά αμφισβητούνται και δοκιμάζονται συνεχώς. Εάν κάποιος δε συμφωνεί με ένα γιατρό, μπορεί να ζητήσει μια δεύτερη γνώμη. Οι έφηβοι μπορούν να συζητήσουν τα σχέδιά τους και το πρόγραμμά τους με τις οικογένειές τους, χωρίς να χρειάζεται να κάθονται μπροστά από την τηλεόραση περιμένοντας να ανακαλύψουν τι θα αποφασίσει να κάνει με το τηλεχειριστήριο η κεφαλή της οικογένειας. Έτσι οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, συμμετέχουν και εμπλέκονται σε

διαλόγους για τις δραστηριότητες, τα σχέδια και τη συμπεριφορά της οικογένειας και αμφισβητούν ή αναζητούν μια δεύτερη γνώμη στην ιατρική.

Για το λόγο αυτό, το μοντέλο πειθαρχίας δεν μπορεί να λειτουργήσει επαρκώς στη σύγχρονη κοινωνία. Παρότι είναι αρκετά σύνηθες οι σχολικές αρχές να ζητούν και να ακούν εισηγήσεις, είναι σαφές ότι αυτό δεν είναι αρκετό για τη μείωση των συγκρούσεων και την εξασφάλιση της συνύπαρξης στα σχολεία.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η τήρηση των κανόνων, το μοντέλο πειθαρχίας επιβάλλει κυρώσεις σε όσους τους παραβαίνουν ή σε όσους δημιουργούν ταραχές με τη συμπεριφορά τους. Οι τιμωρίες μπορεί να περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα, την αποβολή του παραβάτη από την τάξη για λίγες μέρες, την αποστολή του σε εναλλακτικά προγράμματα ή την αποβολή του από το σχολείο.

Οι κυρώσεις και τα μέτρα αποκλεισμού συχνά οδηγούν στην ταμπελοποίηση συγκεκριμένων μαθητών που ήδη αντιμετωπίζουν το στιγματισμό. Αυτοί οι μαθητές είναι συνήθως Ρομά ή ανήκουν σε άλλες εθνικές μειονότητες ή είναι μαθητές από οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές και συχνά έχουν την ετικέτα της ανυπακοής, της επιθετικότητας ή της κακής συμπεριφοράς. Τέτοιες προκαταλήψεις εσωτερικεύονται από τους μαθητές και χρησιμεύουν μόνο για την επιβεβαίωση των χαμηλών προσδοκιών που μπορεί να έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για τους εαυτούς τους. Επίσης οι τιμωρίες από το σχολείο, είτε προσωρινές είτε μόνιμες, αυξάνουν το χρόνο που περνούν οι μαθητές εκτός της τάξης, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο σταδιακά το μαθησιακό χάσμα μεταξύ αυτών και των συμμαθητών τους. Η αποβολή από την τάξη ή και από το σχολείο δεν επιλύει, αλλά αυξάνει τα προβλήματα και δεν προσφέρει χώρο για ευκαιρίες συλλογικού προβληματισμού γύρω από τις δυσκολίες, συμβάλλοντας έτσι στη μελλοντική επανάληψη τέτοιων συμπεριφορών από αυτούς τους μαθητές.

Το μοντέλο διαμεσολάβησης παρουσιάζει μια βελτίωση σε σχέση με το μοντέλο πειθαρχίας, αφού περιλαμβάνει όλα τα μέρη που εμπλέκονται σε μια δεδομένη προβληματική κατάσταση και στη μετέπειτα διαδικασία επίλυσης, δίνοντας επομένως έμφαση στη συνύπαρξη. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή ενός «ειδικού» που μεσολαβεί μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και προσφέρει απαντήσεις σύμφωνα με τους υπάρχοντες κανονισμούς. Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί λύσεις αντίδρασης, δηλαδή λύσεις που προκύπτουν από απαντήσεις σε μια σύγκρουση που έχει ήδη προκύψει, και όχι από μέτρα πρόληψης. Παρά το γεγονός ότι το γενικό πλαίσιο των κανονισμών καθορίζεται από έναν «ειδικό» (την εξουσία), η εκτέλεση δε γίνεται από πάνω προς τα κάτω, αλλά μέσα από ένα διάλογο μεταξύ ίσων, οι οποίοι έχουν έναν κοινό σκοπό. Το μοντέλο αυτό, αντί να επικεντρώνεται στην απόδοση ευθυνών και να απαντά με τιμωρία, ενισχύει την υποστήριξη μεταξύ των συμμετεχόντων.

Το μειονέκτημα του μοντέλου διαμεσολάβησης είναι ο περιορισμός της ευθύνης συνύπαρξης σε πολύ συγκεκριμένα άτομα. Επίσης, ο «ειδικός» πρέπει να είναι αμερόληπτος και να διατηρεί προσωπική απόσταση. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί συγκεκριμένο είδος γλώσσας και συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας. Αυτός ο επαγγελματισμός ή η εξειδίκευση των καθηκόντων διαμεσολάβησης μπορεί να παράγει συγκεκριμένα είδη απαντήσεων. Από τη μια πλευρά, παρά την αποδοχή της προσφερόμενης υπηρεσίας από τα εμπλεκόμενα μέρη, κάποιες φορές παραμένει κάποια αβεβαιότητα ή επιφυλακτικότητα ή προκύπτει κατά τη διαδικασία, αλλά οι συμμετέχοντες μπορεί να μην είναι σε θέση να το εκφράσουν, κι αυτό επηρεάζει τα

αποτελέσματα. Μερικές φορές, οι συμμετέχοντες μπορεί να φτάσουν στο τέλος της διαδικασίας διαμεσολάβησης έχοντας την αίσθηση ότι ο διαμεσολαβητής δεν μπόρεσε να κατανοήσει τις δικές τους απόψεις, αλλά και ότι σημειώθηκε πολύ μικρή πρόοδος όσον αφορά την επίλυση του προβλήματος.

**Ωστόσο, το διαλογικό μοντέλο** εμπλέκει όλη την κοινότητα μέσω ενός διαλόγου που επιτρέπει «την ανακάλυψη των αιτιών και της προέλευσης των καταστάσεων σύγκρουσης, έτσι ώστε να επιλυθούν ... πριν καν συμβούν» (Flecha & García, 2007). Επομένως, η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στην πρόληψη των συγκρούσεων, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας, όπου τα μέλη συμμετέχουν στη συλλογική δημιουργία κανόνων, τη λειτουργία του σχολείου και την επίλυση των συγκρούσεων και όπου υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση από όλους τους εμπλεκόμενους.

Σε αυτό το μοντέλο, δημιουργούνται οι απαραίτητοι χώροι και οι απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες να εκφράσουν τα αισθήματα και τις απόψεις τους για την επίλυση των συγκρούσεων. Για να καταστεί εφικτός αυτός ο διάλογος δίνεται σε όλους, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό ή το μορφωτικό τους επίπεδο και τα λοιπά, η ευκαιρία να παρέμβουν, να πουν τη γνώμη τους και να συμμετέχουν στην αναζήτηση μιας από κοινού επίλυσης που βοηθά στην πρόληψη των συγκρούσεων. Η ευθύνη και η ικανότητα διαχείρισης της συνύπαρξης δεν έγκειται μόνο στη διοίκηση του σχολείου ή σε κάποιον ειδικό, αλλά σε όλους τους μαθητές, το προσωπικό του σχολείου και όλους τους ανθρώπους της κοινότητας. Ο στόχος εδώ είναι η υπέρβαση των δομών εξουσίας που είναι τόσο εμφανείς στο μοντέλο πειθαρχίας και η ανάπτυξη πραγματικών, έγκυρων και ισότιμων σχέσεων.

