

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ***

Διπλωματική Εργασία

**Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την
Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών.**

Της

Βενέτας Βασιλάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Παλαιολόγου Νεκταρία, Αν. Καθηγήτρια
Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ

Άννα Χατζηπαναγιωτίδου, Καθηγήτρια University Frederick

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Εισαγωγή.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
2.1. Ενταξιακή Αγωγή και εκπαίδευση.....	7
2.2. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση – Διδασκαλία.....	9
2.3. Ένταξη μεταναστών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα.....	13
2.4. Εμπειρίες και απόψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη ατόμων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Εισαγωγή.....	22
3.2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	23
3.3. Όργανα Συλλογής Δεδομένων.....	26
3.4. Δείγμα.....	26
3.5. Σχεδιασμός	27
3.6. Ανάλυση Δεδομένων.....	27
3.7. Ηθική και Δεοντολογία στην Παιδαγωγική Έρευνα.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
4.1. Εισαγωγή.....	31

4.2. Γνωρίζοντας το δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία – εκπαιδευτική κατάρτιση – προϋπηρεσία.....	32
4.3. Στάσεις - απόψεις για τις θεωρητικές αρχές αλλά και την πρακτική εφαρμογή της Ενταξιακής αγωγής και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση γενικότερα.....	34
4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που είναι πιθανό να εμφανιστούν μέσα σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και έλληνες μαθητές.....	36
4.5. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για το κατά πόσο μπορεί να είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που πιθανά εμφανίζονται σε μία πολυπολιτισμική τάξη.....	38
4.6. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία, επίπεδο γνώσης των αρχών της και κατά πόσο θεωρούν τους ίδιους εξοικειωμένους με αυτές.....	41
4.7. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην περίπτωση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων και στα πλαίσια της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε αυτές – Πιθανές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
5.1. Συζήτηση - συμπεράσματα.....	47
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	51

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναμφισβήτητα και λαμβάνοντας υπ' όψιν τα σημερινά δεδομένα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που δημιουργήθηκε στον ελλαδικό χώρο, κυρίως από την εισροή μεταναστών, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστος. Η Ενταξιακή αγωγή στην εκπαίδευση, αποτελεί την απάντηση στη διαφορετικότητα και πολυμορφικότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές τάξεις των Δημοτικών σχολείων, κυρίως λόγω της ύπαρξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα, διαφοροποιημένο οικογενειακό προφίλ από το τυπικό και μαθητές με διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική κουλτούρα. Η παρούσα έρευνα, εκπονήθηκε με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ελληνικών Δημοτικών σχολείων σχετικά με τη χρήση και εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στα πλαίσια της ομαλής ένταξης των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω της συνέντευξης δώδεκα εκπαιδευτικών, δασκάλων σε ελληνικά Δημοτικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες δίδασκαν σε όλες τις βαθμίδες του Δημοτικού και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους καλύπτουν μεγάλο εύρος περιπτώσεων ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η ομαλή και αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ενώ η αποτελεσματικότητα των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εφαρμογής της είναι γενικότερα αποδεκτή.

Λέξεις κλειδιά : Ενταξιακή Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εισαγωγή.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα σημερινά δεδομένα, σε παγκόσμιο επίπεδο, συνυπολογίζοντας την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και τα αυξανόμενα φαινόμενα της φτώχειας και περιθωριοποίησης, ιδιαίτερα σε περιοχές της Δυτικής Ευρώπης, φτάνουμε σε μία διαρκώς αυξανόμενη μετακίνηση πληθυσμών για πολιτικοοικονομικούς κυρίως λόγους. Η χώρα μας, και κυρίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης, εφόσον αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στην Ανατολική και Δυτική Ευρώπη, δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη. Έτσι, από το 1980 και μετά παρατηρείται η είσοδος στην Ελλάδα, ενός αυξανόμενου αριθμού ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003)

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με σκοπό τη διερεύνηση ζητημάτων που η παραπάνω κατάσταση δημιουργεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, πρόκειται να διερευνηθούν παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και αλλόφωνους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και να αποφευχθούν, όσο αυτό είναι δυνατό, φαινόμενα ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και ανισότητας των ευκαιριών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η Ενταξιακή Αγωγή αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω της ιδιαίτερης ανομοιογένειας που παρατηρείται μεταξύ των μαθητών τα τελευταία χρόνια. Όπως αναλύεται και παρακάτω, και βάση της βιβλιογραφίας στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα στα επόμενα κεφάλαια, είναι εμφανής πλέον η ανάγκη για τη μετατροπή – τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκρίνεται με περισσότερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού, είτε αυτές επηρεάζονται από μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά ή συμπεριφοριστικά προβλήματα, δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις.

Στα πλαίσια της γενικότερης προσπάθειας για την ενίσχυση της Ενταξιακής Αγωγής μέσω καινοτόμων μεθόδων, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και οι τεχνικές που την

απαρτίζουν, στις οποίες αναφερόμαστε εκτενώς παρακάτω, φαίνεται να αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους που οδηγούν στην ομαλή ένταξη μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες.

Στην παρούσα έρευνα, πρόκειται να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου όταν εφαρμοστεί σε περιπτώσεις τμημάτων Δημοτικού Σχολείου στα οποία υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα που στηρίχθηκε σε ημι – κατευθυνόμενες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Ελληνικών Δημοτικών σχολείων και στόχος της είναι ο εντοπισμός των απόψεών τους σχετικά με το κατά πόσο εφικτή είναι η ομαλή ένταξη των μεταναστών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της χρήσης μεθόδων της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια της γενικότερου ενταξιακού χαρακτήρα που θεωρείται πως διέπει το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Ενταξιακή Αγωγή και Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Hanafin, Shelvin, Kenny και Mc Neela (2007), είναι ευρέως αποδεκτό το γεγονός ότι η ενίσχυση και προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών μιας κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, είναι ένα θέμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως υπό το πρίσμα της επίτευξης της δημιουργίας μιας πλέον «Ενταξιακής Κοινωνίας», στην οποία θα παρουσιάζονται ίσες ευκαιρίες προς όλους, θα υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση και κατάλληλα προσαρμοσμένες και ευέλικτες κοινωνικές δομές.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής συμμετοχής βέβαια, αποτελεί αναμφισβήτητα, ο τομέας της εκπαίδευσης. Το θέμα της σχολικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες (ΑΜΕΑ) αποτελεί ένα θεσμοθετημένο δικαίωμα στη χώρα μας το οποίο επίσης υποστηρίζεται πλήρως από την Ελληνική Νομοθεσία (Γενά, 2001). Ο παράγοντας αυτός όμως, εμφανίζεται αδύναμος στο να ενισχύσει και να προωθήσει με κατάλληλο τρόπο τη συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία φαίνεται να είναι ιδιαιτέρως πολύπλοκη και χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό εμποδίων και δυσκολιών.

Σύμφωνα λοιπόν, με τα σημερινά δεδομένα και έχοντας αξιολογήσει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008), επισημαίνουν το γεγονός της αδυναμίας των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες συνθήκες που αφορούν στην ύπαρξη τάξεων μικτών ικανοτήτων με ενταξιακό χαρακτήρα στα πλαίσια της έκκλησης για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, αναφέρεται η εμφάνιση πολλών προκλήσεων, συζητήσεων αλλά και διαφωνιών στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, σχετικά με την Ενταξιακή Αγωγή και Εκπαίδευση, στα πλαίσια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ευκαιρία που παρουσιάζεται για ένα σημαντικό βήμα ενάντια στον αποκλεισμό των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Δεξιότητες (ΑΜΕΑ) από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow, Booth και Dyson, 2006).

Ξεκινώντας όμως από την έννοια της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμη μία αναφορά στη σημασία του όρου αυτού. Σύμφωνα με τους Ainscow and Sandill (2010), ο ορισμός της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα θέματα στο πεδίο της Επιστημονικής Έρευνας για την Εκπαίδευση, όχι μόνο όσο αφορά την έννοιά του αλλά και το κατά πόσο ευεργετική είναι η εφαρμογή της στα πλαίσια της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για παράδειγμα, οι Daniel και King (1997), προτείνουν ως ορισμό της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης τη διαδικασία της τοποθέτησης ατόμων με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να είναι εφικτή η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικών δυνατοτήτων. Σύμφωνα και πάλι με τους ίδιους, με τον τρόπο αυτόν μπορούμε να πετύχουμε την κινητοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ώστε να αποκτήσουν κίνητρα, να εντείνουν την προσπάθειά τους και να φτάσουν στη μέγιστη απόδοσή τους, βάσει πάντα των δυνατοτήτων τους. Ταυτόχρονα όμως με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να εκπαιδύσουμε κοινωνικά τους υπόλοιπους μαθητές, διδάσκοντάς τους τη διαφορετικότητα και την αποδοχή αυτών των παιδιών ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και της κοινωνίας μετέπειτα.

Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται εκτενώς και στα μειονεκτήματα ή με άλλα λόγια στα εμπόδια και τις προκλήσεις που μπορεί να συναντήσουμε στην προσπάθειά μας να εφαρμόσουμε την Ενταξιακή Αγωγή και να δώσουμε ενταξιακό χαρακτήρα σε όλους τους τομείς της Εκπαίδευσης (εποπτικά υλικά, τρόποι αξιολόγησης, προσβασιμότητα του γνωστικού αντικειμένου). Συγκεκριμένα, κατονομάζουν τη διαδικασία αυτή ως τη μεγαλύτερη πρόκληση για όλα τα σχολικά, εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου και απαριθμούν τις υπάρχουσες δυσκολίες, κατά την εφαρμογή της, ως εξής : έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού, ελλιπής φροντίδα για εύκολη προσβασιμότητα όλων των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δεν είναι ικανά να ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διαδικασία μάθησης και ανύπαρκτη ευελιξία στον τρόπο αξιολόγησης.

Ακόμη, ο Lal, (2005), υποστηρίζει ότι, παρ' όλα τα μειονεκτήματα που αναφέρονται παραπάνω, η Ενταξιακή Αγωγή και Εκπαίδευση φαίνεται να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο σύνολο του Εκπαιδευτικού Συστήματος, καθώς εάν βασιστούμε σε στοιχεία που μας παρέχουν προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με το θέμα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με Ειδικές Ανάγκες και Δεξιότητες, όταν βρίσκονται σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, μπορούν ευκολότερα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να τους παρέχεται ένα περιβάλλον με ευκαιρίες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και να πετύχουμε την ανάπτυξη πιο θετικής στάσης και συμπεριφοράς από τη μεριά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τους συνομηλίκους τους που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως τελικά η έννοια της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι μία ολοκληρωμένη και απαιτητική διαδικασία που χρήζει όμως, περεταίρω έρευνας ως προς την αποσαφήνιση του ορισμού της. Δεν παύει όμως να είναι ευρέως αποδεκτό το γεγονός ότι πρόκειται για ένα είδος αφετηρίας από την οποία ξεκινώντας, μπορούμε να μετριάσουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό, μέσω της ολικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της τροποποίησής του με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα και να οδηγεί τελικά στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μάλιστα, οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008), εισάγουν τον όρο Διαφοροποιημένη Εκπαιδευτική Παρέμβαση – Διδασκαλία, στον οποίο αναφερόμαστε εκτενώς παρακάτω, για να περιγράψουν την ανάγκη για ευελιξία στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστικά αντικείμενα, εποπτικά μέσα, τρόποι αξιολόγησης, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης).

