

Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση

Ελένη Δαμιανίδου, Ελένη Φτιάκα

Το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση: ενώ η λειτουργία της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ομαλοποιητική και περιορισμένη στην κατασκευή των παραγωγικών ανθρώπων, καθώς και στην ενίσχυση όσων μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της αγοράς, ταυτόχρονα παρουσιάζει σημάδια μιας έντονης κινητοποίησης για την εφαρμογή της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Armstrong, 1999· Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας κοινωνικός μηχανισμός ο οποίος εξυπηρετεί πληθώρα σκοπιμοτήτων αφενός, όπως είναι η θεσμοθέτηση των στερεοτύπων και ο αποκλεισμός των ομάδων που δεν θεωρούνται παραγωγικές, και αφετέρου σκοπών, όπως τη δημιουργία του αποτελεσματικού και ενταξιακού σχολείου, το οποίο θα αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αναπηρίας, ως σταθερή εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική (Armstrong, 1999· Baglieri, & Knopf, 2004· Connor, Gabel, Gallagher, & Morton, 2008· Liasidou, 2007· Rioux, & Pinto, 2010· Symeonidou, & Phtiaka, 2009). Χαρακτηριστικά η Phtiaka (2008: 154) τονίζει:

«Αν μιλούμε για Ενιαία Εκπαίδευση, δεν υπάρχει χώρος για “αν” και “αλλά” και “υπέρ” και “κατά”. Η θέση του κάθε παιδιού είναι εκεί που βρίσκονται οι συνομήλικοί του. [...] Επομένως, όταν μιλούμε για Ενιαία Εκπαίδευση, δεν αναφερόμαστε σε τίποτα λιγότερο από ένα καινούριο τύπο σχολείου σε ένα καινούριο κόσμο.»

Βέβαια, η υλοποίηση της Ενιαίας Εκπαίδευσης φαίνεται να προσκρούει στη δομή και την ιδεολογία των επικρατούντων εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση στα υφιστάμενα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία όχι μόνο συμπεκνώνουν την ωφελιμιστικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και αναπόφευκτα υποστηρίζουν διαδικασίες και λειτουργίες που παράγουν και αναπαράγουν τις κοινωνικές διακρίσεις (Armstrong, 1999· Apple, 2008). Έτσι, οι επικρατούντες αξίες και τα παγιωμένα κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία αντανakλούνται και διαιωνίζονται μέσα από τα Αναλυτικά, μακροπρόθεσμα παρεμποδίζουν και τη δημιουργία της ενταξιακής κοινωνίας, ενώ καθυστερούν παράλληλα την εξάλειψη των φραγμών και την άρση των διακρίσεων σε βάρος των αναπήρων (Apple, 1986· Armstrong, 1999· Connor et al., 2008· Graham, & Slee, 2008· Nicolaidou, Sophocleous, & Phtiaka, 2006· Norwich, 2008· Oliver 1990· Oliver, & Barnes, 2010). Ως εκ τούτου, για να

καρποφορήσουν οι προσπάθειες για αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, παροχή ίσης πρόσβασης στη γνώση και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, απαιτείται πρώτιστα βελτίωση και αναδόμηση των υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να συνάδουν με τις αρχές της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Apple, 1986· Armstrong, 1999).

Σχέση Αναλυτικών Προγραμμάτων και Ενιαίας Εκπαίδευσης

Τα Αναλυτικά Προγράμματα περιλαμβάνουν τη διδακτέα ύλη, τους τρόπους οργάνωσης της τάξης και τις μεθόδους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και τις δομές, τις πρακτικές και τους τρόπους οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος που τροφοδοτούν και διατηρούν τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις εξουσίας (Armstrong, 1999· Carr, 1998). Επομένως, μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, εκτός από γνώσεις, μεταφέρονται πολιτισμικές αξίες, κοινωνικοί θεσμοί και πεποιθήσεις, αφού η συγκεκριμένη ύλη που επιλέγεται ως εισακτέα ανταποκρίνεται κυρίως στις οριοθετήσεις και στις πρακτικές που υπαγορεύει η συγκεκριμένη κοινωνία, καθώς και στους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς στόχους που θεωρούνται σημαντικοί (Apple, 2008· Armstrong, 1999· Ball, 1993· Crawford, 2000· Sanday, 1987). Στην ουσία, τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα σχηματοποιούν την αυτοαντίληψη, την ταυτότητα, αλλά και τη συναίσθηση της διαφοράς με τον Άλλο (Apple, 1986· Evevelles, 2005).

