



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Επιστήμες Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Μέθοδοι διδασκαλίας στην Εκπαίδευση προσφύγων

ΣΙΑΦΑΚΑ ΕΛΛΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

Ιωάννινα, Ιούλιος 2021



Μέθοδοι διδασκαλίας στην Εκπαίδευση προσφύγων

ΣΙΑΦΑΚΑ ΕΛΛΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:	Συν-Επιβλέπων Καθηγητής
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος	Νικολάου Γεώργιος
Μέλος ΣΕΠ	Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού
Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Πανεπιστημίου

Ιωάννινα, Ιούλιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσης τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοιχτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταμόρφωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί σημαντικά οι προσφυγικές ροές προς τον ελληνικό χώρο. Η εκπαίδευση και οι δομές που την απαρτίζουν υποδέχονται συνεχώς πρόσφυγες όλων των ηλικιών. Με συνέπεια να αυξάνονται οι ανάγκες που το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να

καλύψει. Η μεθοδολογία που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων είναι ένα θέμα κομβικής σημασίας και χρήζει ιδιαίτερης μελέτης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι γίνεται αναφορά σε μια ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα που επιδιώκει την ενσωμάτωση και την επιστροφή σε μια κανονική ζωή. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο προφανώς συνεχώς αναθεωρούνται ή πρέπει να αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες. Ερευνώντας τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν και για ποιους λόγους, και τι αποκομίζουν μέσα από την εφαρμογή της κάθε μεθόδου, η παρούσα έρευνα εμπεριέχει εκπαιδευτικές προτάσεις για την εκπαίδευση προσφύγων. Η έρευνα είναι ποιοτική θέλοντας να μελετήσει σε βάθος το παρόν θέμα . Το εμπειρικό εργαλείο υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις υπάρχει ελευθερία έκφρασης στάσεων και αντιλήψεων. Μέσα από τα ευρήματα διαφωτίστηκαν ορθές και μη πρακτικές, δυσκολίες και συγχρόνως ανέκυψαν προτάσεις για ένα σχολείο ανοιχτό και ευέλικτο για τη φοίτηση των προσφύγων.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαίδευση προσφύγων. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπολιτισμική διάσταση.

Abstract

Lately refugee flows have increased dramatically in Greece. Education and the structures that make it up constantly welcome refugees of all ages. The needs that the education system tries to meet are increasing more and more. The methodology that is applied by teachers in refugees' education is an issue of crucial importance and needs study because it is a current issue and because more and more refugees realize the necessity of education. It is important to notice that the thesis is being referred to a sensitive population group that seeks integration and the return to a normal life. The integration and the differentiated teaching in an environment with diverse cultural, linguistic and religious features are elements that must be taken into account in drawing up educational strategies. Educational methods in such frame obviously are constantly being revised or must be updated according to the needs. Researching teachers and especially which methods they use and for what reasons, and what they gain through the application of each method, this thesis is consisted of educational proposals in refugees' education. The survey is qualitative because its main aim is to study the issue in depth. The empirical tool has been the half-hearted interview, in which through the open questions there is freedom in expression of attitudes and perceptions. Through the findings have been lightened right and wrong practices, difficulties and at the same time proposals for a school open and flexible to challenges have been set.

Key words: teaching methods, refugees' education, differentiated teaching, intercultural dimension.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	III
Abstract.....	V
Εισαγωγή	IX
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	1
1.1. Δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας	1
1.2. Μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας.....	3
1.3. Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας	5
1.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	8
1.5. Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι	9
1.5.1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	9
1.5.2. Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλία	11
1.5.3 Μέθοδος project	13
1.5.4 Διευρευνητική μέθοδος διδασκαλίας	17
1.5.5 Ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας	18
1.5.6 Ερμηνευτική μέθοδος διδασκαλίας	20
1.5.7 Καταιγισμός ιδεών.....	22
1.5.8 Προσομοίωση	23
1.5.9 Δημόσια αντιπαράθεση	24
1.5.10 Με τη χρήση ΤΠΕ	25
1.5.11. Θεατροποίηση	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Διαπολιτισμική εκπαίδευση	28
2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	28
2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	34
2.2.1 Νηπιαγωγείο.....	34
2.2.2 Δημοτικό.....	35
2.2.3 Γυμνάσιο-Λύκειο	35
2.3. Διγλωσσία και Εκπαίδευση.....	36
2.4. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη	41
2.4.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση	44
2.4.2 Δομική προσέγγιση.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	47
3.1. Εκπαιδευτική πολιτική	47

3.2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πρόσφυγες	49
3.2.1. Νηπιαγωγείο	49
3.2.2 Δημοτικό.....	50
3.3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πρόσφυγες	52
3.4. Άτυπη Εκπαίδευση και πρόσφυγες	53
3.4.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων και πρόσφυγες	53
3.4.2. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	55
3.4.3. Διεθνείς Οργανισμοί.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
4.1. Σκοπός Έρευνας.....	60
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	60
4.3 Περιγραφή έρευνας	61
4.4 Δείγμα έρευνας	63
4.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	64
4.5.1 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	64
4.5.2 Περιορισμοί της έρευνας	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
5.1 Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτών	67
5.2.Ανάλυση Δεδομένων.....	67
5.2.1 Μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων και λόγοι επιλογής αυτών.....	67
5.2.2 Αποτελεσματικότητα των μεθόδων.....	72
5.2.2.1 Σε γνωστικό επίπεδο	72
5.2.2.2 Σε συναισθηματικό επίπεδο	73
5.2.2.3 Σε επίπεδο στάσεων	74
5.2.2.4 Στην κοινωνική αλληλεπίδραση	75
5.2.2.5 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή κάποιων μεθόδων	76
5.2.2.6 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών	77
5.2.2.7 Διαπολιτισμική διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία	78
5.3. Σύνοψη Αποτελεσμάτων έρευνας	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	85
6.1 Συμπεράσματα.....	85
6.2 Προτάσεις.....	89
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	92

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	99
Ηλεκτρονικές πηγές	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	109

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες ανακατατάξεις και οι εμπόλεμες συγκρούσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των προσφυγικών ροών ανά τον κόσμο. Η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής προσφύγων.

Στα πλαίσια της υποδοχής σπουδαίος τομέας οργάνωσης υπήρξε η εκπαίδευση των προσφύγων ανεξαρτήτως ηλικίας. Η εκπαίδευση συνιστά αναφαίρετο δικαίωμα των ανθρώπων. Οι μέθοδοι εκπαίδευσης των προσφύγων που είναι αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας συνιστά σημαντικό παράγοντα στη χάραξη στρατηγικών διδασκαλίας ομάδων με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Η κοινωνική ενσωμάτωση, η ειρηνική συνύπαρξη και η επιστροφή σε μια κανονική ζωή είναι το στοίχημα που όλοι μαζί πολίτες, εκπαιδευτικοί και πρόσφυγες πρέπει να το κερδίσουν.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν στόχους χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογικά εργαλεία. Υπάρχει μια πληθώρα μεθόδων που οι ίδιοι μπορούν να επιλέξουν , αρκεί να συνταιριάζουν με τις ανάγκες των μαθητών τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των μεθοδολογικών εργαλείων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαφαίνονται συνάμα τα οφέλη από μια μέθοδο και οι δυσκολίες που προκύπτουν από κάποια άλλη. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν αυτά που αποκομίζουν από τους μαθητές τους αναδεικνύοντας επιτυχημένες και μη επιτυχημένες στρατηγικές. Καταγράφονται στοιχεία που δείχνουν αν οι μέθοδοι βοηθούν στην εξέλιξη των μαθητών σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Και εντέλει αν οι μαθητές καταφέρνουν να ενσωματωθούν και να αλληλοεπιδράσουν στο νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται για εκείνους. Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, κατά το έτος 2020-2021.

