



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &  
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ  
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.**

του

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΠΑ**

**ΑΜ 91/2017**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2019



Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 14 Φεβρουαρίου, 2019

Ο Δηλών: Αλέξανδρος Παππάς

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων όσον αφορά τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία και την χρήση της στην εκπαίδευση μαθητών - προσφύγων.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό μέρος και το εμπειρικό μέρος. Το πρώτο μέρος το θεωρητικό αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα και τις ανάγκες για εκπαίδευση των αλλοδαπών –προσφύγων μαθητών, τόσο στα Διαπολιτισμικά σχολεία όσο και στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ορίζεται η Διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο να γίνει αντιληπτή η έννοιά της, οι αρχές που την καθορίζουν, οι μορφές που μπορεί να πάρει στην παιδαγωγική πράξη και ιδιαίτερα ποια είναι η χρησιμότητά της ώστε να θεωρηθεί αναγκαίο εργαλείο στην διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών. Περιγράφεται ο τρόπος αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και ποια διαφοροποίηση (παιδαγωγική, διδακτική) δύναται να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, πώς λειτουργεί η αξιολόγηση στην διδακτική διαδικασία κατά την διαδικασία διαφοροποίησης, καθώς και στις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης. Αναφερόμαστε στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ιδιαίτερα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν σε μεικτές τάξεις με ετερογενείς μαθητές που έχουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές.

Στο δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, αναλύεται η μεθοδολογία η οποία αφορά την έρευνα που διεξήχθη, τα ευρήματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα Διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζουν την Διαφοροποιημένη διδασκαλία, την θεωρούν αναγκαία και προτείνουν την συχνή επιμόρφωση για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην διδασκαλία σε μεικτές τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόσφυγες, εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Α/θμια Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

## ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to investigate the views of the educators of N. Ioannina regarding the Differentiated teaching and its use in the education of refugee pupils.

The thesis consists of the theoretical part and the empirical part. The theoretical refers to the refugee issue and the needs for the education of foreign-refugee pupils, both in the Intercultural school and in the schools of General Education. Reference is made to Differentiated Teaching in order to understand its meaning, what are the principles that determine it, what forms it can take in the pedagogical act and especially what its usefulness is to be considered a necessary tool in the teaching of foreign pupils. We also describe how we can apply differentiated teaching more effectively, as well as what kind of differentiation (pedagogical, didactic) the teacher applies, what is the role of the teacher and how the evaluation works in the didactic process during the differentiation process, as well as in the teaching methods of differentiation. We refer to Intercultural Education, Differentiation of Teaching and especially to the strategies that teachers implement to teach in mixed classes with heterogeneous learners who have linguistic and cultural differences. In the second part, the empirical one, we demonstrate the methodology of the research we have carried out, the findings of the research, the conclusions and the proposals.

The findings of the survey reveal that teachers of primary Education, especially in Intercultural Schools, apply the Differentiated Teaching, consider it necessary and suggest frequent training to be able to cope with mixed classes with foreign students.

**Key words:** refugees, foreign pupils education, diversified teaching, Education, Intercultural Education

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	8
Ευχαριστίες .....	12
<b>1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου πρόσφυγας.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Δικαιώματα μαθητών-προσφύγων στην εκπαίδευση .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων .....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Η εκπαίδευση προσφύγων στο Διαπολιτισμικό σχολείο.....</b>	<b>22</b>
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία...26	
<b>2.1 Αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....</b>	<b>32</b>
2.2.1 Οργανωτική διαφοροποίηση.....	32
2.2.2 Εξωτερική διαφοροποίηση .....	33
2.2.3 Εσωτερική διαφοροποίηση.....	34
2.2.4 Βασικές αρχές της αίθουσας διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας.....	35
2.2.5 Διδακτική διαφοροποίηση .....	36
2.2.6 Διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας .....	37
2.2.7 Διαφοροποίηση του περιεχομένου.....	37
2.2.8 Διαφοροποίηση του τελικού αποτελέσματος.....	38
2.2.9 Διαφοροποίηση της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος (result) ...	40
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	42
<b>3.1 Αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. ....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....</b>	<b>44</b>

3.3 Σχεδιάγραμμα διδακτικής εφαρμογής με βάση το μοντέλο της Tomlinson (2005).....	46
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	47
3.5 Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	49
3.6 Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ελλάδα .....	50
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	55
4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία.....	55
4.2 Στρατηγικές για εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	57
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Μεθοδολογία της έρευνας .....	65
5.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	65
5.2 Σκοπός της έρευνας.....	66
5.3 Ερευνητικοί στόχοι .....	67
5.4 Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.....	68
5.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικής έρευνας.....	69
5.6 Περιορισμοί έρευνας.....	69
5.7 Ανάλυση δεδομένων.....	69
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αποτελέσματα της έρευνας .....	70
6.1 Προφίλ εκπαιδευτικού.....	70
6.2 Διαφοροποίηση και γενική εκπαίδευση .....	73
6.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	78
6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	81
6.5 Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	87
6.6 Διαφοροποίηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	88
6.7 Προβλήματα μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	90
7 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Συζήτηση- Συμπεράσματα .....	99
Ελληνόγλωσση .....	106
Ξενόγλωσση .....	111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	117
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>117</b>

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ηλικία.....	70
Πίνακας 2. Σχέση εργασίας .....	71
Πίνακας 3. Θέση ευθύνης.....	71
Πίνακας 4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Α/θμια Εκπαίδευση .....	72
Πίνακας 5. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου .....	72
Πίνακας 6. Από πού προέρχεται η ενημέρωσή σας σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	73
Πίνακας 7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	74
Πίνακας 8. Διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο .....	75
Πίνακας 9. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού.....	76
Πίνακας 10. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και του αριθμού των αλλοδαπών-προσφύγων που φοιτούν σε αυτή .....	76
Πίνακας 11. Η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας και ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή.....	77
Πίνακας 12. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία.....	77
Πίνακας 13. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών.....	78
Πίνακας 14. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν .....	79
Πίνακας 15. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	80



Πίνακας 16. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά .....	80
Πίνακας 17. Είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας .....	82
Πίνακας 18. Βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία.....	82
Πίνακας 19. Προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς.....	83
Πίνακας 20. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία .....	83
Πίνακας 21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εύκολο να εφαρμοστεί με βάση τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.....	84
Πίνακας 22. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	85
Πίνακας 23. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια	85
Πίνακας 24. Δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν οι μαθησιακές αποκλίσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προσφύγων.....	86
Πίνακας 25. Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας; .....	86
Πίνακας 26. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν στη καλύτερη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	87
Πίνακας 27. Ποια μορφή θα θέλατε να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	88
Πίνακας 28. Τάξη Υποδοχής .....	88
Πίνακας 29. Φροντιστηριακό Τμήμα.....	89
Πίνακας 30. Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας ..	89

Πίνακας 31. Έχετε κάποια κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	90
Πίνακας 32. Γνωρίζετε αν οι μαθητές-πρόσφυγες που μιλούν δυο γλώσσες μπορούν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής .....	90
Πίνακας 33. Διαπιστώνετε προβλήματα στην τάξη σας μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.....	91
Πίνακας 34. Αν ΝΑΙ ποιά από τα παρακάτω διαπιστώνετε .....	91
Πίνακας 35. Θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές-πρόσφυγες αποτελεί μοχλό διάχυσης διαπολιτισμικών αρχών και αξιών .....	92
Πίνακας 36. Νεοελληνική γλώσσα.....	92
Πίνακας 37. Μαθηματικά .....	93
Πίνακας 38. Ιστορία.....	93
Πίνακας 39. Μελέτη Περιβάλλοντος-Φυσικά .....	94
Πίνακας 40. Σταθμοί.....	94
Πίνακας 41. Ημερήσιες διατάξεις.....	95
Πίνακας 42. Σύνθετη διδασκαλία .....	95
Πίνακας 43. Τροχιακές μελέτες .....	96
Πίνακας 44. Κέντρα μάθησης.....	96
Πίνακας 45. Υπάρχουν στην τάξη που διδάσκετε στοιχεία οπτικού γραμματισμού (επιγραφές, αφίσες, φωτογραφίες) σε άλλες γλώσσες τις οποίες μιλούν οι μαθητές-πρόσφυγες, εκτός από τα ελληνικά.....	97
Πίνακας 46. Θεωρείτε αν οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	98
Πίνακας 47. Συσχετίσεις γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ...	98

Γράφημα 1. Διδακτικές μέθοδοι .....	75
Γράφημα 2. Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	79
Γράφημα 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	81

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί δημιούργημα μεγάλης και συλλογικής προσπάθειας στα πλαίσια της οποίας θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά τον καθηγητή μου κ. Ζαφειρόπουλο Κωνσταντίνο για την κατανόηση, την καθοδήγηση και τη συμβολή της στη διεξαγωγή της μελέτης και για την συμβουλευτική του ανάμειξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς την συμβολή των οποίων θα ήταν ανέφικτη η προσπάθεια μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου για την στήριξη και την υπομονή της καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να δείξει την ελληνική πραγματικότητα γύρω από μια διεθνώς αναγνωρισμένη διδακτική καινοτομία την χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και έχει σκοπό να συμβάλλει με τον τρόπο της στην βελτίωση και την αναδόμηση των ιδεών των εκπαιδευτικών για την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ιδιαίτερα στην διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια που φοιτούν στα σχολεία της Ελλάδας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο για διάφορους λόγους επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής μεταναστών και αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος διαμορφώνει έναν νέο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα σε κάθε κοινωνία με την οποία έρχεται σε επαφή (Γκόβαρης 2013).

Εδώ και σχεδόν δέκα χρόνια παρατηρούμε μετακινήσεις προσφύγων από την Ανατολή και τις Αραβικές χώρες προς την Ευρώπη, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στις χώρες τους (Γκόβαρης 2013).

Οι πρόσφυγες προερχόμενοι από ποικίλες εμπόλεμες χώρες είχαν στην πλειοψηφία τους σκληρά βιώματα, όμως ταυτόχρονα δεν αποτελούσαν ομοιογενή ομάδα. Ανάμεσά τους υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική εθνικότητα, με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με διαφορετικό οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Αυτή η ανομοιογένεια αποτελεί πρόκληση για τις χώρες υποδοχής (Γκόβαρης 2013).

Πύλη εισόδου προς την Ευρώπη είναι η Ιταλία και η Ελλάδα. Έτσι μεταναστευτικές ροές προσφύγων τα τελευταία δύο χρόνια κατέκλυσαν την Ελλάδα με στόχο να περάσουν στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στις πλούσιες χώρες του Βορρά..

Η Ευρώπη ανέτοιμη να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, το μεταθέτει στις χώρες εισόδου, ενισχύοντας κάθε χώρα με οικονομικούς πόρους και υποδομές, ενώ ταυτόχρονα μετακινεί προς άλλες χώρες όσους έχουν προϋποθέσεις για μετακίνηση. Όσοι δεν μετακινηθούν θα πρέπει να μοιραστούν σε διάφορες πόλεις σε δομές φιλοξενίας και σπίτια. Στους ανθρώπους αυτούς θα πρέπει να προσφερθεί βοήθεια και στους μαθητές εκπαίδευση (UNHCR, 2015)

Το πρόβλημα με τους πρόσφυγες μπήκε σε κρίσιμο σημείο περίπου το 2015-2016. Τότε παρατηρούνται μεγάλες εισροές προσφύγων από την Τουρκία στην Ελλάδα Σύμφωνα με στοιχεία της UNHCR (Breakdown men-women, children among sea arrivals in Greece) χιλιάδες πρόσφυγες μπήκαν στην Ελλάδα. Μόλις έκλεισαν τα σύνορα μετά την συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης –Ελλάδας όλοι αυτοί οι πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Από τότε παρατηρούνται μειωμένες εισροές προσφύγων σύμφωνα και με τα στοιχεία της ΓΣΕΕ (Ελληνική Γραμματεία

Ενημέρωσης– Επικοινωνίας). Όλοι αυτοί οι εγκλωβισμένοι πρόσφυγες έπρεπε να τακτοποιηθούν κάπου. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη να γίνει διαχείριση των προσφύγων και να εγκατασταθούν σε μόνιμες δομές.

Οι συνθήκες ζωής των προσφύγων εμφανίζει μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κέντρο φιλοξενίας, τις διαρκείς μετακινήσεις από τόπο σε τόπο, σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία, camp.

Ο Γκόβαρης αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής ως κύριος φορέας στη διαδικασία στήριξης των προσφύγων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2011).

Είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου, αλλά και υποχρέωση της Ελληνική πολιτείας τονίζει ο Γκόβαρης, να προσφέρει στα προσφυγόπουλα εκπαίδευση για όσο χρονικό διάστημα θα παραμείνουν στην χώρα μας (Γκόβαρης,2011).

Με την ενεργό συμμετοχή τόσο του Υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής, όσο και διάφορων ΜΚΟ οι οποίες δραστηριοποιούνται στην Ελληνική επικράτεια, με τους συντονιστές (ΣΕΠ), οργανώνουν την εκπαίδευση των προσφύγων σε ομάδες, τις οποίες μοιράζουν σε διάφορα σχολεία και ιδιαίτερα στα Διαπολιτισμικά σχολεία. Στόχος η κοινωνική ενσωμάτωση και ομαλή όσο το δυνατόν ένταξη των μαθητών στην Ελληνική κοινωνία.(ΥΠΕΠΘ,2015).

Στα Ιωάννινα είναι η τρίτη χρονιά που λειτουργούν οι δομές εκπαίδευσης των προσφύγων δημιουργώντας μια σχετική εμπειρία για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Την πρώτη χρονιά δημιουργήθηκαν τμήματα σε κάποια σχολεία στο πρωινό ωράριο, τις λεγόμενες Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ)και σε άλλες σχολικές μονάδες απογευματινά τμήματα τις λεγόμενες ΔΥΕΠ(Δομές Υποδοχής Εκπ/σης Προσφύγων). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν όσον αφορά τη γλωσσική κατάκτηση του προφορικού λόγου συμμετέχοντας σε διαγνωστικά τεστ για την κατάταξή τους σε επίπεδα ΖΕΠ1 ή ΖΕΠ2 (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας1&2), επίσης ανάλογα εγγράφηκαν σε αντίστοιχη με την ηλικία τους τάξη.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων που εργάζονται στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο, αλλά και σε άλλα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης

που συμμετέχουν στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών –προσφύγων και λειτουργούν ως διαπολιτισμικά για την χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι φανερό ότι για να μπορέσουμε να προσφέρουμε εκπαίδευση στους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια μέθοδος διαφοροποίησης της διδασκαλίας προκειμένου να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε γλωσσικά τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και για να τους διδάξουμε τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα (Νικολάου, 2010).

Η κινητικότητα των μαθητών αυτών σε όλη την Ήπειρο μας έδωσε το έναυσμα μέσω της παρούσας εργασίας να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα δημιουργήσει στους μαθητές αυτούς ασφαλές και θετικό κλίμα ώστε να τους βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Banks έχει σαν στόχο να αλλάξει τα σχολεία έτσι ώστε μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ομάδες και κοινωνικές τάξεις να απολαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Banks, J. A. (2001).

Τα ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης τον όρο Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;
2. Ποιες είναι οι απόψεις τους για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την είσοδο αλλοδαπών μαθητών-προσφύγων στο σχολείο;
3. Πώς αξιοποιούνται οι διαφοροποιημένες πρακτικές σε επίπεδο σχολείου, έτσι όπως σήμερα διαμορφώνεται το νέο Πολυπολιτισμικό σχολείο;
4. Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την χρήση Διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές;
5. Πώς η γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζει την άποψη που έχουν για τη χρήση της στο διαπολιτισμικό σχολείο;

Η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε για να διερευνήσουμε το πρόβλημα αυτό είναι με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που θα διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά πόσο οι

διαφοροποιημένες πρακτικές στην εκπαίδευση ετερογενών μαθητών και την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από το θεωρητικό μέρος μέσω του οποίου γίνεται η επιστημονική προσέγγιση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και από το εμπειρικό στο οποίο περιγράφεται η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε για να προσεγγίσουμε το θέμα και να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε την έννοια του όρου μετανάστης-πρόσφυγας, θα αναφερθούμε στα δικαιώματα και στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, τις προσπάθειες για κοινωνική ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση..

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ποιές αρχές την διέπουν και τι μορφές μπορεί να πάρει.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα περιγράψουμε ποια είναι η αναγκαιότητά της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ποιες προϋποθέσεις είναι απαραίτητες για την επιτυχία της, ποιόν ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί και τι ακριβώς αναφέρουν οι νέες έρευνες για την αποτελεσματικότητά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα εξειδικεύσουμε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο στα διαπολιτισμικά σχολεία, όσο και στα άλλα σχολεία που φιλοξενούν πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές. Θα περιγράψουμε τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουμε για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να δημιουργήσουμε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές.

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη για να είναι πετυχημένη η διδασκαλία πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές που εμπλέκονται τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Αυτή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας θα προσπαθήσει να μειώσει τις διαφορές σε πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές (Κοσσυβάκη, 2006).



Θα γίνει ανασκόπηση σε έρευνες σε όλον τον κόσμο για την προσπάθεια διαφοροποίησης σε μεικτές τάξεις με μαθητές με ετερογένεια και πολιτισμικές διαφορές.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έρευνα που θα διεξάγουμε, την αναγκαιότητα, την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τον σκοπό, τον στόχο, τις ερευνητικές υποθέσεις, την μεθοδολογική τεκμηρίωση των ευρημάτων, τους περιορισμούς της έρευνας, τον πληθυσμό, το δείγμα και το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο θα γίνει στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και ο έλεγχος των υποθέσεων που έχουμε κάνει.

Στο έβδομο κεφάλαιο θα γίνει εξαγωγή των συμπερασμάτων από την έρευνα που διενεργήσαμε, θα γίνει συζήτηση πάνω στα ευρήματα και θα γίνουν προτάσεις.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Το προσφυγικό ζήτημα

### 1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου πρόσφυγας

**Πρόσφυγας** ονομάζεται, σύμφωνα με την Σύμβαση της Γενεύης (1951), κάθε άνθρωπος που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του, ή ακόμα εξαιτίας της ιδιότητας του μέλους μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών του απόψεων (*πολιτικός πρόσφυγας*), και επιπλέον τού είναι αδύνατο να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του, ή εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να τεθεί υπό αυτή την προστασία. Μέχρι να του αναγνωρισθεί νομικά η ιδιότητα του πρόσφυγα από μία χώρα, ένας άνθρωπος μπορεί να βρίσκεται υπό το καθεστώς του αιτούντος άσυλο. Συνήθως η αδυναμία εξασφάλισης προστασίας είναι αποτέλεσμα πολέμου (Ηνωμένα Έθνη, 1951).

Η Σύμβαση της Γενεύης (1951) παρόλο που δίνει έναν αρκετά σαφή ορισμό του πρόσφυγα δεν μπορεί να εκφράσει όλα τα χαρακτηριστικά του και αυτό γιατί κάθε περίοδος που εξετάζουμε έχει και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα οι Taylor & Sidhu αναφέρουν ότι ο ορισμός των Ηνωμένων Εθνών είναι ελλιπής γιατί αναφέρεται περισσότερο σε δεδομένα της περιόδου μετά από το 1940 (Taylor & Sidhu, 2012).

Ο όρος πρόσφυγας σύμφωνα με τον νέο Μεταναστευτικό Κώδικα (Ν. 4251/2014) στους πρόσφυγες συμπεριλαμβάνει τα πρόσωπα, πολίτες τρίτης χώρας ή ανιθαγενείς οι οποίοι εξαιτίας κάποιων γεγονότων και επειδή φοβούνται διώξεις αναγκάζονται να φύγουν από την χώρα στην οποία έχουν υπηκοότητα. Ο φόβος για διώξεις συνήθως αφορά την φυλή, την θρησκεία την εθνικότητα τις πολιτικές πεποιθήσεις. Κατά την είσοδο στην χώρα τα άτομα αυτά υποβάλλουν αίτημα για χορήγηση ασύλου δηλαδή διεθνή προστασία. Αν το αίτημα γίνει δεκτό αποτελεί αναγνωρισμένο πρόσφυγα, αν όχι επαναπροωθείται στην χώρα του. Ο αναγνωρισμένος πρόσφυγας εφοδιάζεται με ειδικό διαβατήριο με το οποίο μπορεί να ταξιδέψει σε οποιαδήποτε χώρα από τις 116 που υπέγραψαν την Διακήρυξη του 1951 (Ν. 4251/2014).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλο κενό για την διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος γιατί σύμφωνα με την Πετρονώτη (1993) υπάρχει διχογνωμία ανάμεσα στους όρους μετανάστης –πρόσφυγας. Η διχογνωμία όσον αφορά τους πιο πάνω

όρους ενισχύεται και από την εγγενή αδυναμία η οποία αναφέρεται στο ότι ακόμη και σήμερα δεν γνωρίζουμε ποιος είναι ο ακριβής αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα, για πόσο χρονικό διάστημα παραμένουν και από τον τρόπο που αυτοί κινούνται. Άλλωστε σχεδόν όλοι τους θεωρούν την Ελλάδα σαν χώρα-πέρασμα και όχι προορισμό για να παραμείνουν(Πετρονώτη,1993).

Κατά τον Malkki πρόσφυγας είναι αυτός που μας δείχνει την προβληματική κατάσταση της κοινωνίας στην οποία ζούμε. Είναι ο καθρέφτης μέσα από τον οποίο βλέπουμε την κοινωνία όπου οι δυνατοί καταδυναστεύουν τους αδύναμους (Malkki,1995,στο Θεοδόσιος Παρδάλης, 2013 Δ.Δ).

## 1.2 Δικαιώματα μαθητών-προσφύγων στην εκπαίδευση

Η πρώτη προσπάθεια για δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση αποτυπώνεται στην Παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1949), και στην Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών.(Ηνωμένα Έθνη,1951).

Σύμφωνα με την Σύμβαση αυτή τα κράτη-μέλη οφείλουν να «σέβονται τα δικαιώματα της σύμβασης και να τα εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί που υπάγεται στην δικαιοδοσία τους, χωρίς καμιά διάκριση στη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, του παιδιού, ή γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων του ή την κρατική, εθνική ή κοινωνική καταγωγή τους, την περιουσιακή τους κατάσταση, την ανικανότητά τους, τη γέννησή τους ή οποιαδήποτε άλλη κατάστασή τους» (Ηνωμένα Έθνη, Σύμβαση του 1951 για τα δικαιώματα των προσφύγων, άρθρο 3,4,5,6 ,σελ. 4).

Με την είσοδο μεταναστευτικού πληθυσμού την περίοδο 2015-2016 η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με την ανάγκη για διαχείριση του μεταναστευτικού ρεύματος.

Η μαζική φυγή των προσφύγων από τις πατρίδες τους λόγω της εμπόλεμης κατάστασης ανάγκασε εκατομμύρια παιδιά από ηλικίες 7-17 ετών να μην μπορούν να πάρουν καμιά μορφή μόρφωσης και εκπαίδευσης. Οι χώρες οι οποίες φιλοξενούν τα παιδιά αυτά οφείλουν να παρέχουν εκπαίδευση στους μαθητές αυτούς είτε μένουν στη χώρα υποδοχής, είτε επιστρέψουν στην πατρίδα τους κάποια στιγμή. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών είναι πολύ σημαντική γιατί θα τα βοηθήσει να

συνυπάρξουν με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και γιατί θα αναπτύξουν ικανότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των χωρών υποδοχής (ΥΠΕΠΘ,2015)

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ σε μια έκθεσή της με τίτλο «**Left Behind: Refugee Education in crisis**» μας λέει ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών-προσφύγων δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση γιατί αντιμετωπίζουν συνθήκες απαξίωσης, αλλά και γιατί οι μαθητές πρόσφυγες μετακινούνται συνεχώς. Σε χώρες όμως που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σταθερό, υποχρεωτικό και παρέχει δυνατότητα για ισότιμη εκπαίδευση προσφύγων τα αποτελέσματα είναι θεαματικά. (UNHCR BEHIND, 2016).