Έτσι τα Αναλυτικά Προγράμματα διαδραματίζουν κατ' ακρίβεια πολιτικό και κοινωνικό ρόλο αφού εισάγουν και εθίζουν τα παιδιά στο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή, το οποίο με τη σειρά του κατασκευάζει και διαμορφώνει τα Αναλυτικά ούτως ώστε να ανακυκλώνεται αυτή η πρακτική (Apple, 2004· Carr, 1998· Popkewitz, 2009· Santomé, 2009). Επομένως, σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία και διαμορφώνει τις υπηρεσίες της με βάση τις ανάγκες της αγοράς, όπως αυτές υπαγορεύονται από τις ομάδες εξουσίας και τα οικονομικά συμφέροντα των νεοφιλελευθεριστών, εκείνο που θεσμοθετείται και αναπαράγεται τελικά με τα Αναλυτικά είναι οι πρακτικές αποκλεισμού των αναπήρων και οι προκαταλήψεις. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η περιθωριοποίηση των ατόμων που δεν θεωρούνται ικανοί να συνεισφέρουν στην παραγωγή, πρακτική που νομιμοποιείται και από το ιατρικό - φιλανθρωπικό μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει τους αναπήρους ως τραγικές, παθητικές και εύθραυστες υπάρξεις που χρήζουν βοήθειας και φιλανθρωπίας (Apple, 2000· Apple, 2004· Carr, 1998· Crawford, 2000· Kalyva, & Agaliotis, 2009· Phtiaka, 2006· Slee, 2001· Vlachou, 2004· Watson, & Davis, 2001· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Το «κρυφό» λοιπόν Αναλυτικό Πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων περιλαμβάνει διδακτέα ύλη και διδακτικές μεθόδους που κατ' ακρίβεια αντικατοπτρίζουν εκείνη την προσωπικότητα και εκείνα τα χαρακτηριστικά που οι μαθητές θα απαιτείται να έχουν εσωτερικεύσει και διαμορφώσει για να ενσωματωθούν αργότερα στη «νεοφιλελευθεριάζουσα» αγορά εργασίας. Στα πλαίσια αυτά, το σχολείο ουσιαστικά αναπαράγει και καλλιεργεί την υπάρχουσα κατανομή της εργασίας και του πλούτου μέσα από την παροχή των γνώσεων που πιστεύεται ότι αναλογούν σε κάθε τάξη ή ομάδα, με απώτερο στόχο τη διατήρηση του υφιστάμενου ταξικού διαχωρισμού (Apple, 2004· Apple, 2005· Apple, 2008).

Ως αποτέλεσμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα μετατρέπονται σε μέσο με το οποίο τα σχολεία κατασκευάζουν και συντηρούν την ανισότητα κατηγοριοποιώντας και διατηρώντας εντός των κατασκευασθέντων κατηγοριών τους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή πρόσβασης σε διαφορετικά αναλόγως της κατηγορίας («ανάπηρος» ή «κανονικός») ερεθίσματα, γνώσεις, εμπειρίες, συνήθειες, συμπεριφορές και κοινότητες, ώστε να επιβάλλονται και οι ανάλογες διαχωριστικές οριοθετήσεις, καθώς και οι πρακτικές του αποκλεισμού, όπως αυτές καθορίζονται και διαμορφώνονται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα (Ahonen, 2001· Apple, 2005· Apple, 2008· Erevelles, 2005· Terwell, 2005). Η τοποθέτηση δύσβατων ορίων επιτυγχάνεται με ποικίλες μεθοδεύσεις, όπως είναι η επικρατούσα ρητορική των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία αντικαθιστά την ατομική ταυτότητα με νόμιμες ετικέτες και θεσμοθετημένες κατηγοριοποιήσεις του τύπου «παιδί με ειδικές ανάγκες» ή «νοητικά καθυστερημένο», πάντα με βάση γραφειοκρατικούς, ομαλοποιητικούς και οικονομικά προσανατολισμένους τρόπους αξιολόγησης, όπως αυτοί διαμορφώνονται από την κοινωνική ιεραρχία και τις δυνάμεις εξουσίας. Εν αντιθέσει λοιπόν των αρχών της Ενιαίας Εκπαίδευσης, τα παιδιά με αναπηρίες τελικά αποκλείονται και περιθωριοποιούνται (Armstrong, 1999· Armstrong, 2002· Broderich, Mehta-Parekh, & Reid, 2005· Crawford, 2000· Erevelles, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η ετικετοποίηση του παιδιού ως ανάπηρο συχνά προδιαγράφει και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του, όπως νομιμοποιείται και εκλογικεύεται μέσω της φρασεολογίας και των διαχωριστικών πρακτικών που προτείνονται και χρησιμοποιούνται στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα. Μια αρνητική αντιμετώπιση από τους γύρω του όμως προδιαγράφει παράλληλα και τη συμπεριφορά του κατηγοριοποιημένου παιδιού, το οποίο και τελικά προσαρμόζεται στις χαμηλότερες προσδοκίες του περιβάλλοντος του (Armstrong, 2002· Broderich et al., 2005). Εκείνο βέβαια που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι τα ανάπηρα παιδιά στιγματίζονται απλά και μόνο επειδή αποτυγχάνουν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς που επιβάλ-

λονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο και στοιχειοθετεί τη διδασκαλία και τους τρόπους αξιολόγησης με βάση τους ρυθμούς της κυρίαρχης κανονικότητας και όχι την Ενιαία Εκπαίδευση. Επομένως εκείνο που θεωρείται ως ελλειμματικό ή ανεπαρκές γνωστικό επίπεδο των ανάπηρων παιδιών είναι ουσιαστικά και αναπόφευκτα το κατασκευασμένο αποτέλεσμα των αυστηρά δομημένων και δοσμένων εκ των άνω απαιτήσεων ενός ομαλοποιητικού και προσανατολισμένου στη νόρμα Αναλυτικού, το οποίο δεν επιλαμβάνεται της διαφορετικότητας (Clough, 1999· Erevelles, 2005).

Στα πλαίσια αυτής της νοοτροπίας, υιοθετούνται διαχωριστικές και υποβαθμιστικές πρακτικές, που περιλαμβάνουν τροποποίηση των στόχων και δημιουργία διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων με λιγότερες απαιτήσεις και επιλεκτικά ελλιπές περιεχόμενο, όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρίες (Terwell, 2005). Έτσι, στα ελιτιστικά σχολεία προσφέρονται ευκαιρίες ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μη ανάπηρων μαθητών σε ένα υψηλό ποιοτικά μαθησιακό περιβάλλον. Αντίθετα, στο κατασκευασμένο «ειδικά» για ανάπηρα παιδιά σχολικό περιβάλλον (είτε πρόκειται για «ειδικά σχολεία ή τάξεις», ή «ώρες στήριξης») το μαθησιακό υλικό κατακερματίζεται, περιορίζεται και τροποποιείται, ώστε να γίνει ποιοτικά και ποσοτικά λιγότερο από το υλικό για τους μη ανάπηρους μαθητές και να αποτελέσει τελικά μια ελλειμματική εκδοχή του «κανονικού» Αναλυτικού (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου, Παπασταυρινίδου, & Σπανδάγου, 2004· Broderich et al., 2005· Norwich, & Lewis, 2007· Terwell, 2005). Ως εκ τούτου, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Terwell (2005: 660):

«Όλες αυτές οι διαδικασίες υποστυλώνουν, υποστηρίζουν, διευρύνουν και διαιωνίζουν τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ των κατηγοριών, στις οποίες κατατάσσονται οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου, όπως καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα».

Βέβαια, τα Αναλυτικά Προγράμματα αντικατοπτρίζουν το περιεχόμενο και την έμπρακτη υλοποίηση της δημοκρατίας, όπως αυτή έχει γίνει αντιληπτή και ως εκ τούτου έχει νομιμοποιηθεί μέσα στους θεσμούς του εκάστοτε πολιτικού συστήματος και επομένως στα Αναλυτικά, τα οποία και απλώς αναπαράγουν τους νόμους και τους κοινωνικούς κανόνες (Carr, 1998· Crawford, 2000). Για να γίνει λοιπόν δυνατός ο ουσιαστικός εκδημοκρατισμός των Αναλυτικών, είναι αναγκαία η εδραίωση διαλεκτικής και αμοιβαία υποστηρικτικής σχέσης ανάμεσα στην ανάπτυξη του Αναλυτικού και τις αυθεντικές δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, εντός μιας γνήσιας δημοκρατίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα προάγει εξ ορισμού τα δημοκρατικά ιδεώδη έχοντας ενσωματώσει ένα απολογισμό του παρελθόντος και ένα μήνυμα κοινωνικής δικαιοσύνης για το μέλλον (Carr, 1998).