Μέσα από τα ευρήματα καταδεικνύεται ότι οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα και γίνονται πιο δεκτικοί στη γνώση και στον διαφορετικό «άλλον» όταν εργάζονται ως ομάδα και έχουν κοινούς στόχους. Όταν συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια ρόλων ξεχνούν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και συνδέονται μέσα από μια πανανθρώπινη οπτική, όπου όλοι είναι ίσοι και η διαφορετικότητα εκμηδενίζεται. Συνειδητοποιούν το κοινό τους μέλλον μέσα από την κοινή γλώσσα των ψηφιακών μέσων και συνεργάζονται αρμονικά προκειμένου να επιτύχουν τα projectτους. Επίσης μέσα από τα ποιοτικά αποτελέσματα είναι εμφανές ότι οι μαθητές έχοντας το χρόνο συνεργό, εξοικειώνονται, μαθαίνουν, αλληλεπιδρούν. Επιπλέον

διαφαίνεται μέσα από σχόλια των συμμετεχόντων ότι γίνεται πολύ σημαντική δουλειά στον τομέα της διαπολιτισμικής διάστασης και η πλειοψηφία αυτών διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα από το οποίο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό των άλλων.

Προς εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας αυτή διαρθρώθηκε σε κεφάλαια με ορισμένη θεματική. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφονται σημαντικές μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και οι κύριοι θεωρητικοί άξονες αυτών. Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένη. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται τι ακριβώς συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο, στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση σε σχέση με την εκπαίδευση προσφύγων ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και ό,τι έχει σχέση με τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ακολουθούν τα κεφάλαια με ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας και η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ : 1 ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η μάθηση στο σχολείο προάγεται κατά πολύ από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα φέρει σε επαφή το μαθητή με τη διδακτέα ύλη. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι διδακτικές ενέργειες στις οποίες παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές εφόσον είναι οργανωμένες. Η διδακτική μέθοδος επομένως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο σε αυτό κεφάλαιο να μελετηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας. Με τον όρο μέθοδο γίνεται αναφορά σε ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων, στάσεων και ενεργειών, η οποία έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία και καθορισμένες αρχές, ακολουθεί συγκεκριμένη τεχνική και χρησιμοποιείται για την επιτυχία σκοπών και στόχων της διδασκαλίας (Τριλιανός,2013). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μελετηθούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι, οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι, οι συμμετοχικές μέθοδοι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι.

1.1. Δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της δασκαλοκεντρικής μεθόδου είναι η κυρίαρχη θέση του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο γνώστης, η αυθεντία που κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο καταθέτει στους μαθητές και εκείνοι παρακολουθούν διατηρώντας μια παθητική στάση. Πρόκειται για μια μορφή ετεροκαθοριζόμενης μάθησης, μέσω της οποίας δεν προωθείται η κοινωνική μάθηση κι ο στοχασμός. Η συγκεκριμένη μορφή μάθησης δε συνάδει με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά κάποιοι τη συντηρούν μεταξύ άλλων και για ιδεολογικοπολιτικούς σκοπούς (Κοσσυβάκη,2006).

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που εξακολουθούν να εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και δεν υιοθετούν πιο σύγχρονες. Επιλέγουν να δίνουν έμφαση στην αποστήθιση, στη γνωστική ανάπτυξη και στην αξιολόγηση και δεν εστιάζουν στο συναισθηματικό κομμάτι και στη διάθεση συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Σε έναν κόσμο ανταγωνισμού δίνεται ιδιαίτερη εστίαση στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και στην υψηλή βαθμολογία σε διαγωνίσματα και τεστ (Κορδάκη,2004).

Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ονομάζονται έτσι γιατί η κάθε δράση και πρωτοβουλία ανήκει στον εκπαιδευτικό. Εκείνος έχει το λόγο, επεξηγεί και παρουσιάζει το

διδακτικό αντικείμενο. Ως απόλυτος γνώστης του αντικειμένου παρουσιάζει στους μαθητές έτοιμη γνώση. Οι υποστηρικτές της προοδευτικής παιδαγωγικής αντιτάχθηκαν στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους και πρότειναν αυτενέργεια και ενεργητική στάση των μαθητών. Στις μέρες μας υπάρχει μια τάση αναγνώρισης της διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού αλλά συγχρόνως και της ενεργής εμπλοκής των μαθητών (Ματσαγγούρας,2005).

Χαρακτηριστική πρακτική των δασκαλοκεντρικών μεθόδων είναι ο μονόλογος. Φυσικά το σύγχρονο σχολείο αντιτάσσεται στην αποκλειστική χρήση του μονολόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρείται πιο αποδεκτός τρόπος χρήσης ο μονόλογος όταν εκείνος χρησιμοποιείται για να δημιουργήσει προβληματισμό στους μαθητές, όταν γίνεται αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας ή όταν γίνεται παρουσίαση εννοιών δυσνόητων. Οι υποστηρικτές του δασκαλικού μονολόγου θεωρούν ότι ο μαθητής που παρακολουθεί με προσοχή το δάσκαλο αναπτύσσει μια σιωπηρή ενεργητικότητα. Ανάλογα με το περιεχόμενο και τις ενέργειες του δασκάλου διακρίνουμε τα εξής είδη μονολογικής διδασκαλίας: (Ματσαγγούρας,2005)

- Τη μονολογική διηγηματική. Στη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εξιστορεί με παραστατικό λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες. Η μονολογική διηγηματική μέθοδος ταιριάζει σε συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας : Ιστορία, Θρησκευτικά, αφήγηση παραμυθιών.
- Τη μονολογική περιγραφική. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε καταστάσεις και πρόσωπα του παρελθόντος ή του παρόντος. Ιστορία, Γεωγραφία και Φυσικές επιστήμες συνάδουν με την πρακτική. Ακρίβεια, αντικειμενικότητα και σαφήνεια είναι οι άμεσοι στόχοι του εκπαιδευτικού.
- Τη μονολογική επιδεικτική. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με παραδειγματικό τρόπο την εκτέλεση μιας ιδιαίτερης δεξιότητας ή μιας διανοητικής πράξης.
- Τη μονολογική επεξηγηματική. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να γίνει με κάθε τρόπο κατανοητός στους μαθητές του επιλέγοντας είτε να δώσει ορισμούς, είτε να επεξηγήσει, είτε να αιτιολογήσει (Ματσαγγούρας,2000)

Κατά τον Rosenshine η άμεση διδασκαλία αναφέρεται σε μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, όπου οι κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ακαδημαϊκοί, ο δάσκαλος κάνει πολλές εισηγήσεις και η ύλη είναι σαφώς καθορισμένη. Η επίδοση των μαθητών ελέγχεται και η αλληλεπίδραση γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο. Μπορεί ο δάσκαλος να παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη, αλλά έχουν και οι μαθητές το χρόνο να εκφράσουν απορίες και να

αλληλεπιδράσουν με το δάσκαλο. Στην άμεση διδασκαλία ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους στόχους κάθε φορά, η αλληλεπίδραση κινείται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο χωρίς αυταρχικές τάσεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα σε μια ζωντανή ακαδημαϊκή ατμόσφαιρα (Τριλιανός, 2013).