2.2. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση – Διδασκαλία.

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω και στα πλαίσια της αναγκαιότητας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος με ενταξιακό χαρακτήρα, πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στην έννοια και τις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης – Διδασκαλίας, ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Με τον όρο Διαφοροποίηση, αναφερόμαστε στην τροποποίηση της διδασκαλίας για να προσαρμοστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές

ανάγκες (Tomlinson, 2007). Η τροποποίηση αυτή, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στους εξής τομείς (Tomlinson, 1995) :

- Το περιεχόμενο : ποιες είναι οι πληροφορίες που χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος να έχει πρόσβαση σε αυτές.
- Η διαδικασία : ποιες είναι οι κατάλληλες δραστηριότητες για τον εκάστοτε μαθητή, στις οποίες, εάν εμπλακεί, θα προσεγγίσει ευκολότερα και θα κατανοήσει βαθύτερα τη γνώση.
- Τα προϊόντα μάθησης : με ποιο τρόπο και μέσα από ποιες δραστηριότητες μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει, να επαναλάβει και τελικά να εμπεδώσει τη νέα γνώση.
- Το μαθησιακό περιβάλλον : δημιουργία οπτικών κινήτρων, ομαδοσυνεργατική μάθηση, δημιουργία ευκαιριών για θετική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αναφέρονται επίσης από την Tomlinson (1995), παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω :

Η διαφοροποίηση όσο αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας, θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη μετατροπή του γραπτού κειμένου σε ακουστική μορφή (χρήση μαγνητοφώνου), τη χρήση καρτών με λέξεις και εικόνες, ώστε να απευθυνθούμε σε παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη οπτική αντίληψη, την παρουσίαση καινούργιων εννοιών με οπτικά μέσα (φωτογραφίες, διαφάνειες) και τη δημιουργία ομάδων μικτών δυνατοτήτων και ενθάρρυνση για συμμετοχή σε ομαδο - συνεργατικές δραστηριότητες επανάληψης εννοιών, για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης και της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

Σχετικά με τον τομέα της διαδικασίας, θα μπορούσαμε να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία ως προς το να δημιουργήσουμε κέντρα ενδιαφέροντος στο θέμα που διδάσκουμε, τα οποία θα προκαλούν περεταίρω εξερεύνηση από τα παιδιά και ταυτόχρονα θα ανταποκρίνονται στις δικές τους προτιμήσεις. Ακόμη, εφικτή είναι και

η χρήση χειροπιαστών αντικειμένων, στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης και της ουσιαστικής εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η ευελιξία στα χρονικά περιθώρια που παρέχονται σε κάθε μαθητή για να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα. Τέλος, οι δραστηριότητες μπορούν να είναι διαβαθμισμένες και να επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να δουλεύουν την ίδια έννοια με διαφορετικούς τρόπους και με άλλα επίπεδα υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, πολυπλοκότητας της δραστηριότητας και βαθμού δυσκολίας.

Επίσης, τα προϊόντα μάθησης μπορούν να τροποποιηθούν, δίνοντας στους μαθητές την πρωτοβουλία να επιλέξουν το πώς θα εκφράσουν αυτό που έμαθαν. Για παράδειγμα, παρέχονται οι επιλογές του κουκλοθέατρου, της κατασκευής ενός κολάζ ή της καταγραφής των συναισθημάτων τους. Μπορούν ακόμη, να επιλέξουν εάν θα δουλέψουν μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες και να δημιουργήσουν ένα καθαρά δικό τους προϊόν το οποίο όμως θα περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες της νεοαποκτηθείσας γνώσης.

Στον τομέα του μαθησιακού περιβάλλοντος, υπάρχουν περισσότερες επιλογές οι οποίες θα μας οδηγήσουν στο να πετύχουμε τη διαφοροποίηση. Η δημιουργία διαφορετικών χώρων που θα προωθούν τη συνεργατική δουλειά και την ατομική εργασία ξεχωριστά, δίνει στο παιδί την ευκαιρία να επιλέξει το πώς θέλει να εργαστεί ανάλογα με τις προτιμήσεις του. Τα υλικά επίσης θα μπορούσαν να αναφέρονται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και οικογενειακά και να μην περιορίζονται σε κλειστά και συντηρητικά πρότυπα. Ακόμη, οι οδηγίες που δίνονται από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο εργασίας σε μία άσκηση – δραστηριότητα, μπορούν να γίνουν περισσότερο σαφείς και να τροποποιούνται ανάλογα με την περίπτωση, ώστε να ταιριάζουν στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή. Με άλλα λόγια, η ευελιξία στον τρόπο παροχής υποστηρικτικής βοήθειας και ενθάρρυνσης, φαίνεται να ταιριάζει απόλυτα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τέλος, σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να προωθεί την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, θεωρείται η καλλιέργεια συμπεριφορών, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που να επιτρέπει και να ενθαρρύνει τα παιδιά να βοηθούν τους συνομηλίκους που φαίνεται να παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολίας, ακόμη και όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος.

Στο σημείο αυτό, θεωρείται σκόπιμη, μία σύντομη αναφορά στις βασικές διαφορές μεταξύ της Παραδοσιακής και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, όπως αυτές παρουσιάζονται από την Tomlinson (2007).

Χαρακτηριστικά στοιχεία της Παραδοσιακής Διδασκαλίας, που έρχονται σε αντίθεση τελικά με τις καινοτόμες στρατηγικές που υπακούν στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης, φαίνονται να αφορούν αρχικά στον τομέα της Αξιολόγησης, σκοπός της οποίας είναι να διαπιστωθεί το ποιος απέκτησε τελικά τη γνώση, ενώ τα κριτήρια για τη διαδικασία αυτή κινούνται σε ιδιαίτερα στενά πλαίσια. Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι ο κυρίαρχος παράγοντας που θα ρυθμίσει και θα κατευθύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών καθώς και ο καλός γνώστης των πάντων, που μπορεί όμως να παρέχει μοναδικές ερμηνείες γεγονότων, οι οποίες μάλιστα στηρίζονται σε μοναδικά εγχειρίδια. Τέλος, η μάθηση στηρίζεται μόνο στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή, ενώ κύριο χαρακτηριστικό της είναι η εστίαση στην απομνημόνευση και στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Από την άλλη πλευρά, η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Παρέμβαση, στηρίζεται στη μελέτη και την αρχική αξιολόγηση των διαφορών που εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές μιας τάξης και στη χρήση τους ως πολύτιμα εργαλεία για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση δηλαδή, έχει τη μορφή μιας διαγνωστικής διαδικασίας η οποία είναι συνεχής και έχει σκοπό να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια, τα επίπεδα της ικανότητάς τους, οι προηγούμενες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντά τους, γίνονται ξεκάθαρα και καταγράφονται από την αρχή. Ακόμη, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα από μία ευρεία γκάμα εναλλακτικών τρόπων εργασίας ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ και να επεξεργαστούν πολλαπλά εποπτικά υλικά και μέσα ώστε να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από διαδικασίες εξερεύνησης και εφαρμογής της γνώσης για την καλύτερη εμπέδωσή της. Προωθείται επίσης, η ομαδική εργασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες, απόψεις και προηγούμενες γνώσεις, να αλληλοβοηθηθούν και να αναπτύξουν γενικότερα κοινωνικές δεξιότητες, μέσω της θετικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους. Όσο

αφορά στην αξιολόγηση για τον εντοπισμό της προόδου των μαθητών, αξίζει να επισημάνουμε ότι χρησιμοποιούνται πολλαπλοί τρόποι και το αποτέλεσμα κρίνεται πάντα με βάση το σημείο από το οποίο ξεκίνησε το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Συμπερασματικά, φαίνεται να είναι ξεκάθαρο το γεγονός ότι, η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση – Διδασκαλία, έχει να προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο θα εφαρμοστεί και κυρίως να ενισχύσει την προσπάθεια για τη δημιουργία ενός «Ένταξιακού» εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο θα υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση και ίσες ευκαιρίες προς όλους.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πλέον σύνορα ανάμεσα στη Γενική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή. Οι στρατηγικές λοιπόν, που ανταποκρίνονται στις αρχές και τα πλαίσια της Ένταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι μία πρόκληση αλλά ταυτόχρονα και ένα όπλο στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού που αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί με βεβαιότητα να οδηγήσει στο ζητούμενο, που είναι η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα, η προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τελικά η ευκολότερη μελλοντική προσαρμογή τους στην κοινωνία γενικότερα.

2.3. Ένταξη μεταναστών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Έχοντας αναφερθεί εκτενώς στις έννοιες της Ένταξιακής Αγωγής και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ως μία μέθοδος ιδιαίτερα αποτελεσματική στα πλαίσια της ένταξης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες – διαφοροποιημένες ανάγκες, και βασισμένοι στους αρχικούς στόχους της παρούσας έρευνας θα προχωρήσουμε στη συσχέτιση των εννοιών αυτών με περιπτώσεις ανομοιογενών τμημάτων λόγω της ύπαρξης μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Αναμφισβήτητα, η ομαλή ένταξη αλλόφωνων – μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τροποποιήσεις στις βασικές αρχές του εκάστοτε συστήματος. Όσο για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται μία πρόκληση, τουλάχιστον για τους περισσότερους όπως

χαρακτηριστικά αναφέρεται και από τον Χρυσάφιδη (2001). Η προαναφερθείσα διαδικασία φαίνεται να γίνεται πολυπλοκότερη εάν συνυπολογίσουμε τους τομείς στους οποίους καλείται το άτομο να προσαρμοστεί και κάποιοι από αυτούς είναι η γλώσσα, οι πολιτικές - κοινωνικές - οικονομικές συνθήκες αλλά ακόμη και οι κλιματολογικές διαφοροποιήσεις που τυχόν υπάρχουν στη χώρα υποδοχής.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως ένα τμήμα του γενικότερου Ενταξιακού χαρακτήρα που θα πρέπει να διέπει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνεπάγεται ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών που εφαρμόζεται σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών ως προς τη νοοτροπία, τη γλώσσα, τις κοινωνικοπολιτικές πεποιθήσεις (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994). Πρόκειται για ένα πρότυπο εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, χαρακτηρίζεται από καινοτόμες παιδοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους και οδηγεί στην εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Γκόβαρης, 2001 και Πανταζής 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ο Rex (1987), δημιούργησε μία λίστα με τους παράγοντες εκείνους που απαρτίζουν το διαπολιτισμικό χαρακτήρα ενός συστήματος, ικανό να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των μεταναστών στον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας υποδοχής. Αρχικά, προτείνει τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας για τη διδασκαλία των μαθημάτων, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της προσαρμογής τους. Όσο για τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, θα πρέπει να τους διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση και στα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία με αναφορές στην ιστορία τους, τα ήθη και τα έθιμά τους, ακόμη και τις συνήθειές τους που σχετίζονται με τον τρόπο διαβίωσης που συνήθιζαν να ακολουθούν. Ακόμη, η λογοτεχνία, οι γλώσσες, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προσέλευσης θα πρέπει να διδάσκονται ισότιμα με τα ελληνικά σε όλες τις βαθμίδες και θα πρέπει να εξαλειφθούν οποιαδήποτε στοιχεία μπορούν να υποβαθμίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών.