Προς ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που προάγει την ένταξη

Συνοπτικά, τα μέχρι τούδε διλήμματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, στον ελληνικό και διεθνή χώρο, περιστρέφονται συνήθως γύρω από την ταυτότητα και την τοποθέτηση των ανάπηρων παιδιών σε ειδικά ή γενικά σχολεία, με το μεγαλύτερο προβληματισμό να συγκεντρώνεται στην πρέπουσα δομή του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή αν επιβάλλεται να είναι ίδιο για όλους, ή ένα Αναλυτικό «διαίτης» αν πρόκειται για ανάπηρα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Norwich, 2010). Βέβαια, για να απαντηθούν τέτοια διλήμματα, χρειάζεται να τονισθεί ότι ο κύριος στόχος μιας γνήσια δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών και της δεξιότητας για επίλυση προβλημάτων μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και γόνιμο διάλογο. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, αυτός ο στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την περιοριστική καθοδήγηση προς την απόκτηση στείρας γνώσης και το πνεύμα συντήρησης της παραδοσιακής δυαδικότητας του υφιστάμενου Αναλυτικού Προγράμματος. Αντίθετα, απαιτείται η δημιουργία και η εδραίωση ενός δημοκρατικού σχολείου που θα παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να πετύχουν συλλογικούς σκοπούς μέσα από την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναφυόμενων ανησυχιών του συνόλου, δηλαδή μέσα από ένα ενταξιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Carr, 1998· Crawford, 2000).

Δεδομένου βέβαια ότι μια θεωρία για τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να αποτελεί συνισταμένη ενός εκπαιδευτικού προγραμματισμού που μεριμνά κυρίως για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών, τότε κεντρικός άξονας του Αναλυτικού πρέπει να είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση εκπαιδευτικών εμπειριών και διαντιδράσεων, ως πρωταρχικών μηχανισμών μάθησης και ενεργοποίησης της αναπτυξιακής διαδικασίας (Terwell, 2005). Επειδή όμως η επιτυχία αυτού του στόχου στηρίζεται στη δομή, το σκεπτικό και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, η αποτελεσματικότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την καθιέρωση ενός δημοκρατικού Αναλυτικού, το οποίο να καλλιεργεί ανθρωπιστικά ιδεώδη και να προάγει αξίες όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η εξάλειψη όλων των φραγμών στη μάθηση, ως θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και εδραίωσης της ίσης παροχής ευκαιριών στη γνώση για όλα τα παιδιά (Carr, 1998). Έτσι, το ιδεατό Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να ενισχύει το στόχο για εγρήγορση γύρω από το θέμα της αναπηρίας. Αυτό καθίσταται επιτευκτό με την εισαγωγή θεματικών ενοτήτων σχετικών με ζητήματα που αφορούν την αναπηρία, καθώς και με προτάσεις για διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις (Broderich et al., 2005· Crawford, 2000).

Κατ' ακρίβεια, η διαθεματική οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος μιας γνήσιας Ενιαίας Εκπαίδευσης προϋποθέτει ως βάση την πεποίθηση ότι η μαθησιακή εμπειρία είναι ολιστική και πολύπλοκη. Ως εκ τούτου, προσεγγίζει τη γνώση μέσα από αυθεντικές βιωματικές καταστάσεις και αλληλεπιδραστικά, ως μια εποικοδομητική πορεία με επίκεντρο το άτομο. Έτσι το παιδί υποστηρίζεται εντός της τάξης, ανάλογα με τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του, όπως αυτές διαμορφώνονται εκάστοτε κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των θεμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004). Βέβαια οι διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές που προτείνονται από το ιδεατό Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να έχουν ως βάση και να διέπονται από ενταξιακές αρχές, οι οποίες να είναι αρκετά γενικές και ταυτόχρονα αρκετά ευέλικτες, ώστε η διδακτική πράξη να ανταποκρίνεται άμεσα και με επιτυχία στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, παραμένοντας ταυτόχρονα εντός του κοινού για όλους πλαισίου (Crawford, 2000). Επομένως, ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που προάγει την ένταξη είναι αυτό που θέτει τις κατάλληλες γνωστικές προκλήσεις, ενώ την ίδια στιγμή ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη διαφορετικότητα και αίρει τους φραγμούς στη μάθηση (Norwich and Lewis, 2007).