Παρόλο που η σύγχρονη παιδαγωγική αντιτάσσεται στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το μονόλογο και πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η ακαδημαϊκή επιτυχία και οι υψηλοί στόχοι των μαθητών παρουσιάζεται να είναι το κυριότερο ζητούμενο. Θεωρείται ότι οι μαθητές παρόλο τη μη συμμετοχή τους συμμετέχουν σιωπηλά μεν αλλά ενεργά δε.

1.2. Μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας

Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι η παρουσίαση και μελέτη των κύριων χαρακτηριστικών της μαθητοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου, οι μορφές της και οι στόχοι που εκπληρώνονται μέσω αυτής είναι τα κύρια σημεία ανάλυσης.

Στη μαθητοκεντρική διδασκαλία την προτεραιότητα έχει ο παράγοντας μαθητής. Η χάραξη στρατηγικής διδασκαλίας διαμορφώνεται με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συμβουλεύει, να καθοδηγεί, να συμπαραστέκεται όταν αυτό χρειάζεται. Ενώ ο μαθητής αυτενεργεί, ερευνά, πειραματίζεται, εμβαθύνει. Με δύο λόγια ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και εστιάζει στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των γνώσεων. Όλα αυτά τα κάνει έχοντας ως σκοπό τη βελτίωση των πνευματικών ικανοτήτων. Αυτό το είδος της διδασκαλίας ονομάζεται διδακτικός ειδολογισμός και παρατηρείται κυρίως στα αντιαυταρχικά σχολεία (Τριλιανός, 2013).

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία ή αλλιώς έμμεση διδασκαλία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και θέτει ως κύριο σκοπό της διδασκαλίας την απόκτηση ανώτερων γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Στην έμμεση διδασκαλία οι δάσκαλοι εφαρμόζουν διαφορετικού τύπου στρατηγικές και οι μαθητές σχηματίζουν νέες έννοιες, χρησιμοποιώντας τη διερεύνηση και την ανακάλυψη. Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και επιλύουν προβληματικές καταστάσεις σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Τριλιανός, 2013).

Οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο συμμετέχουν ενεργά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες τηρώντας την αρχή της συμμετοχικότητας. Η ενεργητικότητα και η διερεύνηση τίθενται στο επίκεντρο ενισχύοντας την έννοια της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας. Η διαλεκτική επιστρέφει στο χώρο που γεννήθηκε. Όπως καταθέτει ο Freire ο διάλογος είναι μια υπαρξιακή αναγκαιότητα που οδηγεί το άτομο σε απελευθέρωση. Έτσι και οι μαθητές αισθάνονται ελεύθερο το πεδίο να εκφραστούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται αντιδιδασκτικός με την έννοια ότι δε διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά οδηγούν τους μαθητές να προχωρήσουν στη γνώση έχοντας ως όχημα την προσωπική προσπάθεια (Παππάς, 2000).

Μετά την αλλαγή που επέφερε η Νέα Αγωγή στον εκπαιδευτικό κόσμο, το κέντρο βάρους του σχολείου πλέον είναι ο μαθητής. Οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των παιδιών γίνονται οι ρυθμιστές της σχολικής εκπαίδευσης. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου αναβαθμίζονται παίρνοντας τη μορφή διαλεκτικής επικοινωνίας. Όλα ξεκινούν και διαμορφώνονται από μια εσωτερική ανάγκη των μαθητών να γνωρίσουν και να προβληματιστούν.

Το νέο μαθητοκεντρικό σχολείο προσφέρει στην κοινωνία άτομα που κατέχουν γνώσεις, είναι αυτόνομα και κοινωνικοποιημένα και έχουν γνώση του τρόπου μάθησης. Φυσικά για να λειτουργήσει ομαλά η όλη διαδικασία αναγκαία προϋπόθεση είναι το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών για διερεύνηση και οι κατάλληλες συνθήκες διερεύνησης. Στην κατηγορία των μαθητοκεντρικών διδασκαλιών ανήκει η διαλεκτική μορφή και η διερευνητική μορφή. Και στις δύο περιπτώσεις ο μαθητής τίθεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετέχει ενεργά, φυσικά πάντα υπό την επίβλεψη του δάσκαλου που εποπτεύει την όλη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005).

Στη διαλεκτική μορφή διδασκαλίας ο διάλογος εκτυλίσσεται με τη ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων. Ο διάλογος κινείται στο αριστοτελικό σχήμα «θέση-αντίθεση-σύνθεση». Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών, παρουσιάζει γεγονότα που πολλές φορές δεν είναι συμβατά με τα νοητικά σχήματα των μαθητών, παρουσιάζει ηθικά διλήμματα και αφήνει τους μαθητές να καταλήξουν σε λανθασμένα συμπεράσματα προκειμένου να εντοπίσουν το λάθος (Ματσαγγούρας, 2005).

Στη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας όλα κινούνται με βάση την επιστημονική μέθοδο επεξεργασίας δεδομένων. Αρχικά ορίζεται το πρόβλημα, στη συνέχεια διατυπώνονται υποθέσεις, συλλέγονται δεδομένα, ελέγχονται οι υποθέσεις και εξάγονται τελικά

συμπεράσματα. Υπάρχουν δύο μορφές διερευνητικής διαδικασίας η καθοδηγούμενη και η μη καθοδηγούμενη. Στα πλαίσια της καθημερινής διδασκαλίας γίνεται κυρίως λόγος για καθοδηγούμενη διερεύνηση ενώ σε πιο συνθετικές εργασίες ίσως θα μπορούσε να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πιο χαλαρή διερευνητική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, έχει γίνει κατανοητό ότι ο μαθητής είναι μέτρο των πάντων στις μαθητοκεντρικές μεθόδους. Με γνώμονα το μαθητή και τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές του ανάγκες διαμορφώνονται αναλόγως και οι τρόποι δράσης. Η διαλεκτική επικοινωνία τίθεται στο κέντρο και ο μαθητής πλέον είναι ελεύθερος να σκεφτεί, να δράσει, να ανακαλύψει και να πάρει πρωτοβουλίες. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή. Η αυτενεργός συμμετοχή των μαθητών είναι εκείνη που κάνει την ειδοποιό διαφορά.

1.3. Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας

Αναφερόμενοι στην έννοια της συμμετοχής είναι πολύ σημαντικό να γίνουν σαφή τα κύρια γνωρίσματα και διαστάσεις των συμμετοχικών τεχνικών. Για ποιους λόγους είναι σημαντική η συμμετοχή και τι μπορεί να κερδίσει ο μαθητής μέσα από την ενεργητική του στάση .

Προκειμένου η μάθηση να είναι αποτελεσματική είναι απαραίτητο οι συμμετέχοντες στη μάθηση να συμμετέχουν ενεργά μιας και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διεργασίας της μάθησης αφού μόνο τότε προωθείται η μάθηση όταν οι μαθητές αποδέχονται και εσωτερικεύουν τις μαθησιακές αλλαγές . Οι μαθητές οφείλουν να είναι ουσιαστικά παρόντες στη διαδικασία της μάθησης γιατί τότε μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αξία και την αέναη διάρκεια της μάθησης. Η εκπαίδευση δίνει προοπτική και ευκαιρίες, η συμμετοχή στις διαστάσεις της προσφέρει την αίσθηση της ελευθερίας και δημιουργεί νέο πεδίο δράσης (Rogers,1998).