Ο διάλογος είναι παρόν σε όλη τη διαδικασία πρόληψης και επίλυσης των συγκρούσεων, τόσο κατά τη θέσπιση κανόνων, όσο και στη μετέπειτα εφαρμογή τους, καθώς και στα θέματα ηθικής και τη διαβουλευτική δημοκρατία που χαρακτηρίζουν τις προσεγγίσεις (Elster, 1998). **Η ηθική που διέπει τις διαδικασίες** διασφαλίζει ότι η αξία των αποφάσεων ή των συμφωνιών δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενό τους, αλλά και από τις διαδικασίες που ακολουθούνται για να συμφωνηθεί ο κανόνας ή η απόφαση. Όσο περισσότεροι άνθρωποι συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες και όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλομορφία τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία του κανόνα, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού απόψεων και επιχειρημάτων που σημαίνει ότι λήφθηκαν υπόψη. **Η διαβουλευτική δημοκρατία**, από την πλευρά της, στηρίζεται στην άποψη ότι κατά τη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων ο διάλογος και η συναίνεση είναι προτιμότερα από την ψηφοφορία, όταν υπάρχουν αντίθετες απόψεις. Σε μια ψηφοφορία, παρουσιάζονται δύο ή περισσότερες απόψεις, γίνεται ψηφοφορία για αυτές και λαμβάνονται αποφάσεις σύμφωνα με την επιλογή της πλειοψηφίας. Στη διαδικασία διαβουλευτικής δημοκρατίας όμως, οι αρχικές απόψεις αυτών που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μπορούν να αλλάξουν μέσα από συζήτηση, επιχειρήματα και εναλλακτικές επιλογές που μπορεί να προκύψουν, καθιστώντας έτσι την επίτευξη συναίνεσης μια διαδικασία με έντονο το χαρακτηριστικό της ένταξης.

Η δημιουργία χώρων για διάλογο αποτρέπει τις συγκρούσεις. Η συμμετοχή όλης της κοινότητας είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη όλες οι απόψεις σχετικά με τις αιτίες των συγκρούσεων και τους τρόπους επίλυσής τους, ενώ η σύγκρουση είναι ακόμη σε λανθάνουσα κατάσταση.

Το διαλογικό μοντέλο κάνει ένα βήμα παραπέρα για την πρόληψη των προβλημάτων συνύπαρξης. Δε σημαίνει απαραίτητως ότι αντικαθιστά πλήρως τα μοντέλα που περιγράφονται πιο πάνω, αλλά αυτά από μόνα τους δεν μπορούν να εξαλείψουν την ύπαρξη των προβλημάτων. Όταν οι μαθητές, οι συγγενείς τους και το προσωπικό έχουν την ευκαιρία συμμετοχής στη διαχείριση του σχολείου, αλλά και στη θέσπιση κανόνων και την επίλυση συγκρούσεων, τότε η ποιότητα της συνύπαρξης βελτιώνεται τόσο στο σχολείο όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, η συμμετοχή της κοινότητας δεν έρχεται σε αντίθεση με τη μάθηση των παιδιών, αλλά συμπληρώνει και στηρίζει τους βασικούς στόχους μάθησης.

Ο πιο κάτω πίνακας συνοψίζει τα προαναφερθέντα μοντέλα και τα χαρακτηριστικά τους:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ
Απομάκρυνση κατάστασης σύγκρουσης μέσω τιμωρίας	Επίλυση κατάστασης σύγκρουσης, αφού έχει συμβεί	Πρόληψη κατάστασης σύγκρουσης
Εξουσία	Διαμεσολαβητής	Κοινότητα
Κανόνες από τα πάνω προς τα κάτω	Διάλογος για την εφαρμογή κανόνων	Διάλογος κατά τη διαδικασία θέσπισης κανόνων (διαδικαστική ηθική και διαβουλευτική δημοκρατία)
Έμφαση σε κυρώσεις, αποκλεισμούς, κτλ	Έμφαση στην υποστήριξη μεταξύ συμμαθητών και όχι στην απόδοση ευθυνών.	Έμφαση στη συμμετοχή - Σαφής σύνδεση με τη μάθηση

Στις Μαθησιακές Κοινότητες, η συμμετοχή της κοινότητας στην πρόληψη των συγκρούσεων ενθαρρύνεται μέσα από πολλές καθημερινές πρακτικές. Για παράδειγμα στις Μικτές Επιτροπές, τις συνελεύσεις, την εκπαίδευση οικογενειών, την τάξη και τη βιβλιοθήκη όλα τα μέλη της κοινότητας συνδέονται το ένα με το άλλο και δημιουργούν σχέσεις που βασίζονται στην εμπιστοσύνη. Αυτές οι σχέσεις τους επιτρέπουν να εργάζονται μαζί με τρόπο που να αποφεύγονται οι συγκρούσεις ή η κλιμάκωση των συγκρούσεων.

Ένα σχολείο το οποίο είναι ανοιχτό στις οικογένειες ενθαρρύνει τις σχέσεις ανοικτού χαρακτήρα, έτσι ώστε η επικοινωνία να μη γίνεται μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα. Επίσης, όταν προκύπτουν ενδείξεις σύγκρουσης, η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί έγκαιρα. Όταν βρίσκονται στην τάξη οι οικογένειες και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς βοηθούν στη μείωση των

συγκρούσεων και επιτυγχάνουν αποτελέσματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν μπορούν να επιτύχουν.

Κάποιες Μαθησιακές Κοινότητες έχουν μια Μικτή Επιτροπή η οποία είναι υπεύθυνη για τα θέματα συνύπαρξης. Σε αυτή την Επιτροπή οι μαθητές, οι συγγενείς, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν πιθανές καταστάσεις σύγκρουσης. Για παράδειγμα, σε μια Μαθησιακή Κοινότητα, μια τέτοια Μικτή Επιτροπή ανέφερε ότι στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου ένα συγκεκριμένο παιδί ενοχλούσε κάποιους από τους συμμαθητές του και τους συμπεριφερόταν σαν να ήταν μισητοί και μη αποδεκτοί. Μερικοί από τους υπόλοιπους μαθητές υποστήριξαν τις πράξεις του, εν μέρει για να αποφύγουν να γίνουν και οι ίδιοι θύματά του και άλλοι ήταν αναστατωμένοι με αυτό το πρόβλημα. Η επιτροπή συνύπαρξης αποφάσισε να μιλήσει στους γονείς της Γ' τάξης και κυρίως στη μητέρα του παιδιού που δημιουργούσε το πρόβλημα. Η μητέρα του παιδιού που ήταν εξοικειωμένη με αυτή την προσέγγιση του διαλόγου που συνηθίζεται στο σχολείο, παραδέχθηκε ότι ο γιος της συμπεριφέρθηκε με αυτό τον τρόπο. Οι γονείς της Γ' τάξης αποφάσισαν από κοινού ότι παρά να τιμωρήσουν το παιδί ή ακόμη να εφαρμόσουν κάποια διαμεσολάβηση, θα πήγαιναν στην τάξη για να μιλήσουν στα παιδιά και θα συμμετείχαν σε αρκετά μαθήματα με Διαδραστικές Ομάδες, κάτι το οποίο έφερε αλλαγές στις διάφορες σχέσεις των μαθητών.

Στο διαλογικό μοντέλο, χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη διαδικασία για την επίτευξη συναίνεσης σχετικά με τους κανόνες της κοινότητας, η οποία περιγράφεται πιο κάτω.

#### ***Η διαδικασία συναίνεσης για τη θέσπιση κανόνων:***

Η διαδικασία συναίνεσης για τη θέσπιση κανόνων αποτελείται από μια διαβούλευση με τη συμμετοχή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και ξεκινά με τη θέσπιση ενός κανόνα τον οποίο όλοι μπορούν να δεσμευτούν ότι θα ακολουθήσουν.