Η γλώσσα φαίνεται να είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που θα πρέπει να αναθεωρηθούν στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς όπως αναφέρεται και από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), «Η ένταξη των αλλόφωνων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, προϋποθέτει κυρίως την ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται σημαντικά από τη γλώσσα, γεγονός που σημαίνει ότι η βασικότερη προσπάθειά μας θα είναι να ενισχυθεί γλωσσικά το παιδί, ώστε να αρθούν όλες εκείνες οι δυσκολίες που εμποδίζουν το άτομο να εκφραστεί και οδηγούν τη συνύπαρξη σε αδιέξοδα (σελ. 21)».

Οι αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται και από τον Fuchs (2001), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι πρόκειται για μία καθολική παιδαγωγική αρχή, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα του ότι πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε περίπτωση και να αποτελεί σημαντικό τομέα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων ανεξάρτητα από την ύπαρξη πολυπολιτισμικών τμημάτων. Κατά τον ίδιο, η μητρική γλώσσα θα πρέπει να προωθείται κατ' αναλογία με την προώθηση της γλώσσας υποδοχής και τέλος, δίνεται ιδιαίτερη βάση στη δημιουργία ισότιμων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Όσο αφορά στην παρούσα έρευνα, και έχοντας αναφερθεί αναλυτικά στους όρους Ενταξιακή Αγωγή, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θα ήταν σκόπιμη η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύνδεση και την εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων στα σημερινά ανομοιογενή τμήματα και την πιθανή αποτελεσματικότητά τους.

2.4. Εμπειρίες και απόψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη ατόμων με που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης.

Ακόμη ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στο πεδίο της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτή τη διαδικασία και τους παράγοντες που οι ίδιοι θεωρούν ότι τους καθιστούν ικανούς ή ανεπαρκείς στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ανομοιογενούς τάξης που λειτουργεί στα πλαίσια των αρχών της Ενταξιακής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αξία βέβαια, αποκτούν οι δικές τους οπτικές, εάν υπολογιστεί ο παράγοντας ότι είναι ίσως τα μοναδικά πρόσωπα που μπορούν να συνδυάσουν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η Ενταξιακή Αγωγή, με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και να μας προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα, την οποία έχουν την ευκαιρία να δικαιολογήσουν και να στηρίξουν σε πραγματικά γεγονότα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν σε μεγάλο ποσοστό την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση των στόχων μιας εκπαίδευσης διαπολιτισμικά προσανατολισμένης, όπως απαιτούν οι σύγχρονες ανομοιογενείς τάξεις και κατ' επέκταση κοινωνίες. Έτσι, παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τις απόψεις τους σχετικά με το ποια είναι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση που έχουν δεχθεί οι ίδιοι πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επάρκεια του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους για να ολοκληρώσουν την ύλη τους και το κατά πόσο αυτή είναι ικανοποιητική, το κατά πόσο είναι εφικτή η χρήση των ενταξιακών προγραμμάτων διδασκαλίας που η νέα κατάσταση τους καλεί να χρησιμοποιήσουν, την άποψή τους για την ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις και τους παράγοντες που πιθανά αναστέλλουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα ώστε να συνεισφέρουν στην προσαρμογή τους γενικότερα. Όλα αυτά λοιπόν, αλλά και πολύ περισσότερα ζητήματα που επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αποτέλεσαν το κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας και παρακάτω ακολουθεί μία συνοπτική παρουσίαση των μέχρι σήμερα σχετικών ερευνών.

Τα τελευταία χρόνια, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με το θέμα αυτό, που αφορούν όμως στις γενικότερες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της Ένταξης (Cook, 2004). Για παράδειγμα, οι Poulson και Wallace (2003) συμπτύσσουν και παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες έρευνες σχετικά με τις απόψεις Εκπαιδευτικών γύρω από τον τομέα της τοποθέτησης, ουσιαστικά, μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που έγιναν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η πλειοψηφία των Εκπαιδευτικών διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στο θέμα. Ακόμη, αναφέρονται στους Vaughn and colleagues (1996), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, προσπάθησαν να καταγράψουν και να αξιολογήσουν τις στάσεις που διατηρούν οι Εκπαιδευτικοί σχετικά με την Ένταξη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα συναισθήματα και οι σκέψεις των Εκπαιδευτικών ήταν κατηγορηματικά αρνητικές, όχι όμως λόγω του ότι αμφισβητούν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά λόγω πολλών πρακτικών κυρίως, παραγόντων οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά θέματα και δυσκολίες. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η πλειοψηφία αυτών επισημαίνει τα εξής θέματα : η έλλειψη εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου προσωπικού, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που φοιτούν στην ίδια τάξη και οι αμφιβολίες για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει αυτό στην εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών. Σημειώνουν μάλιστα, στην πιθανότητα να παρεμποδιστεί η ομαλή έκβαση του μαθήματος και των εκπαιδευτικών και κυρίως βιωματικών δραστηριοτήτων λόγω της ύπαρξης παιδιών που χρειάζονται διαφορετικό χρόνο, συνήθως περισσότερο, ώστε να έχουν μία ομαλή εμπλοκή και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, οι Poulson και Wallace (2003), παρουσιάζουν έρευνες μέσω των οποίων προέκυψαν αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που έχουν επισημανθεί παραπάνω. Για παράδειγμα, αναφέρονται στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι LeRoy και Simpson (1996), τα ευρήματα της οποίας εστιάζουν στο γεγονός ότι, εκπαιδευτικοί, που έχουν διδακτική εμπειρία σε ανομοιογενείς τάξεις, τείνουν να διατηρούν μια πιο θετική στάση στο θέμα της εφαρμογής των αρχών της Ένταξιακής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τα ίδια αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Cook (2004), στην οποία, η εκπαιδευτική εμπειρία, φαίνεται να λειτουργεί ως καταλύτης για την ενισχυμένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να χειρίζονται προβλήματα και δυσκολίες που είναι πιθανό να προκύψουν σε τάξη που λειτουργεί με ενταξιακό χαρακτήρα.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω και σύμφωνα με τους Poulson και Wallace (2003), υπάρχει μία πληθώρα παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιτυχημένη εφαρμογή των αρχών της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες από αυτές αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία τους, οι γνώσεις τους και η κατάρτισή τους σχετικά με το θέμα ή ακόμα και η ηλικία τους. Άλλοι αφορούν στα παιδιά και μπορεί να είναι η φύση της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών, οι παροχές εκπαιδευτικών υλικών και η ύπαρξη κατάλληλου περιβάλλοντος, με τα ανάλογα εποπτικά μέσα.

Οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ένταξη και στα αποτελέσματα, όπου μπορεί να προσφέρει η εφαρμογή της, έχουν ερευνηθεί και από τους Hardin and Hardin (2002), οι οποίοι συνθέτουν έναν αριθμό ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, η πλειοψηφία των οποίων φαίνεται να περιγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως σύμφωνες με τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της Ενταξιακής Αγωγής στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά όταν ρωτήθηκαν σχετικά με την αυτοπεποίθησή τους για τα επίπεδα ετοιμότητας που διαθέτουν ώστε να διδάξουν και να είναι παραγωγικοί σε μία τάξη ενταξιακού χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός τους μειώθηκε κατά πολύ. Το ίδιο συνέβη και όταν ρωτήθηκαν για τις ικανότητές τους να τροποποιήσουν το ήδη υπάρχον πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς και αποτελεσματικά σε όλες τις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών. Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν πως δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και σε τέτοιο επίπεδο ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που είναι πιθανό να εμφανιστούν σε μία τέτοια κατάσταση.

Προχωρώντας σε έρευνες που αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στην ένταξη μεταναστών στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, αξίζει να αναφερθούμε στις έντονες εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές

περιγράφονται από τον Μάγο (2005). Συγκεκριμένα και όπως ο ίδιος περιγράφει, όλες αυτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταδίδονται στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και κάνουν τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, να ξεχωρίζουν μέσα σε αυτή. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα δύσκολο για αυτούς να χειριστούν αποτελεσματικά το θέμα της διγλωσσίας, αρνούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, φαίνεται να απαγορεύουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα εντός της τάξης. Βέβαια, η πλειοψηφία αυτών δέχεται τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στην εκπαίδευση των μεταναστών η μεροληπτική τους στάση η οποία είναι απόρροια προκαταλήψεων που θα έπρεπε να έχουν ήδη ξεπεραστεί (Νάκκας, 1994).

Ακόμη, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν την προκατάληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τους Γρίβα και Στάμου (2014), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται κατά βάση σε σχολική επίδοση εάν συγκριθούν με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ άλλοι, υποστηρίζουν πως σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσική φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα, λόγω της φύσης των μαθημάτων καθώς δεν απαιτούν την απόλυτη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας απ' την πλευρά τους.

Επίσης, και σχετικά και πάλι με τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στα πλαίσια της ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποτρέπουν τους μετανάστες γονείς από τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, ακόμη και όταν βρίσκονται σπίτι τους. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί που υπήρξαν κάτοχοι κάποιας επιμόρφωσης ή διδακτικής εμπειρίας σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, φαίνεται να είναι περισσότερο διαλλακτικοί και να υιοθετούν μία πιο θετική στάση απέναντι στο θέμα της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών είτε αυτή γίνεται εντός, είτε εκτός της τάξης (Γρίβα και Στάμου, 2014).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων μεταναστών στη διαδικασία μάθησης. Συγκεκριμένα, και βάσει παλαιότερων ερευνών, φαίνεται να στηρίζουν τη σημαντικότητα της

συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια της ομαλότερης ένταξης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο η πλειοψηφία τους αναφέρει πως η στάση των γονέων είναι συνήθως αδιάφορη και χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος για την πρόοδο των παιδιών τους. Άλλοι πάλι, υποστηρίζουν πως η διαφορετικότητα ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρό των γονέων αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος δυσκολεύει ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο, βασικός τομέας του οποίου είναι και η συνεργασία με τους γονείς, τόσο στα πλαίσια της Ενταξιακής αγωγής όσο και στα πλαίσια των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κάποιο ωστόσο, συνδέουν την απουσία των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία με τις χαμηλές προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους (Γρίβα και Στάμου, 2014).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθούμε, σε έρευνες σχετικές με τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις που μπορεί να διαμορφώσει ένας μαθητής που προέρχεται από οικογένεια μεταναστών, με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, οι Γρίβα και Στάμου (2014), επισημαίνουν το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί τον εαυτό του ικανό να προωθήσει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία τους φαίνεται να στέκεται σε πιθανές ρατσιστικές επιθέσεις που μπορεί να δεχτούν αυτά τα παιδιά, ενώ οι προσδοκίες τους για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μεταναστών και ελλήνων μαθητών είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία της Ένταξης μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, στις ελληνικές τάξεις, αποτελεί ένα κρίσιμο και αμφιλεγόμενο ζήτημα στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα και μία πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό και παιδί. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και παρουσιάστηκαν παραπάνω δημιουργούν αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και έρευνα σχετικά με το θέμα. Προχωρώντας στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, αξίζει να αναφερθούμε συνοπτικά στην έννοια του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού, ο οποίος σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2002), θα πρέπει να είναι ικανός να συσχετίζει τους διάφορους πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, ώστε να μειώσει τις προκαταλήψεις, τον κοινωνικό ρατσισμό και αποκλεισμό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και

κατ' επέκταση από την κοινωνία γενικότερα. Στα πλαίσια των εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται η χρήση των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια της επίτευξης της ομαλής ένταξης των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εισαγωγή.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας, ο οποίος διαφαίνεται και από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους, είναι να εξερευνήσει τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών της Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα δασκάλων, σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, σε Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία , με στόχο την ομαλή ένταξη αλλόφωνων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Ξεκινώντας λοιπόν από το στόχο της έρευνας, επιλέχθηκε και η κατάλληλη μεθοδολογία έρευνας, όπως αναφέρεται και από τον Punch (2009), ο οποίος υποστηρίζει ότι κατά την εκπόνηση μίας εκπαιδευτικής έρευνας θα πρέπει πρώτα να έχει αποσαφηνιστεί πλήρως ο στόχος της έρευνας και έπειτα να γίνει η επιλογή της μεθόδου η οποία με αυτόν τον τρόπο θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην υλοποίηση του στόχου αυτού.