Μέσα από τις συμμετοχικές πρακτικές παρέχεται μια άλλη οπτική στη μάθηση. Ο μαθητής απαρνείται την παθητική στάση και προχωρά μέσα από κριτικούς συλλογισμούς στη δική του αναθεωρημένη γνώση (Jarvis,2004).

Συμμετοχικές τεχνικές είναι εκείνες που εξασφαλίζουν την διαρκή συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Τότε επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση και εξασφαλίζεται πιο αποτελεσματική μάθηση. Μερικές από τις συμμετοχικές τεχνικές είναι:

- Καταιγισμός ιδεών. Η τεχνική αυτή συνδέεται με την πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν δικές τους ιδέες ελεύθερα και αυθόρμητα. Ζητούμενο είναι να αποκαλυφθούν διάφορες πτυχές των θεμάτων που εξετάζονται, να πληθύνουν οι γνώσεις, να αλλάξουν ή να εδραιωθούν πεποιθήσεις (Κόκκος&Λιοναράκης,1998).
- Ομάδες συζήτησης. Πρόκειται για μια τεχνική που προβλέπει την ανταλλαγή απόψεων μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα, έως ότου προκύψουν εναλλακτικές απαντήσεις και συμπεράσματα. Ο διδάσκων είναι ο συντονιστής. Μέσα από την τεχνική οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν θέματα που προκύπτουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της τεχνικής είναι η οι συμμετέχοντες να έχουν προετοιμαστεί πριν την έναρξη, να δίνονται κατάλληλες οδηγίες πριν την έναρξη στους συμμετέχοντες και τελικά να υπάρχει σύνδεση μεταξύ αντικειμένων συζήτησης και στόχων (Κόκκος&Λιοναράκης,1998).
- Συνέντευξη. Η συγκεκριμένη τεχνική ονομάζεται και συνεδρία μάρτυρα και δεν είναι τόσο συνηθισμένη στις σχολικές αίθουσες. Το υποκείμενο της συνέντευξης έχει μελετήσει τις ερωτήσεις και διατυπώνει τις απαντήσεις του χωρίς να χρειάζεται τη βοήθεια εγγράφων ή διάλεξης. Αυτό που διακρίνεται μέσα από την τεχνική αυτή είναι η ικανότητα του συνεντευκτή να εκμαιεύσει πληροφορίες. Μέσα από την τεχνική αντλούνται σημαντικές πληροφορίες και δημιουργείται ενδιαφέρον για κάποιο θέμα (Jarvis,2004).
- Παιχνίδι ρόλων-προσομοίωση. Στη συγκεκριμένη τεχνική οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται κάποιο ρόλο με στόχο να κατανοήσουν σε βάθος μια εξεταζόμενη κατάσταση, συνήθως συγκρουσιακή ή προβληματική. Ο διδάσκων δημιουργεί ένα σενάριο και οι συμμετέχοντες επιλέγουν κάποιο ρόλο. Στο τέλος πρέπει να υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα και οι συμμετέχοντες καλούνται να σχολιάσουν αυτά που βίωσαν. Το σημαντικό είναι ότι μέσα από την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, αναπτύσσουν επικοινωνιακές ικανότητες και ευνοείται η αλλαγή της στάσης τους (Κόκκος & Λιοναράκης,1998).
- Χιονοστιβάδα. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική που προωθείται η ανταλλαγή απόψεων γύρω από ένα ζήτημα. Αποφασίζεται ένα θέμα προς συζήτηση και κάθε συμμετέχων το επεξεργάζεται αρχικά ατομικά και στη συνέχεια σε δυάδες και σε τετράδες μαθητών. Μέσα από μια συγκριτική αποτίμηση των απόψεών τους, γίνεται σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Κόκκος & Λιοναράκης,1998).

- Μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για μια μορφή πρακτικής άσκησης και στόχος είναι η εξέταση ενός ζητήματος σε βάθος. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια μελέτη περίπτωσης που είναι κοντά στις γνώσεις των μαθητών. Οι διδασκόμενοι εκτελούν την άσκηση και στη συνέχεια παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους. Ο διδάσκων στο τέλος βοηθάει στη σύνθεση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Το θετικό με τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και αναπτύσσεται η αναλυτική τους σκέψη και μετασχηματίζονται οι στάσεις τους (Κόκκος&Λιοναράκης,1998).
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις υπάγονται στο μη παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και πραγματοποιείται σε χώρους έξω από τη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πραγματικά νοήματα και διαστάσεις. Μέσα από μια διαδικασία βιωματικής μάθησης μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις και στάσεις. Η επίσκεψη σε έναν αρχαιολογικό χώρο είναι μια μορφή εκπαιδευτικής επίσκεψης. Σε τέτοιου είδους μεθόδων ο διδάσκων βρίσκεται στο χώρο να επεξηγήσει, αλλά η το βίωμα παίζει το καθοριστικότερο ρόλο (Καρνέζου, 2010).

Μια βασική αρχή που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση είναι η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής που υπόσχεται αποτελεσματική εκπαίδευση. Φυσικά για να επιτύχει όλο αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτής να εξασφαλίζει καλό κλίμα, να έχει υποστηρικτικό ρολό και φυσικά να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές που να προάγουν αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του «κύκλου μάθησης» του Colb η μάθηση ξεκινά από την εμπειρία, προχωράει μέσα στην εμπειρία και καταλήγει στην πράξη. Σίγουρα οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν στην προετοιμασία δράσης, στη δράση και στη φάση αξιολόγησης έχουν επιτύχει αποτελεσματική μάθηση. Είναι συνετό οι εκπαιδευτές να επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να διεισδύουν πλήρως στον κύκλο της μάθησης. Αυτό μπορούν να το επιτύχουν μέσα από τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές και τη βιωματική μάθηση (Ιωάννου&Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Μέσα από τη μελέτη των συμμετοχικών τεχνικών, ειπώθηκαν σημαντικές διαστάσεις και γνωρίσματα, όπως και οι λόγοι για τους οποίους η συμμετοχή είναι πολύ σημαντική στη μαθητική διαδικασία.

1.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψιν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, έχοντας πάντα ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Στόχος είναι η άμβλυνση των ανισοτήτων και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Έρευνες έχουν αποδείξει τα μέγιστα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική κατάκτηση των μαθητών (Κανελλοπούλου & Δάρα, 2019).

Η θεωρία του εποικοδομισμού και της πολλαπλής νοημοσύνης είναι το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού ο καθηγητής δε μεταβιβάζει τη γνώση στο μαθητή αλλά η γνώση διαμορφώνεται από τον ίδιο το μαθητή στο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης της τάξης, έχοντας ως βάση πρότερες εμπειρίες, πεποιθήσεις και γνώσεις (Κανελλοπούλου & Δάρα, 2009).