#### ***Χαρακτηριστικά του κανόνα που θα συμφωνηθεί:***

Υπάρχουν ποικίλα παραδείγματα εφαρμογής κανόνων οι οποίοι συμφωνήθηκαν από τις Μαθησιακές Κοινότητες. Η επιλογή ενός κατάλληλου κανόνα που να περιλαμβάνει όλες τις απόψεις γίνεται με την εκπλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Εδώ, οι προϋποθέσεις αυτές σκιαγραφούνται μέσα από το παράδειγμα ενός κανόνα που εγκρίθηκε σε μια συγκεκριμένη Μαθησιακή Κοινότητα: *Κανένα παιδί δε γίνεται να προσβάλλεται ή να δέχεται επίθεση για τον τρόπο που ντύνεται.*

1. Ο κανόνας συμφωνήθηκε από όλους, ανεξάρτητα από τις απόψεις και την ηλικία του καθενός: Ακόμη κι αν κάποιος δε συμφωνεί με τη χρήση ενός συγκεκριμένου ρούχου, για παράδειγμα μιας κοντής φούστας, της μαντίλας ή ενός καπέλου, συμφωνεί ότι αυτό δεν είναι λόγος για να προσβάλει ή να επιτεθεί σε κάποιον.
2. Ο κανόνας συνδέεται άμεσα με τη ζωή των παιδιών: Ένας κανόνας πρέπει να συσχετίζεται άμεσα με τις ζωές των παιδιών και να αποτελεί μέρος της επίλυσης πραγματικών



προβλημάτων συνύπαρξης. Οι περισσότεροι προτεινόμενοι κανόνες εστιάζουν σε ανάγκες που θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες, όπως είναι για παράδειγμα η συνέπεια και η χρήση του σχολικού εξοπλισμού με σεβασμό. Παρά τη σημασία αυτών των θεμάτων, ενδέχεται να μην έχουν σαφή επίδραση στα ίδια τα παιδιά, ενώ το να δέχονται προσβολές ή επιθέσεις για τα ρούχα τους ή να είναι μάρτυρες επιθέσεων σε άλλα παιδιά, δημιουργεί σαφή συναισθηματική δυσφορία και έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά, την ασφάλεια και την ελευθερία σε διάφορα πλαίσια, πέρα από το σχολείο.

3. *Ο κανόνας έχει σαφή λεκτική υποστήριξη από όλη την κοινότητα, όχι μόνο στο χώρο της τάξης και του σχολείου:* Η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη να υποστηρίξει και να ακολουθήσει τον κανόνα μέσα από τον τρόπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με άλλους, ακόμη κι όταν οι απόψεις για τον τρόπο ντυσίματος των μαθητών ποικίλουν.
4. *Επαναλαμβανόμενη παραβίαση της συμφωνίας:* Παρά τη λεκτική υποστήριξη, υπάρχουν κανόνες που παραβιάζονται συνεχώς. Δυστυχώς υπάρχουν πολλές περιπτώσεις σε σχολεία όπου τα αγόρια σηκώνουν τις φούστες των κοριτσιών. Ακόμη, κάποια άτομα δέχονται προσβολές γιατί φοράνε μαντίλα ή για την ποιότητα των ρούχων τους.
5. *Ο κανόνας πρέπει να ανταποκρίνεται σε μια συμπεριφορά που μπορεί να εξαλειφθεί:* Ο κανόνας πρέπει να είναι επαρκώς περιορισμένος, για να παρέχει σαφήνεια στην τήρησή του. Επομένως πρέπει να καθορίζεται μια συγκεκριμένη και εύκολα αναγνωρίσιμη συμπεριφορά, η οποία μπορεί να τροποποιηθεί. Για παράδειγμα, είναι πιο δύσκολο να εξαλειφθούν αισθήματα, στάσεις ή γενικές συμπεριφορές στην περίπτωση «οποιασδήποτε μορφής λεκτικής βίας».
6. *Η κοινότητα πρέπει να είναι ένα παράδειγμα προόδου για την κοινωνία, όσον αφορά στις προσεγγίσεις αντιμετώπισης συγκρούσεων:* Με την επίτευξη συμφωνίας για ένα κανόνα, δεν επιλύεται μόνο ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά η κοινότητα μαθαίνει επίσης ότι είναι ικανή να επιλύσει μελλοντικές καταστάσεις σύγκρουσης. Αυτό αποτελεί μια εξαιρετική βάση καθώς και κίνητρο για τη δημιουργία περαιτέρω κανόνων και για τη συνειδητοποίηση ότι η αμοιβαία κατανόηση είναι εφικτή.

#### **Βήματα για την εξασφάλιση της συμμετοχής και του διαλόγου μεταξύ των μελών της κοινότητας:**

Προτείνεται μια διαλογική διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε διάστημα μερικών εβδομάδων, για να αποφασιστεί ένας κανόνας που θα είναι σεβαστός από όλους. Η διαδικασία αυτή βασίζεται σε επτά βήματα και προϋποθέτει τη συμμετοχή όλης της κοινότητας ως εξής:

1. Μια Μικτή Επιτροπή από δασκάλους, οικογένειες και μαθητές προτείνει έναν κανόνα για να εξεταστεί από την κοινότητα.
2. Ο κανόνας εξετάζεται και συζητείται από τους εκπαιδευτικούς και μια συνέλευση της κοινότητας, στην οποία συμμετέχει ο μέγιστος δυνατός αριθμός των μελών της.



3. Τα μέλη της Μικτής Επιτροπής διαδίδουν τον προτεινόμενο κανόνα σε όλες τις τάξεις. Ένας εκπρόσωπος από κάθε τάξη συγκεντρώνει σκέψεις, σχόλια και εισηγήσεις για αλλαγή ή ιδέες για την εκπλήρωση του κανόνα.
4. Οι εκπρόσωποι της κάθε τάξης συζητούν πιθανές εφαρμογές τους προτεινόμενου κανόνα, με την υποστήριξη των μελών της Μικτής Επιτροπής.
5. Οι εκπρόσωποι των μαθητών συγκαλούν συνέλευση στην οποία εξηγούν τα αποτελέσματα των συζητήσεών τους στους εκπαιδευτικούς, τους συγγενείς και την κοινότητα. Επίσης συλλέγουν τις απαντήσεις αυτών των ατόμων και επιστρέφουν στις τάξεις τους με τη συνοδεία ενός δασκάλου και ενός εκπροσώπου από τη Μικτή Επιτροπή.
6. Η κοινότητα παρατηρεί την εφαρμογή του κανόνα και διασφαλίζει τη συνεχή αναθεώρησή του. Η επίβλεψη διεξάγεται σε ομάδες και η γενική διαδικασία επιβλέπεται από τους εκπροσώπους των τάξεων και τη Μικτή Επιτροπή.
7. Η διαδικασία λειτουργεί παράλληλα με την κατάρτιση υπό τη μορφή των Διαλογικών Συναντήσεων, τις συζητήσεις κειμένων, τα βίντεο-φόρουμ και άλλες δραστηριότητες αν κρίνεται αναγκαίο.

**Ένα παράδειγμα πρόληψης και επίλυσης σύγκρουσης:**

Ένα παράδειγμα πρόληψης και επίλυσης σύγκρουσης στο δημοτικό σχολείο San Antonio περιγράφεται από τις συντονίστριες του προγράμματος στο σχολείο, M<sup>a</sup> Carmen Vega Lorente και Marta Sánchez-Beaskoechea Gómez εδώ:

[http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/CEP\\_San\\_Antonio\\_preencion\\_de\\_conflictos.pdf](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/CEP_San_Antonio_preencion_de_conflictos.pdf)

(Ελέγχθηκε τον Απρίλιο 2016)

## **10.2. Κοινωνικοποίηση για αποφυγή έμφυλης βίας**

Τα περισσότερα προβλήματα συνύπαρξης που συμβαίνουν στα σχολεία έχουν τις ρίζες τους στις συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, παρότι το προσωπικό του σχολείου και οι αποκαλούμενοι «επίσημοι φορείς» (προσωπικό, εκπαιδευτικοί, βοηθοί και γονείς) έχουν συνήθως την εντύπωση ότι αυτά τα προβλήματα προκύπτουν από άλλα θέματα.