Το παρόν κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο πρακτικό κομμάτι της έρευνας και έχει στόχο να περιγράψει βήμα – βήμα την όλη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη μέθοδο ανάλυσής τους και να παρουσιάσει τα δυνατά αλλά και τα πιθανώς αδύναμα σημεία όλων των ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αρχικά λοιπόν, θα παρουσιαστεί σχετική βιβλιογραφία στην οποία θα διαφαίνονται οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, στην οποία γίνεται εκτενής αναφορά, και έπειτα θα υπάρξει αναφορά στα όργανα συλλογής δεδομένων, το δείγμα και στον τρόπο ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

3.2. Μεθοδολογία έρευνας.

Η πιο κατάλληλη ερευνητική προσέγγιση, μέσω της οποίας φαίνεται να οδηγούμαστε γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα στο στόχο της έρευνας, είναι η ποιοτική προσέγγιση. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκε είναι εμφανείς παρακάτω.

Σύμφωνα με τους Clough και Nutbrown (2002), η φύση και ο στόχος μιας εκπαιδευτικής έρευνας, είναι οι παράγοντες που μας οδηγούν στην επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου κατά την οποία θέλουμε είτε να πετύχουμε μία ευρύτερη κάλυψη του θέματος μέσω της χρήσης μεγάλου δείγματος (ποσοτική έρευνα) ή μία σε βάθος εξερεύνηση του θέματος, στην οποία θα συμμετέχει περιορισμένος αριθμός ατόμων τα οποία όμως πρόκειται να μας προσφέρουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες (ποιοτική έρευνα).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθούμε στα κύρια χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου όπως αυτά παρουσιάζονται από τους Coleman και Briggs (2002). Συγκεκριμένα ισχυρίζονται ότι οι ποιοτικοί ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε λέξεις και όχι σε αριθμούς και στηρίζονται σε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτελεί ουσιαστικά το σκελετό της έρευνάς τους. Επίσης, η έρευνά τους είναι πλούσια και βαθιά περιγραφική, ενώ ταυτόχρονα είναι ελάχιστα τα δεδομένα που μπορεί να αποκλειστούν κατά την παρουσίαση αποτελεσμάτων και ο κύριος στόχος τους είναι η παρατήρηση και αναλυτική εξερεύνηση πραγμάτων και καταστάσεων που πλαισιώνουν τα γεγονότα. Τέλος και σύμφωνα με τους G. Goethals (2004), «Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα δεδομένα στα φυσικά τους περιβάλλοντα, προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τις έννοιες που δίνονται σε αυτά από τους ανθρώπους» (σελ. 3).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η ποιοτική προσέγγιση είναι η καταλληλότερη μέθοδος που ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στους στόχους της παρούσας έρευνας, οι οποίοι είναι μία σε βάθος εξερεύνηση των απόψεων - στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ενταξιακή Αγωγή και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, του γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτουν σχετικά με το θέμα, τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα αλλά και τα εμπόδια που πιθανά συναντούν κατά την εφαρμογή αυτή.

3.3. Όργανα Συλλογής Δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Harrell και Bradley (2009), η χρήση σωστών τεχνικών κατά την εκπόνηση μιας έρευνας είναι ένας από του πιο σημαντικούς παράγοντες καθώς μπορεί να οδηγήσει σε αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας, αποτελέσματα. Ακόμα, ισχυρίζονται ότι οι στοχευμένες ομάδες, η συνέντευξη, η παρατήρηση και η εξερεύνηση δευτερευόντων πηγών δεδομένων είναι από τις πιο αξιόπιστες μεθόδους συλλογής δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα.

Όσο αφορά την παρούσα έρευνα, η συνέντευξη φαίνεται να αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς στόχος της είναι η λεπτομερής καταγραφή απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Harrell και Bradley (2009), η χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι μία μέθοδος η οποία στηρίζεται στην ανθρώπινη επικοινωνία και επιτρέπει την πραγμάτωση μίας λεπτομερούς συζήτησης και αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιζόμενο. Ακόμη, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000), η αλληλεπίδραση αυτή επιτρέπει την εξερεύνηση του θέματος σε πολύ μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων και οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα καθώς απαιτείται η ουσιαστική εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά και ένα βασικό μειονέκτημα που παρουσιάζει η μέθοδος της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί ο βαθμός στον οποίο οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορεί να έχουν φιλτραριστεί κατά κάποιο τρόπο από τους συμμετέχοντες λόγω προσωπικών στάσεων ή λόγω της φυσικής παρουσίας του ερευνητή (Creswell, 2003). Για να αποφευχθούν λοιπόν, τυχόν αναξιόπιστες πληροφορίες και για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τέθηκαν εξ αρχής συγκεκριμένα πλαίσια στα οποία κινείται η όλη διαδικασία, τα οποία αναφέρονται αναλυτικά στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου αυτού.

Επίσης η φύση της συνέντευξης είναι ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται έντονα με τις προσδοκίες των ερευνητών. Οι Harrell και Bradley (2009), αναφέρονται σε τρεις τύπους συνέντευξης με βάση το κατά πόσο δομημένη μπορεί να είναι. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε δομημένες, ημι - δομημένες – ημικατευθυνόμενες και

όχι δομημένες. Σύμφωνα με τους Morse και Field (2002) οι ημι - δομημένες – ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις είναι ένα εργαλείο έρευνας το οποίο ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο στόχο της έρευνας, δίνοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από συγκεκριμένες κατευθύνσεις η αυστηρότητα των οποίων είναι ικανή κάποιες φορές να διαστρεβλώσει τις απαντήσεις τους.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα ήταν ημι - δομημένες – ημικατευθυνόμενες, καθώς στόχος ήταν η πλήρης κατανόηση των απαντήσεων και η καταγραφή όλων των απαραίτητων λεπτομερειών αλλά και η παροχή της ευκαιρίας που είχαν οι συμμετέχοντες να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν προσεκτικά και με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτρέψουν στο εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα, να έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν μαζί μας τις προσωπικές τους σκέψεις και να εστιάσουν σε θέματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους χωρίς αυστηρούς περιορισμούς. Ωστόσο, η φύση των ερωτήσεων παρείχαν μία συγκεκριμένη κατεύθυνση ώστε να αποφευχθεί η αναφορά σε θέματα όχι σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας.

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε σε προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως η ηλικία τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η εκπαιδευτική τους κατάρτιση, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις στάσεις – απόψεις τους σχετικά με την Ενταξιακή Αγωγή και τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ως μέσο για την επίτευξη της παραπάνω στα πλαίσια της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ικανό να ανταποκριθεί στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες – δεξιότητες των μαθητών. Τους ζητήθηκε επίσης, να αναφερθούν στις απόψεις τους σχετικά με τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή των παραπάνω στα πλαίσια των σημερινών δεδομένων που χαρακτηρίζουν το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα αλλά και στις δυσκολίες που πιστεύουν ότι θα αντιμετώπιζαν κατά τη διαδικασία αυτή. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ανάμεσα στα τριάντα έως σαράντα πέντε λεπτά, ανάλογα με το κατά πόσο περιγραφικός και αναλυτικός επιθυμούσε να είναι ο κάθε συμμετέχων.

Τέλος, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία, και συγκεκριμένα στους χώρους διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί μία σε βάθος εξερεύνηση των πραγμάτων στο φυσικό τους περιβάλλον (G. Goethals et al., 2004). Σημαντικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το μαγνητόφωνο, καθώς η χρήση του επιτρέπει την ακριβή καταγραφή των απαντήσεων, αλλά ταυτόχρονα κρατήθηκαν σημειώσεις και μετέπειτα παρατηρήσεις από τον ερευνητή, με στόχο τη χρήση τους σε περίπτωση βλάβης του εξοπλισμού (Creswell, 2003). Έχοντας περιγράψει την όλη διαδικασία συλλογής δεδομένων, ακολουθεί η λεπτομερής περιγραφή του δείγματος.

3.4. Δείγμα.

Όσο αφορά στο δείγμα της παρούσας έρευνας, αξίζει να σημειώσουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι σε Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία, ενώ ο αριθμός τους βασίστηκε καθαρά στις ευκαιρίες που υπήρξαν για τον εντοπισμό διαθέσιμων και πρόθυμων δασκάλων να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτή. Ο συνολικός αριθμός τους ήταν 12. Κάποιοι από αυτούς είχαν ήδη εργαστεί σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, όντας γνώστες των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, χωρίς όμως ουσιαστικά να τις έχουν εφαρμόσει στην πράξη, ενώ ένα άλλο κομμάτι του δείγματος δήλωσε μηδενική εργασιακή εμπειρία είτε σε περιβάλλοντα ένταξης είτε μεμονωμένα με μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Επίσης, ένας από τους συμμετέχοντες ήταν νεότερος και δήλωσε μόνο ένα χρόνο προϋπηρεσίας σε Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία. Το γεγονός της πολυμορφικότητας του δείγματος στον τομέα της εργασιακής εμπειρίας ήταν μία ευκαιρία για διερεύνηση του παράγοντα της εμπειρίας και του κατά πόσο αυτός είναι ικανός να επηρεάσει ή και διαφοροποιήσει εντελώς τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το θέμα.

Ακόμη, για να επιτευχθεί ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας, ο οποίος ήταν η ευρεία κάλυψη του θέματος, οι συμμετέχοντες δίδασκαν σε διαφορετικές τάξεις των Δημοτικών σχολείων και συγκεκριμένα, δύο σε κάθε τάξη, διαφορετικών ωστόσο σχολείων (παράδειγμα : δύο δάσκαλοι που δίδασκαν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σε διαφορετικά όμως σχολεία). Στόχος ήταν να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να τηρηθεί η ανάλογη ισορροπία (Cohen, 2000).