### 1.3 Εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων

Ενώ στην αρχή θεωρήθηκε από το ελληνικό κράτος ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών-προσφύγων δεν ήταν πρωταρχικός στόχος, γρήγορα διαπιστώθηκε ότι έπρεπε να δώσουν προτεραιότητα σε αυτές γιατί με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούσαν να ενταχθούν ομαλά στην τοπική κοινωνία και ταυτόχρονα διατηρούσαν την πολιτισμική τους ετερότητα η οποία σε καμιά περίπτωση δεν ερχόταν σε αντίθεση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής και φιλοξενίας γιατί οι ομάδες συνυπήρχαν αρμονικά (Mc Brien, 2005).

Για να μπορέσουν τα παιδιά των προσφύγων να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι προσανατολισμένη στους πιο κάτω στόχους:

1. Τα παιδιά των προσφύγων να μάθουν τα ελληνικά σαν δεύτερη ξένη γλώσσα.
2. Ν υπάρχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών για να μπορούν να επιλύονται τα προβλήματα.
3. Να υπάρχει ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και ενεργός συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου, με σκοπό την αποδοχή και στήριξη των ετερογενών μαθητών(προσφύγων).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να έχουν επιτυχία οι πιο πάνω στόχοι ήταν να αντιμετωπιστούν οι μαθητές ισότιμα με τους γηγενείς μαθητές, να τους δοθούν ίσες ευκαιρίες και να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στόχο θα

έχουν να μειώσουν τα αρνητικά αποτελέσματα της μετανάστευσης και θα βοηθήσουν τους μαθητές-πρόσφυγες να αποκτήσουν την ικανότητα να αρχίσουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα, είτε παρακολουθώντας τα μαθήματα του προγράμματος στις Τάξεις Υποδοχής που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες, είτε με την συμμετοχή τους στα μαθήματα τα οποία είναι κοινά με τους γηγενείς μαθητές μέσα στην τάξη.(ΥΠΕΠΘ, 2017).

Εκείνο όμως που απαραίτητα χρειάζεται είναι να παρέχεται στους μαθητές εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο είναι κατάλληλο για αυτούς, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές κάθε μαθητή. Άλλωστε μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές-πρόσφυγες από διάφορες χώρες του κόσμου και αυτό από μόνο του είναι μια πρόκληση, αλλά ταυτόχρονα και κέρδος για όλους τους μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2017).

Ιδιαίτερα οι ανάγκες των μαθητών –προσφύγων επικεντρώνονται πρώτα στο ζήτημα της γλώσσας το οποίο είναι βασικό στοιχείο επικοινωνίας. Οι μαθητές παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι στην γλώσσα τους, αλλά στα ελληνικά. Αυτό συμβαίνει όχι γιατί η χώρα υποδοχής θέλει να τους αφομοιώσει, αλλά γιατί έτσι θα μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και δεν νοιώθουν τελείως αποκομμένοι (Hamilton, 2007).

Ιδιαίτερα στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης αναφέρουν οι Burgoyne & Hull, δίνεται μεγάλη σημασία γιατί οι μαθητές-πρόσφυγες έχουν βιώσει άσχημες καταστάσεις οι οποίες επιδρούν στον ψυχικό κόσμο τους και η ανάγκη για ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη από το σχολείο είναι φανερή (Burgoyne & Hull, 2007).

Τις περισσότερες φορές οι αντιδράσεις των μαθητών αυτών είναι βίαιες γιατί ακριβώς δεν μπορούν να ξεπεράσουν την βίαιη αποχώρηση από την πατρίδα τους και από τα αγαπημένα τους πρόσωπα, αλλά και γιατί στο μυαλό τους έχουν νωπές ακόμη τις μνήμες της φυγής. Χρειάζονται αρκετό χρόνο ώστε να βιώσουν αίσθημα ασφαλείας και ηρεμίας, ώστε να δεχθούν τα νέα δεδομένα που θα αντιμετωπίσουν στην χώρα υποδοχής, χωρίς να φοβούνται ότι πρέπει να αποχωριστούν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία (Mc Brien, 2005).

Όσον αφορά το κοινωνικό περιβάλλον η ασφάλεια και το κλίμα αλληλεγγύης το οποίο θα βιώσουν οι πρόσφυγες στις χώρες υποδοχής, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να τα βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά, θα τα κοινωνικοποιήσει και θα χρησιμοποιήσει όλα εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζει το καθένα από αυτά, ώστε να μη θεωρούνται ότι πρέπει να εγκαταλειφθούν, αλλά να διατηρηθούν και να αποτελέσουν στοιχεία αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς μαθητές (Hamilton, 2007).

#### 1.4 Η εκπαίδευση προσφύγων στο Διαπολιτισμικό σχολείο

Έρευνες έχουν δείξει ότι μέσα στην κοινωνία δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων που κατά κύριο λόγο οφείλονται στη φτώχεια την ανεργία, την ετερότητα και το χαμηλό πολιτιστικό περιβάλλον του κάθε ανθρώπου. Το σχολείο σαν μικρόκοσμος προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις ανισότητες με την παρεχόμενη εκπαίδευση (Κουτούζης, 2011).

Έρευνες των K Coleman (1966) και Jensen (1969), έδειξαν ότι το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον δημιουργούν τις ανισότητες αυτές και υποστήριξαν ότι το σχολείο δεν μπορεί να εξαλείψει τις ανισότητες αυτές. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη να αντιμετωπιστούν αυτές οι ανισότητες στο πλαίσιο του σχολείου (K Coleman (1966).

Ήδη από το 1983 ο νομοθέτης έχει προβλέψει την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων **«για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών»**. Στην αρχική αυτή διάταξη στην πορεία του χρόνου προστέθηκαν και διάφορες άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών για να φτάσουμε στο 1996 όπου με το νόμο Ν.2413/1996 αναγνωρίζεται η ανάγκη για **«διαπολιτισμική εκπαίδευση»**, ιδρύονται Διαπολιτισμικά σχολεία, και διεύθυνση για το θέμα στο Υπουργείο Παιδείας (Ν.2413/1996).

Με την νέα οπτική πλέον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το υπουργείο Παιδείας εκδίδει το 1999 απόφαση βάσει της οποίας οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφορούν πλέον την **«εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών»**.(ΥΠΕΠΘ,1999)

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(ΙΕΠ) υποστηρίζει τον σχεδιασμό του ΥΠΕΠΘ που έχει στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων-προσφύγων λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιάζουσες και δύσκολες συνθήκες της παρούσας προσφυγικής κρίσης που με τη σειρά τους υποδηλώνουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών(ΙΕΠ, 1999).

Οι μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία μπορούν να μιλήσουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής σε κοινωνικό επίπεδο, όχι όμως και να χρησιμοποιήσουν γραμματικούς κανόνες. Αυτό είναι καλό όσον αφορά τον προφορικό λόγο γιατί μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα με τους γηγενείς μαθητές, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα εκπαιδεύονται και στον γραπτό λόγο (Baker, 2001).

Υπάρχουν όμως και μαθητές που ήρθαν σε κάποια ηλικία, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην πατρίδα τους και έτσι μπορούν πιο εύκολα να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής (ΥΠΕΘ 2017 α).

Το ΥΠΕΘ της Ελλάδας προκειμένου να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες καταρτίζει ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές-πρόσφυγες τα οποία κατά κύριο λόγο εκπονούνται στα Διαπολιτισμικά σχολεία. Σήμερα λειτουργούν 13 Διαπολιτισμικά Δημοτικά σχολεία τα οποία μαζί με άλλα σχολεία προσφέρουν εκπαίδευση σε πρόσφυγες που κατοικούν σε δομές φιλοξενίας μέσα στις πόλεις(διαμερίσματα), με εκπαιδευτικά προγράμματα στις Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ1 ή ΖΕΠ2) στο πρωινό ωράριο του σχολείου και σε δομές φιλοξενίας σε camp στο απογευματινό ωράριο (ΔΥΕΠ) (ΥΠΕΘ 2017 α).

Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν υπό το πιο σύγχρονο πλαίσιο των ΖΕΠ του νόμου Ν.3879/10 που έχουν στόχο «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών»(ΥΠΕΘ, Ν.3879/2010).

Αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας το θεσμικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που

είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του Ελληνικού σχολείου. Μάλιστα η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής εντάσσεται στον προγραμματισμό του σχολείου (π.χ. διαθέσιμες αίθουσες), καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργανώνει την σχολική μονάδα (ΥΠΕΠΘ, Ν.3879/2010).

Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία και τα απαραίτητα επιστημονικά εφόδια για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τα γλωσσικά στοιχεία της χώρας καταγωγής των μαθητών(ΥΠΕΠΘ, 2016).

Χρησιμοποιείται για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο με τίτλο «ΓΕΙΑ ΣΑΣ» που διατίθεται από το ΥΠΕΠΘ με κείμενα, ασκήσεις και δραστηριότητες, καθώς και άλλα βιβλία τα οποία μπορεί κανείς να αναζητήσει στο Διαδίκτυο (το βαλιτσάκι) στις ιστοσελίδες του ΙΕΠ για τους πρόσφυγες(ΥΠΕΠΘ, 2016).

Το διδακτικό υλικό ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών και προσανατολίζονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια παρέχονται στους εκπαιδευτικούς και βιβλία για τον δάσκαλο όπου περιγράφονται οι στόχοι της κάθε ενότητας. Συγκεκριμένα οι μαθητές εντάσσονται στις τάξεις μετά από τη συμμετοχή τους σε διαγνωστικά τεστ για την κατάταξη σε τάξεις με τους γηγενείς μαθητές. Στην Τάξη Υποδοχής οι μαθητές παρακολουθούν τέσσερα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, ΜτΠ), ενώ τα άλλα τα παρακολουθούν μαζί με τους άλλους μαθητές και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν και σε άλλες σχολικές Μονάδες γιατί ο αριθμός των μαθητών προσφύγων είναι μεγάλος και χρειάζεται η διασπορά των μαθητών αυτών (ΥΠΕΠΘ, 2016).

Παράλληλα οι μαθητές οι οποίοι κατοικούν σε δομές φιλοξενίας εκτός πόλης (camp) παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις λεγόμενες ΔΥΕΠ. Οι δομές αυτές δημιουργήθηκαν σαν προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να προσφέρει εκπαίδευση στους πρόσφυγες οι οποίοι φιλοξενούνται στις δομές φιλοξενίας που δημιουργήθηκαν στα διάφορα μέρη της Ελλάδας. Ιδρύθηκαν με το ΦΕΚ 2687/2016,



3049/2016, 3502/2016 με στόχο την διδασκαλία της ελληνικής σαν δεύτερη ξένη γλώσσα σε μαθητές από 6-12 ετών(ΥΠΕΘ,2016).

Τα παιδιά των προσφύγων μετά την αποχώρησή τους από τις πατρίδες τους η οποία ήταν βίαιη, έχουν μείνει χωρίς εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα και αυτό δημιουργεί προβλήματα, ιδιαίτερα για τα παιδιά που έχασαν τους γονείς τους Η λειτουργία των ΔΥΕΠ βάζει ένα τέλος στην απουσία εκπαίδευσης στους μαθητές και αναδεικνύει την ανάγκη για την ένταξη των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποδεχόμενη την άποψη ότι η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών, αλλά αντίθετα πρέπει να γίνουν προσπάθειες για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Με την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ η ελληνική πολιτεία ανταποκρίνεται με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που συνιστά θέμα πολυσύνθετο και εξίσωση με πολλούς αγνώστους. Παρά την πολυπλοκότητα αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (ΥΠΕΘ, 2016).

Η σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος της ασφάλειας και της σταθερότητας, στοιχείων απαραίτητων για την ανάπτυξη όλων των παιδιών, αποτελεί βασική μέριμνα της ελληνικής πολιτείας και για τα παιδιά των προσφύγων. Επειδή οι πρόσφυγες μετακινούνται συνεχώς δεν μπορούμε ακόμη να εξάγουμε σαφή συμπεράσματα για την λειτουργία των ΔΥΕΠ. Μόλις ολοκληρωθεί το πρόγραμμα θα γίνει και η πρώτη αποτίμηση. Σε κάθε περίπτωση είναι προσωρινό μέτρο για περιορισμένο χρονικό διάστημα.(ΥΠΕΘ,2016).

## 2° Κεφάλαιο. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Η μεγάλη επαφή σήμερα με τις πληροφορίες και οι νέοι τρόποι επικοινωνίας δημιουργούν την ανάγκη η σύγχρονη εκπαίδευση να προσανατολίζεται προς:

α) την νέα γνώση που αποκτάται να μπορεί να την ενισχύει και να την διαδίδει σε όλους τους ανθρώπους

β) οι τόσες πολλές πληροφορίες με τις οποίες ο κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή να μπορεί να τις αξιολογεί, ώστε να χρησιμοποιεί αυτές που του είναι χρήσιμες και να απορρίπτει αυτές που δεν του χρειάζονται.

Όλες οι παραπάνω διεργασίες επικεντρώνονται στην παροχή εκπαίδευσης η οποία με την λειτουργία της και τις δομές της θα κάνει τους ανθρώπους να αξιολογούν θετικά της παρεχόμενες και απαραίτητες πληροφορίες( Unesco,2002 ).

Η σύγχρονη εκπαίδευση στηριζόμενη ακριβώς σε αυτή την πληθώρα πληροφοριών βάζει σαν στόχο την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές οι οποίες πολλές φορές είναι εφήμερες και διδάσκει στους μαθητές με ποιόν τρόπο θα αποκτήσουν τις γνώσεις που είναι αναγκαίες και με ποιες διαδικασίες το ίδιο το άτομο θα εργάζεται από μόνο του για να γίνει η γνώση βίωμα και αυτενέργεια ( Unesco,2002).

Σύμφωνα με την Unesco για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι επίκαιρο και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες πρέπει να ξαναδούμε τους στόχους που έχουμε βάλει και το αν αυτοί ανταποκρίνονται σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται (Unesco,2002).

Ιδιαίτερα σήμερα που τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά η ύπαρξη μαθητών από διάφορα μέρη του κόσμου δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν νέες δυναμικές, ώστε το κάθε άτομο αυτόνομα να μπορεί να προχωράει με τον δικό του τρόπο ανάλογα με το πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά του χαρακτηριστικά (Miller,1998).

Για να μπορέσουμε να έχουμε την ανάδειξη όλων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών ιδιαίτερα των προσφύγων που φιλοξενεί η Ελλάδα πρέπει το ίδιο το

σχολείο να δίνει τη δυνατότητα για την έκφραση και την ανάδειξη των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών μέσα σε μια τάξη που θα περιλαμβάνει όλων των ειδών τους μαθητές με τα διαφορετικά για τον καθένα χαρακτηριστικά (Miller,1998).

Ο Vygotsky αναφερόμενος στην μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών καθορίζει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Αυτό σύμφωνα με τον Vygotsky και την θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης αναφέρει ότι κάθε παιδί επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κάθε συμπεριφορά που υιοθετεί γίνεται κομμάτι από τον εαυτό του. Ο μαθητής μέσα από τις διαδικασίες μάθησης και μέσα από τις ζώνες που δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον, εσωτερικοποιεί τις νέες γνώσεις οι οποίες γίνονται κομμάτι του και στόχος για μελλοντικές επιδόσεις του(Vygotsky, 1978).

Ο Bruner αναφέρει ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν οτιδήποτε σε κάθε ηλικία, αρκεί να γίνουν αποδεκτές οι γνώσεις που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν(μορφωτικό κεφάλαιο) και αποτελούν την μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή. Πρέπει ακόμη να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει τις ίδιες γνώσεις ώστε όταν αρχίσει η εξέταση ενός θέματος να ξεκινούν από την ίδια αφετηρία, αλλά πρέπει πρώτα να αξιολογείται το επίπεδο των γνώσεων που προϋπάρχουν σε κάθε μαθητή, ώστε η μάθηση να είναι ευκαιρία και κέρδος για κάθε μαθητή (Bruner, 1960).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας η οποία πραγματοποιείται σε μια τάξη φιλοδοξεί ακριβώς να τονίσει αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ενισχυτικό(Theroux, 2004).Θα λέγαμε ότι είναι η μορφή που θα πάρει η διδασκαλία μέσα σε μια τάξη με σκοπό να μπορεί να δώσει στον μαθητή τη δυνατότητα να προχωρήσει με τις δικές του δυνάμεις. Η διαφοροποίηση αυτή σαν διδακτική μέθοδος είναι αμφίπλευρη γιατί επηρεάζει και τον εκπαιδευτικό και γιατί η επαφή του με κάθε μαθητή είναι και μια διαφοροποίηση ως προς τις πραγματικές ανάγκες για διδασκαλία του κάθε μαθητή χωριστά (Tomlinson,2000).

Η Tomlinson αναφέρει ότι «η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο. Είναι τρόπος σκέψης για την διδασκαλία και τη μάθηση που ξεκινά από την θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο

δράσης το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή»(Tomlinson, 2003 σελ.177 στο Κουτσελίνη 2010).

Ο Hopf από την πλευρά του αναφέρεται στην διαφοροποιημένη διδασκαλία από μια διαφορετική οπτική σύμφωνα με την οποία οι διάφορες τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται αναφέρονται περισσότερο, όχι ξεχωριστά σε κάθε μαθητή, αλλά σε μια ομαδοποίηση η οποία θα κατατάσσει τους μαθητές σε ομάδες σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ομάδα και με την προϋπόθεση να μπορούν να ανταποκρίνονται στους στόχους της εκπαίδευσης (Hopf, 1982).

Ο Bearne μας λέει ότι η διαφοροποίηση αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου το οποίο παίζει τον κυρίαρχο ρόλο και όλα τα υπόλοιπα, όπως η μέθοδος διδασκαλίας, οι στόχοι, οι δράσεις έχουν σκοπό το τελικό αποτέλεσμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας το οποίο πρέπει να μπορέσει να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή (Bearne, 1996).

Η Κοσσυβάκη αναφέρεται στη διαφοροποίηση σαν μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν μια ομάδα ανομοιογενών μαθητών χρησιμοποιώντας όλα εκείνα τα εργαλεία και τις μεθόδους προκειμένου να επιτευχθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα με διαφορετικό τρόπο για κάθε μαθητή. Η διαφοροποίηση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετική οντότητα και έτσι πρέπει να τον αντιμετωπίζουμε (Κοσσυβάκη, 2002 στο Κουτσελίνη,2008 ).

Ο Θεοφιλίδης αναφέρεται στη διαφοροποίηση σαν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης η οποία στοχεύει να αναπτύξει σε κάθε μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες, το καλύτερο αποτέλεσμα (Θεοφιλίδης,2009). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εξαρτάται αποκλειστικά από τα αντανεκλαστικά του κάθε μαθητή και από το πώς αυτός θα αντιδράσει στη διδασκαλία. Κεντρικό πρόσωπο είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος παίζει το ρόλο του συνεργάτη, του ενθαρρυντή, του καθοδηγητή, ώστε οι μαθητές να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για το αποτέλεσμα της προσπάθειας που κάνουν και την επιτυχία που επιτυγχάνουν (Tomlinson, 2010).

Σε έρευνα των Φλουρή (1989), Μπάρθα, και άλλοι (1982) δίνεται μεγάλη σημασία στο πως ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, πως τον αντιλαμβάνονται οι συμμαθητές του και πως η αυτοαντίληψη που έχει επηρεάζει την συμπεριφορά του.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζονται από το μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο και επηρεάζει την συμπεριφορά του μαθητή. Οικογένεια με καλό κοινωνικό υπόβαθρο επηρεάζει θετικά την συμπεριφορά των μαθητών, ενώ οικογένεια με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο επηρεάζει αρνητικά την συμπεριφορά των μαθητών. Βέβαια μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν μελέτες για την επιτυχία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όχι μέσα στην τάξη, αλλά έξω από την τάξη οι οποίες θα αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον και τους παράγοντες που δημιουργούν τη διαφορετικότητα και τις ατομικές διαφορές (Φλουρής, 1989).

Αντιλαμβανόμαστε όταν αναφερόμαστε στους παραδοσιακούς ορισμούς της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσπαθώντας να την οριοθετήσουμε, ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο γιατί ακριβώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται σαν πρακτική στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, τα οποία την κάνουν πολύπλευρη και σύνθετη (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Είναι φανερό ότι σε όλες τις έρευνες στην βιβλιογραφία για την διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος πρέπει να ξεκινάει από την παραδοχή ότι κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και ξεχωριστή προσωπικότητα ώστε να διαφοροποιεί την διδασκαλία του, παρόλα αυτά όμως οι προσπάθειές των εκπαιδευτικών δεν είχαν επιτυχία γιατί αυτοσχεδίαζαν και δεν προγραμματίζαν την διδασκαλία τους (Wehrman, 2000).

## 2.1 Αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με την Tomlinson είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή που καθοδηγείται από τις γενικές αρχές διαφοροποίησης όπως:

1. Αξιολογή εργασία
2. Ευέλικτη ομαδοποίηση
3. Συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν

1. Περιεχόμενο
2. την διαδικασία
3. το τελικό αποτέλεσμα

Σύμφωνα με :

1. Ετοιμότητα του μαθητή
2. Τα ενδιαφέροντα του μαθητή
3. Μαθησιακό προφίλ του μαθητή

Μέσα από μια σειρά διδακτικών και διοικητικών στρατηγικών όπως:

Πολλαπλή νοημοσύνη	Διαρθρωμένα αποτελέσματα	Διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων
Συναρμολόγηση ηχογραφημένου υλικού	Μαθησιακά συμβόλαια	Γωνίες ενδιαφέροντος
Διάφορα μοντέλα	Διδασκαλία σε μικρές ομάδες	Διαφοροποιημένη κατ οίκον εργασία
Διάφορα εγχειρίδια	Ομαδική έρευνα	Περιεκτική εργασία
Ποικίλο συμπληρωματικό υλικό	Εξατομικευμένη μελέτη	Διαφορετικές οδηγίες για καταγραφές στο ημερολόγιο
Γωνία λογοτεχνίας		Σύνθετη διδασκαλία

Πηγή: Tomlinson, 2010

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως περιγράψαμε και πιο πάνω είναι μια διαδικασία που αναφέρεται σε μια νέα αντίληψη της διδασκαλίας η οποία δεν είναι προσχεδιασμένη με την κλασσική έννοια του όρου, αλλά αναφέρεται περισσότερο σε μια νέα φιλοσοφία, σε μια νέα οπτική του σχολείου στοχεύοντας να αναπτύξει στους μαθητές την ενεργό συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης και μάλιστα εκείνης της γνώσης η οποία είναι κατάλληλη για κάθε μαθητή. Στόχος σύμφωνα με τον Hopf είναι ο κάθε μαθητής σαν διαφορετική και αυτόνομη προσωπικότητα όπως είναι να μπορεί μόνος, αυτόνομα και μέσα από την ενεργό συμμετοχή του να προβληματίζεται και να ψάχνει να βρει τη λύση στα προβλήματά του(Hopf,1982).