Συνήθως συμβαίνουν καταστάσεις όπως τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν γύρω από τη Marta, ένα δεκαεπτάχρονο κορίτσι που είχε μια σύντομη σχέση με τον Toni, ένα από τα δημοφιλέστερα αγόρια της τάξης της, ο οποίος έβγαине παλιότερα με ένα άλλο κορίτσι από την τάξη τους. Αρχικά νιώθει περήφανη για την κατάκτησή της, που βγαίνει με ένα από τα δημοφιλέστερα αγόρια της τάξης της. Ακόμη κι όταν ο Toni χάνει το ενδιαφέρον του για αυτή, η Marta νιώθει ότι έχει μπει στη σφαίρα των επιτυχημένων κοριτσιών, γιατί ξαφνικά ενδιαφέρονται για αυτήν και άλλα αγόρια. Τώρα ακούει τα όσα της λένε οι φίλες της και αποφασίζει να κάνει πράγματα που πριν ούτε καν τα φανταζόταν. Βγαίνει με διάφορα αγόρια της ηλικίας της ή και μεγαλύτερα

και συμφωνεί να βγάλει τολμηρές φωτογραφίες για αυτούς. Λίγο καιρό αργότερα όμως, το αίσθημα επιτυχίας της Marta μετατρέπεται σε πίκρα και δυσφορία, αφού άλλα αγόρια και κορίτσια αρχίζουν να μιλάνε άσχημα για αυτήν. Γράφουν προσβλητικά μηνύματα για αυτήν στους τοίχους και της στέλνουν άσεμνα μηνύματα. Μοιράζονται τις φωτογραφίες που έβγαλε και λένε αγενή αστεία για αυτήν στο *Facebook* και σε εφαρμογές όπως είναι το *Gossip*. Όταν ο Toni αρχίζει να βγαίνει με ένα άλλο κορίτσι, η κατάσταση χειροτερεύει για τη Marta, που πλέον νιώθει ότι το να πηγαίνει στο σχολείο είναι εφιάλτης. Μια μέρα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, την προσβάλλουν δημοσίως και η Marta προσπαθώντας να υπερασπιστεί τον εαυτό της, βάζει τις φωνές στα κορίτσια που στο παρελθόν ήταν φίλες της.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτός ο καβγάς είναι απλώς μια σύγκρουση μεταξύ μιας ομάδας κοριτσιών που επιδεινώνεται από την έλλειψη ενδιαφέροντος της Marta για το σχολείο. Λόγω του ότι δε γνωρίζουν ότι ο καβγάς είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου άλλων προβλημάτων, ίσως το προσωπικό αποφασίσει να τιμωρήσει όλα τα κορίτσια ή απλώς να τις αφήσει να τα βρουν μεταξύ τους. Δεδομένου ότι δεν έχουν επίγνωση των βαθύτερων προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν ελάχιστα πράγματα για να αντιμετωπίσουν τα πραγματικά συναισθήματα που υπάρχουν ή για να βοηθήσουν να επιλυθεί η σύγκρουση.



Το γεγονός ότι το προσωπικό συχνά δεν έχει επίγνωση των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που εμπλέκονται στις συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις των μαθητών, εμποδίζει την ανίχνευση και την αναγνώριση καθημερινών προβλημάτων στην τάξη. Επίσης, αποτρέπει την εξεύρεση μιας αποτελεσματικής λύσης για τα εν λόγω προβλήματα, η οποία είναι η δημιουργία σχέσεων χωρίς βία μεταξύ των μαθητών. Η επίλυση των βαθύτερων προβλημάτων επιδρά σημαντικά στη μάθηση των παιδιών, αλλά και στο υπόλοιπο της ζωής τους. Ο Jesús Gómez αναφέρει:

«Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν επαρκείς συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις, οι οποίες δεν τους καταδικάζουν σε μια προβληματική σχέση που στη συνέχεια λειτουργεί ως πρόδρομος μιας ανεπαρκούς ζωής.» (2015: 114)

Για να μπορέσουν οι νέοι να λάβουν τέτοιου είδους εκπαίδευση είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι συνεισφορές της σύγχρονης έρευνας και του διεθνούς φεμινισμού σχετικά με τις συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις μεταξύ των νέων. Εάν δε γίνει αυτό, συμβαίνουν συχνά και τρομερά λάθη και περιστατικά τα οποία μπορούν να προληφθούν με τον πιο πάνω τρόπο.

Γενικά, υπάρχει μια σοβαρή σύγχυση στα σχολεία όταν προωθούν προγράμματα συνύπαρξης και προγράμματα πρόληψης βίας με βάση το φύλο για έφηβους και νέους, γιατί οι συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις από τις οποίες προκύπτουν οι περισσότερες συγκρούσεις δεν αναγνωρίζονται και οι επιπτώσεις τους στις ζωές είναι άγνωστες. Τέτοιου είδους παρανοήσεις ξεκινούν ακόμη από το επίπεδο του επίσημου ορισμού. Παρά το γεγονός ότι είναι ένα παράδειγμα σημαντικής προόδου, ακόμη και ο Νόμος του 2004 ενάντια στη βία με βάση το φύλο στην Ισπανία θεωρεί τη βία κατά των γυναικών σε προηγούμενες ή τρέχουσες μακροχρόνιες σχέσεις ως ακολούθως:

#### **Άρθρο 1.** Αντικείμενο του Νόμου

1. Ο Νόμος αυτός έχει ως στόχο να λειτουργήσει κατά της βίας, όταν η ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στις σχέσεις εμφανίζεται ως σημάδι διακρίσεων, όταν υπάρχει βία κατά των γυναικών ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο σύζυγός τους ή ο σύντροφός τους ή το άτομο με το οποίο συνδέονται συναισθηματικά, είτε συζούν είτε όχι.

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα δε θεωρεί ότι η βία με βάση το φύλο είναι απαραίτητα αποτέλεσμα σταθερών συναισθηματικών σχέσεων (αγάπης), αλλά συνέπεια κάθε είδους σχέσης, είτε σταθερής είτε περιστασιακής. Επίσης, συχνά η βία κατά των γυναικών μαθαίνεται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια περιόδων στις οποίες συνάπτονται συχνά περιστασιακές ή σύντομες σχέσεις.

Εάν είχαν ληφθεί υπόψη τα διαθέσιμα επιστημονικά στοιχεία, όταν συντάχθηκε ο νόμος (από διάφορα πολιτικά κόμματα), ο ορισμός της βίας με βάση το φύλο θα περιλάμβανε αναμφίβολα και τις περιστασιακές/σύντομες σχέσεις. Στην πραγματικότητα οι μετέπειτα νόμοι συμπεριλαμβάνουν αυτή τη μορφή βίας κατά των γυναικών (Valls, Puigvert, Melgar, García-Yeste, 2016).

Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να γνωρίζει ότι τα επιστημονικά στοιχεία από έρευνες δείχνουν ότι η βία με βάση το φύλο είναι σύνηθες φαινόμενο μεταξύ μεγαλύτερων παιδιών/εφήβων και συμβαίνει συχνά σε σύντομες και περιστασιακές σχέσεις (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver & Valls, 2004). Εκτός από τις σοβαρές επιπτώσεις που έχουν στα θύματα η κακοποίηση και οι επιθέσεις, η βία με βάση το φύλο έχει επίσης και τεράστια επίδραση στις μετέπειτα σχέσεις των νέων. Έτσι, αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η βία παράγει περαιτέρω βία και ότι αυτοί που βίωσαν βία κατά την εφηβεία τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τη βιώσουν ξανά στη νεαρή και ενήλικη ζωή τους. Μερικοί

ερευνητές εξετάζουν και το ενδεχόμενο ότι το να υποστεί βία με βάση το φύλο ένα νεαρό άτομο σχετίζεται περισσότερο με τις αρχικές συναισθηματικές εμπειρίες του, από ότι με πιθανή παιδική κακοποίηση (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

### Συναισθηματική-σεξουαλική κοινωνικοποίηση

Συνεπώς, πρέπει να εξεταστεί με ποιο τρόπο άλλες νεαρές, όπως η Marta πιο πάνω, μπορούν να αποτραπούν από το να εμπλακούν σε τέτοιες καταστάσεις και επομένως να δεχτούν προσβολές, ταπεινώσεις και δυσφορία από νεαρούς άντρες καθώς και με ποιο τρόπο μπορεί να προληφθεί η σεξιστική συμπεριφορά γενικότερα. Οι επιθέσεις στην ελευθερία των κοριτσιών μπορεί να έχουν κακό τέλος, στη χειρότερη περίπτωση τραγικό τέλος ή στην καλύτερη περίπτωση να παρεμποδίσουν την ευτυχία των μαθητών.