3.5. Σχεδιασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν Έλληνες Δάσκαλοι σε διαφορετικές τάξεις, διαφορετικών Δημοτικών Σχολείων, ώστε να επιτευχθεί η ευρεία κάλυψη του θέματος. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν από δασκάλους που δίδασκαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, γεγονός που υπήρξε μία ξεκάθαρα προσωπική επιλογή λόγω μεγαλύτερης προσωπικής εργασιακής εμπειρίας σε πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η συγκεκριμένη διαδικασία είχε στόχο την διερεύνηση του παράγοντα της ηλικίας στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες και στο κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις – απόψεις τους. Έτσι, οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν από δασκάλους που δίδασκαν σε παιδιά πρώτης Δημοτικού, έπειτα δευτέρας, τρίτης τετάρτης, πέμπτης και τελευταία έκτης Δημοτικού.

3.6. Ανάλυση Δεδομένων.

Η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω μίας ποιοτικής έρευνας, είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και συμπεριλαμβάνει στάδια, όπως η βαθύτερη κατανόηση των απαντήσεων, η κατάλληλη παρουσίασή τους και η αποκωδικοποίησή τους που σε κάποιες περιπτώσεις είναι απαραίτητη (Creswell, 2003). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία ιδιαίτερα απλή μέθοδος και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση, η οποία φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στους αρχικούς σκοπούς και στόχους της.

Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006), η θεματική ανάλυση είναι μία ευέλικτη μέθοδος η οποία χαρακτηρίζεται από ελευθερία ως προς τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει και προάγει τη συλλογή πλούσιο και αναλυτικού υλικού. Ακόμη, και σύμφωνα με την ίδια πηγή, υπάρχουν έξι στάδια που απαρτίζουν την εκπόνηση μιας θεματικής ανάλυσης δεδομένων. Αρχικά ο ερευνητής θα πρέπει να έρθει σε μία πρώτη επαφή με τα δεδομένα που έχει συλλέξει και να εξοικειωθεί με αυτά, να τα κατηγοριοποιήσει σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους της έρευνας, να εντοπίσει τα σημεία κλειδιά, να προβεί στις ανάλογες συγκρίσεις, η οποίες έπειτα θα τον οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά να τα εκθέσει - παρουσιάσει.

Με άλλα λόγια, η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης παρέχει στον ερευνητή την ευκαιρία να πετύχει την πλήρη κατανόηση των δεδομένων που έχει συλλέξει, να τα ομαδοποιήσει και να προχωρήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στα πλαίσια πάντα του αρχικού στόχου της έρευνας. Για όλους τους προαναφερθείς λόγους, η συγκεκριμένη μέθοδος αποτέλεσε την ιδανικότερη καθώς ανταποκρίνεται επαρκώς στη φύση της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας. Συμπερασματικά λοιπόν, και σχετικά με την παρούσα έρευνα, κατόπιν της συλλογής δεδομένων, ακολούθησε ο προσεκτικός εντοπισμός των σημείων που αποτέλεσαν τα κλειδιά στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, στην πορεία ομαδοποιήθηκαν ώστε να είναι αντιπροσωπευτικά και να σχετίζονται πάντα με τον αρχικό στόχο της έρευνας και έπειτα από την αναλυτική καταγραφή τους οδήγησαν στα ανάλογα συμπεράσματα, τα οποία παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 4.

3.7. Ηθική και Δεοντολογία στην Παιδαγωγική Έρευνα

Αναμφίβολα, τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη και οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της επιστημονικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα στον τομέα των Παιδαγωγικών Επιστημών, φέρνουν συχνά στην επιφάνεια ζητήματα που σχετίζονται με δεοντολογικά και ηθικά διλήμματα, τα οποία σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000), θα πρέπει να αξιολογούνται και να επισημαίνονται καθ' όλη τη διάρκεια μιας έρευνας, ώστε να αποφύγουμε θέματα όπως η κατάχρηση των αποτελεσμάτων, η εκμετάλλευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων ή ακόμη και η μη σωστή διαχείριση προσωπικών δεδομένων. Όλα αυτά βέβαια, με στόχο την επίτευξη των αρχικών σκοπών της έρευνας και την κατάληξη σε αξιόπιστα συμπεράσματα, απαλλαγμένα από οποιοδήποτε παράγοντα ικανό να τα διαστρεβλώσει.

Όσο αφορά στην παρούσα έρευνα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε ότι η όλη διαδικασία και ο τρόπος κατά τον οποίο εκπονήθηκε, έγινε σύμφωνα με τις «οδηγίες για τη συγγραφή της Διπλωματικής Εργασίας» που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Παιδαγωγικό Τμήμα, Π. Μ. Σ. και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για τη φύση της παρούσας έρευνας, τους στόχους της, τους λόγους για τους οποίους εκπονείται και τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν όλες οι πληροφορίες που πρόκειται να μας δώσουν. Για το λόγο αυτό, η ύπαρξη ενός ενημερωτικού εγγράφου πριν τη συνέντευξη, που απαιτούσε την υπογραφή τους, κρίθηκε απαραίτητη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Cohen et al. (2000), «Όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρόκειται να εκτεθούν σε φυσικό ή συναισθηματικό πόνο - τραυματισμό, να δεχτούν εισβολές στην ιδιωτική τους ζωή ή όταν καλούνται να αρνηθούν προσωρινά την αυτονομία τους, πρέπει να διασφαλίζεται πλήρως η σεβάθος συναίνεσή τους. Οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και έχουν το δικαίωμα, ανά πάσα στιγμή να ζητήσουν πληροφορίες και εξηγήσεις εκ των προτέρων σχετικά με τα οφέλη, τα δικαιώματα και τους κινδύνους που ενδέχεται να συνεπάγεται η συμμετοχή τους στο ερευνητικό έργο.» (σελ. 50). Το συγκεκριμένο ενημερωτικό έγγραφο, που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, βρίσκεται στα Παραρτήματα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Nolen και Putten (2007), οι ερευνητές οφείλουν να αντιμετωπίσουν τους συμμετέχοντες σε μία έρευνα, ως αυτόνομα άτομα της κοινωνίας, των οποίων η άποψη μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και της αποδοθεί ο ανάλογος σεβασμός, όποια και αν είναι αυτή. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, εξασφαλίστηκε η πλήρης ελευθερία των συμμετεχόντων στο να αποφασίσουν εάν επιθυμούν ή όχι τη συμμετοχή τους και διαβεβαιώθηκαν ότι η απόφασή τους αυτή θα γινόταν απόλυτα σεβαστή.

Προτεραιότητα επίσης, δόθηκε και στην προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, στο απόρρητο αλλά και στην ισότιμη μεταχείρισή τους από τον ερευνητή. Για την εξασφάλιση μάλιστα της πλήρους ανωνυμίας, η οποιαδήποτε αναφορά πρόκειται να γίνει σε αυτούς, στο επόμενο κεφάλαιο, θα βασίζεται στην ηλικία τους και όχι στο όνομά τους σαν κύριο χαρακτηριστικό τους. Επίσης, η ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν χαλαρή, με τρόπο τέτοιο, ώστε να επιτρέπει την αναλυτική και ειλικρινή έκφραση. Σε αυτό συνέβαλε η χρήση της τεχνικής της ημί – δομημένης συνέντευξης η οποία παρέχει την ευκαιρία στο συνεντευξιζόμενο να δώσει αναλυτικές πληροφορίες, να εξηγήσει τα λεγόμενά του

και να συμπεριλάβει στις απαντήσεις του, οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία, θεωρεί ο ίδιος σημαντική (Harrell και Bradley, 2009).

Ένα ακόμη σημαντικό, θέμα στο οποίο αξίζει να αναφερθούμε, είναι η αξιοπιστία και η ειλικρίνεια η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις απαντήσεις. Έτσι, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να είναι ειλικρινείς, καθώς δεν πρόκειται να επακολουθήσει καμία κριτική ως προς τις απόψεις και τα λεγόμενά τους, και να αποφύγουν οποιαδήποτε αναφορά σε φανταστικές καταστάσεις ή συναισθήματα. Γενικότερα, πραγματοποιήθηκαν όλες οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να καταλήξουμε σε αντιπροσωπευτικά, αξιόπιστα και ειλικρινή αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Εισαγωγή

Ο στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει το σύνολο των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Όπως έχει ήδη προσδιοριστεί, δώδεκα δάσκαλοι ελληνικών Δημοτικών σχολείων έδωσαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το θέμα, των οποίων τα βασικά σημεία καταγράφηκαν αναλυτικά ώστε να μπορεί να παρουσιαστεί όχι μόνο μία σύντομη και γενική άποψη και στάση των εκπαιδευτικών αλλά και συγκεκριμένες απαντήσεις οι οποίες περιέχουν σημαντικές λεπτομέρειες.

Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και το εκπαιδευτικό τους προφίλ (προϋπηρεσία, σχετικές επιμορφώσεις). Έπειτα, θα ακολουθήσει η περιγραφή των απαντήσεων τους στις βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης οι οποίες σχεδιάστηκαν ώστε να αντιπροσωπεύουν τους αρχικούς στόχους της έρευνας αυτής. Η πρώτη ερώτηση αφορά στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις θεωρητικές αρχές αλλά και την πρακτική εφαρμογή της Ενταξιακής αγωγής και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση γενικότερα. Η δεύτερη είχε στόχο να εξερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις δυσκολίες που είναι πιθανό να εμφανιστούν μέσα σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και έλληνες μαθητές. Με την τρίτη ερώτηση εστιάζουμε περισσότερο στο θέμα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με την έννοιά της και ποια είναι η άποψή τους για το κατά πόσο μπορεί να είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που πιθανά εμφανίζονται σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αφορούν στις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συγκεκριμένα στο ποια είναι η στάση τους απέναντι σε αυτή, εάν γνωρίζουν τις αρχές της και αν ναι κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με αυτές, αλλά και αν θα μπορούσαν να εφαρμόσουνε τη συγκεκριμένη μέθοδο στην περίπτωση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων και στα πλαίσια της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε αυτές.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πρόκειται να πραγματοποιηθεί τμηματικά και υπό τον τίτλο της κάθε ερώτησης της συνέντευξης.

4.2. Γνωρίζοντας το δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτική κατάρτιση – προϋπηρεσία

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης απαρτίζεται από δημογραφικές ερωτήσεις, και συγκεκριμένα το φύλο και την ηλικία του συνεντευξιαζόμενου, τη βαθμίδα της τάξης του Δημοτικού στο οποίο διδάσκουν, την εργασιακή τους προϋπηρεσία και τις μετεκπαιδεύσεις στις οποίες πιθανών έχουν συμμετάσχει.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, οι συμμετέχοντες διδάσκουν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του Δημοτικού σχολείου και μάλιστα αυτοί οι δύο που διδάσκουν στην ίδια βρίσκονται σε διαφορετικά Δημοτικά σχολεία. Σχετικά με το φύλο τους, και στα πλαίσια της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, οι έξι ήταν άντρες και οι έξι γυναίκες.