Ενώ κατά Gardner, και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υπάρχουν διάφοροι τύποι νοημοσύνης και κάθε μαθητής δομεί τις γνώσεις του προχωρώντας σε συνδυασμό αυτών, που είναι μοναδικός σε κάθε άτομο (Τζίκα & Καλδή, 2009). Άρα ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσέρχεται στην αίθουσα προσαρμόζοντας τα κίνητρα και τα ερεθίσματα σύμφωνα με τις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του σε κάποιους τομείς. Αρχικά μπορεί να δώσει μια διαφορετική διάσταση στις πηγές πληροφόρησης. Εκτός από το παραδοσιακό έντυπο υλικό υπάρχουν εικονικές παραστάσεις αντικειμένων, οπτικοακουστικό υλικό και βοηθητικά βιβλία που ξεφεύγουν από το βασικό κορμό που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης ο ρυθμός διδασκαλίας είναι στοιχείο που θα μπορούσε να αλλάξει και θα έπρεπε να συμβαδίζει με το ρυθμό αφομοίωσης της ύλης από το μαθητή.

Επίσης το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι κομμάτι που θα μπορούσε να τροποποιηθεί προκειμένου να ανταποκρίνεται σε δεξιότητες και ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα στο σχολείο μεταβιβάζονται γεγονότα, έννοιες, αρχές-κανόνες, προβλήματα, αναλύσεις συνόλου και σχέσεων προσωπικές συνθέσεις και αξιολογήσεις. Η ανατροφοδότηση του δάσκαλου στο μαθητή, συνιστά επίσης σημαντικό στοιχείο που θα έπρεπε να πραγματοποιείται για τον καθένα ξεχωριστά. Ένα σχολείο στο οποίο υπάρχει ποικιλία μέσων και διδακτικού υλικού,

υπάρχουν δυνατότητες επιλογών και η τάξη είναι οργανωμένη σεβόμενη τον κοινωνικό της χαρακτήρα, μπορεί να υποστηρίξει ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (Ματσαγγούρας,1987).

Μελετώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έγινε σαφές το πόσο σημαντικό είναι το να λαμβάνει ο εκπαιδευτικός υπόψιν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τις ανάγκες τους προκειμένου να ορίσει το εκπαιδευτικό του πλάνο. Προσφέροντας επιλογές στους μαθητές παρέχονται συγχρόνως και πολλές ευκαιρίες για εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή, όπως και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.5. Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι

1.5.1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Σημαντικές θεωρητικές σχολές στηρίζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως ιδανική επιλογή. Η σχολή του Dewey και εκπρόσωποι της Νέας Αγωγής θεωρούν ότι μέσω της συνεργασίας της ομάδας επιτυγχάνεται εκτός από τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και η κοινωνικοποίηση του ατόμου όπως και η βιωματική μάθηση. Εκπρόσωποι της κοινωνικής ψυχολογίας θεωρούν την ομαδική συνεργασία όπλο κατά των κοινωνικών προκαταλήψεων και σύμμαχο υπέρ της κοινωνικής ένταξης, άρα και μέθοδος που προωθεί την εξομάλυνση των όποιων διαφορών μέσα στη σχολική αίθουσα. Ενώ η θεωρία της δυναμικής της ομάδας με εκπρόσωπο τον Lewin εναποθέτει πολλές ελπίδες στην έννοια ομάδα και στα θετικά που μπορεί να επιφέρει. Η θεωρία του εποικοδομητισμού έρχεται να επισφραγίσει τα θετικά της συνεργασίας των μαθητών όσον αφορά στη μάθηση και στη γνωστική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας,2000).

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποδέχονται ότι η δυναμική της ομάδας δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική, όπου τα άτομα που συμμετέχουν αναπτύσσουν συλλογικές μορφές δράσης και σκέψης, μετατρέποντας τη συλλογική αλληλεπίδραση πεδίο ανάπτυξης λόγου και σκέψης. Πιο σημαντική θεωρείται η διαδικασία επεξεργασίας γνώσης σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, παρά η αποστήθιση και η άμεση παράδοση πληροφοριακού υλικού. Έτσι το σχολείο γίνεται χώρος μάθησης αλλά με κοινωνικό προσανατολισμό. Μετατρέπεται σε ένα χώρο όπου δεν υπάρχει ο ανταγωνισμός, ενισχύοντας την κοινωνική θέση του ατόμου.

Ούτως η άλλως ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας ήταν και εξακολουθεί να είναι επιδίωξη, και το σχολείο οφείλει να συμβάλει σε αυτήν την κατεύθυνση (Ματσαγγούρας,2000).

Αποτελέσματα ερευνών αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα τη συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές καταγράφουν αξιόλογες επιδόσεις, και επιτυγχάνεται καλύτερη συνύπαρξη μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών χαρακτηριστικών. Οι μαθητές κατανοούν αμοιβαία ο ένας τον άλλον, ενώ αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης (Slavin,1980).

Κάποια σημαντικά στοιχεία που υποδηλώνουν την αποτελεσματικότητα της εργασίας σε ομάδες είναι: η θετική αλληλεξάρτηση, η ανάληψη ατομική ευθύνης, η αλληλεπίδραση έχοντας ως στόχο το κοινό καλό της ομάδας, η σωστή εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (Johnson & Johnson,2009).

Σε τάξεις με ετερόκλητα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η εργασία σε ομάδες είναι εκείνη που στηρίζει τη γνωστική ικανότητα, μιας και οι μαθητές έχουν ο ένας τον άλλον στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό υλικό.

Επίσης πολλές φορές οι εσώτερες διαμάχες στην αίθουσα είναι εκείνες που βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν νέες γνώσεις και να αποκτήσουν γνωστική αντίληψη επαναπροσδιορίζοντας τους ορίζοντες τους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι εκείνη που οδηγεί σε μια πιο ενεργητική στάση, και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες δίνοντας την ευκαιρία για ανατροφοδότηση για τους μαθητές που τόσο την έχουν ανάγκη. Πολύ σημαντικό είναι επίσης το ότι δίνεται η ευκαιρία στο δάσκαλο-καθηγητή να χειριστεί την ακαδημαϊκή ετερογένεια, αλλά και να μοιράσει ευθύνες και στους μαθητές διανέμοντας σε όλα τα μέλη-μαθητές ρόλους. Φυσικά σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι χρειάζεται κάποιου είδους προετοιμασία ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τι είναι η εργασία σε ομάδες και να την εφαρμόσουν στην πράξη (Cohen&Benton, 1988).

Ο ρόλος της ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικός αφού στοχεύει στο να ενισχύσει το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ενώ συγχρόνως αποφεύγονται τάσεις απομόνωσης. Παράλληλα επιτυγχάνεται η συμφιλίωση και η ισότιμη συμμετοχή όλων στην ομαδική προσπάθεια. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται το πεδίο διαλογικής σχέσης ενώ οι μαθητές οδηγούνται μέσα από την ομαδική συνεργασία στην αυτοαγωγή - αυτομόρφωση, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και συνειδητοποιούν έννοιες όπως: ευθύνη και δημοκρατία. Η αίθουσα διδασκαλίας γίνεται ο χώρος σύνδεσης με το περιβάλλον και την κοινωνία, και προϋπόθεση επίτευξης είναι η αγάπη προς το μαθητή, η εκτίμηση της αξίας του και η παροχή ελευθερίας (Κογκούλης, 2004).

Προϋπόθεση για να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι να δοθεί προοπτική για θετική εξέλιξη στο μέλλον και δυνατές «αμοιβές» που θα ενισχύσουν τη θετική προσπάθεια. Η συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει με βάση αρχές όπως αλληλεγγύη, αμοιβαιότητα και ευγνωμοσύνη (Axerlont,1998).