Άλλωστε ο Hopf λέει ότι τα λάθη είναι συστατικό στοιχείο μάθησης και ότι τα λάθη πρέπει να λειτουργούν παιδαγωγικά και ο κάθε μαθητής μέσα από το λάθος να μαθαίνει και να τροποποιεί την συμπεριφορά και όχι να το θεωρεί αποτυχία(Hopf,1982). Σύμφωνα με την Ράπτη το λάθος δεν αναφέρεται πάντα στην προβληματική διδασκαλία, αλλά έχει και αξία και στην διόρθωση της προβληματικής συμπεριφοράς με στόχο την επιτυχία και την πρόοδο του μαθητή(Ράπτη,2002).Όταν οι μαθητές αντιληφθούν το λάθος προσπαθούν μέσω μιας προβληματικής που αναπτύσσουν να το επανορθώσουν. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να επιτύχει την μαθησιακή διαδικασία με την διόρθωση των λαθών των μαθητών, αλλά μέσα από διαδικασίες ενεργούς συμμετοχής και αξιολόγησης επιτυγχάνεται η μάθηση (Πασιαρδής,2002).

Σύμφωνα με τον Φύκαρη διακρίνουμε τις παρακάτω αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι οποίες στηρίζονται στην άποψη ότι οι μαθητές μιας τάξης παρόλο που έχουν την ίδια ηλικία έχουν ταυτόχρονα διαφορές που αφορούν την προσωπικότητά τους και την μαθησιακή τους ετοιμότητα (Tomlinson, 2000 στο Φύκαρης, 2010).

α) Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται στη συνεργασία τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, όσο και μεταξύ των μαθητών μιας ομάδας, αλλά και την ευελιξία, ώστε να καθορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι και να μπορούμε να παρακολουθούμε πως προχωρά ο κάθε μαθητής τόσο μόνος του, όσο και σαν μέλος της ομάδας (Φύκαρης 2010).

β) Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις της τάξης στα πλαίσια της ομάδας, στοχεύουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και επικεντρώνονται σε αυτά που τους είναι χρήσιμα και σημαντικά. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές επιλέγουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και επιλέγουν και τις ομάδες που θα ενταχθούν (Φύκαρης 2010).

γ) Αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο μηχανισμός της αξιολόγησης έχει παιδαγωγικό σκοπό γιατί λειτουργεί σαν ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση προσαρμόζει τη διδασκαλία σε σχέση πάντα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Με την αξιολόγηση διαπιστώνονται οι τυχόν ελλείψεις και γίνονται οι απαραίτητες αλλαγές στη διδακτική διαδικασία ώστε ο μαθητής να αποκτήσει την γνώση ( Φύκαρης, 2010).

δ) Δίνεται έμφαση στην ατομικότητα του κάθε μαθητή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και αναγνωρίζεται η προσπάθεια που κάνει για την απόκτηση της γνώσης( Φύκαρης 2010).

ε) Δημιουργείται καλή σχέση και συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή. Η Tomlinson αναφέρει ότι οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της διδακτικής διαδικασίας (Tomlinson, 2010).

ε) Ο κάθε εκπαιδευτικός με στόχο την καλύτερη επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων συνεχώς οργανώνει τη διδασκαλία και την τροποποιεί συνεχώς για να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται με την δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαμορφώνονται συνθήκες ικανές να δώσουν την δυνατότητα στον μαθητή να ενεργεί ελεύθερα (Βαστάκη 2010 στο Φύκαρης 2013, σελ. 4).

## 2.2 Μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

### 2.2.1 Οργανωτική διαφοροποίηση

Ο τρόπος με τον οποίο προσφέρουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές εξαρτάται από τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές μεταξύ τους και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι προωθείται η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσπαθώντας να οργανώσουμε τους μαθητές σε ομάδες με ίδια χαρακτηριστικά. Αυτή η οργάνωση της διδασκαλίας ονομάζεται οργανωτική διαφοροποίηση και προσπαθεί να οργανώσει τη διδασκαλία χωρίς να αφήνει απ έξω τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη την οργανωτική διαφοροποίηση την διακρίνουμε σε εξωτερική και εσωτερική διαφοροποίηση (Κοσσυβάκη, 2002).



## 2.2.2 Εξωτερική διαφοροποίηση

Η εξωτερική διαφοροποίηση αφορά μεγάλες ομοιογενείς ομάδες και ιδιαίτερα αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η εκπαίδευση. Η ομαδοποίηση αυτή της εξωτερικής διαφοροποίησης αφορά περισσότερο ομάδες σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το θρήσκευμα, την εθνικότητα, το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ο μαθητής. Αυτή βέβαια αφορά όχι μόνο ομάδες μαθητών, αλλά και ομάδες σχολείων την οποία ο Ματσαγγούρας ονομάζει διασχολική διαφοροποίηση (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε κάθε σχολική μονάδα οι μαθητές κατατάσσονται σε τάξεις σύμφωνα με την ηλικία τους. Αυτό όμως από μόνο του δεν μπορεί να προσφέρει ομοιογένεια γιατί οι μαθητές έχουν διαφορές οι οποίες δεν καλύπτονται από την ηλικία, έτσι μπαίνουν και άλλα κριτήρια σύγκρισης ένα από τα οποία είναι η επίδοση με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να γίνεται επιλεκτική (Ματσαγγούρας, 2008). Σύμφωνα με τον Hopf σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών δημιουργούνται ομάδες σύμφωνα με τις επιδόσεις με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται επιλεκτικό, αλλά και την ηλικία και σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία ο κάθε μαθητής κατατάσσεται σε τάξη (Hopf, 1982).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν γίνεται τέτοια διαφοροποίηση, αλλά οι μαθητές όλοι μαζί κατατάσσονται σε μια ομάδα πάντα σύμφωνα με την ηλικία τους. Ακόμη όμως και σε ηλικιακά ομοιογενείς ομάδες παρατηρούνται διαφορές οι οποίες μάλιστα σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ενδέχεται να έχουν νοητική διαφορά μέχρι και έντεκα μήνες (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε επίπεδο τάξης ο Ματσαγγούρας αναφέρει ότι μπορούμε να δημιουργήσουμε ομοιογενείς τάξεις, προσθέτοντας όμως μαζί με την ηλικία και την επίδοση, προσθέτοντας ότι σύμφωνα με το Π.Δ 483/1977 «**στο Δημοτικό Σχολείο ισχύει το σύστημα της ακώλυτης προαγωγής σύμφωνα πάντα με την ηλικία**» (Ματσαγγούρας, 2008, σελ.50). Ο Hopf αναφέρεται στην δημιουργία τάξεων σύμφωνα με την επίδοσή τους τις οποίες ονομάζει «**σύστημα παράλληλων ομάδων**» (**streaming**), όπου εκεί οι μαθητές εργάζονται και εντάσσονται σε αυτές σε όλα τα μαθήματα (Hopf, 1982). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται ομάδες ανάλογα με τις επιδόσεις σε κάθε μάθημα. Έτσι οι μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους μπορούν

να συμμετάσχουν σε διαφορετικές ομάδες. Η δημιουργία όμως διαφορετικών ομάδων οι οποίες δεν έχουν ομοιογένεια, επιστημονικά έχει αποδειχθεί σύμφωνα με τον Hopf ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές των ομάδων, γιατί χάνεται το στοιχείο της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων καθώς δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Hopf, 1982 στο Ματσαγγούρας, 2008).

### 2.2.3 Εσωτερική διαφοροποίηση

Η εσωτερική διαφοροποίηση αναφέρεται σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα στην διδασκαλία σε ομάδες μέσα σε τάξεις (μικροεπίπεδο) χωρίς ομοιογένεια και στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μέσα στην σχολική τάξη μικρότερες ομάδες χωρίς ομοιογένεια, οι οποίες εργάζονται ξεχωριστά αλλά στο τέλος συνεργάζονται και ενισχύει η μια την άλλη προκειμένου να σχεδιάζουν και να συζητούν μεταξύ τους σε θέματα μαθησιακά. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αφήνουν τους μαθητές να αυτενεργούν και να οικοδομούν τη γνώση ο καθένας με τις δικές του δυνάμεις ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Με την εσωτερική διαφοροποίηση δίνεται έμφαση στις ατομικές διαφορές και στην επίδοση του κάθε μαθητή σε κάθε μάθημα και γίνεται προσπάθεια να μειωθούν οι ατομικές διαφορές και τα μαθησιακά προβλήματα αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Επειδή σε κάθε ομάδα δημιουργούνται προβλήματα εξαιτίας της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή γι' αυτό δίνεται η δυνατότητα ο κάθε μαθητής και η κάθε ομάδα να αξιολογείται με επιείκεια. Δίνεται ακόμη η δυνατότητα ο μαθητής να αλλάζει ομάδα σε κάποιες περιπτώσεις όταν αντιμετωπίζει προβλήματα τα οποία δεν μπορεί εύκολα να ξεπεράσει. Άλλωστε ο **«διαφορετικός τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας και η ελευθερία που δίνεται σε κάθε μαθητή είναι το σημαντικότερο στοιχείο της εσωτερικής διαφοροποίησης»** (Κοσσυβάκη, 2002, σελ.269-270).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ο τρόπος που δημιουργείται η κάθε ομάδα είναι κάθε φορά διαφορετικός, κάποιες φορές είναι ελεύθερος, άλλη με κάποιους κανόνες, άλλη με μαθητές ετερογενείς, πολλές φορές μέτριοι με καλούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση όμως η δημιουργία ομάδων στους μαθητές πρέπει να λειτουργεί με

κανόνες και με σαφή κριτήρια ώστε να αποφεύγονται τα προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός συνήθως δημιουργεί μικρές ομάδες οι οποίες αναλαμβάνουν κάποια εργασία την οποία πρέπει να φέρουν εις πέρας. Εκείνο όμως που πρέπει να έχει απαραίτητα κάθε ομάδα είναι να έχει κάποιον καθοδηγητή ο οποίος θα προγραμματίζει την εργασία της ομάδας, Κατά την διάρκεια της εργασίας ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει παρά μόνο όταν του ζητηθεί (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εσωτερική διαφοροποίηση είναι πολύ σημαντική γιατί αναφέρεται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την ατομική προσπάθεια, την κοινωνικότητα, την αυτενέργεια, την κριτική και δημιουργική σκέψη. Πρέπει να είναι μεθοδική και να αναφέρεται σε όλα τα στάδια της εξέλιξης του μαθητή, το γνωστικό, το κοινωνικό, το ατομικό, έτσι ώστε οι μαθητές να διατηρούν το ενδιαφέρον για την μάθηση, να επιδιώκουν την συνεργασία μεταξύ τους και να τους δίνεται η δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να εκφραστούν (Κοσσυβάκη, 2002 σελ. 271).

Πολλές φορές η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται με εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής εργάζεται με τον τρόπο που επιθυμεί ο καθένας είτε ανά θρανίο, είτε κατά ομάδα και γίνεται ανατροφοδότηση κάθε φορά που ολοκληρώνεται ένας κύκλος διδασκαλίας, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφουγκράζεται τις ανησυχίες των μαθητών, να δίνει σημασία στις ατομικές διαφορές και να σχεδιάζει την διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Απαραίτητο στοιχείο της εσωτερικής αυτής διαφοροποίησης είναι να υπάρχει ετερογένεια και σε κάθε ομάδα να υπάρχει κάποιος μαθητής που έχει τον ρόλο του αρχηγού ο οποίος και θα καθοδηγεί την ομάδα (Ματσαγγούρας, 2008).

#### 2.2.4 Βασικές αρχές της αίθουσας διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας

Σύμφωνα με την Tomlinson διακρίνουμε τις παρακάτω βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται στην αίθουσα διδασκαλίας προκριμένου να επιτυγχάνεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας:

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά τα ουσιώδη σημεία του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει .
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί σέβεται και να χτίζει πάνω στις διαφορές των μαθητών του.
- Η αξιολόγηση και η διδασκαλία πρέπει να συνδέονται δυναμικά, η μια προϋποθέτει την άλλη για καλύτερα αποτελέσματα.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.
- Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογικές εργασίες άσχετα από το αποτέλεσμα.
- Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες στη μάθηση.
- Οι στόχοι στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας είναι η μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και η ατομική επιτυχία.
- Η ευελιξία είναι το κύριο γνώρισμα στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson 2010).

### 2.2.5 Διδακτική διαφοροποίηση

Η διδακτική διαφοροποίηση αναφέρεται περισσότερο στην σύγχρονη παιδαγωγική και ιδιαίτερα στα Αναλυτικά προγράμματα. Στόχος της είναι να προσπαθήσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης οι οποίες θα εξασφαλίζουν στους μαθητές την δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην γνώση, θα μειώνουν τις ατομικές διαφορές και θα δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να δημιουργήσουν και να εκφραστούν, μέσα από ένα περιβάλλον που θα ενισχύει την αυτενέργεια, την δημιουργικότητα και τον αλληλοσεβασμό. Η διδακτική διαφοροποίηση αναφέρεται στην μαθησιακή διαφοροποίηση, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στο τελικό αποτέλεσμα και στην αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (Ματσαγγούρας, 2008).

### 2.2.6 Διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας

Η διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρεται στην διδασκαλία και στις ενέργειες(στρατηγικές) που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου οι μαθητές να οικοδομήσουν την νέα γνώση που τους προσφέρεται πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχει κάθε μαθητής. Οι μαθητές μόνο όταν κατανοήσουν τη χρησιμότητα της γνώσης που τους προσφέρεται θα αντιδράσουν θετικά, γιατί αυτή θα ανταποκρίνεται στο προφίλ τους, τα ταλέντα τους τις ανάγκες τους, τις δυνατότητες, τις ικανότητές τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Hall, 2002, στο Tomlinson, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να πάρει την μορφή δραστηριοτήτων οι οποίες θα πρέπει να έχουν στόχο ότι οι μαθητές έχουν αντιληφθεί και έχουν κατανοήσει ποια είναι η νέα γνώση που τους προσφέρεται, καθώς και ότι αυτή η γνώση δεν είναι απλώς επανάληψη κάποιας παλαιότερης, αλλά συμπληρώνει μια βασική έννοια η οποία θα αποτελέσει για τους μαθητές αφετηρία για συσχέτιση με νέες γνώσεις, οι οποίες θα στοχεύουν στην μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών (Hall, 2002 στο Tomlinson, 2010).

### 2.2.7 Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Η Tomlinson αναφέρει ότι όταν μιλάμε για περιεχόμενο αναφερόμαστε σε όλα εκείνα τα στοιχεία που αναφέρονται στον μαθητή και αφορούν γνώσεις που έχει ο μαθητής, γνώση εννοιών και στο τι δεξιότητες πρέπει να έχει όταν τελειώσει η διαδικασία της διδασκαλίας. (Tomlinson, 1999, 2010).

Σύμφωνα με την Heacox το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναφέρεται ακριβώς στο τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας και στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στους μαθητές η πληροφορία. Όπως αναφέρει ο Heacox το περιεχόμενο της διδασκαλίας εστιάζει στο «τι» της διδασκαλίας και στο πως παρουσιάζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές. Αυτό μας παραπέμπει στην προσπάθεια που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να προγραμματίσει και να σχεδιάσει την διδασκαλία του. Προσπαθώντας να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο

της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός επιλέγει με ιδιαίτερη προσοχή την ύλη που θα διδάξει καθώς και τις πηγές που θα χρησιμοποιήσει (Heacox, 2009).

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα κίνητρα μάθησης, τις ίσες ευκαιρίες (Ματσαγγούρας, 2008). Τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός αναφέρει ο Bender είναι υποχρεωμένος να εφαρμόσει την διδακτέα ύλη και αυτό δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, όμως μπορεί να κάνει επιλογή των όσων θα διδάξει και να παραλείψει άλλα που δεν τα θεωρεί τόσο αναγκαία. Αυτό μπορεί να το επιτύχει χρησιμοποιώντας τεχνικές διδασκαλίας όπως παρουσίαση της ύλης κατά ενότητες, να κάνει συχνή επανάληψη για ανατροφοδότηση, διδασκαλία της ύλης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με αφαίρεση όσων δεν χρειάζεται (Bender, 2008).

Τονίζεται η σημασία της διαφοροποίησης σύμφωνα με την Tomlinson ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής και αφορά τις γνώσεις και τα ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής τα οποία αποτελούν «**εισροές**» του συστήματος (Tomlinson, 2010, σελ. 73).

Αφού ο μαθητής θα δεχθεί τις «**εισροές**» του περιβάλλοντος, δηλαδή τις πληροφορίες από τα εγχειρίδια, τα κείμενα, τα προγράμματα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορεί στην πορεία να διαφοροποιείται η διαδικασία μάθησης. Ιδέες σκέψεις προβληματισμοί οικειοποιούνται ώστε να ενσωματώνονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και να γίνονται «**μεταγνώση**» Το περιεχόμενο της διδασκαλίας μπορεί να διαφοροποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως με αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και με διάφορες δραστηριότητες εμπέδωσης αλλά και αξιολόγησης του αποτελέσματος (Tomlinson, 2010,σελ. 73).

#### 2.2.8 Διαφοροποίηση του τελικού αποτελέσματος

Το τελικό αποτέλεσμα αναφέρεται στην νέα γνώση που αποκτήθηκε από τους μαθητές. Ο μαθητής πρέπει να παρουσιάσει ποια είναι η νέα γνώση που αποκτήθηκε και η οποία παίρνει τώρα συγκεκριμένη μορφή και μπορεί να μοιάζει με ένα γραπτό κείμενο, ένα πρόγραμμα, μια εικόνα (Tomlinson, 2010). Το τελικό αποτέλεσμα

εξασφαλίζει την επιτυχία της μάθησης και το ενδιαφέρον των μαθητών με την ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας,2008).

Κάθε μαθητής μέσα από την εργασία του πρέπει να αποκτά την ικανότητα να εκφράζεται με σαφήνεια και να μπορεί να περιγράψει και να αναλύσει τα διάφορα στάδια της εργασίας του, να μπορεί να εκφράζεται και να είναι σε θέση να περιγράψει κάποιες ενέργειες και για το πώς έφτασε σε αυτό το αποτέλεσμα (Tomlinson,2010). Το αν οι μαθητές είναι έτοιμοι μαθησιακά να αποδεχθούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας εξαρτάται από το ίδιο το περιεχόμενο και το πως αυτό παρουσιάζεται στον μαθητή. Εξαρτάται δηλαδή από τις έννοιες που περιέχει, το βαθμό δυσκολίας, και τις απαιτήσεις της εργασίας. Αυτό ακριβώς λέει ο Ματσαγγούρας είναι και ο ρυθμιστής της κάθε είδους συμπεριφοράς των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αν είναι δηλαδή συγκλίνουσα ή αποκλίνουσα. Η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών καθορίζεται ακριβώς από αυτή την συμπεριφορά και από τον τρόπο που χρησιμοποιείται (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πρέπει να δίνουν μεγάλη σημασία στις διαφορές που έχουν οι μαθητές ως προς την δυνατότητά τους να αποκτήσουν την νέα γνώση οι οποίες θα εκφράζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με τον Vygotsky οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τα αποτελέσματα της εργασίας τους όταν η γνώση που τους προσφέρεται αφορά εργασία ανώτερου επιπέδου και προϋποθέτει μεγαλύτερη προσπάθεια, περισσότερο ενδιαφέρον και αυξημένη μαθησιακή ετοιμότητα (Vygotsky στο Ματσαγγούρας, 2008)

Εκείνο ακόμη που περισσότερο καθορίζει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι το περιβάλλον της τάξης, η διακόσμηση του χώρου, η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου(Ματσαγγούρας, 2008).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες μαζί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η εκπαίδευση, το κοινωνικό περιβάλλον, η συναισθηματική κατάσταση επηρεάζουν το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008).

### 2.2.9 Διαφοροποίηση της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος (result)

Η αξιολόγηση του αποτελέσματος στοχεύει στο να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τι γνώσεις αποκτήθηκαν από τους μαθητές, και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά την διαδικασία της διαφοροποίησης των μαθητών. Αυτό έχει σαν στόχο να διαγνωστούν με ακρίβεια τα προβλήματα κατά την διαδικασία της διαφοροποίησης ώστε να περιοριστούν όσο το δυνατόν οι προβληματικές καταστάσεις και να γίνει προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων. Ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση στοχεύει ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή να διαπιστώσει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που είχαν τεθεί, αν οι διδακτικές μέθοδοι ήταν επαρκείς και αν όχι πως προσαρμόστηκαν στις δυνατότητες των μαθητών, ώστε να μειωθούν τα αρνητικά αποτελέσματα. Αντιλαμβανόμαστε ότι η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας έχει σχέση και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και τις δυνατότητες τις οποίες έχει (Κωνσταντίνου, 2000).

Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα ενισχύουν την δυνατότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τόσο για τον καθένα ξεχωριστά, όσο και σε ομάδες μαθητών (Tomlinson, 2010).

Η αξιολόγηση γίνεται συνέχεια όταν τελειώσει ένα κεφάλαιο, μια ενότητα, ένας κύκλος μαθημάτων με σκοπό να διαπιστωθεί εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί και να εντοπιστούν οι τυχόν δυσκολίες που προέκυψαν ώστε να γίνουν διορθωτικές ενέργειες. Ιδιαίτερα στην διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο γιατί ο μαθητής διαπιστώνει τις ελλείψεις του, δείχνει σε κάθε μαθητή που υστερεί ώστε να κάνει διορθωτικές ενέργειες, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και δίνει την δυνατότητα να κάνει κάθε μαθητής την αυτοαξιολόγησή του ώστε να αξιολογεί κάθε φορά και διαφορετικούς τομείς από δεξιότητες που έπρεπε να κατακτήσει (Φιλιππάτου, 2013).

Σύμφωνα με την Tomlinson καλύτερα αποτελέσματα μπορεί να έχει η διαγνωστική αξιολόγηση όταν προκύπτει μετά από επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ώστε να καθορίσει τον τρόπο (ομάδες, ημερολόγια, εργασίες, εντοπισμός δυσκολιών) και το είδος(συνεργασία μαθητών, κίνητρα εργασίας) (Tomlinson, 2010).



Τελικός στόχος κατά την αξιολόγηση είναι ο μαθητής, σαν ξεχωριστή προσωπικότητα. Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο γεγονός ότι ο κάθε μαθητής αξιολογείται πάντα σε σχέση με τον εαυτό του και όχι με τους άλλους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2000).

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

#### 3.1 Αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Κάθε μαθητής όταν μπαίνει στο σχολείο έχει ήδη διαμορφώσει μέσα του ένα μορφωτικό κεφάλαιο όπως λέει ο Bourdieu το οποίο προέρχεται από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται (Bourdieu, 1966 στο Φραγκουδάκη, 1985). Αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο τον κάνει διαφορετικό από τους άλλους συμμαθητές του, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σαν στόχο να του δώσει τη δυνατότητα σύμφωνα με την Βαστάκη να μπορέσει να αναπτύξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με τον τρόπο που αυτός μπορεί. (Βαστάκη, 2010).

Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή προσωπικότητα, μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια διδακτική μέθοδος και μια διαδικασία η οποία θα ενώσει όλα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Άλλωστε επειδή ακριβώς οι μαθητές είναι μια μη ομοιογενής ομάδα προϋποθέτει και ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης (Φύκαρης, 2010).

Η διαφοροποίηση της διδακτικής αυτής διαδικασίας θα βοηθήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να κάνουν εκείνες τις αλλαγές που είναι απαραίτητες (Φύκαρης, 2013).

Από την άλλη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνει την δυνατότητα να αποφεύγεται να είναι οι μαθητές παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, αλλά να συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία και αυτό ακριβώς επιδιώκουμε (Χρυσανθίδης, 1994). Ο κάθε μαθητής προβληματίζεται από τα δεδομένα της διδασκαλίας και έτσι αποκτά κριτική σκέψη και προσπαθεί να βρίσκει λύσεις στους προβληματισμούς που του τίθενται (Φύκαρης, 2010).