Οι τέσσερις πρώτοι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στην Πρώτη και Δευτέρα Δημοτικού τοποθετούνται ηλικιακά από τριάντα εννέα έως σαράντα εφτά ετών. Η διδακτική τους εμπειρία δεν περιελάμβανε διδασκαλία σε ενταξιακά τμήματα και συγκεκριμένα σε πολυπολιτισμικά τμήματα, ενώ η παιδαγωγική τους κατάρτιση περιοριζόταν στο πτυχίο του Παιδαγωγικού τμήματος και σε πρόσφατη μετεκπαίδευση σχετική με τη χρήση υπολογιστών. Μάλιστα οι έντεκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σχετικά με τη χρήση υπολογιστών. Οι επόμενοι τέσσερις, δίδασκαν σε Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού και οι ηλικίες τους κυμαίνονται από τριάντα δύο ως πενήντα τρία ετών. Οι δύο από αυτούς δήλωσαν αναπληρωτές δάσκαλοι και κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σχετικού με την ενταξιακή αγωγή και εκπαίδευση, χωρίς όμως να έχουν σχετική προϋπηρεσία σε τμήματα ένταξης και γενικότερα σε περιπτώσεις που κρίζεται απαραίτητος ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας. Την ίδια

προϋπηρεσία δήλωσαν να κατέχουν και οι δύο επόμενοι χωρίς όμως να έχουν κάποιο Μεταπτυχιακό ή κάποια μετεκπαίδευση σχετική με το θέμα.

Τέλος, οι τέσσερις δάσκαλοι που δίδασκαν σε Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού, δήλωσαν όλοι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή ή τη Σχολική Ψυχολογία, ενώ οι τρεις από αυτούς ήταν αναπληρωτές. Μάλιστα οι δύο νεότεροι από αυτούς είχαν μόνο ένα χρόνο εργασιακής εμπειρίας σε τμήμα Ένταξης, ενώ οι άλλοι δύο δήλωσαν μηδενική σχετική προϋπηρεσία. Η ηλικία της ομάδας αυτής κυμαινόταν από είκοσι επτά έως σαράντα δύο ετών. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.

Τάξεις	1 ^η Δημο- τικού		2 ^α Δημοτι- κού		3 ^η Δημοτι- κού		4 ^η Δημοτι- κού		5 ^η Δημοτι- κού		6 ^η Δημοτι- κού	
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12
Ηλικιακή ομάδα	39 - 47 ετών		39 - 47 ετών		32 - 53 ετών		32 - 53 ετών		27 - 42 ετών		27 - 42 ετών	
Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Μετεκπαίδευση σε Η/Υ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Κάτοχος σχετικής προϋπηρεσίας									X		X	
Αναπληρωτής					X		X		X	X	X	
Κάτοχος σχετικού Μεταπτυχιακού Τίτλου					X		X		X	X	X	X

4.3. Στάσεις - απόψεις για τις θεωρητικές αρχές αλλά και την πρακτική εφαρμογή της Ενταξιακής αγωγής και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση γενικότερα.

Η πρώτη ερώτηση του κυρίου μέρους της συνέντευξης είχε στόχο να σκιαγραφήσει το γενικότερο κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ανομοιογένεια των σημερινών τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Στους συμμετέχοντες, τέθηκε μία γενική ερώτηση σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στην Ενταξιακή αγωγή, την πρακτική εφαρμογή της στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως οποιασδήποτε μαθησιακής δυσκολίας, διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρξουν στο ρυθμό μάθησης, στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις ή ακόμα και πολιτισμικές – γλωσσικές διαφοροποιήσεις.

Σε πρώτο επίπεδο, όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να αποδέχονται την ύπαρξη της διαφορετικότητας στις σημερινές τάξεις των Δημοτικών σχολείων με ότι αυτή μπορεί να σχετίζεται. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν από τους ίδιους, διαφορετικές προτιμήσεις στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, ικανότητες, γνωστικό επίπεδο, επίπεδο γραμματισμού, οικογενειακά δεδομένα – μονογονεϊκές οικογένειες, ενώ μόνο όσοι είχαν διδακτική εμπειρία σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης αναφέρθηκαν σε μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες και διαφορετικότητα με πολιτισμική, πολιτική και γλωσσική βάση.

Το ίδιο συνέβη και όταν οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον όρο Ενταξιακή αγωγή. Με άλλα λόγια, οι κάτοχοι σχετικής προϋπηρεσίας και Μεταπτυχιακού τίτλου, φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τον όρο αυτό αλλά και με τις διδακτικές τεχνικές μέσω των οποίων εφαρμόζεται στην πράξη. Η συγκεκριμένη ομάδα των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία ωστόσο γίνεται από τους ίδιους καθώς το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα στερείται ευελιξίας. Όσο για την υπόλοιπη ομάδα συμμετεχόντων φαίνεται να διατηρούν μία πιο συντηρητική στάση, κατά την οποία αποδέχονται μεν την Ενταξιακή αγωγή και εκπαίδευση ως μία αναγκαία μέθοδος

υποστήριξης της διαφορετικότητας, ωστόσο θεωρούν δύσκολη τη συνύπαρξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτισμικές – γλωσσικές διαφοροποιήσεις, στην ίδια τάξη. Υποστήριξαν με άλλα λόγια την αποτελεσματικότητα της ομαδοποίησης των τμημάτων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, καθώς η ανομοιογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για το εκπαιδευτικό τους έργο, αποδίδοντας κυρίως ευθύνες στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να υποστηρίζει τη συνύπαρξη αυτή.

Το κοινό μεταξύ των απαντήσεων φαίνεται να είναι το ότι όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία ή την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεπαρκές στο να υποστηρίζει τις αρχές της Ενταξιακής αγωγής. Αυτό εντοπίζεται, κατά τους ίδιους, στην έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού, διδακτικού χρόνου, ευελιξίας του Αναλυτικού Προγράμματος, περιορισμένης ελευθερίας τόσο προς τον εκπαιδευτικό όσο και προς το μαθητή, έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας που να προσαρμόζονται ανάλογα με την κάθε περίπτωση και περιορισμένες δυνατότητες σχετικά με την τροποποίηση στον τομέα της αξιολόγησης. Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται θεματικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2 : Θεματικές απαντήσεων στην πρώτη ερώτηση.

Θεματικές Απαντήσεων	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12
Αποδοχή – αναγνώριση ανομοιογένειας τμημάτων	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Αναφορά σε μαθησιακές δυσκολίες									X		X	
Απαντήσεις θετικά φορτισμένες ως προς την Ενταξιακή Αγωγή	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Θετική χροιά ως προς την προσωπική εξοικείωση με τον όρο Ενταξιακή Αγωγή					X	X	X	X	X	X	X	X
Συντηρητική στάση ως προς την εφαρμογή της	X	X	X	X		X		X				
Ανεπάρκεια υποστηρικτικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την εφαρμογή της	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανομοιογένεια των σημερινών τμημάτων, από τους οποίους μόνο οι 2 αναφέρονται σε μαθησιακές δυσκολίες, ως παράγοντα που ενισχύει την πολυμορφικότητα αυτή. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διατηρεί θετική στάση απέναντι στην ενταξιακή αγωγή, ενώ και οι 12 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το να στηρίξει την επιτυχή εφαρμογή της.

4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που είναι πιθανό να εμφανιστούν μέσα σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και έλληνες μαθητές.

Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών και των εμποδίων που πιθανά συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν όχι μόνο με βάση τη μέχρι τώρα εργασιακή τους εμπειρία αλλά και τις πεποιθήσεις τους ακόμη και αν δεν έχουν διδάξει σε ενταξιακά τμήματα.

Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν στην παρούσα ερώτηση ήταν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό όμοιες. Η σειρά με την οποία θα παρουσιαστούν πραγματοποιείται σε συνάρτηση με το ποσοστό ομοιότητάς των απαντήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την ύπαρξη προκαταλήψεων, φυλετικών διακρίσεων και κοινωνικών στερεοτύπων τα οποία διαφαίνονται όχι μόνο από την πλευρά των παιδιών αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών θεωρείται ακόμη ένας ανασταλτικός παράγοντας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός από συνομηλίκους, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονος κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και η ανικανότητα διαχείρισης του «ξένου» και του «διαφορετικού» είναι μέχρι και σήμερα ιδιαίτερα έντονη.

Οι κάτοχοι σχετικής προϋπηρεσίας ωστόσο, δεν επέδειξαν τόσο έντονο αρνητισμό ως προς την ύπαρξη των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων, επισημαίνοντας το γεγονός του ότι οι όποιες δυσκολίες μπορεί να παρουσιαστούν μπορούν να είναι διαχειρίσιμες με την προϋπόθεση της συνολικής μεταστροφής του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στην απάντηση ενός από τους νεότερους συμμετέχοντες (v11), με προϋπηρεσία σε τμήματα ένταξης του οποίου η απάντηση ήταν η εξής : « Τα προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν μέσα σε μία τάξη όπου συνυπάρχουν παιδιά από οικογένειες μεταναστών και έλληνες μαθητές είναι αναπόφευκτα και εξακολουθούν να αποτελούν απόρροια κοινωνικού ρατσισμού και στερεοτύπων τα οποία είναι δύσκολο να εξαλειφθούν πλήρως ακόμη και στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να χειριστούν τέτοιου είδους καταστάσεις και σίγουρα απαιτείται περαιτέρω τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τροποποίηση των εκπαιδευτικών μέσων ώστε να υπάρχει η κατάλληλη ευελιξία και να δίνεται και σε εμάς η δυνατότητα, μέσω κάποιας επιμόρφωσης πιθανά, να ανταποκριθούμε όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται στα σημερινά δεδομένα».

Τέλος, μόνο οι νεότεροι συμμετέχοντες επεσήμαναν το θέμα της χρήσης της μητρικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός του ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με μετανάστες οι οποίοι έχουν ήδη φοιτήσει σε ελληνικά σχολεία και έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον τις δύο πρώτες βαθμίδες της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι δύο νεότεροι συμμετέχοντες, οι οποίοι κατείχαν σχετική εργασιακή εμπειρία, έθεσαν το ζήτημα της αναγκαιότητας της χρήσης της στην εκπαιδευτική διαδικασία των μεταναστών, η οποία όμως είναι αδύνατη λόγω της έλλειψης καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και γνωστικών εργαλείων που να επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στα πλαίσια της ένταξής τους, καθώς η παρουσία του μεταφραστή κατά τη διάρκεια της εγγραφής του παιδιού και μόνο δεν είναι αρκετή.

Πίνακας 3 : Θεματικές απαντήσεων στην τρίτη ερώτηση.

Θεματικές Απαντήσεων	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε 10	ε 11	ε 12
Προκαταλήψεις, φυλετικές διακρίσεις, στερεότυπα	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Προβληματικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Κοινωνικός αποκλεισμός	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Δυσκολία στη διαχείριση του «ξένου» – «διαφορετικού»	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Εύκολα διαχειρίσιμες δυσκολίες – προκλήσεις									X		X	
Χρήση μητρικής γλώσσας ως εργαλείο διευκόλυνσης.									X		X	

Παρατηρώντας τον πίνακα 3, είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε μία πολυπολιτισμική τάξη αφορούν κυρίως σε προκαλήψεις, κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικό αποκλεισμό που προκαλείται κυρίως από τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, μόνο οι 2 από τους 12 εκπαιδευτικούς, θεωρούν αυτά τα θέματα διαχειρίσιμα και μάλιστα προτείνουν και τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών ως μέσω διευκόλυνσης της όλης διαδικασίας.