Ένας καβγάς στην αυλή την ώρα του διαλείμματος είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου μιας κατάστασης που οι ενήλικες αγνοούν, μέχρι να παρουσιαστεί μια αναστάτωση δημοσίας. Πίσω από γνωστές και τρομερά θλιβερές περιπτώσεις όπως είναι η δολοφονία ενός δεκαεφτάχρονου κοριτσιού (Marta del Castillo) από το πρώην αγόρι της το 2009 ή η περίπτωση δολοφονίας μιας άλλης νεαρής γυναίκας κατά τη διάρκεια ενός ραντεβού, ένα βράδυ καλοκαιριού, υπάρχουν καταστάσεις που συχνά είναι αόρατες. Επίσης, το γεγονός ότι κάποιες φορές οι δολοφόνοι αυτών των νεαρών γυναικών, όπως ο άνθρωπος που σκότωσε τη Marta del Castillo, έχουν ακόμη και οπαδούς, δείχνει την τεράστια δουλειά που χρειάζεται ακόμη να γίνει.

Ευτυχώς οι κοινωνικές επιστήμες και ο φεμινισμός μας παρέχουν επιλογές για παρέμβαση. Για πολλές δεκαετίες οι κοινωνικές επιστήμες διεξήγαγαν μελέτες σχετικά με τις κοινωνικές πτυχές του αισθήματος της «αγάπης». Ερωτηυόμαστε κάποιους ανθρώπους, και όχι κάποιους άλλους, όχι λόγω βιολογικού ντετερμινισμού, αλλά βάση των πολιτισμικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, από τις οποίες μαθαίνουμε την κοινωνικοποίησή μας.

Η πρωτοποριακή έρευνα του Jesús Gómez (2015) για την κοινωνικοποίηση στην αγάπη και την έλξη, ιδιαίτερα μεταξύ των εφήβων, παρουσιάζει για πρώτη φορά την έννοια της έλξης ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αποδεικνύει την ύπαρξη μιας αρχικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης (αν και όχι μοναδική ή αποκλειστική) που συχνά ενισχύει μια σύνδεση μεταξύ έλξης και βίας. Πολλοί φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι οι ταινίες, η μουσική και η διαφήμιση στα μέσα μαζική ενημέρωσης παράγουν μοντέλα σχέσεων μέσα από τα οποία μεταδίδεται ότι οι σχέσεις βίας ή πιθανής βίας είναι επιβλαβείς, αλλά συναρπαστικές και ενθουσιώδεις. Τα μοντέλα ισότιμης σχέσης είναι βολικά και ασφαλή, αλλά ανιαρά. Ως σημείο αναφοράς, πολλές τηλεοπτικές σειρές θα προσπαθήσουν αποτελεσματικά να πουλήσουν στους θεατές ένα μοντέλο ανδρισμού ως τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα. Ωστόσο, πόσο συχνά ο χαρακτήρας αυτός είναι στοργικός και ανοιχτός για συζήτηση και πόσο συχνά είναι κλειστός, δημιουργεί συγκρούσεις ή είναι επιθετικός; Οι ταινίες και τα μυθιστορήματα που χαρακτηρίζονται από έντονες ή παθιασμένες σχέσεις συχνά παρουσιάζουν συγκρούσεις, ακόμη και βία ως μέρος των αλληλεπιδράσεών τους. Ο διάλογος και οι σχέσεις που βασίζονται στο σεβασμό δεν παρουσιάζονται τόσο συχνά. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης παρέχουν σαφή παραδείγματα κοινωνικοποίησης στο μοντέλο της έμφυλης βίας ως ένα αποδεκτό μοντέλο. Αυτό δεν είναι παρά αντανάκλαση μιας γενικευμένης αποδοχής αυτού του μοντέλου, κάτι που

επιτυγχάνεται μέσα από διαντιδράσεις στην οικογένεια, στο σχολείο αλλά και στην ομάδα ομηλικών όπου αυτές οι συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις δημιουργούνται (Flecha, Pulido, Christou, 2011).

Ωστόσο, δεδομένου ότι η αγάπη και η έλξη είναι αποτελέσματα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, σημαίνει ότι οι κοινές διαδικασίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες συνδέουν την έλξη με τη βία μπορούν να αλλάξουν. Ως μια εναλλακτική λύση στην κοινωνικοποίηση για αποφυγή της έμφυλης βίας ο Gómez (2015) πρότεινε το μοντέλο της συγχώνευσης της φιλίας και της αγάπης, με τον ενθουσιασμό και την επιθυμία στις σχέσεις, ανεξάρτητα από τη διάρκεια. Ο Gómez διευκρινίζει τα εξής: «*Η δυσαρέσκεια στις σχέσεις βασίζεται είτε στο φλερτ (πάθος χωρίς αγάπη) είτε στη σταθερότητα (αγάπη χωρίς πάθος) και μπορεί να ξεπεραστεί μόνο με τη συνένωση της αγάπης και του ενθουσιασμού, της φιλίας και του πάθους και της σταθερότητας και της τρέλας στο ίδιο άτομο*» (Gómez, 2015, p. 77).

Η κοινωνικοποίηση για αποφυγή της έμφυλης βίας βασίζεται στη δημιουργία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που ενισχύουν την έλξη προς μοντέλα ισότητας και την απόρριψη επιθετικών μοντέλων (Gómez, 2015; Puigvert, 2014). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αναπτύσσουν όλοι οι άνθρωποι μια έλξη προς τη βία μέσα από την κοινωνικοποίησή τους, αν και υπάρχει μια γενική τάση προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, η ενίσχυση της εν λόγω κοινωνικοποίησης είναι αυτό που καθιστά την ισότητα ως κάτι το συναρπαστικό. Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση για αποφυγή της έμφυλης βίας μπορεί επίσης να επηρεάσει και να τροποποιήσει τις προτιμήσεις των ανθρώπων που έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί με τρόπο που η βία να τους φαίνεται ελκυστική. Ακόμη, αν η αγάπη και η έλξη είναι στην πραγματικότητα κοινωνικά προϊόντα, ο διάλογος θα επιτρέψει τη μεταμόρφωση μιας έλξης προς τη βία σε μια προτίμηση για πιο ισότιμα μοντέλα.