Για να μπορέσει όμως ο μαθητής να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να υπάρχει διάλογος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του, τα ενδιαφέροντά τους για να μπορεί να τους βοηθήσει πραγματικά (Φύκαρης, 2013). Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός αποκτά ρόλο ενισχυτή, διευκολυντή, καθοδηγητή, με αποτέλεσμα ο

κάθε μαθητής να αναδεικνύει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά του (Φύκαρης, 2013).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν είναι τι θα μάθουν οι μαθητές, αλλά πώς θα τους κάνουμε μέσα από τον προβληματισμό, τις εναλλακτικές λύσεις, τη δημιουργία κριτικής σκέψης να επιζητούν την μάθηση σαν πραγματική τους ανάγκη (Φύκαρης, 2013).

Βασικό στοιχείο στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι και ο τρόπος που αυτή παρουσιάζεται στους μαθητές. Διαπιστώθηκε σύμφωνα με τον Popper (2004) ότι όταν παίρνει την μορφή παιχνιδιού και εκφράζει πραγματικές καταστάσεις οι οποίες χρειάζονται λύσεις από τον μαθητή, με ελεύθερη σκέψη και έκφραση τότε ο μαθητής μέσα από την έμφυτη περιέργεια προσπαθεί να αντιληφθεί τον κόσμο που τον περιβάλλει. Από την άλλη πρέπει και ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τρόπο σκέψης, να αφήσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να διδάσκει σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του (Κουγιουμτζάκης, 1997).

Ωστόσο διαπιστώνονται και ανασταλτικοί παράγοντες στην χρήση διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι οποίες αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Wormeli, 2005).

Σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο όταν πρόκειται για μαθητές με ετερογένεια οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν με επάρκεια την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε μαθητή μπορεί να δώσει χρήσιμα στοιχεία τα οποία θα μπορεί να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να έχει αποτελέσματα στην διδασκαλία του (Αργυρόπουλος, 2013).

Η σωστή προετοιμασία της διδασκαλίας, ο επαρκής χρόνος σχεδίασης και εφαρμογής της διδασκαλίας είναι καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας. Άλλος ανασταλτικός παράγοντας είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν προετοιμάζει με επάρκεια τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην διαδικασία των εξετάσεων με αποτέλεσμα να μην θεωρείται ότι μπορεί να έχει απόδοση και μετρήσιμα αποτελέσματα (Tomlinson, 2010).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία η οποία θέλει σωστό σχεδιασμό, καλή οργάνωση και γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των

μαθητών. Χαρακτηρίζεται από τους αργούς ρυθμούς ανάπτυξης μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών (Tomlinson, 2010).

### 3.2 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να γνωρίζει τι σημαίνει διαφοροποίηση, να μην είναι αποσπασματικός, αλλά να οργανώνει τη διδασκαλία βάζοντας στόχους οι οποίοι είναι εύκολο να κατακτηθούν από τους μαθητές (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Εκείνο που πρέπει ακόμα να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του, τις δεξιότητές τους ώστε να μπορεί να οργανώνει πετυχημένα την διδασκαλία του (Φύκαρης, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την διαφοροποίηση και ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο πρέπει να επιλέγουν το υλικό τους ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να αναφέρεται στα ενδιαφέροντά του (Tomlinson, 2005).

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση της διδακτέας ύλης πρέπει να είναι στοχευόμενη διαδικασία και ο κάθε εκπαιδευτικός να βάζει στόχους στην αρχή κάθε ενότητας και μετά ανά κεφάλαιο. Προϋπόθεση όμως όλων αυτών είναι να έχει καθοριστεί με ακρίβεια ποιες είναι οι γνώσεις που πρέπει να έχει κατακτήσει ο κάθε μαθητή, καθώς και τι γνώσεις απαιτείται να έχει κάθε μαθητής. Σύμφωνα με την Βαλιαντή και Κουτσελίνη μόνο όταν ο εκπαιδευτικός βάζει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους τότε μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα(Φύκαρης, 2013).

Άλλα στοιχεία που μπορεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι προσωπικά στοιχεία για κάθε μαθητή, κλίσεις, ενδιαφέροντα, αδυναμίες ώστε να μπορεί να οικοδομήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Φύκαρης, 2013).

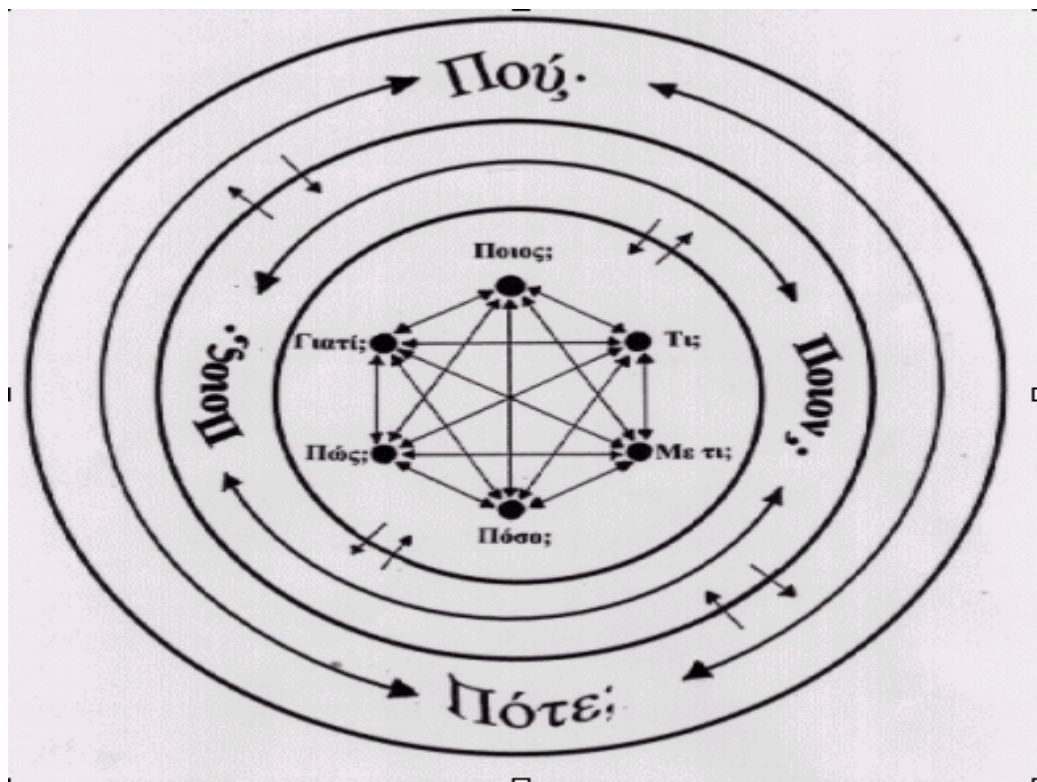
Ένα ακόμη στοιχείο για επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να υπάρχει στην τάξη αρκετός αριθμός μαθητών για να μπορεί να λειτουργήσει η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, καθώς και το κατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο θα δώσει την δυνατότητα για επιτυχία στην ομαδοποίηση των μαθητών καθώς και διδακτικό

υλικό, εποπτικά μέσα για καλύτερη απόκτηση της γνώσης (Tomlinson 2010 στο Φύκαρης 2013).

Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, είτε έντυπο, είτε ηλεκτρονικό με σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι τέτοιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς και να δημιουργεί συνεχή ενδιαφέρον στους μαθητές με το περιεχόμενο και την διάρθρωσή του (Tomlinson 2005).

Έτσι όπως αναφέρει ο Κανάκης «αφετηρία της διαφοροποίησης στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας οφείλουν να είναι οι ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις των μαθητών για διδασκαλία και μάθηση» (Κανάκης, 1991).

Η διαδικασία της μάθησης απεικονίζονται στο πιο κάτω μοντέλο μάθησης το οποίο παρουσιάζει την μάθηση σαν μια δυναμική διαδικασία η οποία παρουσιάζει το πώς είναι δομημένη η διδασκαλία με την μορφή ερωτήσεων



Τα ερωτήματα που αφορούν το **που** και το **πότε** αναφέρονται στις συνθήκες με τις οποίες διδάσκω και έχουν σχέση με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν την μάθηση, ενώ οι ερωτήσεις **ποιός, γιατί, πώς, πόσο, με τι, τι**, αναφέρονται σε όλους αυτούς που συμμετέχουν και επηρεάζονται από την διαδικασία μάθησης (Κανάκης, 1991 σελ. 36).

### 3.3 Σχεδιάγραμμα διδακτικής εφαρμογής με βάση το μοντέλο της Tomlinson (2005)

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σύμφωνα με την Tomlinson μπορεί να πάρει την πιο κάτω μορφή:

#### ΜΑΘΗΤΗΣ

#### ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Λειτουργικές Δυνατότητες	1 <sup>ο</sup> επίπεδο: Προσδιορισμός και Εισαγωγική Προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου	2 <sup>ο</sup> επίπεδο: Διαδικασία Εμβάθυνσης	3 <sup>ο</sup> επίπεδο: επίτευξη Μαθησιακού αποτελέσματος
Μαθησιακή Ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας Γνώσης	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης, συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και Τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή Δυναμική	Δυναμική- ρυθμός	Δυνατότητα ανάπτυξης	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελε σματικότητας της επικοινωνίας

Πηγή: Tomlinson, 2005 στο Φύκαρης 2014

Το παραπάνω μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τάξη στην οποία θα φοιτούν και ετερογενείς μαθητές και σε οποιαδήποτε ηλικία. Αυτό το σχεδιάγραμμα μας δίνει την δυνατότητα να επιτύχουμε σημαντικά διδακτικά οφέλη για την ομάδα της τάξης που δημιουργείται και δεν επηρεάζεται από κανένα από τα επιμέρους στοιχεία που αφορούν τους μαθητές, όπως είναι το φύλο του μαθητή, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και η χώρα προέλευσης. Έτσι η διδασκαλία μετατρέπεται σε διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική και αποκτά νέα δυναμική (Tomlinson, 2005 στο Φύκαρης 2014).

### 3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Προσπαθώντας να αναφερθούμε στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία κρίνεται καλό να οριοθετήσουμε και να κάνουμε σαφές την έννοια του «**ρόλου**».

Σύμφωνα με τον Φύκαρη ο «**ρόλος**» είναι μια οριοθετημένη συμπεριφορά του κατόχου μιας θέσης σε συνάρτηση με τον κάτοχο μιας άλλης θέσης (Φύκαρης, 2010 σελ.10), ενώ ο Γκότοβος μας λέει ότι «**ρόλος είναι κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς για εκπλήρωση μιας συγκεκριμένης θέσης**» (Γκότοβος, 1986 στο Κωνσταντίνου 2001, σελ. 35).

Σύμφωνα με τις παραπάνω έννοιες του όρου «**ρόλος**» ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεφύγει από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας να αποκτήσει διαφορετικό τρόπο σκέψης, να γίνει «**καθοδηγητής**» μετάδοσης της γνώσης και οργανωτής και υποστηρικτής διαδικασιών ενεργούς μάθησης και προβληματισμού, να γνωρίζει όχι μόνο τι διδάσκει, αλλά και σε ποιους διδάσκει (Φύκαρης 2013, σελ.35-36).

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Φύκαρη είναι να στηρίζει και να επιδιώκει την ευελιξία ως προς τη διδασκαλία, να είναι αποτελεσματικός και δημιουργικός και συνεχώς να βάζει νέους στόχους.

Ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους θα υπάρχει επιτυχία όταν οργανώνεται η διδακτική διαδικασία μεθοδικά μέσα στα χρονικά πλαίσια που ορίζονται και με

σχέδια διδασκαλίας σαφώς διατυπωμένα και σχεδιασμένα, ώστε να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Φύκαρης, 2010).

Μέσα στον όρο «ρόλος» εμπεριέχεται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συνδυάσει τις γνώσεις, εμπειρίες του κάθε ανθρώπου με τις οποίες έρχεται στο σχολείο με την δυνατότητα που του δίνεται να συνδυάσει τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες, χωρίς πίεση αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητή (Κοσσυβάκη, 2006).

Ταυτόχρονα δημιουργείται σχέση εμπιστοσύνης κατανόησης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, σχέση που θα διαμορφώσει σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή σωστή επικοινωνία για να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους που έχουν οριστεί (Κασσωτάκης & Φλουρή, 1981 στο Φύκαρης, 2010).

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές τους κάνει αυτόνομους με ελεύθερη σκέψη ώστε να οδηγείται ο μαθητής στην αυτενέργεια ως προς την κατάκτηση της νέας γνώσης (Φύκαρης, 2010). Αυτό συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει τον μαθητή ως αυτόνομη οντότητα με δική του προσωπικότητα και ξεχωριστές ανάγκες (Tomlinson, 2005).

Σύμφωνα με την Tomlinson ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να καθοριστεί από την φιλοσοφία που έχει κάθε εκπαιδευτικός για την μορφή της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, αλλά και από το πώς σχεδιάζει την διδασκαλία αυτή και αν τελικά επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που έχει βάλει. Έτσι η διαφοροποιημένη διδασκαλία από κάτι αφηρημένο μπορεί να μετατραπεί σε στάση ζωής αξιοποιώντας την οργάνωση της τάξης, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την αξιολόγηση των γνώσεων με στόχο να δώσει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εργαστούν με τον τρόπο που μπορεί ο καθένας (Dixon *et al*, 2014. Tomlinson, 2003). Ο εκπαιδευτικός από πρωταγωνιστικό ρόλο που έπαιζε, τώρα αναλαμβάνει πολύ πιο σημαντικό έργο, αυτόν που στοχεύει στην υλοποίηση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων (Βαλιαντή, 2008).



### 3.5 Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες η ομαδοποίηση των μαθητών έχει θετικές επιδράσεις πάνω στους παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση. Δεν παρατηρήθηκαν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν τις επιδόσεις των μαθητών. Οι μαθητές που παρακολούθησαν διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν παρουσίασαν κάποιες αλλαγές σύμφωνα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας και του περιβάλλοντος. Αντιλαμβανόμαστε έτσι και σύμφωνα με την Βαλιαντή και Κουτσελίνη ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία δεν δημιούργησε ανισότητες αλλά αντίθετα δημιούργησε προϋποθέσεις ίσων ευκαιριών στους μαθητές (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Σύμφωνα με τον Κυριακίδη & Βαλιαντή ακόμη και σήμερα τα δεδομένα δεν έχουν αλλάξει καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν επηρεάστηκε από την κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση των μαθητών αλλά αντίθετα τους πρόσφερε νέες δυνατότητες και ενίσχυσε την μαθησιακή διαδικασία και πρόσφερε στους μαθητές ίσες ευκαιρίες (Tomlinson & Galahhan, 1997 στο Κυριακίδη & Βαλιαντή, 2011 ).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα οι μαθητές να αναλάβουν προσωπική ευθύνη, να βάλουν στόχους, να ελέγχουν τις επιδόσεις τους και σε περίπτωση αποτυχίας να επιζητούν τρόπους να αναπληρώσουν τα κενά με τρόπο που να λειτουργεί συμπληρωματικά.

Όλοι οι μαθητές που παρακολούθησαν προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας έκαναν προόδους οι οποίες είναι αποκαλυπτικές του τι αποτελέσματα είχε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε αυτούς τους μαθητές.

Έρευνες έδειξαν ότι όσοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν πρόγραμμα με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Προϋπόθεση για επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο συνεχής προγραμματισμός απαραίτητο στοιχείο για επιτυχία (Wehrman, 2000).

Εργασίες που δόθηκαν στους μαθητές είχαν θεαματικά αποτελέσματα, καθώς έρευνες απέδειξαν σύμφωνα με τον Cooper ότι με τις εργασίες οι μαθητές συγκράτησαν γνώσεις και δέχθηκαν πληροφορίες οι οποίες ήταν χρήσιμες για τους μαθητές

(Adami, 2004). Σύμφωνα με την Βαλιαντή οι μαθητές που προχωρούσαν σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο έδωσε την δυνατότητα σε κάθε μαθητή να δίνει το δικό του στίγμα στην ομάδα και δημιούργησε συνθήκες συνεργασίας, επικοινωνίας και αποτελεσματικότητας όσον αφορά την μάθηση (Βαλιαντή, 2011).

### 3.6 Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ελλάδα

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ή αλλιώς διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζεται στην Ευρώπη το 1970, πρώτα στην Γαλλία και μετά στην Ελβετία (Σφυρόερα, 2007). Στην Ελλάδα εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 (Hopf, 1982) με την ενσωμάτωσή του στον Ν.1566/1985 σαν κεντρικός σκοπός και φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος αφού όπως αναφέρεται σκοπός της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης είναι **«να συμβάλλει στην ολόπλευρη και αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών»** Το ίδιο ακριβώς αναφέρει και ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιώντας τον όρο **«Προσαρμοστική διδασκαλία»**, επισημαίνοντας ότι ακριβώς αυτό είναι το περιεχόμενο του όρου αυτού (adaptive instruction) (Ματσαγγούρας, 1988).

Ακριβώς η πιο πάνω φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούμε ότι εκφράζει την παραδοχή ότι εφόσον έχουμε ετερογενή μαθητικό πληθυσμό που διαφέρει πολιτισμικά, γλωσσικά και ατομικά πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να διαφοροποιεί την διδασκαλία του χρησιμοποιώντας διαφορετικές διδακτικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1988).

Κάθε μαθητής όταν μπαίνει στο σχολείο έχει ήδη διαμορφώσει μέσα του ένα **«μορφωτικό κεφάλαιο»** όπως λέει ο Bourdieu το οποίο προέρχεται από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται. ( Bourdieu, 1966 στο Φραγκουδάκη, 1985). Αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο τον κάνει διαφορετικό από τους άλλους συμμαθητές του, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σαν στόχο να του δώσει τη δυνατότητα σύμφωνα με την Βαστάκη να μπορέσει να αναπτύξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με τον τρόπο που αυτός μπορεί (Βαστάκη, 2010).

Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή προσωπικότητα, μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια διδακτική μέθοδος και μια διαδικασία η οποία θα ενώσει όλα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Φύκαρης, 2010).

Η διαφοροποίηση της διδακτικής αυτής διαδικασίας θα βοηθήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να κάνουν εκείνες τις αλλαγές που είναι απαραίτητες (Φύκαρης, 2013).

Από την άλλη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δίνει την δυνατότητα να αποφεύγεται να είναι οι μαθητές παθητικοί αποδέκτες, αλλά να συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία το οποίο είναι και το επιδιωκόμενο (Χρυσυφίδης, 1994). Ο κάθε μαθητής προβληματίζεται από τα δεδομένα της διδασκαλίας και έτσι αποκτά κριτική σκέψη και προσπαθεί να βρίσκει λύσεις στους προβληματισμούς που του τίθενται (Φύκαρης, 2010).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδασκαλία θέτει επιτακτικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν:

1. Ποιες είναι οι διαφορές των μαθητών τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει την διδασκαλία του.
2. Πως πρέπει να διαμορφώσει την διδασκαλία του ώστε να διαφοροποιήσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για να έχει αποτελέσματα.
3. Ποιες ενέργειες πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε οι ατομικές διαφορές των μαθητών να μην είναι συνάρτηση των άνισων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών (Κλουβάτος, 2014).

Η προσαρμογή και διαφοροποίηση βέβαια της διδασκαλίας προϋποθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός να ελέγχει αν ο μαθητής έχει συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες, κίνητρα μάθησης, ώστε να επιτυγχάνεται η νέα γνώση (Βαστάκη, 2010, στο Κλουβάτος, 2014 σελ.87).

Όλα τα παραπάνω που αναφέραμε επικεντρώνονται σε τρία ατομικά στοιχεία που έχει κάθε μαθητής:

1. Προϋπάρχουσες γνώσεις κάθε μαθητή και τα βιώματά του, στοιχείο που αναφέρεται στην μαθησιακή του ετοιμότητα (Κλουβάτος, 2014 σελ. 87).
2. Τα κίνητρα μάθησης, τα οποία αναφέρονται στα ενδιαφέροντά του (Κλουβάτος, 2014 σελ. 87).
3. Το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή το οποίο αναφέρεται στον τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής (Κλουβάτος, 2014 σελ. 87).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν μέθοδος διδασκαλίας εμφανίζεται στο «**Νέο Σχολείο**» και στον Ν. 4115/2013 περί Ειδικής Αγωγής (άρθρο 39 παρ. ε, β) όπου αναφέρεται ότι η ΕΔΕΑΥ έχει μεταξύ άλλων τις εξής αρμοδιότητες **«Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης»**( Βασιλειάδου, 2017 σελ.67).

Πολύ λίγες έρευνες υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αυτές περισσότερο στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Γκούνης, Παπαρούσης και Ανδρέου το 2011 σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έδειξαν ότι σε λογοτεχνικά κείμενα κατάφεραν μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας να αυξήσουν τον αριθμό των λέξεων που διάβασαν οι μαθητές μετά από αρκετό χρονικό διάστημα (Βασιλειάδου, 2017).

Σε άλλη έρευνα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης σε δείγμα εκατό καθηγητών Αγγλικής τα στοιχεία έδειξαν ότι οι καθηγητές Αγγλικής γλώσσας δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά αντίθετα αξιολογούν τους μαθητές σύμφωνα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και δεν δίνουν σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Βασιλειάδου, 2017,σελ. 58).

Σε άλλη έρευνα που έκανε η Βαλιαντή, Κυριακίδης και Κουτσελίνη (2011) σε σχολεία της Κύπρου δημιουργήθηκαν δυο ομάδες μαθητών και έγινε διερεύνηση πως συμπεριφέρθηκαν οι δύο αυτές ομάδες και ποιοι παράγοντες επηρέασαν τις επιδόσεις των ομάδων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο τέλος η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να πετύχουν θεαματικά αποτελέσματα με την διδασκαλία σε μεικτές τάξεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Βασιλειάδου, 2017, σελ. 70).

Ο Gayfer (1991), ανέλυσε 57 έρευνες με σταθμισμένα τεστ με διαφοροποίηση διδασκαλίας όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους και αφορούσαν την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Όταν έγινε ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν θετική στάση ως προς την παρεχόμενη γνώση με την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την χρήση παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας (Gayfer 1991, στο Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Σε έρευνα του Chalupa η οποία αναφερόταν στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφορούσε μαθητές με υψηλές δυνατότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά όσον αφορούσε την διδασκαλία των μαθηματικών και την αναγνωστική ικανότητα, ενώ σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπήρξαν θετικά αποτελέσματα (Ghalupa, 2004).

Επισκόπηση σε έρευνες που αφορούσαν στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν με θετική στάση την χρήση της. Η Tomlinson αναφέρει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην αρχή ήταν αρνητικοί στην χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενώ στη συνέχεια έδειξαν θετική στάση (Tomlinson, 1995). Ο Johnsen σε έρευνα φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία ως προς τη διαδικασία και το περιεχόμενο και κατάφεραν με τις κατάλληλες στρατηγικές να κινητοποιήσουν την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών (Johnsen,2003).

Σε άλλη έρευνα των Casey & Gabel σε εκπαιδευτικούς έδειξε ότι δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα για τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ότι δεν κατανοούσαν την έννοια της διαφοροποίησης και αυτό βέβαια γιατί δεν είχαν την κατάλληλη ενημέρωση. Δήλωσαν ακόμη ότι όσες φορές προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους δυσκολεύονταν στην εφαρμογή της και αυτό τους προκαλούσε άγχος και άρνηση (Casey & Gabel, 2011). Η έρευνα του Burketti ακόμη έδειξε πως για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα με την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει απαραίτητα να δημιουργήσουμε καλό μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εργασία τους (Burketti, 2013).