Η θέση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι αδιαμφισβήτητη στο σύγχρονο σχολείο, αφού συμπυκνώνει όλες τις απαραίτητες αρχές που πρέπει να υπάρχουν στη μαθητική κοινότητα. Το σχολείο οφείλει να είναι μαθητοκεντρικό και δημοκρατικό, να οργανώνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και να συμβάλει στη δημιουργία του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, βοηθώντας συγχρόνως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Δερβίσης,1998).

1.5.2. Εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλία

Οι δάσκαλοι-καθηγητές έρχονται αντιμέτωποι καθημερινώς με πολλούς μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ανάγκες και γνωστικό επίπεδο. Είναι πραγματική πρόκληση το πώς θα προσαρμόσουν τη μάθηση σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών. Ουσιαστικά πρέπει να διαμορφώσουν εξατομικευμένες οδηγίες, μοιράζοντας την προσοχή τους σε όλους τους μαθητές ταυτόχρονα. Η διαδικασία αυτή είναι δύσκολή μιας και πρέπει πρώτα να αξιολογήσουν εξατομικευμένες ανάγκες και να παράσχουν εξατομικευμένη προσοχή σε κάθε ένα μαθητή που στοχεύει στη γνωστική εξέλιξη.

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στηρίζεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism). Η μάθηση είναι μια διαδικασία κατάκτησης προσωπικού νοήματος που εξαρτάται από τα προϋπάρχοντα νοητικά και συναισθηματικά σχήματα του μαθητή. Η αποτελεσματική μάθηση δεν εξαρτάται από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, αλλά στο εάν με όσα διδάσκει ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιεί γνωστικά σχήματα του μαθητή (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορεί να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξατομικευμένη δράση. Οι δάσκαλοι μπορούν να προσπαθούν πάντα να εμπλέκουν τους μαθητές σε συζητήσεις σχετικά με ασκήσεις, στρατηγικές και κίνητρα μάθησης. Είναι σημαντικό επίσης οι μαθητές να μοιράζονται απορίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια κατάκτησης νέων γνώσεων, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η ανατροφοδότηση διπλής κατεύθυνσης δίνοντας την ευκαιρία και

στον καθηγητή να διορθώνει αιτιολογώντας, και στο μαθητή να ερμηνεύει παρατηρήσεις και διορθώσεις (Butler,2010).

Μια άλλη πρόταση θα ήταν η διαμόρφωση μικρών και μεγαλύτερων ομάδων απαρτιζόμενες από μαθητές σε μια σχολική αίθουσα παρέχοντας την ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων και επεξήγησης αποριών. Εξίσου αποτελεσματική μπορεί να είναι η ένα προς έναν διδασκαλία, δίνοντας τη δυνατότητα στο δάσκαλο-καθηγητή να ενσκήψει στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Butler, 2010).

Στόχος της εφαρμογής της διαφοροποίησης είναι η ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Το μαθησιακό περιβάλλον σε τάξεις μεικτής ικανότητας δε διαφοροποιεί τα παιδιά με βάση την ικανότητα τους αλλά με βάση την ετοιμότητά τους να δεχτούν μονοεπίπεδη και μη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει μοναδικό σκοπό την υποβοήθηση των μαθητών με μειωμένη μαθητική επίδοση, αλλά και την προώθηση των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη,2020).

Η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας αφορά ένα οργανωμένο πλαίσιο δράσης που περιλαμβάνει ενέργειες που είναι συμβατές με ατομικά χαρακτηριστικά, ρυθμό γνωστικής ανάπτυξης, κλίσεις. Στόχος της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι να λάβει υπόψιν την ανομοιογένεια και να την προωθήσει προς την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων. Υπάρχει η εσωτερική εξατομίκευση που πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες μαθητών που βρίσκονται στον ίδιο χώρο και η εξωτερική εξατομίκευση που αφορά διδασκαλία σε ομάδες που δουλεύουν ξεχωριστά (Entwistle,1983).

Η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας αυτό που κυρίως πρεσβεύει είναι ο σεβασμός στην κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα. Οι ανάγκες, οι σκέψεις, τα ενδιαφέροντα διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Άρα το σχολείο οφείλει να λάβει υπόψιν τη διαφοροποίηση. Η Αμερικανίδα δασκάλα Helen Parkhurst πρεσβεύει ότι η ελευθερία του μαθητή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτοανάπτυξη και αυτοαγωγή του. Το Dalton Plan είναι μια διδακτική τεχνική της Αμερικανίδας Helen Parkhurst που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε σχολείο αναπήρων το 1919(Τριλιανός,2013).

Αντιδρώντας στο τυπικό σχολείο και τις παραδοσιακές μεθόδους του, βασιζόμενη στις απόψεις του Deweyκαι της Montessori, η Helen Parkhurst προτείνει ένα σχολείο στο οποίο θα παρέχεται περισσότερη ελευθερία και πρωτοβουλίες στους μαθητές του, ενώ η διδασκαλία θα προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Στηριζόμενη στην ατομικότητα του ανθρώπου, υποστηρίζει ότι για τα πάντα μέτρο είναι ο άνθρωπος, μιας και

είναι ο βασικός πυρήνας της κοινωνίας. Δεν εξουσιάζει η κοινωνία το άτομο, αλλά η κοινωνία η ίδια είναι δημιούργημα του ανθρώπου. Η κοινωνία και το σχολείο σεβόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, του δίνουν την ελευθερία και τη δυνατότητα για προαγωγή και εξέλιξη (Τριλιανός,2013).

Τελικά η εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών διαφαίνεται ότι είναι προϋπόθεση, αν επιθυμητός στόχος είναι η βέλτιστη μαθητική επίδοση και γενικότερη εξέλιξη των μαθητών. Οι μαθητές έχουν εσωτερικευμένα νοητικά σχήματα που επηρεάζουν την ετοιμότητά τους να αποδεχτούν τη νέα γνώση. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιήσει το έργο του ώστε να συμβαδίζει με τον ατομικό ρυθμό μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

1.5.3 Μέθοδος project

Η λέξη project προέρχεται από τη λατινική λέξη projidere και σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω. Η μέθοδος project τορίζεται ως ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η ελευθερία των συμμετεχόντων να εισάγουν ένα θέμα, η από κοινού προσπάθεια διαμόρφωσης και διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας. Όλοι όσοι συμμετέχουν:(Frey,1986)

- Υιοθετούν το θέμα που εισηγήθηκε κάποιο μέλος
- Καθορίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις εξ αρχής
- Επενδύουν με λογική την αρχική πρωτοβουλία
- Οργανώνονται ως ομάδα
- Κάνουν σωστή κατανομή χρόνου
- Ανταλλάσσουν πληροφορίες
- Εργάζονται πάνω σε μια σχέδιο δράσης που συνεχώς ανανεώνεται και εξελίσσεται
- Συζητούν
- Θέτουν διαρκώς στόχους
- Εφευρίσκουν μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων τους
- Πάντα επιδιώκουν το κοινό αλλά και το ατομικό καλό
- Αντιμετωπίζουν ώριμα τις συγκρούσεις
- Αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα

Μόλις αναφερθήκαμε σε κάποια γνωρίσματα των συμμετεχόντων, τα οποία όμως δεν είναι σε καμία περίπτωση κανόνες, μιας και η μέθοδος είναι μια ανοιχτή διαδικασία που διαρκώς εξελίσσεται, ανανεώνεται. Άρα δεν μπορούμε να ορίσουμε μια σταθερή δομή. Η βασική δομή της μεθόδου είναι: (Frey,1986)

- Πρωτοβουλία
- Ανταλλαγή απόψεων
- Διαμόρφωση σχεδίου δράσης
- Υλοποίηση των προγραμματισμένων κινήσεων

Οι ρίζες της μεθόδου project βρίσκονται στον Αμερικάνικο Πραγματισμό. Κύριοι εκπρόσωποι του Αμερικανικού Πραγματισμού είναι ο Dewey και ο Kilpatrick. Σύμφωνα με τις αρχές των πραγματιστών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δράση, τη συμμετοχή, και τη συμβολή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία και όχι τόσο στη θεωρία. Κυριότερα χαρακτηριστικά της παιδείας σύμφωνα με τον Πραγματισμό είναι: (Χρυσafίδης,1994).