Κύριο χαρακτηριστικό λοιπόν ενός ενταξιακού Αναλυτικού είναι η διαφοροποίηση όσον αφορά τους υποστόχους, τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του υλικού, τις οδηγίες και τις δραστηριότητες, καθώς και το φυσικό περιβάλλον και τη διαρρύθμιση της τάξης, ώστε να ισχυροποιηθεί ο μαθητής και να επιτευχθεί η αποτελεσματική και επιτυχής διδασκαλία, η οποία να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών και στην απαίτηση για ίση πρόσβαση στη γνώση (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004· Terwell, 2005). Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να αναπτύξει τον αυτοσεβασμό και τον ετεροσεβασμό, καθώς και τη συνεργασία και την ομαδικότητα, χαρακτηριστικά που συντελούν παράλληλα στη δημιουργία μιας αποδοτικής τάξης. Επομένως η διαφοροποίηση κρίνεται ως κεντρική διδακτική μέθοδος και δόκιμη εκπαιδευτική προσέγγιση όχι μόνο για τα ανάπηρα αλλά και για τα μη ανάπηρα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004· Broderich et al., 2005· Erevelles, 2005). Κατ' ακρίβεια, η ετερογένεια που καθορίζει μια τάξη υπαγορεύει και υπογραμμίζει τη ανάγκη υιοθέτησης ενταξιακής διδακτικής σκέψης και πρακτικής: πιστεύοντας πως όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν τέτοιες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, ώστε πραγματικά να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση και να γίνεται αποτελεσματικός και ουσιαστικός χειρισμός της διαφορετικότητας (Broderich et al., 2005· McGarvey, Morgan, Marriot, & Abbot, 1996).

Πέραν της διαφοροποίησης, επίσης ενταξιακές στρατηγικές που πρέπει να εμπεριέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι η ανάλυση έργου και η ύπαρ-

ξη δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, ώστε να καταστεί δυνατή η άμεση και ολιστική ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Clough, 1998· McGarvey et al., 1996). Επικουρικής αλλά αναγκαίας επίσης χροιάς θεωρείται και η διαμόρφωση ιστοσελίδας με βοηθητικό υλικό και δειγματικές διδασκαλίες, ώστε να ενισχύεται ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια για εφαρμογή της διαφοροποίησης και άλλων ενταξιακών στρατηγικών (Erevelles, 2005). Τέλος, σημαντικό στοιχείο που πρέπει να υπάρχει σε ένα ενταξιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι εισηγήσεις για ένα νέο τύπο αξιολόγησης που δεν θα διεξάγεται με τον παραδοσιακό στατικό τρόπο της γραπτής εξέτασης στην ποσότητα των απομνημονευμένων γνώσεων, αλλά που θα γίνεται ανατροφοδοτικά και πολυδιάστατα εντός ενός διηνεκούς πιθανών μαθησιακών αποτελεσμάτων και σε συνάρτηση με τη μαθησιακή εμπειρία, με χρήση ποικιλίας εργαλείων, όπως είναι για παράδειγμα οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες, η παρατήρηση, οι παρουσιάσεις ή το παιχνίδι ρόλων (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004). Ως αποτέλεσμα, η διδακτική πράξη μετατρέπεται τελικά σε «υψηλής πυκνότητας διδασκαλία», όπως χαρακτηριστικά ονοματίζεται από τους Norwich and Lewis (2007: 5): σχεδιάζοντας, συνδυάζοντας και εφαρμόζοντας ένα συνεχές παιδαγωγικών στρατηγικών και διδακτικών προσεγγίσεων τελικά υποστηρίζεται η ένταξη, αλλά και συνυπολογίζεται θετικά και δημιουργικά η ιδιαιτερότητα των παιδιών και η συνεργατική μάθηση.

Συνοψίζοντας λοιπόν, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ένα αναδιαμορφωμένο ενταξιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, και που προτείνει κατευθυντήριες γραμμές για άρση των φραγμών και παροχή ίσης πρόσβασης στη μάθηση, αποτελεί και το απαραίτητο εργαλείο για να δομηθεί και να εδραιωθεί βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα η Ενιαία Εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004· Erevelles, 2005).

Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, το ιδεατό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως εργαλείο ενός λειτουργικού και ανθρωπιστικού σχολείου, πρέπει να διέπεται, να θεμελιώνεται και να αναπτύσσεται με βάση την παιδαγωγική, δηλαδή κατά τον Alexander (2004: 11):

«όλες τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει, ώστε να είναι σε θέση να τεκμηριώνει και να δικαιώνει τις αποφάσεις που παίρνει ως συνιστώσες της διδακτικής πράξης».