Σε μια συγκριτική μελέτη της Hatiroglu-Kavanoz σε δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο της Κωνσταντινούπολης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο σχολείο

είχαν περιορισμένες γνώσεις για την διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού που την εφάρμοζαν καθημερινά (Hatiroglu-Kavanoz, 2006).

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

### 4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται και αφορά όλα τα διαφορετικά άτομα της κοινωνίας, και εκφράζει την πεποίθηση και την ανάγκη να ξεπεράσουμε ξεπερασμένες αντιλήψεις που επικρατούν στις διάφορες κοινωνίες για πολιτισμική καθαρότητα και να δώσουμε μεγαλύτερη σημασία στην ισότητα των ανθρώπων, τις ίσες ευκαιρίες και την αποδοχή του διαφορετικού, ώστε μέσα στην κοινωνία να δημιουργηθούν συνθήκες αποδοχής της διαφορετικότητας και επικοινωνίας (Παρούτσας, 2005).

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει στους αλλοδαπούς μαθητές εκπαιδευτική ισότητα και να μειώσει τις ανισότητες που παράγονται από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές (Πολίτου, 1999 στο Παπαχρήστος 2011). Ο διαπολιτισμικός αυτός προσανατολισμός της εκπαίδευσης στοχεύει στο να αρθούν οι ανισότητες και να παρέχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό στηρίζεται στη άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται και δεν αφορά μόνο τους «διαφορετικούς», αλλά έχει στόχο όλους τους μαθητές (Παπαχρήστος, 2011).

Η πολιτισμική ετερότητα των προσφύγων και ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους διαχειρίζεται, δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές οι οποίες πραγματοποιούνται προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες για εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011).

Οι διαστάσεις τις οποίες μπορεί να πάρει αυτή η διαχείριση της ετερότητας προϋποθέτει την αλλαγή της φιλοσοφίας που έχει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στην σχολική μονάδα, την οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς αυτά καθορίζουν όπως λέει η Κελεσίδου «**αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο**» (Κελεσίδου, 2007).

Οι αλλοδαποί μαθητές-πρόσφυγες πρέπει να προσαρμοστούν σε δυο κόσμους οι οποίοι δεν έχουν κανένα κοινό σημείο μεταξύ τους, το σχολείο το οποίο εκπροσωπεί την χώρα υποδοχής από την μια και την οικογένεια από την άλλη που αντιπροσωπεύει την χώρα από την οποία ήρθαν (Κελεσίδου, 2007).

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται στην πολυμορφία της τάξης, βάση του είναι η προσπάθεια για όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση της διαφορετικότητας κάθε μαθητή και στηρίζεται στην παραδοχή ότι αυτή η διαφορετικότητα των μαθητών-προσφύγων μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και ένταξη. Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να μειώσει την ετερότητα των μαθητών, πρέπει όμως να κάνει προσπάθεια να την περιορίσει με στόχο οι μαθητές να συμβιώνουν αρμονικά στο χώρο του σχολείου (Γκότοβος, 2002).

Η διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει και μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αλληλεπίδρασης, αφού είναι βασισμένες σε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσπαθεί να απαλλάξει την εκπαίδευση από την αντίληψη ότι ο μαθητής-πρόσφυγας είναι ο «άλλος», ο «διαφορετικός», αλλά θα προσπαθεί να αξιοποιεί αυτή την διαφορετικότητα προς «**όφελος των ίδιων των μαθητών**» (Κελεσίδου, 2008, σελ. 78).

Για την επιτυχία της διδασκαλίας σε πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές πρέπει να ξεκινάει ο εκπαιδευτικός από το «**πολιτισμικό κεφάλαιο**» του κάθε μαθητή, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και θα στηρίζεται στην αντίληψη ότι για να μπορούν να ενταχθούν ομαλά οι μαθητές πρόσφυγες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής θα πρέπει τα μέλη της ομάδας ανεξάρτητα από την καταγωγή τους να μπορούν να αλληλεπιδράσουν μέσα στην ετερογενή ομάδα. (Κελεσίδου, 2008, σελ. 13). Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για σεβασμό στην διαφορετικότητα των άλλων και στην αποδοχή από τα μέλη της ομάδας (Κελεσίδου, 2004, σελ. 78-79).

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει σαν στόχο να αλλάξει την αντίληψη ότι οι μειονοτικοί μαθητές είναι «**πρόβλημα**» και ότι πρέπει να γίνει προσπάθεια να ξεπεραστεί η αντίληψη ότι πρέπει να γίνει «**αντιστάθμιση του ελλείματος**» των μαθητών αυτών (Κελεσίδου, 2008).



Η αντιστάθμιση αυτή του ελλείματος μπορεί να οδηγήσει στην πεποίθηση ότι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές αυτοί την κυρίαρχη γλώσσα αποκλειστικά για να μπορέσουν να ενταχθούν και να μην αποτελούν «**παραφωνία**» (Auernheimer, 1995, σελ.7).

Εδώ σημαντικό ρόλο παίζει το Αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τους ετερογενείς μαθητές με την αντίληψη της διδασκαλίας σε τάξεις με γηγενείς μαθητές αποκλειστικά, αλλά να διαφοροποιεί τη διδασκαλία με ευέλικτα προγράμματα τα οποία θα εμπλέκουν τον ετερογενή μαθητή στη διαδικασία μάθησης, θα δίνουν έμφαση στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών, θα διαμορφώνουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, έτσι ώστε να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόσουν στα δικά τους δεδομένα (Taratoukhina, 2014).

Η θεωρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι η επαφή των γηγενών μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω της διδασκαλίας προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας των μαθητών με τους πολιτισμούς αυτούς, τους κάνει πιο κοινωνικούς και πιο ολοκληρωμένους σαν προσωπικότητες (Banks, 2004).

#### 4.2 Στρατηγικές για εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για να μπορέσει η εκπαίδευση να αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα πρέπει απαραίτητα να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να βιώνουν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής (Ματασαγγούρας,2001, σελ. 177-187).

Βασική προϋπόθεση για μια διαπολιτισμικά διαμορφωμένη διδασκαλία είναι να υπάρχει στον κεντρικό σχεδιασμό του προγράμματος εισαγωγή διαπολιτισμικών στοιχείων έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Πρώτα πρέπει να δει ο εκπαιδευτικός τι πραγματικά γνωρίζουν οι μαθητές, ποιές είναι οι δεξιότητές τους, ώστε να η διδασκαλία να είναι προσανατολισμένη στο τι γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές (Κελεσίδου, 2008).

Οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται στο πως τα παιδιά επεξεργάζονται τις νέες γνώσεις, τις πληροφορίες και γενικά πως λειτουργούν τον εαυτό τους.

Θα αναφερθούμε σε κάποιες στρατηγικές οι οποίες αφορούν την προώθηση της μάθησης σε τάξεις με πολιτισμική ετερογένεια:

1. **Συνεργατική μάθηση:** Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στην δημιουργία ομάδων με πολιτισμικές διαφορές. Η δημιουργία τέτοιων ομάδων δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και αποδοχής της διαφορετικότητας (Τριλιανός, 2000 στο Παπαχρήστος, 2011).
2. **Ενεργός συμμετοχή:** Η μέθοδος αυτή δίνει την δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να απασχολούνται με δραστηριότητες όπως ακρόαση, ανάγνωση, γραφή και τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τους ίδιους και τα προβλήματά τους (Triedt, 1990 στο Παπαχρήστος 2011).
3. **Σχέδιο εργασίας (project):** Το σχέδιο εργασίας δίνει την δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να χρησιμοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα, να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους ικανότητες για να αποκτήσουν την νέα γνώση(Νικολάου, 2000).
4. **Τρόποι ερώτησης.** Αυτοί είναι τεχνικές που έχουν σαν στόχο να δίνουν την δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να απαντούν στις ερωτήσεις με τρόπο που να εκφράζει την διαφορετικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2000).
5. **Παιχνίδι ρόλων.** Η δραστηριότητα αυτή με το παιχνίδι ρόλων δίνει την δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις, να εκφράσουν γνώμες, χαρακτήρες μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο. Το παιχνίδι ρόλων τους δίνει ακόμη την δυνατότητα να εκφράσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να εκφράσουν συναισθήματα για την προκατάληψη και τις διακρίσεις (Banks, 1990).
6. **Συζητήσεις ομάδας.** Η στρατηγική αυτή είναι η πιο σημαντική γιατί δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσουν τα μέλη μιας ομάδας, να εξετάσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες να αλληλεπιδράσουν. Η στρατηγική αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί επαληθεύει την άποψη ότι οι καλύτερες ιδέες και αποφάσεις παίρνονται μέσα από την επεξεργασία και τη συζήτηση από τα μέλη της ομάδας (Banks, 2004).
7. **Σταθμοί.** Οι σταθμοί είναι κάποιες γωνίες μέσα στην τάξη όπου οι μαθητές ανάλογα με την μαθησιακή τους ικανότητα μπορούν να εργασθούν με τον τρόπο που επιθυμεί ο καθένας για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Όταν τελειώσουν την εργασία τους οι ομάδες επισκέπτεται η μια την άλλη και

συζητούν πάνω στα αποτελέσματα που προέκυψαν. Οι ομάδες ανταλλάσσουν τις εργασίες και στο τέλος, συζητούν πάνω στα αποτελέσματα και εξάγουν αποτελέσματα (Tomlinson, 2010).

8. **Ημερήσιες διατάξεις.** Αυτές είναι μια σειρά από ατομικές ή εβδομαδιαίες εργασίες που οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν σε ορισμένο χρόνο. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία της εργασίας του κάθε μαθητή τον βοηθάει όταν χρειάζεται διαφοροποιώντας έτσι την διδασκαλία του (Tomlinson, 2010).
9. **Σύνθετη διδασκαλία.** Επειδή κάθε μαθητής έχει διαφορετικό γνωστικό επίπεδο η σύνθετη διδασκαλία με την βοήθεια του εκπαιδευτικού δίνει την δυνατότητα οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσουν γνώσεις, αλλά χρησιμοποιώντας σύνθετες νοητικές λειτουργίες να επιτυγχάνουν επιτυχία στις εργασίες τους (Tomlinson, 2010).
10. **Τροχιακές μελέτες.** Η στρατηγική αυτή αφορά κυρίως αδύναμους μαθητές και αναφέρεται σε μελέτες(εργασίες) οι οποίες διαρκούν μέχρι έξι εβδομάδες και αναφέρονται σε κάποια σημεία του Αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές επιλέγουν εργασίες και θέματα τα οποία είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους, εργάζονται με τον δικό τους τρόπο, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και καθοδηγούν. Η διαφοροποίηση στις τροχιακές μελέτες αναφέρεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στην διαδικασία μάθησης (Tomlinson, 2010).
11. **Κέντρα μάθησης.** Αυτά αναφέρονται στα μαθησιακά κέντρα που είναι κάποια μέρη της τάξης τα οποία έχουν κάποια διδακτικά αντικείμενα και οι μαθητές εκεί ανάλογα και με το μαθησιακό προφίλ του καθενός οργανώνουν δραστηριότητες με διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας και πάντα σε σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι εργασίες πάνω στις οποίες εργάζονται οι μαθητές έχουν οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες θα εργασθεί ο μαθητής, ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και βοηθάει (Tomlinson, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα τον Hernandez μαθητές που έχουν διδαχθεί πώς να σκέφτονται, σε κάθε περίπτωση αυτοί έχουν καλύτερες επιδόσεις από άλλους μαθητές. Αυτό βέβαια εξαρτάται από την ηλικία, το είδος σχολείου που πηγαίνουν οι μαθητές, τις ερωτήσεις που κάνουν για τη διδακτέα ύλη, την ανάλυση των περιεχομένων μάθησης, έλεγχο της κατανόησης, διαίρεση σύνθετων ιδεών, καθήκοντα που τους ανατίθενται,

τους κάνει να μπορούν να εξελίσσονται πιο καλά (Hernandez, 2001 στο Κελεσιδου,2008).

Ο Bisop σε έρευνά του μας αναφέρει ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διδάξει σε μια ετερογενή τάξη θα πρέπει να αποδέχεται την διαφορετικότητα των μαθητών και να φροντίζει να δημιουργεί συνθήκες ηρεμίας, να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα στοχεύουν στον κάθε μαθητή ως διαφορετική προσωπικότητα με διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης (Bisop, 2010).

Ο Howard μας λέει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν μεγάλη σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε από εκεί να ξεκινήσει η διδασκαλία για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα, να μην επικεντρώνεται ο εκπαιδευτικός στην πληροφορία της γνώσης αυτή κάθε αυτή (Howard, 2001).

Αντιλαμβανόμαστε ότι η χρήση των στρατηγικών μάθησης σε μια μεικτή τάξη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γρηγορότερα και ευκολότερα τη νέα γνώση, θα κινητοποιήσουν τους μαθητές, θα τους ενθαρρύνουν. Οι «πολλαπλές νοημοσύνες» δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό τύπο νοημοσύνης (Irvine & Armento 2001,σελ. 9).

Η Παπαλεοντίου παραθέτει πιο κάτω έναν πίνακα για το πώς πρέπει να είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
Ακρόαση – κατανόηση προφορικού λόγου	Δεξιότητες επικοινωνίας
Ανάγνωση –κατανόηση γραπτού λόγου	Αναγνώριση έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων
Παραγωγή προφορικού λόγου	Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση
Παραγωγή γραπτού λόγου	Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων
Εκμάθηση γλωσσικών δομών	Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων
Προσυγγραφικό –Συγγραφικό-Μετασυγγραφικό στάδιο Εισηγήσεις για βελτίωση του γραπτού λόγου	Διαφορετικότητα, ατομικά, οικογενειακά χαρακτηριστικά και πολιτισμός
Εκμάθηση ιδιαίτερων γλωσσικών λειτουργιών	Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης
Λειτουργική γραμματική	Κοινωνικές δεξιότητες

Πηγή: Παπαλεοντίου, 2012-2013

Σύμφωνα με το πιο πάνω σχεδιάγραμμα σημαντικό ρόλο παίζει ο προφορικός λόγος και η παραγωγή του, γιατί ιδιαίτερα στην εκπαίδευση προσφύγων οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό λόγο μιας έτσι μπορούν να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους να εκφράσουν ανάγκες, επιθυμίες, συναισθήματα να καταπολεμήσουν καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος, καθώς και να εκφράσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά(ατομικά, οικογενειακά)που αποτελούν μέρος της κουλτούρας τους και της διαφορετικότητάς τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι πολλοί μαθητές βρίσκονται στην δύσκολη θέση να μην έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης στην πατρίδα τους στην δική τους γλώσσα και ξαφνικά βρέθηκαν σε μια χώρα με διαφορετική κουλτούρα, να χρειάζεται να μάθουν μια ξένη γλώσσα που τους δυσκολεύει ενώ ταυτόχρονα στο οικογενειακό περιβάλλον μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Το γεγονός αυτό τους δημιουργεί άγχος και πολλές φορές αντιδρούν στην πίεση.

Μετά από την χρήση προφορικών ασκήσεων με την μορφή αδόμητου λόγου, εκφράσεις με στόχο την προβολή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε μαθητή, σκέψεων, ιδεών, με δραστηριότητες που αφορούν θέματα κουλτούρας (έθιμα, γιορτές, φαγητά, τραγούδια κ.ά.)στην συνέχεια περνάμε στον γραπτό λόγο, όπου εκεί προσπαθούμε μέσα από κείμενα απλά που βρίσκονται στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σχολείο, καθώς και σε άλλα που υπάρχουν στο διαδίκτυο γίνεται προσπάθεια να παράγουμε λόγο ο οποίος τώρα παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή. Μέσα από την επεξεργασία και την μελέτη κειμένων, ποιημάτων, τραγουδιών, η γλώσσα τώρα παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή στην χρήση της, χρησιμοποιείται η λειτουργική γραμματική στην δημιουργία φράσεων και προτάσεων και ο γραπτός λόγος εμπλουτίζεται και περνάει από την αφηρημένη μορφή σε πιο συγκεκριμένη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από κείμενα, τραγούδια, γιορτές και δραστηριότητες που δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές πρόσφυγες να εκφραστούν δημιουργικά και με τρόπο που ευνοεί την μάθηση (Παπαλεοντίου, 2012-2013 στο Σμαροπούλου, 2015).

#### 4.3 Ανασκόπηση σε έρευνες για στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με ετερογένεια και πολιτισμικές διαφορές.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία βρήκαμε πολλές έρευνες για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία για πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές. Όλες όμως οι έρευνες υπολείπονται στην χρήση της διαφοροποίησης στην διδασκαλία, στην αξιοποίησή της σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εκείνο που στην αρχή πρέπει να ερευνήσουμε είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, στα νέα διδακτικά μοντέλα, αλλά και στην ανάγκη για να διαμορφώσουμε μια νέα αντίληψη για το πώς πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται την τάξη, ιδιαίτερα όταν σε αυτήν βρίσκονται πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές (Tomlinson, 1995. Subban 2006, σελ.942).

Εκείνο που έχει παρατηρηθεί στις έρευνες που έχουν γίνει σε όλη την Ελλάδα είναι η δυσκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την ελληνική σαν δεύτερη ξένη γλώσσα. Εμπόδιο σε όλα αυτά είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία με την συγκεκριμένη μορφή στη διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθημερινά, ενώ ταυτόχρονα αδυνατούν να αξιοποιήσουν την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών (Γρίβα & Στάμου 2014, σελ. 114).

Σε έρευνα που έγινε για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην γενική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, το θεωρούν λάθος και ότι δεν είναι αυτός ο ρόλος τους. Αυτό το στηρίζουν στο ότι το σχολείο σαν οργανισμός έχει σαν στόχο να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις άσχετα από την χώρα καταγωγής, αλλά και γιατί θεωρούν ότι η ταύτιση της διδασκαλίας με την κουλτούρα κάθε μαθητή δεν προσφέρει αποτελέσματα (Tomlinson *et al*, 2003,σελ. 123).

Σε έρευνα της Schoorman & Bogoteh,(2010) σε ομάδα εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενών μαθητών, φάνηκε ότι δεν αντιλαμβάνονται πως η εκπαίδευση έγινε πλέον πολυπολιτισμική και ότι οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικές ανάγκες οι οποίες

μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο με την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Schoorman & Bogoteh, 2010).

Έρευνα της Cho & DeCastro-Ampossetti σε 119 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ετερογενών μαθητών, αλλά αντίθετα υποστήριξαν ότι επειδή όλο και περισσότεροι μαθητές φοιτούσαν στις τάξεις δεν τους έδινε την δυνατότητα να πλησιάσουν αυτούς τους μαθητές ώστε να γνωρίσουν από κοντά τις ανάγκες τους. Εκείνο που έπρεπε να κάνουν και το κάνουν είναι να διδάξουν τους μαθητές αυτούς με ότι αναφέρει το Αναλυτικό, πρόγραμμα και ότι μάθουν αυτοί οι μαθητές(Cho & DeCastro, 2005/2006).

Σε άλλη έρευνα των Larso & Ovando οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές παραβλέπουν το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και προσφέρουν την ίδια εκπαίδευση με αυτή των γηγενών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντί να αντιληφθούν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αναγκαία, στηρίζονται στην άποψη ότι η κάθε μορφής διαφοροποίηση είναι αντίθετη με αυτό που συμβαίνει στην κοινωνία και ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι (Reeves, 2004).

Έρευνα της Santamaria στην Καλιφόρνια σε τάξεις με ετερογενείς μαθητές έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χωρίς όμως να γνωρίζουν τις στοιχειώδεις αρχές της, ούτε πως θα την αξιοποιήσουν. Αντίθετα θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά (Santamaria, 2009).

Σε άλλη έρευνα της Afholder οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πιο ανοιχτοί σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας σε πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές και ότι η επιμόρφωση και η εμπειρία των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι θετικό στοιχείο επιτυχίας των διαφοροποιημένων πρακτικών.

Σε έρευνα της Robinson στην Α/θμια Εκπαίδευση φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί με την διαφοροποιημένη διδασκαλία χωρίς να αμφισβητούν ότι έχει δυσκολίες τις οποίες πολλές φορές καλούνται να τις

αντιμετωπίσουν χωρίς να έχουν επιμόρφωση. Παρόλα αυτά όμως εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές καταστάσεις (Robinson *et al*, 2014).

Σε άλλη έρευνα στην Κύπρο για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Α/θμια Εκπαίδευση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξε ότι είναι σε θέση να διδάξουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση προκειμένου να μπορούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές διαφοροποίησης (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, στο Γρίβα & Στάμου,2014).



## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Μεθοδολογία της έρευνας

### 5.1 Ερευνητική προσέγγιση

Για την έρευνα που διεξάγουμε επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο με την πεποίθηση ότι μπορούμε να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Ιωαννίνων για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τόσο γενικά, όσο και στην χρήση της για την εκπαίδευση προσφύγων σε μεικτές τάξεις. Θεωρούμε ότι η χρήση ερωτηματολογίου στην έρευνά μας είναι απλή, κατανοητή, δεν πιέζεται ο ερωτώμενος από τον χρόνο, ή τον ερευνητή και μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις με την άνεσή του. Οι ερωτήσεις είναι γνώμης, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής. Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ο ερωτώμενος μπορεί να δώσει και την δική του απάντηση απαντώντας στο «άλλο». Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις για ποσοτική έρευνα και γρηγορότερα αποτελέσματα (Βάμβουκας, 1998).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ενημερώνουμε τον ερωτώμενο για τον σκοπό που κάνουμε την συγκεκριμένη έρευνα, ότι είναι ανώνυμο και ότι με τις απαντήσεις τους θα μας βοηθήσουν ώστε να εξάγουμε τα σωστά αποτελέσματα για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές- πρόσφυγες.

Οι ερωτήσεις είναι σύμφωνα με την κλίμακα Likert με πέντε διαβαθμίσεις.

1. Στο πρώτο μέρος με τίτλο: «**Διαφοροποίηση και γενική εκπαίδευση**» το οποίο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις καταγράφονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για το τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, πως αυτή γίνεται αποδοτικότερη, ποιός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, πως αυτή εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να διδάξουν με αυτή την μέθοδο ή χρειάζονται επιμόρφωση και πόσο συχνά (Λαγκαδινού, 2014, ερωτήσεις 1-9).

2. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου με τίτλο «**Διαφοροποίηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση**» το οποίο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις ζητούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχολεία που φοιτούν μαζί με τους γηγενείς μαθητές και μαθητές-πρόσφυγες.

Δεδομένου ότι ακόμη και η παραδοσιακή διδασκαλία σε τέτοιου είδους σχολεία και τάξεις είναι δύσκολη, πόσο μάλλον όταν υπάρχουν μεικτές τάξεις όπου φοιτούν μαθητές από διάφορα μέρη του κόσμου με διαφορετική κουλτούρα και ανάγκες. Είναι αναγκαίο για να μπορέσει κανείς να διδάξει σε σχολεία που φοιτούν πρόσφυγες να έχει κάποιου είδους κατάρτιση πάνω στην διγλωσσία και γενικά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ζητείται ακόμη η γνώμη τους πάνω σε ποια διδακτικά αντικείμενα μπορούμε να κάνουμε την διαφοροποίηση και παρατίθενται κάποια μαθήματα, με ποιες μεθόδους διδασκαλίας και αν οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις διαφορετικές πολιτισμικές ανάγκες των προσφύγων με την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Λαγκαδινού, 2014. Τατσιώκα, 2016).

3. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου συμπληρώνει ο ερωτώμενος δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την σχέση εργασίας, την θέση ευθύνης ή μη που κατέχει, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές του και από πού προέρχεται η ενημέρωσή του για την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν το προφίλ του εκπαιδευτικού που ερωτάται.

## 5.2 Σκοπός της έρευνας

Επειδή σήμερα το προσφυγικό ζήτημα βρίσκεται σε κρίσιμο σημείο και στην Ελλάδα φιλοξενούνται πλέον αρκετές χιλιάδες πρόσφυγες, κρίνεται αναγκαίο η Ελλάδα να προσφέρει στα παιδιά των προσφύγων εκπαίδευση η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών.

Οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στις τάξεις του πρωινού ωραρίου κατά κανόνα και γίνεται προσπάθεια να τους παρασχεθεί βοήθεια ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κλίμα του σχολείου που θα φοιτήσουν, να αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές και σιγά-σιγά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να κοινωνικοποιηθούν.

Από την άλλη η παρουσία τους στην τάξη με τους γηγενείς μαθητές θα αναδείξει όλα εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία θα αλληλεπιδράσουν με τα πολιτισμικά

στοιχεία των γηγενών μαθητών και θα αναδείξουν τις σχέσεις και τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών, ώστε τόσο το σχολείο, όσο και κοινωνία δεν θα μείνουν ανεπηρέαστα .

Η παρούσα εργασία με θέμα «Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων για την εκπαίδευση προσφύγων με την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίχτηκε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στην έρευνα «Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.(Μ.Ε. Λαγκαδινού Αικατερίνη –Ιωάννινα 2014, ΠΤΔΕ) και στην έρευνα «Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Τατσιώκα, 2016).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε είχε σαν σκοπό να καταγράψει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Ιωαννίνων που διδάσκουν σε μεικτές τάξεις με πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές για την αναγκαιότητα της χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### 5.3 Ερευνητικοί στόχοι

1. Να εντοπίσουμε αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία.
2. Να καταγράψουμε τις απόψεις τους για την είσοδο προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
3. Να δούμε πως αξιοποιούνται οι διαφοροποιημένες πρακτικές στο νέο πολυπολιτισμικό σχολείο.
4. Να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις με πρόσφυγες και ποια μορφή μπορεί αυτή να πάρει.
5. Να διερευνήσουμε πώς η γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζει την άποψη που έχουν για τη χρήση της στο διαπολιτισμικό σχολείο;

Για την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαραίτητο είναι να γίνει προσπάθεια να τους προσφέρουμε εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες για να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Τζωρτζοπούλου & Γκοτζαμάνη, 2008).

#### 5.4 Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Για να μπορεί ένα ερωτηματολόγιο να ελαχιστοποιήσει τα σφάλματα κρίνεται αναγκαίο πριν από την ευρεία χρήση του να γίνει ένας προέλεγχος για να διαπιστώσουμε τυχόν σφάλματα και να τα διορθώσουμε (Babbie,2011).

Ο προέλεγχος πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα που ονομάζεται **δείγμα-πιλότος**. Αυτό έχει σαν στόχο να διαπιστώσουμε αν το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό στους ερωτώμενους και αν όχι, που ακριβώς είναι το πρόβλημα ώστε να το διορθώσουμε.

Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω mail σε σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν πρόσφυγες και λειτουργούν Τ.Υ και ΔΥΕΠ. Τα σχολεία στα οποία στάλθηκε το δείγμα είναι το 4<sup>ο</sup> 12<sup>Θ</sup> Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων στο οποίο λειτουργεί Τ.Υ το σχολικό έτος 2018-2019 και το 16<sup>ο</sup> 12<sup>Θ</sup> Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων στο οποίο λειτουργεί το σχολικό έτος 2018-2019 Τ.Υ και ΔΥΕΠ. Από την επεξεργασία του δείγματος-πιλότου δεν προέκυψε καμιά δυσκολία στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ως προς τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Στην συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια με προσωπική επίσκεψη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού που διενεργεί την έρευνα σε όλα τα σχολεία του Ν. Ιωαννίνων στα οποία φοιτούν το σχολικό έτος 2018-2019 μαθητές πρόσφυγες είτε, σε Τ.Υ είτε σε ΔΥΕΠ για να υπάρχει ενημέρωση για την λειτουργία διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς και παροχή βοήθειας.

## 5.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικής έρευνας

Η μεθοδολογική έρευνα που επιλέξαμε είναι η ποσοτική μέθοδος για να προσεγγίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα. Με την μέθοδο αυτή μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων (Κυριαζής, 2002).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάξαμε επιλέχθηκε γιατί μπορεί να καταγράψει και συλλέξει μεγάλο αριθμό πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα και τα δεδομένα να επεξεργαστούν πιο εύκολα (Βάμβουκας, 1998).

## 5.6 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα που διεξάγουμε έχει τους εξής περιορισμούς:

- Το δείγμα προέρχεται από την Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
- Αφορά εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης, μόνιμους αναπληρωτές, ωρομίσθιους, που διδάσκουν σε Διαπολιτισμικά Δημοτικά σχολεία, καθώς και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε γενικά σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές-πρόσφυγες και εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## 5.7 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα, τα οποία συλλέχτηκαν κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και με τη βοήθεια των προγραμμάτων Windows Excel 2007 και Statistical Package for Social Sciences (SPSS – version 20.0).

## 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αποτελέσματα της έρευνας

### 6.1 Προφίλ εκπαιδευτικού

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 105 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 65 ήταν άνδρες δηλαδή το 61,9% και 40 ήταν γυναίκες δηλαδή το 38,1%.

Όσον αφορά την ηλικία, στον πίνακα 1 φαίνεται ότι το 35,2% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ήταν άνω των 50 ετών, το 23,8% των ερωτώμενων 31-40 ετών, ένα ποσοστό 23,8% των ερωτώμενων 41-50 ετών, ενώ ένα μικρό ποσοστό περίπου 1,9% ήταν 20-30 ετών. Ένα ποσοστό 15,2% δεν απάντησε στο ερώτημα.(πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
20-30	2	1,9
31-40	25	23,8
41-50	25	23,8
51+	37	35,2
Σύνολο	89	84,8
Ελλιπή	16	15,2
Σύνολο	105	100,0

Ο πίνακας 2 μας δείχνει τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 69,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δηλαδή η πλειοψηφία ήταν μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 18,1%; ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και πολύ μικρό ποσοστό 1% ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 11,4% δεν απάντησε(πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ωρομίσθιος/α	1	1,0
Αναπληρωτής/τρια	19	18,1
Μόνιμος/η	73	69,5
Σύνολο	93	88,6
Ελλιπή	12	11,4
Σύνολο	105	100,0

Όσον αφορά την θέση ευθύνης, στον πίνακα 3 μόνο το 16,2% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατείχαν μια θέση ευθύνης (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια, Προϊστάμενος σχολικής μονάδας), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό περίπου 80% ήταν εκπαιδευτικοί χωρίς να κατέχουν κάποια θέση ευθύνης (πίνακας 3)

Πίνακας 3. Θέση ευθύνης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια, Προϊστάμενος)	17	16,2
Όχι	84	80,0
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 4 το 42,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας στην Α/θμια Εκπαίδευση, το 18,1% από 11-20 έτη, το 13,3% από 1-10 έτη και μόνο το 9,5% πάνω από 30έτη υπηρεσίας(πίνακας4).

Πίνακας 4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Α/θμια Εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	14	13,3
11-20	19	18,1
21-30	45	42,9
31+	10	9,5
Σύνολο	88	83,8
Ελλιπή	17	16,2
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 5 και στο ερώτημα που αφορά τις περαιτέρω σπουδές όπως φαίνεται από τους ερωτηθέντες εκτός από το βασικό πτυχίο, το 25,7% έχει κάποιο επιπλέον πτυχίο, το 18,1% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 6,7% άλλες σπουδές και το 44,8% των ερωτηθέντων μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ το 4,8% δεν απάντησε (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεύτερο Πτυχίο	27	25,7
Μεταπτυχιακός τίτλος	19	18,1
Κανένα από τα παραπάνω	47	44,8
Άλλο	7	6,7
Σύνολο	100	95,2
Ελλιπή	5	4,8
Σύνολο	105	100,0



Στον πίνακα 6 οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ενημέρωση που έχουν σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προέρχεται κατά 47,6% από Σεμινάρια/ Συνέδρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια, το 27,6% από Αυτοεπιμόρφωση, το 16,2% από Επιμόρφωση σε ΠΕΚ και μόνο το 8,6% από σχετικές σπουδές με την διαφοροποιημένη διδασκαλία(πίνακας 6).

*Πίνακας 6. Από πού προέρχεται η ενημέρωσή σας σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Σπουδές	9	8,6
Επιμόρφωση σε ΠΕΚ	17	16,2
Σεμινάρια/ Συνέδρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια	50	47,6
Αυτοεπιμόρφωση	29	27,6
Σύνολο	105	100,0

## 6.2 Διαφοροποίηση και γενική εκπαίδευση

Αρχικά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με το τι γνωρίζουν για την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

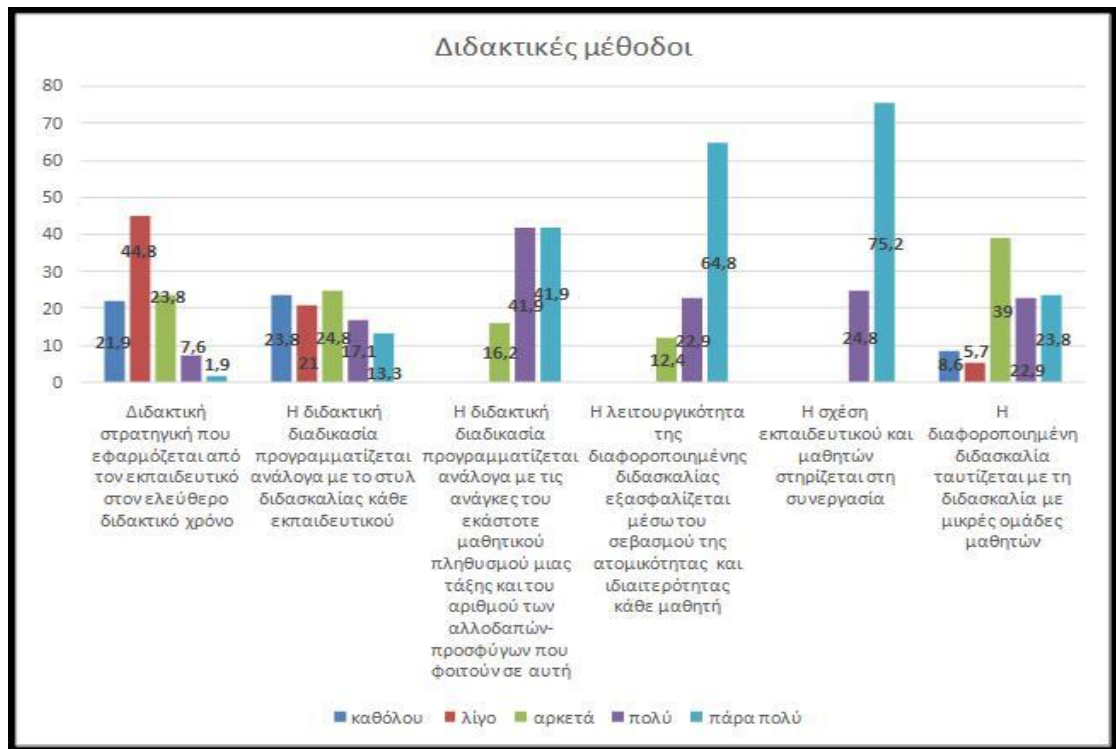
Από αυτούς το 50% περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είπαν πως γνωρίζουν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πολύ και πάρα πολύ καλά, ένα ποσοστό περίπου 45% απάντησαν ότι γνωρίζουν αρκετά πράγματα για την διαφοροποιημένη διδασκαλία και ένα πολύ μικρό ποσοστό περίπου 5% γνωρίζει πολύ λίγα πράγματα για την διαφοροποιημένη διδασκαλία και 1% δεν απάντησε (πίνακας 7)

Πίνακας 7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	5	4,8
αρκετά	47	44,8
πολύ	22	21,0
πάρα πολύ	30	28,6
Σύνολο	104	99,0
Ελλιπή	1	1,0
Σύνολο	105	100,0

### Διδακτικές Μέθοδοι

Περιγράφοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία το 9,55% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είπαν πως είναι σε μεγάλο βαθμό μια Διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο, το 30,5% των ερωτηθέντων είπε πως είναι η διδακτική διαδικασία που προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού, το 83,8% των ερωτηθέντων είπε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και του αριθμού των αλλοδαπών-προσφύγων που φοιτούν σε αυτή, το 87,6% των ερωτηθέντων είπε πως η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας και ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή, το 100% των ερωτηθέντων είπε πως η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία και το 46,7% των ερωτηθέντων είπε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών. Αναλυτικότερα τα αντίστοιχα ποσοστά εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα όσον αφορά την γνώση των διδακτικών μεθόδων από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (γράφημα 1).



Γράφημα 1. Διδακτικές μέθοδοι

Στον πίνακα 8 το 21,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν εφαρμόζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο τους, το 44,8% την εφαρμόζει λίγο, το 23,8% την εφαρμόζει αρκετά, το 7,6% την εφαρμόζουν πολύ και το 1,9% την εφαρμόζει πάρα πολύ.

Πίνακας 8. Διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	23	21,9
λίγο	47	44,8
αρκετά	25	23,8
πολύ	8	7,6
πάρα πολύ	2	1,9
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 9 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 23,8% θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να προγραμματιστεί, το 21% ότι προγραμματίζεται λίγο, το 24,8% ότι προγραμματίζεται αρκετά, το 17,1% ότι προγραμματίζεται πολύ και το 13,3% ότι προγραμματίζεται πάρα πολύ.

*Πίνακας 9. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού*

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	25	23,8
λίγο	22	21,0
αρκετά	26	24,8
πολύ	18	17,1
πάρα πολύ	14	13,3
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 10 οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών, το 16,2% δήλωσαν ότι δεν προγραμματίζεται αρκετά, το 41,9% ότι προγραμματίζεται πολύ και το 41,9% ότι προγραμματίζεται πάρα πολύ.

*Πίνακας 10. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και του αριθμού των αλλοδαπών-προσφύγων που φοιτούν σε αυτή*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	17	16,2
πολύ	44	41,9
πάρα πολύ	44	41,9
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 11 και στην ερώτηση που αφορά την λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και το αν αυτή εξασφαλίζεται μέσω σεβασμού της ατομικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή, το 12,4% απάντησε ότι εξασφαλίζεται αρκετά, το 22,9% απάντησε πολύ και το 64,8% απάντησε πάρα πολύ.

*Πίνακας 11. Η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας και ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	13	12,4
πολύ	24	22,9
πάρα πολύ	68	64,8
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 12 και στην ερώτηση που αφορά την σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και αν αυτή πρέπει να στηρίζεται στην συνεργασία μεταξύ τους, το 24,8% απάντησε πολύ και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το 75,2% πάρα πολύ.

*Πίνακας 12. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία*

	Συχνότητα	Ποσοστό
πολύ	26	24,8
πάρα πολύ	79	75,2
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 13 οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση αν στην διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να σχηματίζουμε μικρές ομάδες, το 8,6% των

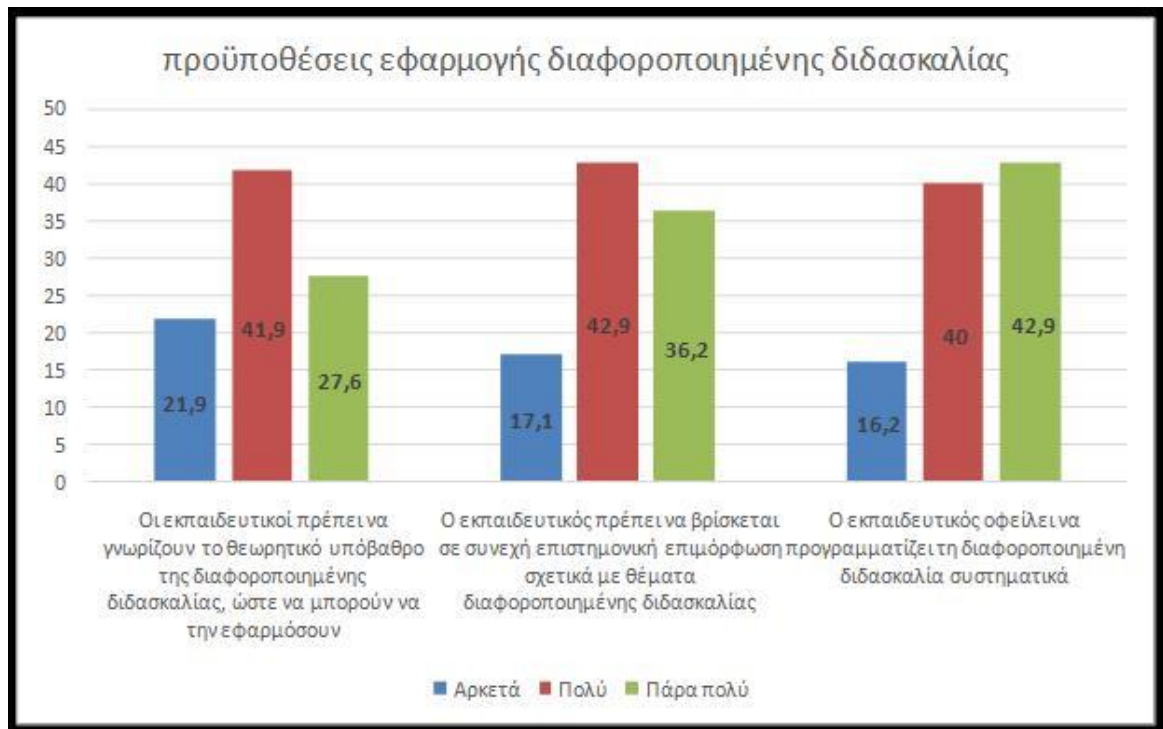
ερωτώμενων δήλωσε καθόλου, το 5,7% δήλωσε λίγο, το 39% δήλωσε αρκετά, το 22,9% δήλωσε πολύ, και το 23,8% δήλωσε πάρα πολύ. Αν αθροίσουμε το πολύ και το πάρα πολύ τότε αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία ταυτίζονται με την δημιουργία μικρών ομάδων σε ποσοστό 46,7% για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

*Πίνακας 13. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών*

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	9	8,6
λίγο	6	5,7
αρκετά	41	39,0
πολύ	24	22,9
πάρα πολύ	25	23,8
Σύνολο	105	100,0

### 6.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις της αποδοτικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αθροίζοντας τα έγκυρα ερωτηματολόγια, το 76% των ερωτηθέντων θεωρούν σημαντική προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν, το 82,2% είπαν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και το 83,7% πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά (γράφημα 2).



Γράφημα 2. Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στον πίνακα 14 και στο ερώτημα αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να την εφαρμόζουν καλύτερα το 21,9% δήλωσε πως πρέπει να την γνωρίζουν αρκετά, το 41,9% πολύ και το 27,6% πάρα πολύ, ενώ ένα ποσοστό 8,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 14. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	23	21,9
πολύ	44	41,9
πάρα πολύ	29	27,6
Σύνολο	96	91,4
Ελλιπή	9	8,6
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 15 και απαντώντας στο ερώτημα αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται όσον αφορά την χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη το 17,1% δήλωσε πως πρέπει να επιμορφώνονται αρκετά, το 42,9% πολύ, το 36,2% πάρα πολύ, ενώ ένα μικρό ποσοστό 3,8% δεν απάντησε.

*Πίνακας 15. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	18	17,1
πολύ	45	42,9
πάρα πολύ	38	36,2
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 16 και στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προγραμματίζουν συστηματικά στην τάξη τους την διαφοροποιημένη διδασκαλία, το 16,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε αρκετά, το 40% πολύ και το 42,9% πάρα πολύ.

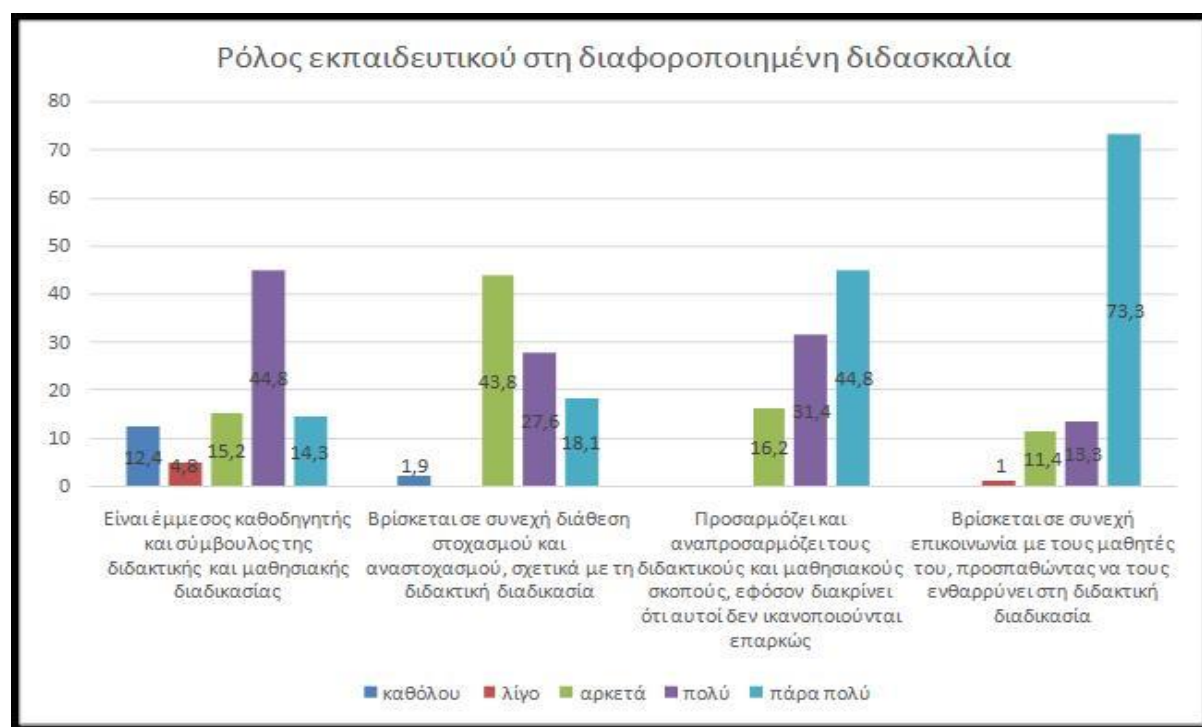
*Πίνακας 16. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	17	16,2
πολύ	42	40,0
πάρα πολύ	45	42,9
Σύνολο	104	99,0
Ελλιπή	1	1,0
Σύνολο	105	100,0



## 6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία

Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το 64,6% των ερωτηθέντων είπαν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει σε μεγάλο βαθμό να είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, το 50% των ερωτηθέντων απάντησε πως πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, το 82,5% των ερωτηθέντων απάντησε πως πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς και το 87,5% από τους ερωτηθέντες πως πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία (γράφημα 3).