- η οργανωμένη δράση
- η ρεαλιστική κοινωνική σχέση
- η προσωπική συμβολή

Το προοδευτικό κίνημα του Πραγματισμού συμπίπτει με το παιδοκεντρικό κίνημα στις αρχές του αιώνα που μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό για την πορεία της εκπαίδευσης. Οι Key, Montessori και Decroly ανήκουν στο κίνημα αυτό και θέτουν το παιδί και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτό που χαρακτηρίζει τη μέθοδο Project είναι το ότι όλα ξεκινούν από ιδέες και εισηγήσεις των μαθητών. Ο λόγος ανήκει στους μαθητές, είναι εκείνοι που καταστρώνουν το σχέδιο δράσης, οδηγώντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε νέες μεθόδους πιο σύγχρονες και ποιοτικές (Χρυσafίδης, 1994).

Η παιδαγωγική του ενδιαφέροντος του Dewey αποτελεί ιδεολογική αφετηρία του σχεδίου εργασίας. Ο Dewey στην ανάπτυξη της θεωρίας του πρεσβεύει ότι τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντικά για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλάνου. Με βάση αυτή τη θεωρία έδωσε έναν νέο προσανατολισμό στο σχολείο πιο παιδοκεντρικό. Αναφέρεται σε ένα σχολείο «ανοιχτό» που έχει άμεση σύνδεση με την κοινωνία και οι ενασχολήσεις και πρακτικές γίνονται γέφυρα επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Προτείνοντας νέου τύπου

απασχολήσεις στο παιδί και ενδιαφέροντα, ανοίγεται ένας νέος δρόμος αυτοέκφρασης, δημιουργίας, ενώ ενισχύεται η μαθησιακή αξιοποίηση (Τριλιανός,2013).

Η θεωρία οικοδόμησης της γνώσης του Piaget έρχεται να επισημάνει τη σχέση μαθητή γνώση και θέτει στο επίκεντρο το μαθητή ο οποίος οικοδομεί τις γνώσεις του μέσα από μια πορεία έρευνας και διαχείρισης προβλημάτων. Η πορεία οικοδόμησης της γνώσης είναι διαρκώς εξελίξιμη και θέτει το μαθητή σε μια διαδικασία αφομοίωσης, προσαρμογής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Με αφορμή πάντα ένα ενδιαφέρον ο μαθητής ξεκινά τη διαδικασία έρευνας, δράσης που φυσικά δεν είναι καθόλου ατομική υπόθεση, αλλά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης. Είναι μια θεωρία που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή αλλά και την αυτονομία του σε πλαίσιο δράσης. Άλλη μια θεωρία που χτίζει το οικοδόμημα του σχεδίου εργασίας (Μουμουλίδου,2006).

Επιπλέον ο Vygotsky συνδέει τη κοινωνική αλληλεπίδραση με το σχέδιο εργασίας. Ο ίδιος αναφέρει ότι το παιδί είναι ένα κοινωνικό ον, άρα η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Αλληλεπιδρώντας ο μαθητής αποκτά νέες γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες ανάγονται σε ένα νέο επίπεδο συνεργατικής δόμησης και διακρίνονται για τη συναισθηματική τους χροιά (Μουμουλίδου,2006).

Φυσικά ιδιαίτερης μνείας χρήζει ο εμπνευστής του σχεδίου εργασίας, ο Kilpatrick, που υπήρξε μαθητής του Dewey και εμπνευστής της προοδευτικής παιδαγωγικής. Κινούμενος με βάση προοδευτικές τάσεις, έχοντας ως κεντρική ιδέα την ελευθερία, θεωρεί ότι σκοπός της μάθησης είναι η θεωρία της ζωής η οποία πρέπει να δοκιμάζεται καθημερινώς. Όταν ο μαθητής αισθάνεται ελεύθερος είναι σε θέση να προτείνει ένα σχέδιο εργασίας και να συνεργαστεί με τους μαθητές για την ολοκλήρωσή του (Μουμουλίδου,2006).

Τα στάδια του σχεδίου project είναι (Μουμουλίδου, 2006):

- Επιλογή του θέματος (έλεγχος διαθέσιμων πηγών, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, δημιουργία διαγράμματος, κατάλογος ερωτήσεων)
- Διεξαγωγή έρευνας (απαντήσεις σε ερωτήσεις, διερεύνηση θεμάτων).
- Καταγραφή δεδομένων
- Παρουσίαση
- Συζήτηση μεταξύ των μελών
- Αξιολόγηση της όλης προσπάθειας.

Από τα προηγούμενα δύναται να οδηγηθεί κανείς στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος project τονώνει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, τη διάθεση του μαθητή για πρωτοβουλία.

1.5.4 Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας

Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται στην ορθολογική σκέψη και στην ανάλυση δεδομένων. Στηρίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία και με βαθμιαία βήματα οδηγείται ο μαθητής στην παραγωγή της γνώσης. Βασικό στοιχείο της διερευνητικής μεθόδου είναι η ύπαρξη προβλήματος, ο διάλογος και η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Φυσικά και υπάρχουν κάποια στάδια που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της μάθησης μέσω της διερευνητικής μεθόδου. Τα στάδια αυτά είναι (Ματσαγγούρας,1998):

- Γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών
- Διατύπωση Υποθέσεων
- Οργάνωση δεδομένων
- Επεξεργασία δεδομένων
- Νέα γνώση
- Εφαρμογές των νέων γνώσεων
- Αξιολόγηση

Η διερευνητική μάθηση είναι ένα είδος ενεργής μάθησης κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές επιλύουν μαθηματικές ασκήσεις βασιζόμενοι στη λογική σκέψη. Ομάδες ασκήσεων που συγκαταλέγονται στο διερευνητικό τύπο μάθησης είναι ασκήσεις μαθηματικές αποδεικτικού τύπου όπως και υπολογιστικού τύπου. Στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης οι μαθητές σκέφτονται, πειραματίζονται, κάνουν ερωτήσεις, επεξεργάζονται έννοιες χτίζοντας τη γνώση. Βασικοί πυλώνες της διερευνητικής μάθησης είναι η ενασχόληση με μαθηματικές έννοιες και η συνεργασία μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές κάθε μέρα θέτουν μια νέα θεματική, αναπτύσσουν συλλογιστική, συνθέτουν ιδέες, κάνουν λογικές συνδέσεις και αποδεικνύουν θεωρήματα. Πάντα κάποιος εκπροσωπεί την ομάδα που εργάζεται και εκθέτει ιδέες και διατυπώνει συμπεράσματα. Το κέντρο πάντα είναι ο μαθητής, από εκείνον ξεκινούν όλα και όλα σε εκείνον καταλήγουν (Ernst, Hodge &Yoshinobu,2017).