### Ηθική και γλώσσα της επιθυμίας

Ωστόσο, η κοινωνικοποίηση για αποφυγή της έμφυλης βίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση μόνο της γλώσσας της ηθικής. Ακόμη ένα λάθος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πρόληψη της βίας είναι η προσπάθεια προώθησης των σχέσεων ισότητας μέσα από τη χρήση μόνο της γλώσσας της ηθικής, η οποία πρεσβεύει τις αξίες και τις ιδέες του «καλού» και του «κακού». Η γλώσσα της ηθικής δεν είναι ελκυστική γλώσσα, δεν είναι η γλώσσα της επιθυμίας που χρησιμοποιούν οι νέοι, παρότι εστιάζει, για παράδειγμα, στο να μην είναι κάποιος σεξιστής, να έχει σεβασμό ή ίσως να μοιράζει την οικιακή εργασία ισότιμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και τα λοιπά. Επίσης, κατά τη διάρκεια ανάπτυξης αυτών των προγραμμάτων, τα περισσότερα μέσα κοινωνικοποίησης (μέσα μαζικής ενημέρωσης, ταινίες, δίκτυα, φιλικές συζητήσεις) ενισχύουν την έλξη προς τη βία και τους επιθετικούς άντρες. Η σύνδεση μεταξύ έλξης και βίας ενισχύεται εν μέρει, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, από το σαφή διαχωρισμό μεταξύ του τι είναι ασφαλές και ανιαρό και του τι είναι επικίνδυνο αλλά συναρπαστικό. Αν χρησιμοποιείται η γλώσσα της ηθικής, η οποία τείνει να μεταφέρει τις πιο πάνω παραδοσιακές ιδέες, δεν αγγίζεται ποτέ η ρίζα του προβλήματος, που είναι ότι οι σχέσεις που βασίζονται σε επιθέσεις με βάση το φύλο θεωρούνται συναρπαστικές και επομένως ελκυστικές (Castro & Mara, 2014; Duque, 2015).

Η ακόλουθη δήλωση από την προαναφερθείσα έρευνα του Gómez (2015), αντικατοπτρίζει την αντίθεση μεταξύ της ηθικής και της γλώσσας της επιθυμίας και προέρχεται από ένα έφηβο κορίτσι στο γυναικείο περιοδικό *Ragazza*: «Οι γονείς μου μού λένε να παντρευτώ έναν καλό άντρα και ακούω τη συμβουλή τους. Μέχρι όμως να παντρευτώ διασκεδάζω με κακά αγόρια».

Το παράδειγμα αυτό δείχνει με σαφήνεια διαφοροποιημένα κριτήρια γονέων και παιδιών: Εδώ η γλώσσα της ηθικής χαρακτηρίζει τα λεγόμενα των γονιών ως «το καλό» και αυτό που θέλει το κορίτσι ως «το κακό». Η γλώσσα της επιθυμίας αναφέρεται στο τι είναι αρεστό, τι είναι επιθυμητό και ελκυστικό. Αυτό μεταδίδεται μέσω των ταινιών, της διαφήμισης, των τραγουδιών και ούτω καθεξής, καθώς και μέσα από πολλές προσωπικές αλληλεπιδράσεις. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να δουλεύουμε με τη γλώσσα της επιθυμίας, έτσι ώστε η βία να γίνει απωθητική και τα εναλλακτικά μοντέλα ισότητας να γίνουν πιο ελκυστικά. Η ιδέα δεν είναι οι άνθρωποι να καταπιέσουν τις επιθυμίες τους με το να αποδεχτούν το «ασφαλές», αλλά η κοινωνικοποίηση μακριά από το μοντέλο έμφυλης βίας να παράγει έλξη προς «ασφαλέστερα» μοντέλα και να καλλιεργήσει την ιδέα ότι ό,τι είναι «καλό» είναι επίσης και συναρπαστικό. Όπως είναι φυσικό όμως, αυτή η γλώσσα της επιθυμίας δεν μπορεί να αλλαχτεί από τους ειδικούς στα προγράμματα κατάρτισης, όμως οι ίδιοι οι νέοι μπορούν να αλλάξουν τη γλώσσα και τις επιθυμίες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικούς τους, τους φίλους τους, τα αδέρφια τους και τους εθελοντές της ίδια ηλικίας.

Για το λόγο αυτό, το επικοινωνιακό μοντέλο είναι το καταλληλότερο για την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης προς αποφυγή έμφυλης βίας γιατί δημιουργεί ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων έτσι ώστε να υπάρχει διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και όλους τους φορείς της εκπαίδευσής τους. Ο διάλογος που προκαλεί μεταμόρφωση λαμβάνει χώρα όταν συμμετέχουν διαφορετικές γυναίκες (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver, Soler, & Flecha, 2009; Padrós, 2014), έτσι ώστε να εισάγεται η γλώσσα των αξιών (απαραίτητο), αλλά και η γλώσσα της επιθυμίας. Αυτός ο διάλογος με ποικίλους συμμετέχοντες είναι η πιο αποτελεσματική επιλογή για τη μάθηση, σχετικά με την ανάπτυξη συναισθημάτων και αισθημάτων, παρόλο που έρχεται σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στη συναισθηματική εκπαίδευση.

### Συχνά λάθη στη συναισθηματική-κοινωνική εκπαίδευση

Είναι περίεργο το ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης, παρά το μεγάλο αριθμό αναφορών στη σημασία της συναισθηματικής-κοινωνικής εκπαίδευσης, δεν ασχολείται με τα αισθήματα. Παρόλο που δεν υπάρχει ακριβής μετάφραση για την ισπανική λέξη *sentimiento* στα ελληνικά και αγγλικά, είναι σαφές ότι τα αισθήματα/ feelings είναι διαφορετικά από τα συναισθήματα/emotions. Συχνά στις γλώσσες, για να γίνει μια διάκριση μεταξύ των αισθημάτων και των συναισθημάτων, τονίζεται η διαφορά στη διάρκεια. Τα συναισθήματα είναι παροδικά και μπορεί να αλλάξουν σε μια στιγμή, ενώ τα αισθήματα είναι συνήθως πιο σταθερά και έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Κάποιες φορές, ενισχύεται μια διχοτόμηση μεταξύ της έντασης (των συναισθημάτων) και της διάρκειας. Φαίνεται έτσι ότι όταν υπάρχουν αισθήματα, για παράδειγμα σε μια φιλία ή μια μακροχρόνια σχέση αγάπης, δεν υπολογίζονται τα συναισθήματα, σχεδόν σαν να μην



υπάρχουν ή σαν να υπάρχουν με πολύ μικρή ένταση. Αυτό λανθασμένα ωθεί τα άτομα να διαλέξουν ένα από τα δύο, λες και είναι αντιφατικά. Αν θεωρείται ότι τα συναισθήματα έρχονται σε αντίθεση με την αγάπη και τη φιλία, γρήγορα αναπτύσσονται αυξανόμενα αρνητικά συναισθήματα όπως είναι η ζήλια, η απογοήτευση και η έλλειψη εμπιστοσύνης, που με τη σειρά τους φέρνουν ένταση στις σχέσεις, όπως και μειώνουν την ποιότητα ζωής του ατόμου που τα βιώνει. Τα θετικά συναισθήματα μπορούν να είναι συναρπαστικά και στιγμιαία, χωρίς όμως να χρειάζεται να έρχονται σε αντίθεση με την αγάπη και τη φιλία. Στο εξής, η συναισθηματική-κοινωνική εκπαίδευση, που συμβάλλει στην αντιμετώπιση του σεξισμού και της βίας με βάση το φύλο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση στα αισθήματα όπως είναι η φιλία και η αγάπη.

Επομένως, τα αισθήματα θεωρούνται ακόμη πιο σημαντικά από τα συναισθήματα γιατί μπορούν να περιέχουν και να ενισχύουν θετικά συναισθήματα. Η φιλία και η αγάπη (αισθήματα) που νιώθουν οι μαθητές θα έχουν σημαντική επίδραση στην προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή τους. Για αυτό το λόγο, αισθήματα όπως η φιλία είναι τα πιο σημαντικά που πρέπει να προωθούνται από το σχολείο. Και η φιλία δε «διδάσκεται» σε συγκεκριμένο μάθημα, αλλά δημιουργείται και καλλιεργείται μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες, όπως είναι οι Διαδραστικές Ομάδες, στις οποίες οι μαθητές κατανοούν και βοηθούν ο ένας τον άλλο σε καθημερινή βάση. Εκτός τάξης, ο συμμαθητής που βοήθησαν ή που τους βοήθησε δεν είναι ένα άτομο που μπορούν να αγνοήσουν, αλλά ένας πραγματικός φίλος που θα αποδεχτούν και θα προστατεύσουν. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν σε Διαδραστικές Ομάδες λένε πόσο τους βοήθησαν αυτές οι δραστηριότητες για να ενδυναμώσουν τη φιλία τους, βελτιώνοντας έτσι τις σχέσεις σε κάθε τομέα της ζωής τους, εντός και εκτός του σχολείου.