Για να είναι όμως εφικτή η παιδαγωγική της Ενιαίας Εκπαίδευσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να έχει ευελιξία, να στηρίζεται σε γενικές κοινές

αρχές για όλα τα παιδιά, να προτείνει κοινούς στόχους και να καθορίζει το ίδιο περιεχόμενο μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αναπηρίας, χωρίς να τροποποιεί αυτές τις βασικές διαστάσεις. Παράλληλα, απαιτείται να προσαρμόζεται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και να διαφοροποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις παιδαγωγικές στρατηγικές με ποικίλους τρόπους, ώστε να παρέχονται σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Ένα τέτοιο Αναλυτικό Πρόγραμμα καθρεφτίζει την ουσιαστική και σε βάθος δημοκρατία και συμβάλλει στη δημιουργία και την εδραίωση της ενταξιακής κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2004· Carr, 1998· Norwich, 2010· Norwich and Lewis, 2007).

Βιβλιογραφία

Ελληνική ή σε ελληνική μετάφραση

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Ε., & Σπανδάγου, Η. (2004). *Χαρτογράφηση της σχέσης εκπαιδευτικού και αναλυτικού προγράμματος*. Ανασύρθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου 2017, από www.pi-schools.gr

Ξενόγλωσση

- Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion - or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 179-194.
- Apple, M. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-254.
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18, 12-44.
- Apple, M. (2005). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Interchange*, 11(3), 5-22.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Armstrong, F. (2002). Managing difference: inclusion, performance and power. *Critical Quarterly*, 44(4), 51-56.
- Baglieri, S. and Knopf, J. H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive

- Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529.
- Ball, S. J. (1993). Education, majorism and “the curriculum of the dead”. *Pedagogy, Culture and Society*, 1(2), 195-214.
- Broderich, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for democratic society. *Pedagogy, Culture and Society*, 6(3), 323-340.
- Clough, P. (1998). Balancing Acts: Policy agenda for teacher education and special educational needs. *Journal of Education for Teaching*, 24(1), 63-71.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 63- 73.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education: implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5), 44-457.
- Crawford, K. (2000). Constructing Curriculum Guidance 4: The politics of textual inclusion and exclusion. *Educational Studies*, 26(1), 49-65.
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children’s understanding of and attitudes to towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.
- Liasidou, A. (2007). Inclusive educational policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329-347.
- McGarvey, B., Morgan, V., Marriot, S., & Abbot, L. (1996). Differentiation and its problems: the views of primary teachers and curriculum support staff in Northern Ireland. *Educational Studies*, 22(2), 69-82.
- Nicolaidou, M., Sophocleous, A., & Phtiaka, H. (2006). Promoting inclusive practices in primary schools in Cyprus: empowering pupils to build supportive networks. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 251-267.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337-347.

- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Phtiaka, H. (2008). Educating the Other: A journey in Cyprus time and space. In L. Barton, & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer Books.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
- Rioux, M. H., & Pinto, P. C. (2010). A time for the universal right to education: back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642.
- Sanday, A. P. (1987). Curriculum issues and the modular curriculum. *Journal of Educational Policy*, 2(4), 361-367.
- Santomé, J. T. (2009). The Trojan Horse of curricular contents. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 64-79). New York: Routledge.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-124.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Terwell, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-22.
- Watson, N., & Davis, S. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability and Society*, 16(5), 671-684.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

Abstract

The implementation of inclusive education seems to bump onto current ideology of contemporary education systems and the curriculum, which are based on the prevalent education policy that sets utilitarian goals. As a result, unfair procedures and functions are underpinned, which produce and reproduce social discrimination. Barriers to inclusion are raised by several methods, such as the prevalent rhetoric in the curriculum about children with disabilities, the hidden curriculum and the monolithic assessment methods, which are formed by the social hierarchy and the dominant power relations. Thus, despite the basic tenets of inclusion education, children with disabilities in contemporary schools are excluded and marginalized. Hence, it seems essential to reform the curriculum and render it inclusive. To this end, curricula should constitute the means to promote cognitive and emotional development of children. Therefore, curricula should propose the tools to raise the barriers to inclusion and provide equal opportunities in quality learning. In this way, inclusive education may be established in the short and long-term.

Key-words: inclusive education, curriculum, children with disabilities

Ελένη Δαμιανίδου

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τηλ.: 99652992

E-mail: damianidou.eleni@ucy.ac.cy,

damianidou.eleni@cytanet.com.cy

Ελένη Φτιάκα

Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τηλ.: 22892953, Φαξ: 22894488

E-mail: helen@ucy.ac.cy