4.5. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για το κατά πόσο μπορεί να είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που πιθανά εμφανίζονται σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, όλοι οι συμμετέχοντες, δήλωσαν οικείοι με την έννοια και τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρά την ελειπή επιμόρφωσή τους σχετικά με το θέμα, στην οποία αναφέρθηκαν οι περισσότεροι.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί το γεγονός του ότι όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας και σχετικής μετεκπαίδευσης εξέφρασαν την αναγκαιότητα της περεταίρω εκπαίδευσης των δασκάλων στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς το θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση και σημαντικότερο προσόν που θα πρέπει να κατέχει ο σημερινός εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα σημερινά δεδομένα των ανομοιογενών τάξεων.

Ωστόσο, η αναφορά όλων των συμμετεχόντων στον όρο και τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίστηκε μόνο σε καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους, καταρτισμένο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό προσωπικό και παιδαγωγικά εργαλεία μάθησης που επιτρέπουν στους μετανάστες να έχουν πρόσβαση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Μόνο δύο δάκαιοι με σχετική προϋπηρεσία και Μεταπτυχιακό τίτλο επεσήμαναν την ανάγκη για τη γενικότερη μεταστροφή το εκπαιδευτικού συστήματος και τη δημιουργία συνθηκών που υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα σε όλες της τις εκφάνσεις. Με άλλα λόγια, δεν περιορίστηκαν μόνο στο πρακτικό κομμάτι αλλά αναφέρθηκαν σε μία αλλαγή νοοτροπίας και οπτικής των πραγμάτων που αφορά όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος, από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς μέχρι τα άτομα που έχουν εξουσία στον εκπαιδευτικό τομέα, ως βασικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός παιδοκεντρικού συστήματος εκπαίδευσης, στο οποίο δεν υπάρχει χώρος για φυλετικές διακρίσεις, ρατσιστικές συμπεριφορές και κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά προωθείται και υποστηρίζεται η διαφορετικότητα καθώς σε όλους παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνική εξέλιξη.

Τέλος, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η στάση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος δήλωσε μηδενική προϋπηρεσία σε τμήματα ένταξης, και η άποψή του χαρακτηρίζεται και από τον ίδιο ιδιαίτερα απόλυτη. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στην ανικανότητα της κοινωνίας να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που αποκτά σταδιακά η χώρα μας, κατάσταση η οποία επεκτείνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο. Με άλλα λόγια επισημαίνει την αναγκαιότητα της

συνολικής μεταστροφής της κοινωνίας στα πλαίσια μιας περισσότερο διαπολιτισμικής προσέγγισης η οποία κατ' επέκταση θα επηρεάσει αναμφίβολα και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 4 : Θεματικές απαντήσεων στην τέταρτη ερώτηση.

Θεματικές Απαντήσεων	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε 10	ε 11	ε 12
Θετική χροιά ως προς την προσωπική εξοικείωση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Αναγκαιότητα για αλλαγές σε συγκεκριμένα πεδία: προσωπικό, υλικά, κτήρια	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Δυσκολία στη διαχείριση του «ξένου» – «διαφορετικού»	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Αναγκαία η γενικότερη μεταστροφή του Εκπαιδευτικού Συστήματος					X		X		X		X	X
Πλήρης άρνηση ως προς την εφαρμογή των αρχών αυτών, λόγω ανεπαρκειών στο γενικότερο κοινωνικό σύστημα της χώρας		X										

Από τον πίνακα 4, μπορούμε ξεκάθαρα να διακρίνουμε το γεγονός του ότι, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν εξοικειωμένοι με την έννοια και τις πρακτικές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα, υποστηρίζουν όλοι την αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή. Ωστόσο, οι 5 στους 12 συμμετέχοντες, κάτοχοι σχετικού Μεταπτυχιακού Τίτλου, επεσήμαναν την ανάγκη για τη γενικότερη μεταστροφή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να είναι ικανό να την υποστηρίξει, ενώ ένας από τους 12 εκπαιδευτικούς δήλωσε κατηγορηματικά αρνητικός σχετικά με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, λόγω των ανεπαρκειών που χαρακτηρίζουν τη γενικότερη κοινωνική κατάσταση στη χώρα μας.

4.6. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κατά πόσο θεωρούν τους ίδιους εξοικειωμένους με τις αρχές της.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, έδειξε να μην είναι ιδιαίτερα οικεία με τον όρο Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μάλιστα, όλοι θεωρούν αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωσή τους για τα νέα μοντέλα μάθησης και τις καινοτόμες μεθόδους που προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, όταν ζητήθηκε η άποψή τους για τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, οι περισσότεροι δήλωσαν θετικοί και ανοιχτοί στο να ενημερωθούν περεταίρω σχετικά με το θέμα αλλά και να εφαρμόσουν τις αρχές αυτές εφόσον και το εκπαιδευτικό σύστημα βέβαια δημιουργεί πρόσφορο έδαφος.

Μόνο ένας από τους νεότερους εκπαιδευτικούς έδειξε ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πάνω στις οποίες πραγματοποίησε τη δική του έρευνα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος στο οποίο συμμετείχε. Χαρακτηριστικά ανφέρθηκε στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αξιολογεί τους μαθητές του από την αρχή της χρονιάς, ώστε να εντοπίσει τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του καθενός, ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιείται και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με διαφορετικούς τρόπους και πάλι, και αναφορικά με το σημείο από το οποίο ξεκίνησε ο καθένας. Όσο αφορά στο αντικείμενο μάθησης, δήλωσε πως δεν έχει την ευελιξία να το προσαρμόσει και να το διαφοροποιήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς η ύλη που

πρέπει να ολοκληρωθεί είναι αρκετά μεγάλη και το χρονικό πλαίσιο αρκετά περιορισμένο.

Πίνακας 5 : Θεματικές απαντήσεων στην πέμπτη ερώτηση.

Θεματικές Απαντήσεις	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12
Θετική χροιά ως προς την προσωπική εξοικείωση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία					X		X		X	X	X	X
Αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Θετική χροιά σε απόψεις ως προς τη σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και προθυμία για επιπλέον επιμόρφωση	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Βαθιά γνώση και εφαρμοσμένη εμπειρία ως προς την εφαρμογή των αρχών της									X			

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι μόνο ένας από τους 12 εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτέλεσε αντικείμενο έρευνάς του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του κατάρτισης, ενώ δήλωσε ότι την εφαρμόζει και στην καθημερινότητά του. Επίσης, οι 6 από τους 12 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ενήμεροι για τη μέθοδο αυτή, ενώ όλοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της περαιτέρω κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

4.7. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην περίπτωση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων και στα πλαίσια της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε αυτές – Πιθανές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Στο σημείο αυτό και πριν αναφερθούμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι στο τέλος της προηγούμενης ερώτησης, αναφέραμε σε όλους τους συμμετέχοντες τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να είναι εφικτό για όλους να απαντήσουν στην παρούσα ερώτηση.

Στο θέμα της αξιολόγησης, υπήρξε ομοφωνία ως προς την αναγκαιότητα της αρχικής αξιολόγησης του κάθε παιδιού ξεχωριστά για τον εντοπισμό των αναγκών τους και του μαθησιακού επιπέδου τους. Όσο για τους τρόπους αξιολόγησης, η περίπτωση της πολλαπλότητας, φαίνεται να υποστηρίζεται από όλους και ειδικά σε περιπτώσεις μεταναστών, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποια μέθοδος που θα συμπεριλαμβάνει και τη μητρική τους γλώσσα, γεγονός που θα βελτιώνει την απόδοσή τους, κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Η πλειοψηφία τους επίσης, θεωρεί εξαιρετικά δίκαιο τον τρόπο αξιολόγησης που γίνεται σε συνάρτηση με το σημείο που ξεκίνησε ο κάθε μαθητής, ενώ η γενικευμένη και τελική αξιολόγηση που πραγματοποιείται στα σημερινά σχολεία μπορεί πολλές φορές να οδηγήσει σε ματαίωση μαθητών που απλά δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αποδείξουν τις δυνατότητές τους. Ωστόσο η εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο θέμα της αξιολόγησης, αν και θεωρείται ομόφωνα αποτελεσματική, η εφαρμογή της θα ήταν σίγουρα ιδιαίτερα δύσκολη, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες, καθώς το παρόν σύστημα προσανατολίζεται σε μία περισσότερο γενικευμένη και κλειστού τύπου αξιολόγηση.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την αρχική αξιολόγηση των μαθητών και στα πλαίσια της συλλογής πληροφοριών για τους ίδιους από την οικογένειά τους, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν θα ήταν εφικτή η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε αυτόν τον τομέα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του μοντέλου της Διαφοροποιημένης προσέγγισης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι η συνεργασία και η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτούς και τους μετανάστες γονείς θα ήταν ίσως ανέφικτη, κυρίως λόγω της γλώσσας. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βέβαια, επεσήμαναν και το γεγονός του ότι οι γονείς χρειάζονται χρόνο, επεξηγήσεις από ειδικούς και συμβουλευτική για να προσαρμοστούν σε αυτά τα δεδομένα, τα οποία βέβαια δεν παρέχονται από το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμη το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο μεγάλος όγκος της ύλης που καλούνται να καλύψουν οι ίδιοι και τα περιορισμένα χρονικά όρια που τους δίνονται, φαίνεται να είναι το βασικότερο εμπόδιο σχετικά με την τροποποίηση των αντικειμένων μάθησης και την παροχή μιας ευρείας γκάμας εναλλακτικών τρόπων εργασίας στους μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Με άλλα λόγια, ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση να τροποποιήσει τα αντικείμενα μάθησης και να παρέχει στο παιδί πολλές επιλογές εργασίας και έκφρασης των όσων έμαθε, δεν έχει την αντίστοιχη ευελιξία και τον κατάλληλο χρόνο να προβεί σε τέτοιου είδους ενέργειες. Αντίθετα, και παρά τις δυσκολίες στις οποίες αναφέρθηκαν, η θεωρητική εφαρμογή της μεθόδου αυτής κρίθηκε από όλους ως ένας αποτελεσματικός τρόπος που θα μπορούσε σίγουρα να διευκολύνει την ένταξη των μεταναστών στα ελληνικά Δημοτικά.

Τέλος, και σχετικά με το θέμα της προώθησης της ομαδικής εργασίας για την επίτευξη της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, οι τοποθέτηση των συμμετεχόντων ποικίλει. Συγκεκριμένα, όσοι δεν έχουν εργαστεί σε τμήματα ένταξης και δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξέφρασαν τις ενστάσεις τους, καθώς παρατηρούν ακόμη την ύπαρξη προκαταλήψεων οι οποίες μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα έντονες και να εκφράζονται με λάθος τρόπο ειδικά από παιδιά. Επεσήμαναν ωστόσο, ότι όλες αυτές οι συμπεριφορές είναι απόρροια του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών. Με

άλλα λόγια, εξέφρασαν την ένστασή τους ως προς το κατά πόσο αποδοτική θα μπορούσε να είναι η συνεχής ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στις περιπτώσεις ανομοιογενών τάξεων λόγω της ύπαρξης μεταναστών. Από την άλλη πλευρά, νεότεροι συμμετέχοντες και καταρτισμένοι σχετικά με το θέμα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την ομαδική εργασία καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των παιδιών και αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την ομαλή ένταξή τους. Όσο για τις προκαταλήψεις και τις φυλετικές διακρίσεις που μπορούν να πυροδοτήσουν καβγάδες μεταξύ των παιδιών, θεωρούν πως είναι στο χέρι τους να χειριστούν τέτοιες καταστάσεις και να εκμεταλλευτούν μόνο τα καλά που μπορεί να προσφέρει η ομαδική εργασία.