Τα συναισθήματα και τα αισθήματα που δημιουργούνται στις Διαδραστικές Ομάδες και σε άλλες Πετυχημένες Εκπαιδευτικές Πρακτικές στηρίζονται στον ισότιμο διάλογο και την ισότητα των διαφορών. Αυτό είναι εντελώς διαφορετικό από τις πρακτικές ορισμένων προγραμμάτων που επιχειρούν να «εκπαιδεύσουν συναισθηματικά» τους μαθητές, αναγκάζοντάς τους να έρθουν σε σωματική επαφή ο ένας με τον άλλο, ως μια μορφή επικοινωνιακής συναισθηματικής έκφρασης, ακόμη και όταν οι μαθητές δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με το ζευγάρι που τους δίνεται. Τέτοιες δραστηριότητες είναι εντελώς ενάντιες στην ελευθερία των μαθητών και ευνοούν την παρενόχληση και την επιθετικότητα. Είναι απαραίτητο στα σχολεία να ενισχύεται η ελευθερία της επιλογής για το αν και πώς θα συμβεί μια επαφή (Oliver, 2014).

### *Το ιδανικό της ρομαντικής αγάπης*

Όσον αφορά τα αισθήματα και την αγάπη, υπάρχει επίσης μια σημαντική σύγχυση μεταξύ υποθέσεων και επιστημονικών στοιχείων που βασίζονται σε έρευνες, σε πολλά προγράμματα συνύπαρξης και κάποιες φορές ακόμη και σε προγράμματα για την πρόληψη της βίας με βάση το φύλο. Το πιο κοινό λάθος είναι η πεποίθηση ότι η ρομαντική παραμυθένια αγάπη προωθεί τη βία στις σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Δεν υπάρχει καμία απόδειξη για αυτό. Εξετάζοντας την επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τη ρομαντική αγάπη, δεν υπάρχει

καμία απόδειξη ότι η ρομαντική αγάπη ενισχύει τη βία με βάση το φύλο (Duque, 2015: Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Μελετώντας παραμύθια, παρατηρείται ότι σε κανένα παραμύθι δεν υπάρχει πρίγκιπας που να χτυπά ή να κακομεταχειρίζεται τη γυναίκα με την οποία είναι ερωτευμένος. Παρομοίως, δεν υπάρχει καμιά πριγκίπισσα παραμυθιού που να ερωτεύεται κάποιον που την κακοποιεί.

Είναι διαφορετικό ζήτημα, το αν τα παραμύθια προωθούν στερεότυπα για το ρόλο των ανδρών και των γυναικών και αν ενισχύουν τις παραδοσιακές σχέσεις. Ωστόσο, οι παραδοσιακοί ρόλοι φύλων είναι ένα ξεχωριστό θέμα, το οποίο δε συνδέεται άμεσα με τη βία με βάση το φύλο και ούτε σχετίζεται με την ελκυστικότητα της βίας (Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Τα θύματα βίας με βάση το φύλο είναι γυναίκες από κάθε είδους υπόβαθρο. Δεν ανήκουν πάντοτε στο παραδοσιακό μοντέλο γυναίκας. Πολλές γυναίκες που έχουν ζήσει σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο οικογένειας, έχοντας τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας βίωσαν βία με βάση το φύλο και πολλές άλλες όχι. Παρομοίως, πολλές γυναίκες που έσπασαν το παραδοσιακό μοντέλο βίωσαν βία με βάση το φύλο και πολλές άλλες όχι. Στην πραγματικότητα, πολυετή προγράμματα πρόληψης της βίας με βάση το φύλο, που επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην εξάλειψη των στερεοτύπων φύλου δεν κατάφεραν να εξαλείψουν την επιθετικότητα κατά των γυναικών. Η βία με βάση το φύλο εξακολουθεί να είναι πραγματικότητα για νεαρές γυναίκες που φοίτησαν σε μικτά σχολεία, που αμφισβητούν τους παραδοσιακούς ρόλους των γυναικών.

Οι ίδιοι άνθρωποι και τα προγράμματα που απεικονίζουν τη ρομαντική αγάπη κάτω από ένα φως αρνητισμού, συχνά υποστηρίζουν μοντέλα ανδρισμού που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα και τα οποία εμφανίζονται σε πολλές ταινίες, βιβλία και τραγούδια. Μερικά παραδείγματα είναι η ταινία *The Perfume* που εξυμνεί ένα δολοφόνο γυναικών και η ταινία *Three Metres Above the Sky*. Οι υποστηρικτές τέτοιων ρόλων φύλου θεωρούν «υποτακτική» την πριγκίπισσα του παραμυθιού που έχει έναν πρίγκιπα που τη νοιάζεται και είναι αφοσιωμένος σε αυτήν, ενώ θεωρούν την πρωταγωνίστρια της ταινίας *50 Shades of Grey* ως «ανοιχτόμυαλη», όταν στην πραγματικότητα είναι η τελευταία που υπογράφει ένα συμβόλαιο υποταγής.

Η ρομαντική αγάπη, που βασίζεται στο σεβασμό, αποτρέπει και δεν ενισχύει τη βία κατά των γυναικών. Οι έφηβες γυναίκες που αναζητούν άντρες που θα τις ερωτευτούν, ανεξάρτητα από τη διάρκεια της σχέσης, με το να πιστεύουν σε ένα τέτοιο ιδεαλιστικό μοντέλο έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτιμούν τον εαυτό τους και να μην τον υποβάλουν σε σεξιστικές σχέσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι η πραγματική αγάπη είναι αδύνατη ή να συνδέουν το πάθος με τη βία.

### Εναλλακτικές μορφές ανδρισμού

Η πρόληψη της βίας με βάση το φύλο πρέπει επίσης να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις για τον ανδρισμό, με την έννοια της απόρριψης των βίαιων μοντέλων ανδρισμού και την ενθάρρυνση μη-βίαιων μοντέλων. Και πάλι, το θέμα αυτό αναπτύσσεται συχνά με τη χρήση της γλώσσας της ηθικής που δεν είναι τόσο ελκυστική για πολλούς νέους και δεν έχει αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της βίας λόγω φύλου.



Έχοντας ως βάση την ιδέα της ύπαρξης μιας μορφής κοινωνικοποίησης που ενισχύει τη γοητεία προς τα βίαια μοντέλα ανδρισμού, τότε τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής που απλά αναφέρονται σε ισότιμες μορφές ανδρισμού αλλά αγνοούν την ύπαρξη του πιο πάνω ελκυστικού μοντέλου θα αποτύχουν παταγωδώς. Αυτά τα προγράμματα ενισχύουν ρόλους ανδρισμού που χαρακτηρίζονται από ισότιμες συμπεριφορές, όπως είναι ο καταμερισμός εργασίας και οι μη-βίαιες αλληλεπιδράσεις, και που οδηγούν σε μοντέλα που δεν είναι ούτε ελκυστικά, ούτε ενδιαφέροντα. Επομένως, για άλλη μια φορά μεταδίδεται μέσα από τη γλώσσα της ηθικής ότι ένας «κατάλληλος» άνδρας είναι αυτός που υποστηρίζει την ισότητα, αλλά δεν είναι συναρπαστικός. Ως αποτέλεσμα, πολλοί νεαροί άνδρες δεν επιθυμούν να γίνουν αυτός ο άνδρας που θα υποστηρίζει την ισότητα αλλά θα αγνοείται από το αντίθετο φύλο, αλλά προτιμούν να είναι ο «μη-υποστηρικτής της ισότητας» που θεωρείται κοινωνικά πιο ελκυστικός. Ένας έφηβος είπε τα ακόλουθα μετά από ένα εργαστήριο για τον ανδρισμό, στο οποίο έμαθε να μην είναι βίαιος, να κάνει τις δουλειές του σπιτιού και να φροντίζει τις γυναίκες: «Μου αρέσουν όλα αυτά πάρα πολύ, η αλήθεια είναι ότι τα κάνω, αλλά η ερώτησή μου είναι, γιατί δεν ελκύω κάποια;»

Για να εξετάσουμε τις μορφές ανδρισμού από τη σκοπιά της αποφυγής της έμφυλης βίας είναι αρχικά απαραίτητο να αρχίσουμε με κάποιες βασικές αρχές. Στις ετεροφυλόφιλες σχέσεις υπάρχουν τρία σαφή μοντέλα: ο παραδοσιακός κυρίαρχος ανδρισμός, ο παραδοσιακός καταπιεσμένος ανδρισμός και οι νέες εναλλακτικές μορφές ανδρισμού (Castro Sandúa & Mara, 2014; Duque, 2015; Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013).