Γράφημα 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στον πίνακα 17 οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στο ερώτημα αν πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι καθοδηγητής και σύμβουλος το 12,4% δήλωσε πως δεν πρέπει να είναι, το 4,8% δήλωσε πως πρέπει να είναι λίγο, το 15,2% πως πρέπει να είναι αρκετά, το 44,8% η συντριπτική πλειοψηφία πολύ και το 14,3% πάρα πολύ. Η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 59,1% συμφωνούν με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και ένα ποσοστό 8,6% δεν απάντησε στην ερώτηση.

Πίνακας 17. Είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	13	12,4
λίγο	5	4,8
αρκετά	16	15,2
πολύ	47	44,8
πάρα πολύ	15	14,3
Σύνολο	96	91,4
Ελλιπή	9	8,6
Σύνολο	105	100,0

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή στοχασμό και αναστοχασμό το 1,9% δήλωσε καθόλου, το 43,8% αρκετά και το 18,1% δήλωσε πάρα πολύ. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% συμφωνούν με τον συνεχή αναστοχασμό όσον αφορά την διδακτική διαδικασία, ενώ ένα ποσοστό 8,6% δεν απάντησε στην ερώτηση (πίνακας 18).

Πίνακας 18. Βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	2	1,9
αρκετά	46	43,8
πολύ	29	27,6
πάρα πολύ	19	18,1
Σύνολο	96	91,4
Ελλιπή	9	8,6
Σύνολο	105	100,0

Στο ερώτημα αν πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους διδακτικούς στόχους του οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 16,2% ότι πρέπει να τους αναπροσαρμόζουν αρκετά, το 31,4% πολύ και το 44,8% πάρα πολύ. Αθροιστικά 76,2% των εκπαιδευτικών αναπροσαρμόζουν τους στόχους (πίνακας 19).

*Πίνακας 19. Προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	17	16,2
πολύ	33	31,4
πάρα πολύ	47	44,8
Σύνολο	97	92,4
Ελλιπή	8	7,6
Σύνολο	105	100,0

Στο ερώτημα αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του ώστε να τους ενθαρρύνει στην διδακτική διαδικασία το 1% δήλωσε πως δεν είναι αναγκαίο, το 11,4% πως πρέπει να βρίσκεται σε επικοινωνία αρκετά, το 13,3% πολύ και το 73,3% πάρα πολύ.(πίνακας 20)

*Πίνακας 20. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	1	1,0
αρκετά	12	11,4
πολύ	14	13,3
πάρα πολύ	77	73,3
Σύνολο	104	99,0
Ελλιπή	1	1,0
Σύνολο	105	100,0

Απαντώντας στο ερώτημα αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εύκολο να εφαρμοστεί στην Ελλάδα το 25,7% (πολύ και πάρα πολύ ) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σε μεγάλο βαθμό εύκολο να εφαρμοστεί με βάση τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό περίπου το 74,3%(καθόλου, λίγο και αρκετά) δήλωσαν ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα.(πίνακας 21).

*Πίνακας 21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εύκολο να εφαρμοστεί με βάση τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα*

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	6	5,7
λίγο	69	65,7
αρκετά	3	2,9
πολύ	17	16,2
πάρα πολύ	10	9,5
Σύνολο	105	100,0

Οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται αναγκαία και πόσο η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς το 58,4% των ερωτώμενων απάντησε πολύ και πάρα πολύ πως η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια, ενώ το 73,3% των ερωτώμενων ότι δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν οι μαθησιακές αποκλίσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προσφύγων καθώς επίσης ότι το 69% από αυτούς δήλωσαν ότι μόνο μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή.

Στον πίνακα 22 το 76,2% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως θεωρούν πολύ και πάρα πολύ αναγκαία την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ ένα ποσοστό 23,8% από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν την θεωρούν αναγκαία, απαντώντας αρκετά και το 12,4% δήλωσαν λίγο στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

*Πίνακας 22. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	13	12,4
αρκετά	12	11,4
πολύ	43	41,0
πάρα πολύ	37	35,2
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 23 και στο ερώτημα αν η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια το 1% δήλωσε καθόλου, το 34,3% λίγο, το 2,9% αρκετά, το 28,6% πολύ και το 24,8% πάρα πολύ, ενώ ένα ποσοστό 8,6% δεν απάντησε στην ερώτηση .

*Πίνακας 23. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια*

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	1	1,0
λίγο	36	34,3
αρκετά	3	2,9
πολύ	30	28,6
πάρα πολύ	26	24,8
Σύνολο	96	91,4
Ελλιπή	9	8,6
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 24 και στο ερώτημα αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει λύσεις στις εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των γηγενών, όσο και των αλλοδαπών-προσφύγων το 11,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν δίνει, το 15,2% δήλωσε αρκετά, το 29,5% δήλωσε πολύ και το 43,8% δήλωσε πάρα πολύ.

*Πίνακας 24. Δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν οι μαθησιακές αποκλίσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προσφύγων*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	12	11,4
αρκετά	16	15,2
πολύ	31	29,5
πάρα πολύ	46	43,8
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 25 και απαντώντας οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενεργοποιεί όλες τις δυνάμεις του μαθητή το 24,8% δήλωσε αρκετά, το 1% πολύ και το 54,3% πάρα πολύ, ενώ ένα ποσοστό 20% δεν απάντησε.

*Πίνακας 25. Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	26	24,8
πολύ	1	1,0
πάρα πολύ	57	54,3
Σύνολο	84	80,0
Ελλιπή	21	20,0
Σύνολο	105	100,0

## 6.5 Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αυτό που θα βοηθήσει στη καλύτερη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σύμφωνα με την έρευνα το 33,3% η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής, το 24,8% η αύξηση διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων, το 15,2% ο περιορισμός της διδακτέας ύλης, το 12,4% η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, το 7,6% η αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, το 4,8% η πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία και το 1,9% η αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού(πίνακας 26).

*Πίνακας 26. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν στη καλύτερη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής	35	33,3
περιορισμός διδακτέας ύλης	16	15,2
αύξηση διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων	26	24,8
Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη	13	12,4
Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία	5	4,8
Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών	8	7,6
Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού	2	1,9
Σύνολο	105	100,0

Αναφερόμενοι στην ανάγκη επιμόρφωσης το 86,7% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήθελαν να έχει τη μορφή πρακτικής άσκησης σε κάποια σχολική μονάδα και μόνο το 13,3% προτιμούν επιμορφωτικά σεμινάρια σε θεωρητικό επίπεδο (πίνακας 27)

Πίνακας 27. Ποια μορφή θα θέλατε να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε θεωρητικό επίπεδο επιμορφωτικά σεμινάρια	14	13,3
Πρακτική άσκηση σε κάποια σχολική μονάδα	91	86,7
Σύνολο	105	100,0

### 6.6 Διαφοροποίηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το 89,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αφορά την σχέση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας απάντησε πως στο σχολείο που υπηρετούν λειτουργεί τάξη υποδοχής, το 9,5% πως όχι δεν λειτουργεί και το 1% απάντησε δεν γνωρίζω. Αντίστοιχα το 14,3% δήλωσε πως λειτουργεί στο σχολείο τους φροντιστηριακό τμήμα το 39% πώς όχι δεν λειτουργεί και το 1% δεν γνωρίζω. Στο ερώτημα αν στο σχολείο τους λειτουργεί πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας το 51,4% δήλωσε πως λειτουργεί Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, το 23,8% πως όχι και το 4,8% δεν γνωρίζω.(πίνακες 28,29,30)

Πίνακας 28. Τάξη Υποδοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	94	89,5
Όχι	10	9,5
Δε γνωρίζω	1	1,0
Σύνολο	105	100,0



Πίνακας 29. Φροντιστηριακό Τμήμα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	15	14,3
Όχι	41	39,0
Δε γνωρίζω	1	1,0
Σύνολο	57	54,3
Ελλιπή	48	45,7
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 30. Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	54	51,4
Όχι	25	23,8
Δε γνωρίζω	5	4,8
Σύνολο	84	80,0
Ελλιπή	21	20,0
Σύνολο	105	100,0

Στην ερώτηση που αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας το 25,7% από αυτούς (πολύ και πάρα πολύ) δήλωσαν πως έχουν σημαντική κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μόνο το 3,8% από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως γνωρίζουν ότι οι μαθητές-πρόσφυγες που μιλούν δυο γλώσσες μπορούν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό 46,7% δήλωσε αρκετά. (πίνακες 31,32)

Πίνακας 31. Έχετε κάποια κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	12	11,4
λίγο	35	33,3
αρκετά	31	29,5
πολύ	18	17,1
πάρα πολύ	9	8,6
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 32. Γνωρίζετε αν οι μαθητές-πρόσφυγες που μιλούν δυο γλώσσες μπορούν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	9	8,6
λίγο	43	41,0
αρκετά	49	46,7
πολύ	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

### 6.7 Προβλήματα μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν για τα προβλήματα που δημιουργούνται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους, το 58,1% από αυτούς απάντησε πως υπάρχουν προβλήματα στην τάξη τους μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, ενώ ένα ποσοστό 40% απάντησε πως δεν υπάρχουν. Τα προβλήματα όπως καταγράφηκαν κατά το 34,3% είναι ο φόβος για την υγεία των γηγενών μαθητών από τους πρόσφυγες, κατά το 20% οι πολιτισμικές διαφορές και κατά το 1% προβλήματα σε σχέση με την θρησκεία, ενώ το 44,8% δεν απάντησε(πίνακες 33,34).

Πίνακας 33. Διαπιστώνετε προβλήματα στην τάξη σας μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	61	58,1
Όχι	42	40,0
Σύνολο	103	98,1
Ελλιπή	2	1,9
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 34. Αν ΝΑΙ ποιά από τα παρακάτω διαπιστώνετε

	Συχνότητα	Ποσοστό
Προβλήματα σε σχέση με την θρησκεία	1	1,0
Πολιτισμικές διαφορές	21	20,0
Φόβος για την υγεία των γηγενών μαθητών από τους πρόσφυγες	36	34,3
Σύνολο	58	55,2
Ελλιπή	47	44,8
Σύνολο	105	100,0

Στην ερώτηση που αφορά την διάχυση διαπολιτισμικών αξιών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλία το 72,3% (πολύ και πάρα πολύ) των ερωτώμενων θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές-πρόσφυγες αποτελεί μοχλό διάχυσης διαπολιτισμικών αρχών και αξιών, ενώ ένα ποσοστό 26,6% δεν θεωρεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία ικανή να δημιουργήσει συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών(πίνακας 35).

Πίνακας 35. Θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές-πρόσφυγες αποτελεί μοχλό διάχυσης διαπολιτισμικών αρχών και αξιών

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	12	11,4
αρκετά	16	15,2
πολύ	24	22,9
πάρα πολύ	49	46,7
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Στο ερώτημα που αφορά την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το 58,1% από τους εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές-πρόσφυγες στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας γιατί αποτελεί μέσον επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, το 37,1% στην διδασκαλία των μαθηματικών, το 45,7% στην διδασκαλία της ιστορίας και το 41,% με την διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος.(Πίνακας 36,37,38,39)

Πίνακας 36. Νεοελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	5	4,8
αρκετά	35	33,3
πολύ	43	41,0
πάρα πολύ	18	17,1
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 37. Μαθηματικά

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	31	29,5
αρκετά	19	18,1
πολύ	14	13,3
πάρα πολύ	25	23,8
Σύνολο	89	84,8
Ελλιπή	16	15,2
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 38. Ιστορία

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	8	7,6
λίγο	12	11,4
αρκετά	25	23,8
πολύ	39	37,1
πάρα πολύ	9	8,6
Σύνολο	93	88,6
Ελλιπή	12	11,4
Σύνολο	105	100,0

Πίνακας 39. Μελέτη Περιβάλλοντος-Φυσικά

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	21	20,0
αρκετά	24	22,9
πολύ	29	27,6
πάρα πολύ	15	14,3
Σύνολο	89	84,8
Ελλιπή	16	15,2
Σύνολο	105	100,0

Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν στη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής, το 33,4,% των ερωτώμενων δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τους σταθμούς πολύ και πάρα πολύ, το 31,4% δήλωσε πως αποδίδουν σημαντικά οι ημερήσιες διατάξεις, το 56,2% δήλωσε πως αποδίδει σημαντικά η σύνθετη διδασκαλία, το 46,7% δήλωσε πως αποδίδουν σημαντικά οι τροχιακές μελέτες και το 53,3% δήλωσε πως αποδίδουν σημαντικά τα κέντρα εκμάθησης. (Πίνακες 40, 41,42,43,44).

Πίνακας 40. Σταθμοί

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	21	20,0
αρκετά	25	23,8
πολύ	30	28,6
πάρα πολύ	5	4,8
Σύνολο	81	77,1
Ελλιπή	24	22,9
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 41 που αναφέρεται στην διδασκαλία με την χρήση Ημερήσιες διατάξεις το 31,4% των ερωτώμενων απάντησε πολύ και πάρα πολύ, ένα ποσοστό 49,5% απάντησε αρκετά, ενώ ένα μικρό ποσοστό 7,6% απάντησε λίγο.

*Πίνακας 41. Ημερήσιες διατάξεις*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	8	7,6
αρκετά	52	49,5
πολύ	27	25,7
πάρα πολύ	6	5,7
Σύνολο	93	88,6
Ελλιπή	12	11,4
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 42 οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ως διδακτική μέθοδο την Σύνθετη διδασκαλία σε ποσοστό 56,2% (πολύ και πάρα πολύ), ένα ποσοστό 30,5% απάντησε αρκετά και ένας μικρό ποσοστό 1,9% απάντησε λίγο.

*Πίνακας 42. Σύνθετη διδασκαλία*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	2	1,9
αρκετά	32	30,5
πολύ	53	50,5
πάρα πολύ	6	5,7
Σύνολο	93	88,6
Ελλιπή	12	11,4
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 43 που αφορά την διδασκαλία με τροχιακές μελέτες στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστό 46,67% και ένα ποσοστό 26,7% την χρησιμοποιούν περιστασιακά απαντώντας αρκετά..

*Πίνακας 43. Τροχιακές μελέτες*

	Συχνότητα	Ποσοστό
αρκετά	28	26,7
πολύ	43	41,0
πάρα πολύ	6	5,7
Σύνολο	77	73,3
Ελλιπή	28	26,7
Σύνολο	105	100,0

Στον πίνακα 44 στην ερώτηση που αναφέρεται στην διδασκαλία με κέντρα μάθησης μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών 53,3% απάντησε πολύ και πάρα πολύ ότι χρησιμοποιούν τα κέντρα μάθησης σαν διδακτική μέθοδο, ενώ ένα ποσοστό 39,1% την χρησιμοποιεί αρκετά και λίγο.

*Πίνακας 44. Κέντρα μάθησης*

	Συχνότητα	Ποσοστό
λίγο	1	1,0
αρκετά	40	38,1
πολύ	42	40,0
πάρα πολύ	14	13,3
Σύνολο	97	92,4
Ελλιπή	8	7,6
Σύνολο	105	100,0



Στον πίνακα 45 και στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στοιχεία οπτικού γραμματισμού στην τάξη με μαθητές με πρόσφυγες, το 35,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιούν στοιχεία οπτικού γραμματισμού, (επιγραφές, αφίσες, φωτογραφίες) το 21,9% δήλωσε ότι χρησιμοποιούν λίγο, ένα ποσοστό 15,2% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί λίγο και ένα ποσοστό 23,8% δήλωσε ότι χρησιμοποιούν στοιχεία οπτικού γραμματισμού πολύ και πάρα πολύ.

*Πίνακας 45. Υπάρχουν στην τάξη που διδάσκετε στοιχεία οπτικού γραμματισμού (επιγραφές, αφίσες, φωτογραφίες) σε άλλες γλώσσες τις οποίες μιλούν οι μαθητές-πρόσφυγες, εκτός από τα ελληνικά*

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	37	35,2
λίγο	23	21,9
αρκετά	16	15,2
πολύ	19	18,1
πάρα πολύ	6	5,7
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Στο ερώτημα που αφορά την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών-προσφύγων το 65,7% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αρκετά ως και πάρα πολύ, ενώ σε ποσοστό 30,4% δήλωσαν από λίγο ως καθόλου(Πίνακας 46).

Πίνακας 46. Θεωρείτε αν οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
καθόλου	12	11,4
λίγο	20	19,0
αρκετά	27	25,7
πολύ	37	35,2
πάρα πολύ	5	4,8
Σύνολο	101	96,2
Ελλιπή	4	3,8
Σύνολο	105	100,0

Όσον αφορά την ερώτηση για το πώς η γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζει την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη χρήση της στο διαπολιτισμικό σχολείο, βλέπουμε πως έχουν απόλυτα σημαντική σχέση, συνεπώς συμπεραίνουμε πως όσο περισσότερη γνώση έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τόσο πιο θετικοί είναι σχετικά με τα οφέλη της στο διαπολιτισμικό σχολείο, ενώ η άγνοια της έννοιας οδηγεί σε μη αναγνώριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, η σημαντικότητα (sig) είναι και στις δύο περιπτώσεις  $0,000 < 0,05$ , οπότε αποδεικνύεται η απόλυτη συσχέτιση των μεταβλητών (πίνακας 47)

Πίνακας 47. Συσχετίσεις γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	F	Sig.
Θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές-πρόσφυγες αποτελεί μοχλό διάχυσης διαπολιτισμικών αρχών και αξιών;	13,601	,000
Θεωρείτε αν οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας;	19,310	,000

## 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν το να εντοπίσουμε αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το 50% των συμμετεχόντων μας είπαν πως γνωρίζουν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πολύ και πάρα πολύ καλά. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα των Casey & Gabel σε εκπαιδευτικούς έδειξε ότι δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ότι δεν κατανοούσαν την έννοια της διαφοροποίησης και αυτό βέβαια γιατί δεν είχαν την κατάλληλη ενημέρωση. Δήλωσαν ακόμη ότι όσες φορές προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους δυσκολεύονταν στην εφαρμογή της και αυτό τους προκαλούσε άγχος και άρνηση (Casey & Gabel, 2011).

Περιγράφοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι περισσότεροι την ορίζουν ως τη διαδικασία κατά την οποία η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και του αριθμού των αλλοδαπών-προσφύγων που φοιτούν σε αυτή, πως η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας και ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή και πως η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία. Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με τη θεωρία, κατά την οποία **«η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο. Είναι τρόπος σκέψης για την διδασκαλία και τη μάθηση που ξεκινά από την θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή»** (Tomlinson, 2003 σελ.177 στο Κουτσελίνη 2010), ενώ έχει αναφερθεί και πως απευθύνεται σαν πρακτική στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, τα οποία την κάνουν πολύπλευρη και σύνθετη (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε πως σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας γνωρίζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις της αποδοτικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η πλειοψηφία θεωρούν σημαντικές προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την

εφαρμόσουν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά. Σύμφωνα με τη θεωρία διαπιστώνουμε πως για να είναι επιτυχημένη η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τα ουσιώδη σημεία του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει, να κατανοεί να σέβεται και να χτίζει πάνω στις διαφορές των μαθητών του και να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson 2010). Συνεπώς, βλέπουμε πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία.

Σύμφωνα με τις αρχές που πρέπει να ακολουθούνται στην αίθουσα διδασκαλίας προκρινόμενου να επιτυγχάνεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson 2010) οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογικές εργασίες άσχετα από το αποτέλεσμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες στη μάθηση, οι στόχοι στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας είναι η μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και η ατομική επιτυχία και η ευελιξία είναι το κύριο γνώρισμα στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Σε πλήρη συμφωνία με αυτές τις αρχές, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας είπαν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει σε μεγάλο βαθμό να είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, πρέπει να προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς και πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία, άρα μπορούμε να πούμε πως οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πολύ καλά τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Περίπου τα 2/3 των συμμετεχόντων δήλωσαν πως θεωρούν πολύ και πάρα πολύ αναγκαία την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάτι που συμφωνεί με πρότερη έρευνα η οποία έχει αποδείξει πως επειδή οι μαθητές είναι μια μη ομοιογενής ομάδα προϋποθέτει και ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης (Φύκαρης, 2010) και η διαφοροποίηση της διδακτικής αυτής διαδικασίας θα βοηθήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να κάνουν εκείνες τις αλλαγές που είναι απαραίτητες (Φύκαρης, 2013). Επίσης η διαφοροποίηση της

διδασκαλίας δίνει την δυνατότητα να αποφεύγεται να είναι οι μαθητές παθητικοί αποδέκτες, αλλά να συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία το οποίο είναι και το επιδιωκόμενο (Χρυσοφίδης, 1994). Αυτές οι μελέτες συμφωνούν με τη δική μας κατά την οποία οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους είπαν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν οι μαθησιακές αποκλίσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προσφύγων και μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή.

Σύμφωνα με την έρευνά μας, αυτό που θα βοηθήσει στη καλύτερη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κυρίως η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής και η αύξηση διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων και σε μικρότερο βαθμό ο περιορισμός διδακτέας ύλης και η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη. Κατά τις προηγούμενες μελέτες έχει αποδειχθεί πως σωστή προετοιμασία της διδασκαλίας, ο επαρκής χρόνος σχεδίασης και εφαρμογής της διδασκαλίας είναι καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας (Tomlinson, 2010). Ένα ακόμη στοιχείο για επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να υπάρχει στην τάξη αρκετός αριθμός μαθητών για να μπορεί να λειτουργήσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και το κατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο θα δώσει την δυνατότητα για επιτυχία στην ομαδοποίηση των μαθητών καθώς και διδακτικό υλικό, εποπτικά μέσα για καλύτερη απόκτηση της γνώσης (Tomlinson 2010 στο Φύκαρης 2013). Τέλος, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, είτε έντυπο, είτε ηλεκτρονικό με σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι τέτοιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς και να δημιουργεί συνεχή ενδιαφέρον στους μαθητές με το περιεχόμενο και την διάρθρωσή του (Tomlinson 2005).

Ακολούθως, ως δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θέσαμε το να δούμε ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την είσοδο προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων είπαν πως στο σχολείο που υπηρετούν λειτουργεί τάξη υποδοχής, σε ελάχιστα σχολεία λειτουργεί φροντιστηριακό τμήμα και στα μισά σχολεία Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Αυτά έρχονται σε συμφωνία με τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών, κατά την οποία τα κράτη-μέλη οφείλουν **«να σέβονται τα**

δικαιώματα της σύμβασης και να τα εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί που υπάγεται στην δικαιοδοσία τους, χωρίς καμιά διάκριση στη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, του παιδιού, ή γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων του ή την κρατική, εθνική ή κοινωνική καταγωγή τους, την περιουσιακή τους κατάσταση, την ανικανότητά τους, τη γέννησή τους ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση τους» (Ηνωμένα Έθνη 1951). Για να μπορέσουν τα παιδιά των προσφύγων να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι προσανατολισμένη στους πιο κάτω στόχους (Mc Brien, 2005):

1. Εκμάθηση της ελληνικής στα παιδιά των προσφύγων σαν δεύτερη ξένη γλώσσα
2. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών για επίλυση των προβλημάτων
3. Ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου με σκοπό την αποδοχή και στήριξη των μαθητών αυτών.

Το ¼ μόνο των συμμετεχόντων είπαν πως έχουν σημαντική κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι είπαν πως γνωρίζουν αν οι μαθητές-πρόσφυγες που μιλούν δυο γλώσσες μπορούν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με λίγο παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είπαν πως υπάρχουν προβλήματα στην τάξη τους μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, τα οποία είναι κυρίως ο φόβος για την υγεία των γηγενών μαθητών από τους πρόσφυγες και οι Πολιτισμικές διαφορές. Σύμφωνα με μελέτες, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να τα βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά στη χώρα υποδοχής, θα τα κοινωνικοποιήσει και θα χρησιμοποιήσει όλα εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζει το καθένα ώστε να μη θεωρούνται ότι πρέπει να εγκαταλειφθούν, αλλά να διατηρηθούν και να αποτελέσουν στοιχεία αλληλεπίδρασης (Hamilton, 2007).