Πίνακας 6 : Θετική χροιά στάσεων και απόψεων απέναντι στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12
Ανοιχτού τύπου, αρχική αξιολόγηση και δυνατότητα επιλογής διαφορετικών μεθόδων	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Συνεχής επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με γονείς	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Πολυμορφικότητα μεθόδων διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Πρώθηση ομαδικής εργασίας	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Από τον πίνακα 6, είναι εμφανής η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ως προς τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Μόνο ένας στους 12 φάνηκε να διατηρεί συντηρητική στάση ως προς τη συμμετοχή των γονεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ένας ως προς τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και τη δυνατότητα επιλογής από μία ποικιλία γνωστικών αντικειμένων.

Πίνακας 7 : Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της μεθόδου μέσα στην τάξη.

Πιθανές δυσκολίες - εμπόδια	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε 10	ε 11	ε 12
Κλειστού τύπου αξιολόγηση που υποστηρίζεται από το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Επικοινωνία με γονείς	X	X	X	X	X	X		X		X		
Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης	X	X	X	X	X					X		X
Πρωώθηση ομαδικής εργασίας	X	X	X	X	X	X	X	X				

Τέλος, και σχετικά με τον πίνακα 7, όλοι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν κλειστού τύπου, την αξιολόγηση του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι 8 από τους 12, επισημαίνουν δυσκολίες και εμπόδια στην προώθηση της ομαδικής εργασίας κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα.

Κάνοντας μία κριτική αποτίμηση των όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω και συνυπολογίζοντας όλα τα αποτελέσματα προηγούμενων επιστημονικών ερευνών, το θεωρητικό υπόβαθρο που διατυπώθηκε μέσω της χρήσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα αλλά και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αξίζει να αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον καίριο ρόλο που καλείται να παίξει στην προώθηση της δημιουργίας μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών για όλους, ενώ θα μπορούσαμε να πούμε συμπερασματικά, ότι θα ήταν σκόπιμη η περαιτέρω ανάλυση των συνθηκών, ο πειραματισμός και η έρευνα σχετικά με την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ομαλή ένταξη των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα, οι αρχές και οι στρατηγικές στις οποίες στηρίζεται η έννοια της Ενταξιακής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αποτελούν μία σύγχρονη, καινοτόμα και ταυτόχρονα αποτελεσματική μέθοδο, στα πλαίσια της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της προώθησης της δημιουργίας ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους, η εφαρμογή των οποίων όμως, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω πρακτικών κυρίως παραγόντων, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτοί είναι, όπως εκφράζονται από τους συμμετέχοντες, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία κατάλληλων εποπτικών υλικών και μέσων διδασκαλίας και τα στενά πλαίσια γνωστικών αντικειμένων στα οποία κινείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις βαθμίδες του Δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, για τη διαδικασία της Ένταξης παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθούμε στην πολυπλοκότητά της, στην οποία αναφέρονται ξεκάθαρα όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από την εργασιακή τους εμπειρία ή την εκπαιδευτική τους κατάρτιση.

Παρ' όλα αυτά, τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει στα πλαίσια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, της ευκολότερης προσαρμογής των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην κοινωνία γενικότερα αλλά και της δημιουργίας θετικών συμπεριφορών και συναισθημάτων αποδοχής από την πλευρά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους τους με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, είναι εμφανή κυρίως στις απαντήσεις νεότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν κάτοχοι σχετικής προϋπηρεσίας σε τμήματα ένταξης. Όλοι οι συμμετέχοντες βέβαια, συμφώνησαν στην αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα με σκοπό τη ανακάλυψη νέων διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων με τις οποίες θα πετύχουμε τη δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης με απόλυτα ενταξιακό χαρακτήρα, γεγονός που στην πορεία, θα είναι ένα σημαντικό βήμα ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Όσο αφορά στον όρο Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν γνωρίζει τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση και πως σίγουρα απαιτείται η επιπλέον επιμόρφωσή τους ώστε να αποκτήσουν και οι ίδιοι την ανάλογη αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, όταν ήρθαν σε μία πρώτη επαφή με τις αρχές της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει κατά την ένταξη των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένσταση που εκδηλώθηκε από κάποιους συμμετέχοντες οι οποίοι δεν ήταν κάτοχοι σχετικής εργασιακής εμπειρίας, αφορούσε ξεκάθαρα στην αδυναμία του ήδη υπάρχον συστήματος να τροποποιηθεί σύμφωνα με τις αρχές αυτές.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι τελικά, η ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί να παρουσιάζεται ως μία πολύπλοκη, απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, την οποία όμως μπορούμε να εξομαλύνουμε με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παραπάνω. Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποστηρίζεται θερμά από όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι ωστόσο επισημαίνουν συγκεκριμένα θέματα που μπορεί να εμποδίζουν την εφαρμογή της. Αναμφισβήτητα, απαιτείται επιπλέον έρευνα και μελέτη σχετικά με την αναζήτηση ακόμη πιο αποτελεσματικών

στρατηγικών και τεχνικών εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. Ενημερωτικό έγγραφο

Υπογράφοντας το παρόν έγγραφο, δηλώνεται τη συναίνεσή σας στο να συμμετάσχετε σε εκπαιδευτική έρευνα που αφορά στις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς την ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, υπό το πρίσμα των αρχών της Ενταξιακής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω της χρήσης καινοτόμων μεθόδων όπως αυτής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή, είναι καθαρά εθελοντική, δεν είστε υποχρεωμένος – η να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις και έχετε κάθε δικαίωμα ακόμη και να διακόψετε ή να προσπεράσετε ερωτήσεις. Η συνέντευξη πρόκειται να μαγνητοφωνηθεί και ταυτόχρονα θα κρατηθούν σημειώσεις. Η ανωνυμία θα τηρηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας έρευνας ενώ τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου της Φλώρινας. Παρακαλώ για την απόλυτη ειλικρίνειά σας, καθώς όλες οι απαντήσεις είναι δεκτές εφόσον υποστηρίζονται και αιτιολογούνται από εσάς.

Για οποιαδήποτε απορία παρακαλώ ή ένσταση απευθυνθείτε στο προσωπικό μου e – mail : veneta18@yahoo.gr

Υπογραφή :

Ημερομηνία :

B. Ερωτήσεις συνέντευξης :

1. Ποια είναι η γνώμη σας και πώς θα χαρακτηρίζατε τις θεωρητικές αρχές αλλά και την πρακτική εφαρμογή της Ενταξιακής αγωγής και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση γενικότερα;
2. Κατά την άποψή σας και μέσα από την εμπειρία που χαρακτηρίζει την εργασιακή πορεία σας, ποιες είναι οι δυσκολίες που είναι πιθανό να εμφανιστούν μέσα σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και έλληνες μαθητές;
3. Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας εξοικειωμένο με την έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ποια η άποψή σας για το κατά πόσο μπορεί να είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που πιθανά εμφανίζονται σε μία πολυπολιτισμική τάξη;
4. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία; Έχετε εφαρμόσει ποτέ τις αρχές της στις τάξεις που διδάσκετε;
5. Θα μπορούσατε να εφαρμόσετε τη συγκεκριμένη μέθοδο στην περίπτωση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων και στα πλαίσια της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε αυτές; Ποιες δυσκολίες θα αντιμετωπίζατε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ. και Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας : Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Γενά, Α. (2001), *Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη Δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων*. Ψυχολογία, 8 (1), σελ. 221 – 248.

Γρίβα, Ε. και Στάμου, Αν. (2014), *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002), *Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα Διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2, σελ. 37 – 45.

Μάγος, Κ. (2005), «*Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους : Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*». Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ. Δ. ΕΚ) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, 8 – 10 Ιουλίου 2015, 143 – 153.

Νάκας, Θ. (1994), «*Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις – Η στάση των εκπαιδευτικών*», Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα : Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Παλαιολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Ο. (2012), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική : Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Ατραπός.

Πανταζής, Β. (1999), *Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 44-45, σελ.156 – 159.

Χρυσοφίδης, Κ. (2001), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. 8^ο Διεθνές συνέδριο για τη Μάθηση στη Νέα Εποχή, Σπέτσες, Ιούλιος 2001.

Ξένη Βιβλιογραφία

Ainscow, M. and Sandill, A. (2010). *Developing Inclusive Education Systems : The Role of Organizational Cultures and Leadership*. International Journal of Inclusive Education. Vol.14, No 4, pp. 401 – 416.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006), *Improving schools, Developing inclusion*. London : Routledge.

Braun, V. and Clarke, V. (2006), “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, No. 3, pp. 77 – 101.

Clough, P. and Nutbrown, C. (2002), *A students guide to methodology: justifying inquiry*, London: Sage.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000), *Research methods in Education*, 5th Edition, London, Routledge Farmer.

Cook, B. (2004). *Inclusive teachers' attitudes towards their students with disabilities : a replication and extension*. The Elementary School Journal, Vol. 104, No 4, pp. 307 – 320.

Coleman, M. and Briggs, A.R.J. (2002), *Research methods in educational leadership and management*, London: Sage.

Creswell, J. (2003), *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*, Sage Publications, Inc.

Daniel, L. and King, D. (1997). *Impact of Inclusive Education on academic achievement, Student's behavior and self – esteem*. The Journal of Educational Research. Vol.91, No 2, pp. 67 – 80.

Fuchs, R. (2001), *Ansätze der interkulturellen Erziehung m Elementarbereich*. Opladen : Leske – Budrich, 33 – 42.

Goethals, G., Sorenson, G. and Mac Gregor, J. (2004), *Qualitative research*, London, Sage.

Hanafin, J., Shelvin, M., Kenny, M. and Mc Neela, E., (2007), *Including young people with disabilities*. Higher Education, Vol. 54, No 3, pp. 435 – 448.

Hardin, B. and Hardin, M. (2002), “Into the Mainstream: Practical Strategies for Teaching in Inclusive Environments.” *The Clearing House*, Vol. 75, No. 4, pp. 175 – 178.

Harrell, M. and Bradley, M. (2009), *Data Collection Methods: Semi – Structured Interviews and Focus Groups*, RAND Corporation, Available: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR718.pdf

Lal, R. (2005). “*Effects of Inclusive Education on language and social development of children with autism*”. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal. Vol. 16, No1, pp. 77-84.

Morse, J. and Field, P. (2002), *Nursing Research: The Application of Qualitative Approaches* Nelson Thomes Ltd.

Nolen, A. and Vander Putten, J. (2007), “Addressing the gaps in ethical principles and practices”, *Educational Researcher*, Vol. 36, No 7, pp. 401-407.

Poulson, L. and Wallace, M. (2003), *Learning to read critically in teaching and learning*. London : Sage.

Punch, K. (2009), *Introduction to research methods in education*, Sage Publications Inc.

Rex, J. (1987), *Multiculturalism, Anti – Racism and Equality of Opportunity in the Swann Reprt*, in : Chivers, T.S. (ed.), *Race and Culture in Education*. Windsor, England, NFER – Nelson, pp. 1- 16.

Tomlinson, C. A., (1995), *How to differentiate instructions in mixed – ability classrooms*. USA : A&CD.

Tomlinson, C.A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.