Ο παραδοσιακός κυρίαρχος ανδρισμός βασίζεται στην εξουσία και την περιφρόνηση προς τις γυναίκες. Είναι η μορφή του ανδρισμού που δημιουργεί βία κατά των γυναικών και άδικα κριτήρια για τις γυναίκες (double standards). Η σύνδεση μεταξύ αυτού του μοντέλου και της έλξης δημιουργεί σχέσεις που στηρίζονται στη βία με βάση το φύλο. Ο παραδοσιακός καταπιεσμένος ανδρισμός περιγράφει άντρες που έχουν σχέσεις ισότητας με τις γυναίκες, χωρίς όμως οι σχέσεις αυτές να περιλαμβάνουν ενθουσιασμό. Οι θεωρίες και οι πράξεις που στηρίζονται μόνο στη γλώσσα της ηθικής και αγνοούν τη γλώσσα της επιθυμίας ενισχύουν αυτό το είδος ανδρισμού. Αυτά τα δύο παραδοσιακά μοντέλα ανδρισμού (κυρίαρχου και καταπιεσμένου) υπήρχαν πάντοτε. Και τα δύο μπορεί να περιλαμβάνουν παραδοσιακά στοιχεία, όπως είναι για παράδειγμα η απουσία καταμερισμού των δουλειών του σπιτιού και ούτω καθεξής, αλλά το ένα εμπεριέχει επιθετικότητα, ενώ το άλλο όχι. Κάποιες φορές ο μη βίαιος, καταπιεσμένος ανδρισμός θεωρείται λανθασμένα ως νέα μορφή ανδρισμού, όταν στην πραγματικότητα δεν είναι, αφού υπήρχε πάντοτε. Ούτε είναι εναλλακτική μορφή ανδρισμού, αφού στην πραγματικότητα είναι η άλλη όψη του νομίσματος, που αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή μορφή του κυρίαρχου ανδρισμού. Ο καταπιεσμένος ανδρισμός δεν είναι η αιτία βίας με βάση το φύλο και δεν μπορεί να κατηγορηθεί για αυτό, όπως ούτε και τα θύματα της βίας μπορούν να θεωρούνται υπαίτια. Ωστόσο, η καταπιεσμένη θέση του σημαίνει ότι δε συμβάλλει στην αντιμετώπιση της βίας κατά των γυναικών, αλλά στην πραγματικότητα τροφοδοτεί την ύπαρξη του κυρίαρχου ανδρισμού. Ακριβώς όπως ο βίαιος ανδρισμός είναι ελκυστικός, πρέπει να υπάρχει κι ένας μη ελκυστικός, υπέρ της ισότητας ανδρισμός. Αν το να είσαι «ακατάλληλος» άνδρας θεωρείται συναρπαστικό, τότε πρέπει να υπάρχουν και «κατάλληλοι» άνδρες που δε δημιουργούν κανένα ενθουσιασμό.

Ωστόσο, οι νέες εναλλακτικές μορφές ανδρισμού σπάνε αυτόν το διαχωρισμό του καταπιεστή και του καταπιεσμένου και προτείνουν ένα «κατάλληλο» και συναρπαστικό, ελκυστικό μοντέλο που υποστηρίζει την ισότητα. Αυτές οι μορφές ανδρισμού αντιπροσωπεύουν ένα διαφοροποιημένο μοντέλο αντρών που έχουν σχέσεις ισότητας οι οποίες στηρίζονται στην αγάπη και την επιθυμία. Είναι ελκυστικοί άνδρες που δεν ασκούν ούτε κυριαρχία, ούτε περιφρόνηση. Είναι άντρες που υποστηρίζουν την ισότητα και που δε δέχονται να καταπιέζονται ούτε από τον κυρίαρχο ανδρισμό ούτε από τις γυναίκες. Είναι άνδρες που δεν απορρίπτουν αξίες όπως η δύναμη ή το θάρρος, τα οποία εμφανίζονται ως στοιχεία των κυρίαρχων μοντέλων. Στην πραγματικότητα είναι ισχυροί και γενναίοι στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας με βάση το φύλο αφού προστατεύουν τα θύματα και εναντιώνονται στους θύτες. Επίσης, όσον αφορά τις συναισθηματικές-σεξουαλικές σχέσεις δε δέχονται σχέσεις με γυναίκες που τους βλέπουν ως τον «καλό άντρα» που θα έχουν αφού «διασκεδάσουν με κακά αγόρια», όπως συμβαίνει στο μοντέλο του καταπιεσμένου ανδρισμού. Είναι ένα μοντέλο ανδρισμού που έχει σχέσεις μόνο με γυναίκες που ελκύονται από αυτούς και που ενθουσιάζονται με την ισότιμη αντιμετώπιση. Αυτό το εναλλακτικό μοντέλο ανδρισμού είναι αυτό που στην πραγματικότητα αντιμετωπίζει τη βία κατά των γυναικών, αφού σπάει τη σχέση μεταξύ έλξης και βίας.

Συμπερασματικά, η προώθηση των μοντέλων ανδρισμού που καθιστούν έναν άντρα ως αποκλειστικά «καλό» ή «κακό» ή «σωστό» ή «λάθος», δε δημιουργεί έλξη στις νέες γυναίκες προς τους μη-βίαιους ανδρισμούς, ούτε δημιουργεί στους νέους άνδρες την επιθυμία να έχουν αυτή την εικόνα. Αυτό και πάλι τονίζει την ανάγκη να δουλέψουμε με τους νέους ανθρώπους, μέσα από τη γλώσσα της επιθυμίας.

#### Για περισσότερες πληροφορίες:

- Gómez, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 881-13.
- Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge, *Qualitative Inquiry*, 20(7), p. 902-908
- Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20(7), p. 839-843.

### 10.3. Βιβλιογραφία

- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303.

- Castro Sandúa, M., & Mara, L. C. (2014). The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 182–206.
- Duque, E. (Coord.) (2015) *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género [IDEALOVE&NAM: Preventive socialization of gender]*. Madrid: CNIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Flecha A., Pulido C., & Christou M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje [Prevention of conflicts in Learning Communities]. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Gómez, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla [Gender violence. Researchers about who, why and how to overcome it]*. Barcelona: Hipatia.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
- Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20(7), 839-843.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 97(7), 104-110.
- Valls, R., Puigvert, L. Melgar, P., & García-Yeste, C. (2016) Breaking the silence at the Spanish universities: the first research about violence against women. *Violence Against Women*, 29, 1-21.
- Yuste, M., Serrano, M.A., Gírbés, S., & Arandia, M. (2014) Romantic Love and Gender Violence Clarifying Misunderstandings through Communicative Organization of the Research, *Qualitative Inquiry* 20(7), 850-855.





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση (ανακοίνωση) δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση 4.0 Διεθνές (CC BY-NC 4.0)