Ακολούθως στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα θελήσαμε να διερευνήσουμε το πως αξιοποιούνται οι διαφοροποιημένες πρακτικές στο νέο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αρχικά, οι συμμετέχοντες της έρευνας μας δήλωσαν πως με σειρά προτεραιότητας η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές-πρόσφυγες στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, της ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και

τέλος κατά τη διάρκεια των μαθηματικών. Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας που θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν στη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής, πρωτίστως η σύνθετη διδασκαλία, οι τροχιακές μελέτες και τα κέντρα εκμάθησης, ενώ ακολουθούν οι σταθμοί και οι ημερήσιες διατάξεις. Σύμφωνα με μελέτες, οι βασικές στρατηγικές οι οποίες αφορούν την προώθηση της μάθησης σε τάξεις με πολιτισμική ετερογένεια είναι η συνεργατική μάθηση (Τριλιανός, 2000 στο Παπαχρήστος, 2011), η Ενεργός συμμετοχή (Triedt, 1990 στο Παπαχρήστος 2011), το Σχέδιο εργασίας (project) (Νικολάου, 2000), οι Τρόποι ερώτησης (Ματσαγγούρας, 2000), το Παιχνίδι ρόλων και οι Συζητήσεις ομάδας (Banks, 2004) καθώς και οι Σταθμοί, οι Ημερήσιες διατάξεις, η Σύνθετη διδασκαλία, οι Τροχιακές μελέτες και τα Κέντρα μάθησης (Tomlinson, 2010).

Τέλος, μόνο το 1/3 υποστηρίζουν πως υπάρχουν στην τάξη που διδάσκουν αρκετά στοιχεία οπτικού γραμματισμού (επιγραφές, αφίσες, φωτογραφίες) σε άλλες γλώσσες τις οποίες μιλούν οι μαθητές-πρόσφυγες, εκτός από τα ελληνικά. Αυτό αντιτίθεται στη θεωρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρει ότι η επαφή των γηγενών μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω της διδασκαλίας προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας των μαθητών με τους πολιτισμούς αυτούς, τους κάνει πιο κοινωνικούς και πιο ολοκληρωμένους σαν προσωπικότητες (Banks, 2004). Συνεπώς θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία οπτικού γραμματισμού σε άλλες γλώσσες, γιατί αυτό θα βοηθούσε και τους γηγενείς μαθητές να αποδεχτούν τους πρόσφυγες.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, στόχος μας ήταν το να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μεικτές τάξεις με πρόσφυγες και ποια μορφή μπορεί αυτή να πάρει. Περίπου οι μισοί εκ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας πολύ και πάρα πολύ. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές παραβλέπουν το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και προσφέρουν την ίδια εκπαίδευση με αυτή των γηγενών μαθητών (Reeves, 2004), πως η διδασκαλία με την συγκεκριμένη μορφή στη διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθημερινά, ενώ ταυτόχρονα

αδυνατούν να αξιοποιήσουν την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών (Γρίβα & Στάμου 2014) και πως δεν μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, το θεωρούν λάθος και ότι δεν είναι αυτός ο ρόλος τους. Αυτό το στηρίζουν στο ότι το σχολείο σαν οργανισμός έχει σαν στόχο να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις άσχετα από την χώρα καταγωγής, αλλά και γιατί θεωρούν ότι η ταύτιση της διδασκαλίας με την κουλτούρα κάθε μαθητή δεν προσφέρει αποτελέσματα (Tomlinson *et al*, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με το 86,7% ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήθελαν να έχει τη μορφή πρακτικής άσκησης σε κάποια σχολική μονάδα.

Τέλος, απαντώντας πέμπτο ερώτημα που αφορά το πώς η γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζει την άποψη που έχουν για τη χρήση της στο διαπολιτισμικό σχολείο, βλέπουμε πως έχουν απόλυτα σημαντική σχέση, συνεπώς συμπεραίνουμε πως όσο περισσότερη γνώση έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τόσο πιο θετικοί είναι σχετικά με τα οφέλη της στο διαπολιτισμικό σχολείο. Συγκεκριμένα, η σημαντικότητα (sig) είναι και στις δύο περιπτώσεις  $0,000 < 0,05$ , οπότε αποδεικνύεται η απόλυτη συσχέτιση των μεταβλητών. Σύμφωνα με τη θεωρία, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διδάξει σε μια ετερογενή τάξη θα πρέπει να αποδέχεται την διαφορετικότητα των μαθητών και να φροντίζει να δημιουργεί συνθήκες ηρεμίας, να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα στοχεύουν στον κάθε μαθητή ως διαφορετική προσωπικότητα με διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης (Bisop, 2010). Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με πρότερες έρευνες που έχουν δείξει ότι η άγνοια για την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδηγεί στο να μην μπορούν να αξιοποιήσουν την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών (Γρίβα & Στάμου 2014. Schoorman & Bogoteh, 2010).

Θεωρούμε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις με ετερογενείς μαθητές δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί με την παρούσα εργασία, διότι τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται καθημερινά χρήζουν μελέτης και έρευνας. Η μαζική έλευση προσφύγων στην χώρα μας, η συχνή μετακίνησή τους από τόπο σε τόπο μέχρι να εγκατασταθούν κάπου για μεγάλο χρονικό διάστημα μας δημιουργούν εύλογα ερωτήματα για το κατά πόσο εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η



διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές και ποια μορφή πρέπει να πάρει αυτή προκειμένου να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση όμως η διαφοροποιημένη διδασκαλία από τη φύση της είναι δυναμική διδασκαλία και δίνει απεριόριστες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αργυρόπουλος Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) Διαφοροποιημένη διδασκαλία (27-59), Αθήνα: Πεδίο

Βαλιαντή Σ. & Κουτσελίνη Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία

Βαλιαντή Σ.,(2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών : μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Επιστήμες Αγωγής , 1/2015

Βάμβουκας Μ.Ι. (1984)Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης

Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου (2003), Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Βασιλειάδου Χριστίνα, Μ.Ε. «Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» ΠΑΜΑΚ, 2017

Βαστάκη Μ. (2010) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επιστημονικό βήμα, τ. 12 σελ. 121-134

Γκόβαρης Χρήστος, 2013 «Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» Εκδόσεις Ατραπός

Γκότοβος Α. (2002) Εκπαίδευση με ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 59

Γρίβα & Στάμου 2014 Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων, Θεσσαλονίκη, Δ. Κυριακίδη

Διαθέσιμο

στο:

[http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Seira\\_Eidikes\\_Meletes/abstract\\_Sampatakou.pdf](http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Seira_Eidikes_Meletes/abstract_Sampatakou.pdf) (13/1/2018).

Ζωγράφου Α. (2003) Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη & την Ελλάδα, Αθήνα σελ. 138.

Ηνωμένα Έθνη (1951). *Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων*. Συλλογή Συμβάσεων No. 2545, Τόμος 189, Σελ. 137. Διαθέσιμη στο: <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf> (22/1/2018).

Ηνωμένα Έθνη: Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς προστασίας προσφύγων. Υπογράφηκε στη Γενεύη στις 28-7-1951, <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>. Ανακτήθηκε στις 10-10-2018

Θεοφιλήδης (2009), Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης

ΙΕΠ, Πρόγραμμα Εκπ/σης των Δομών Υποδοχής Εκπ/σης Προσφύγων, ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας

Κανάκης Ι. (1991), «Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης», Παιδαγωγική επιθεώρηση 14-15, σελ. 5-32

Κελεσίδου Α. (2007), Πρακτικά ημερίδας Θεσσαλονίκη 2007, «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό»

Κελεσίδου Α.(2004) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές» στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Βαλκανικών Χωρών , Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου

Κλουβάτος Κ. (2014), «Θέματα και διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο» Ενότητα Α, επιμ. Κατσαρού Ελένη & Λιακοπούλου Μαρία, Θεσσαλονίκη 2014

Κοσσυβάκη Φ. (2002), Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, Αθήνα Gutenberg

Κοσσυβάκη Φ. (2006) Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Αθήνα Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg

Κουγιουμτζάκης, Ι (1997). Αναπτυξιακή ψυχολογία: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

Κουτσελίνη Μ. (2010) Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως θεωρία και Πράξη (Στο ΕΟΚ (2010) Τιμητικός τόμος Γιάννη Κουτσάκου σελ. 215-225)

Κουτσελίνη Μ.(2008) Διαφοροποίηση διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές .Τόμος Α΄ Λευκωσία

Κωνσταντίνου Χ. (2000) Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική επικοινωνία : Gutenberg

Κωνσταντίνου Χ. «Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία», Αθήνα, Gutenberg

Ματσαγγούρας Η. (1988) «Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής», Αθήνα, Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η. (2000), «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η. (2001), «Η σχολική τάξη –θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η.(2008) Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση, Αθήνα Gutenberg.

Μοσχοβάκη Ε. (2012), «Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση», Διαθέσιμο στο <http://www.cpe.gr/egykliai/diaforoipomeni> pdf Ανασύρθηκε 23-10-2018

Μπάρθα *et al.*,(1982), Η επιρροή των πολιτιστικών παραγόντων στην σχολική επίδοση. Αθήνα : Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού

Παπαλεοντίου, Μ.(2012-2013)Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Μέρος Β : Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων) Ανάκτηση 28-10-2018 από

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/epimorfotiko\\_yliko\\_sem\\_kalliergeia\\_g1wasikwn\\_dexiotitwn.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/epimorfotiko_yliko_sem_kalliergeia_g1wasikwn_dexiotitwn.pdf)

Παπαχρήστος (2011) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», Αθήνα, εκδόσεις Ταξιδευτής.

Παρούτσας, Δ. (2005). Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 10/2018, από το «Η εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο» <http://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm>

Πετρονώτη Ξ. (1993) Η μετανάστευση στην Ελλάδα, Αθήνα, Οδυσσέας

Ράπτη, Μ. (2002). Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης. Αθήνα : Gutenberg.

Σαμπατάκου, Ε.Α.(2010). *Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σμαροπούλου Χριστίνα, (2015) «Δημιουργώντας Διαπολιτισμικά», ΕΚΠΑ, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 15-21/6/2015, 1323-1332.

Σφυρόερα Μ. (2007), «Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική». Στο συλλογικό έργο Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων με τίτλο» Κλειδιά και αντικλειδιά». Αθήνα ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών Διαθέσιμο στο [www.kleidiakaiatikleidia.net](http://www.kleidiakaiatikleidia.net) ανασύρθηκε 23-10-2018

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 195-213.

ΥΠΕΠΘ, 1999, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Τάξεις Υποδοχής – Φροντιστηριακά τμήματα

Υ.Α Γ1/708/7-9-1999, Φ10/20/Γ1/7-9-1999

ΥΠΠΕΘ (2016). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Διδακτικό αντικείμενο: Ελληνική Γλώσσα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΥΠΠΕΘ (2017α). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 - Απρίλιος 2017). Διαθέσιμο στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf) (15/1/2018)

ΥΠΠΕΘ (2017β). Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017 - 2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας - Β' Φάση. Διαθέσιμο στο: [http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep\\_1.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/zep_1.pdf) (15/1/2018).

ΥΠΠΕΘ,(2016), Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ) ηλικιακές ομάδες 6-12 & 12-15 Διδακτικό Αντικείμενο : Ελληνική γλώσσα, ΙΕΠ

Φιλιππάτου, Δ. (2013).Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Β. Παντελιάδου, Σ & Φιλιππάτου Δ. (Επιμ.) , Διαφοροποιημένη διδασκαλία(225-244). Αθήνα: Πεδίο

Φλουρής Γ. (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης

Φύκαρης (2010) «Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: όρια και δυνατότητες». Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης Ι.(2013) Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σεναρίου για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, Αθήνα, πεδίο

Χατζησαββίδης Σ. (2001) Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση. Ανακτηθέν από το διαδίκτυο:

<http://docplayer.gr/35756435-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-kai-os-xenis-glossas-miakoinonikopaidagogiki-proseggisi-1.html>

Χρυσαφίδης,(1994), «Βιωματική επικοινωνιακή διαδικασία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο» Αθήνα, Gutenberg.

N4251/2014 Κωδικοποιημένος Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις, [https://www.synigoros.gr/resources/docs/n4251\\_2014.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/docs/n4251_2014.pdf)

N2413/1996 Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/n2413-1996.pdf>

N4415/ 2016 Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2016/a/fek\\_a\\_159\\_2016.pdf&t=02f87b966a259e7df4c5870df4a81495](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2016/a/fek_a_159_2016.pdf&t=02f87b966a259e7df4c5870df4a81495)

N1566/1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1985/a/fek\\_a\\_167\\_1985.pdf&t=2d662bf8b2c6b1c2e573464ff5256e31](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1985/a/fek_a_167_1985.pdf&t=2d662bf8b2c6b1c2e573464ff5256e31)

N3879/2010 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-163-2010-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>

## Ξενόγλωσση

Adami A. F. (2004) Enhancing students Learning through Differentiated Approaches to Teaching and Learning: A Maltese Perspective, journal of Research in Special Educational Needs 4(2), 3-91-97

Auernheimer, (1995), Einfuhrung in die interkulture Ertziehung Darmstadt: Wissenschaftliche Bachgesellschaft

Banks J. (1990), *The dimensions of multicultural education Vol 3* Edmonds WA  
multicultural Leader

Banks J. (2004) *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις  
Παπαζήση σελ. 21-22

Banks, J. A. (2001) *Multicultural Education*. Σε: Baltes, P. and Smelser, N. eds.  
*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science, pp.  
10160-3.

Bearne (1996) *Differentiation and Diversity in the Primary School* London:  
Routledge

Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning  
disabilities: Best teaching practices for general and special educators (2nd ed.)*.  
Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press; Arlington, VA, US: Council for Exceptional  
Children.

Bisop R. (2010), *Critical* In .S. May multiculturalism and indigenous students

Bourdieu,(1966) στο Φραγκουδάκη,1985,«Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»,  
Εκδόσεις Παπαζήση

Bruner, J. (1960). *The process of educational*. Cambridge: Harvard University Press

Burgoyne, U. and Hull, O. (2007). *Classroom management strategies to address the  
needs of Sudanese refugee learners: Support document - Methodology and literature  
review*. Διαθέσιμο στο: <http://www.never.edu.au> (13/1/2018).

Burkett J. (2013), *Teacher Perception on Differentiated Instruction and its influence  
on Instructional Practice*. Oklahoma State University Proquest Dissertations  
Publishing, LLC. UMI 3588271. Stillwater, Oklahoma, USA

Cho & DeCastro (2005/2006), *Is ignoname bliss Pre- service teachers attitudes  
toward multicultural education the High school journal* 89(2) 24-28

Cooper H. (2001), *An Investigation of Teachers View of Homework Parthenenship*



Dixon *et al.* (2014) Differentiated Instruction, Professional development and Teacher Efficacy. *Journal for the Education for the Gifted* 37(2), 111-127,doi. 10.1177/0162353214529042

Gasey M. & Gable R. K. (2011), Beginning Teachers Perceptions of Preparedness to Differentiate Instruction for Diverse Learners. *Paper presented at the 42nd North-eastern Educational Research Association*. Rocky Hill, CT

Ghalupa, E.(2004), *The effects of differentiated Instruction on Fifth Grade Gifted and Talented Students*. Unpublished MA dissertation, Graceland University. Lamoni, USA (Κλουβάτος, 2014 σελ. 87).

Hamilton, R. (2007). School, teachers and education of refugee children. In R., Hamilton & D., Moore (eds), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. London & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Hatipoglu-Kavanoz, S. (2006), An exploratory study of English Language Teachers Beliefs Assumptions and Knowledge about Learner-Centeredness. *Turkish Online journal of Educational Technology- TOJET*, 5(2), 3-9

Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc

Hopf D. (1982) Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας,(μετάφραση Δελγιάννη –Κιουμτζή Β. ) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Howard (2001), <https://www.slideshare.net/lucylee79/material-deprivation-theory-of-education>

Irvine & Armento (2001) *Culturaly Responsive Theaching. Lesson planning for Elementary and Middle Cadies*, Boston et al: Mc Graw Hill

Malkki L. (1995), Refugees and Exiles: from Refugee studies to the National order of things, *Annual Review of Anthropology*, 24: 495-523

Mc Brien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364

Mc Brien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.

Miller, T. (1998) 'Immigration and Urban Areas: the United States Experience'. In *Immigrants, Integration and Cities. Exploring the Links*. Paris: OECD.

Popper, K. (2004). *All people are philosophers*, Translated by M. Papanikolaou, Athens: Melani.

Reeves J. (2004), Like Everybody Else. Equalizing educational opportunity for English Language Learners *Tesol Quarterly* 38(1) 43-63

Robinson *et al* (2014), Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. Paper present at the Mid- South Educational Research (MSERA) Annual Conference

Santamaria L. J.(2004), culturally responsive differentiated Instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record* 111(1)

Schoorman & Bogoteh, (2010), Moving beyond diversity to social justice: The challenge to reconceptualize multicultural education. *Intercultural Education* 21(1)

Subbau P. (2006) 7(7) Differentiations in practice: responding to the needs of all pupils *Educational Journal*

Taratoukhina, (2014), « Choise of Appropriate Multimedia Technology and Teaching Methods for Different Culture Groups»

Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. doi: 10.1080/13603110903560085

Theroux (2004) Differentiated Instruction: Are University Reading Professors Implementing It?

Tomlinson & Callahan (1997), Differentiated Instruction in Response to Student Readiness Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classroom A Review of Literature

Tomlinson & Galahan, (1997), Differentiated Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A review of Literature

Tomlinson (1995), Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature

Tomlinson (2010) Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning

Tomlinson C.A (2003) «Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. (Μετάφραση Χ. Θεοφιλήδης & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ), Λευκωσία

Tomlinson et al, (2013) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature journal of the Gifted 27(2/3), 119-145

Tomlinson, CA (2005) One size does not fit all: Standards based differentiation, National staff development council, 26, 14-18

UNHCR, Global Trends, Forced - in 2015

<https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNHCR 2016 Left Behind- Refugee Education in crisis

<https://www.unhcr.org/news/press/2016/9/57d7d6f34/unhcr-reports-crisis-refugee>

Unesco 2002 Education for all- is the work n track

<https://en.unesco.org/gem-report/education-all-world-track>

Vygotsky L. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University Press

Wehrman (2000) Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Wehrman, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide, Educational Leadership, 20-23.

Wormeli R. (2005), «Busting the myths about differentiated instruction Principal Leadership 5(7) 28-33

Tomlinson C. (2005). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2ed) N.J Parson, Merrill Prentice Hall

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/ε συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση προσφύγων.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**.

Σας ευχαριστώ

Αλέξανδρος Παππάς

εκπ/κός ΠΕ 70, Μεταπτυχιακός φοιτητής Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

### ΜΕΡΟΣ Α. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

2. Πως θα περιγράφατε την διαφοροποιημένη διδασκαλία;

α. Διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης και του αριθμού των αλλοδαπών-προσφύγων που φοιτούν σε αυτή.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας και ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

στ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**3. Τι από τα παρακάτω κατά την γνώμη σας αποτελεί προϋπόθεση της αποδοτικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας;**

α. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**4 Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι περιγράφει καλύτερα το ρόλο του εκπαιδευτικού;**

α. Είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εύκολο να εφαρμοστεί με βάση τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα;**

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**6. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;**

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**7. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε αναγκαία την εφαρμογή της;**

**α. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια.**

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**β. Δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν οι μαθησιακές αποκλίσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προσφύγων.**

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**8. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν στη καλύτερη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας; (κυκλώστε την απάντησή σας)**

α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής

β. Περιορισμός της διδακτέας ύλης

γ. Αύξηση διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων

δ. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη

ε. Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία

στ. Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών

ζ. Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού

η. Άλλο (Διευκρινίστε): .....

**9. Ποια μορφή θα θέλατε να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας;**

α. Σε θεωρητικό επίπεδο επιμορφωτικά σεμινάρια;

β. Πρακτική άσκηση σε κάποια σχολική μονάδα;

γ. Άλλο (Διευκρινίστε):.....

## **ΜΕΡΟΣ Β. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**1. Στο σχολείο που υπηρετείτε λειτουργεί ( κυκλώστε)**

A. Τάξη Υποδοχής                      ΝΑΙ                      ΟΧΙ                      ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ



B. Φροντιστηριακό Τμήμα    ΝΑΙ                    ΟΧΙ    ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

Γ. Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας:

          ΝΑΙ                    ΟΧΙ                    ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

**2. α. Έχετε κάποια κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;**

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**β. Γνωρίζετε αν οι μαθητές-πρόσφυγες που μιλούν δυο γλώσσες μπορούν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής;**

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**3. Διαπιστώνετε προβλήματα στην τάξη σας μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών;(κυκλώστε)**

          ΝΑΙ

          ΟΧΙ

**4. Αν ΝΑΙ ποιά από τα παρακάτω διαπιστώνετε;**

α. Προβλήματα σε σχέση με την θρησκεία

β. Πολιτισμικές διαφορές

γ. Φόβος για την υγεία των γηγενών μαθητών από τους πρόσφυγες

**5. Θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές-πρόσφυγες αποτελεί μοχλό διάχυσης διαπολιτισμικών αρχών και αξιών;**

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**6. Σε ποιο σχολικό μάθημα θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές-πρόσφυγες ;**

α. Νεοελληνική γλώσσα

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Μαθηματικά

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Ιστορία

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Μελέτη Περιβάλλοντος-Φυσικά

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Άλλο (Διευκρινίστε): .....

**7. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας γνωρίζετε ότι μπορούν να αποδώσουν στη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής και πόσο καλά;**

α. Σταθμοί

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Ημερήσιες διατάξεις

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Σύνθετη διδασκαλία

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Τροχιακές μελέτες

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Κέντρα μάθησης

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**8. Υπάρχουν στην τάξη που διδάσκετε στοιχεία οπτικού γραμματισμού (επιγραφές, αφίσες, φωτογραφίες) σε άλλες γλώσσες τις οποίες μιλούν οι μαθητές-πρόσφυγες, εκτός από τα ελληνικά ;**

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

**9.Θεωρείτε αν οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε αλλοδαπού μαθητή-πρόσφυγα, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας;**

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

### **ΜΕΡΟΣ Γ. Προφίλ εκπαιδευτικού**

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

#### **1.Φύλο:**

1= Άνδρας, 2= Γυναίκα

#### **2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:**

1= 20-30, 2 = 31- 40, 3 = 41-50, 4= άνω των 50

#### **3. Σχέση εργασίας:**

1 = Ωρομίσθιος/α, 2 = Αναπληρωτής/τρια, 3 = Μόνιμος/η

#### **4. Θέση ευθύνης:**

1 = Ναι (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια, Προϊστάμενος σχολικής μονάδας),

2 = Όχι

#### **5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Α/θμια Εκπαίδευση:**

1 = 1-10, 2 = 11-20, 3 = 21-30, 4 = Μεγαλύτερη των 30 Ετών

**6. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:**

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

1= Δεύτερο Πτυχίο, 2= Μεταπτυχιακός τίτλος, 3= Διδακτορικός τίτλος,

4= Κανένα από τα παραπάνω

5= Άλλο (Διευκρινίστε): .....

**7. Από πού προέρχεται η ενημέρωσή σας σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;**

α. Σπουδές

β. Επιμόρφωση σε ΠΕΚ

γ. Σεμινάρια/ Συνέδρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια

δ. Αυτοεπιμόρφωση

ε. Άλλο (Διευκρινίστε): .....

Ευχαριστώ