Οι μαθητές που είναι οι συμμετέχοντες της διαδικασίας μαθαίνουν να ενεργούν ως μικροί επιστήμονες, αποκτούν περισσότερο ενδιαφέρον για την επιστήμη, ασχολούνται περισσότερο με εργαστηριακές ασκήσεις, χρησιμοποιούν τη λογική σκέψη προκειμένου να καταλήξουν στην επιθυμητή απόδειξη και τελικά επεξηγούν τα αποτελέσματά τους, καταθέτοντας μια επιστημονική έκθεση. Υπάρχουν διάφορες μορφές διερευνητικής μάθησης. Η δομημένη

έρευνα είναι η έρευνα στην οποία το κεντρικό θέμα εισηγείται από τον καθηγητή και στους μαθητές δίνεται το έναυσμα για να ξεκινήσουν το επιστημονικό τους έργο. Είδος της δομημένης έρευνας είναι και το κυκλικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης, το οποίο βασίζεται στη θεωρία του Piaget για τον κύκλο της γνωστικής ανάπτυξης. Πέντε είναι τα βασικά στοιχεία στα οποία βασίζεται το κυκλικό μοντέλο (Abdi,2014) :

- Δέσμευση. Οι μαθητές δεσμεύονται να κατακτήσουν τη νέα γνώση.
- Ανακάλυψη. Στην πορεία κατάκτησης της γνώσης ανακαλύπτουν όλο και περισσότερα νέες ιδέες.
- Επεξήγηση. Ακολουθεί το σημείο της σύνθεση των νέων γνώσεων και η προσπάθεια ερμηνείας τους.
- Διαφώτιση. Πρόκειται για το σημείο που έχει επιτευχθεί η πολύπλευρη ερμηνεία όλων των διαστάσεων της νέας ιδέας.
- Αξιολόγηση. Ο μαθητής παρουσιάζει την επιστημονική του έκθεση και αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό.

Έχοντας μελετήσει τα κύρια σημεία της διερευνητικής μεθόδου και τις ιδεολογικές αφετηρίες της γίνεται κατανοητό ότι μέσα από τη μέθοδο αυτή οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι μικροί επιστήμονες και κατακτούν τη γνώση μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση.

1.5.5 Ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας

Βασική άποψη του Bruner είναι ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να παρέχει στους μαθητές έτοιμες γνώσεις αλλά να δημιουργεί σε αυτούς προβληματισμούς, που θα τους ωθούν στην ανακάλυψη της γνώσης. Προϋπόθεση όλων αυτών είναι ο δάσκαλος να προδιαθέτει θετικά τους μαθητές προς τη γνώση καλλιεργώντας τους την απορία, την αμφισβήτηση, την περιέργεια. Είναι η μέθοδος μέσω της οποίας ο μαθητής οδηγείται σε νοητικά άλματα μέσα από μια διαδικασία αυτομάθησης. Εργαλεία του μαθητή σε αυτή τη μέθοδο είναι η διαισθητική σκέψη και η ολιστική αντίληψη. Πρόκειται για μια διαδικασία εύρεσης νοητικών σχημάτων βασιζόμενα στην υποκειμενική γνώση, αρκεί το υποκείμενο να είναι εξοικειωμένο με το αντικείμενο μάθησης (Τριλιανός, 2000).

Η μάθηση μέσω ανακάλυψης παράγει γνώση που μεταφέρει το μαθητή σε νέες καταστάσεις. Μέσα από την πρακτική εξάσκηση επίλυσης προβλημάτων αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη ικανότητα στις γνωστικές κατακτήσεις που σχετίζεται με την πρακτική φύση του ατόμου.

Μαθαίνοντας κάποιος να κινείται επιστημονικά και να μη στέκεται μόνο στα δεδομένα, μαθαίνει να γίνεται ώριμο άτομο. Είναι σημαντικό κάποιος να παράγει γνώση, παρά να αναπαράγει (Freyer&Nelson,1972).

Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της ανακαλυπτικής μάθησης που σχετίζονται με τη γνωστική θεωρία, τα οποία είναι τα εξής (Bicknell-Holmes&Hoffman,2000).

- Έμφαση στη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσα από το βίωμα, την εμπειρία, ερχόμενοι σε επαφή με τα πραγματικό περιβάλλον κατακτούν ολοκληρωμένα νοήματα.
- Ανάπτυξη της μάθησης που έχει κάποιο σκοπό και στόχο. Η μάθηση προσανατολίζεται προς ένα συγκεκριμένο σκοπό που έχει οριστεί εξ αρχής.
- Ανάπτυξη ικανότητας αλλαγής στάσεων και απόψεων απέναντι στο αντικείμενο μάθησης. Οι μαθητές μέσα από τη μάθηση επιτυγχάνουν το μετασχηματισμό στάσεων και αντιλήψεων.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ανακάλυψης ο κυριότερος σκοπός είναι να ενσωματωθούν νέες πληροφορίες μέσα στο ήδη υπάρχον δίκτυο γνώσεων του μαθητή. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί δημιουργώντας νέα δίκτυα πρόσληψης δεδομένων, η αναδιαμορφώνοντας τα ήδη υπάρχοντα. Ο μαθητής μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία φτάνει σε ένα στάδιο μεταγνωστικής διαδικασίας που ξεχωρίζει μόνος του τι γνωρίζει καλά, και τι όχι. Συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία της γνώσης, ο μαθητής δίνει μεγαλύτερη προσοχή και ο ίδιος στον τρόπο που μαθαίνει και στο τι μαθαίνει. Η ενεργή ανάμειξη οδηγεί το συμμετέχοντα σε άμεση αντίδραση και σε πιο βαθιά ανάλυση. Λαμβάνει κάποιος ανατροφοδότηση της κατανόησής του από τον ίδιο του τον εαυτό. Μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης αποκτώνται ουσιώδεις γνώσεις, αφού το ίδιο το άτομο εμβαθύνει στα δεδομένα και έτσι αποκτά καθαρότερη γνώση. Επίσης γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για μια διαδικασία που εξελίσσεται από τον ίδιο το μαθητή, γεγονός που οδηγεί σε ανάληψη ευθυνών (Svinicki,1998).

Η θεωρητική βάση της ανακαλυπτικής μεθόδου βρίσκεται στη γνωστική θεωρία του Piaget, στη θεωρία του Dewey περί γνωστικής ανάπτυξης μέσω κοινωνικής συνδιαλλαγής, και τη θεωρία του Vygotsky περί γνωστικής εξέλιξης μέσω της κοινωνικής εξέλιξης. Πιο συγκεκριμένα ο Dewey ισχυρίζεται ότι η γνώση κατακτάται όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον με άλλους συμμετέχοντες, χτίζοντας τη γνώση βασιζόμενοι και σε ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Ο Piaget επισημαίνει ότι οι μαθητές δεν είναι άδεια δοχεία

υποδοχής νέων πληροφοριών, αλλά είναι ενεργητικά όντα που χτίζουν τη γνώση μόνοι τους ανακαλύπτοντας νέους τρόπους δημιουργικότητας και παραγωγικότητας. Ο Vygotsky εστιάζει στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή στην προσπάθεια του να κατακτήσει το νέο κόσμο των γνώσεων. Όλες οι θεωρίες προσθέτουν κάποια στοιχεία στη δόμηση της ανακαλυπτικής μεθόδου (Bicknell-Holmes&Hoffman,2000).

Το μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης παρουσιάζει τη μάθηση ως μια φυσική διαδικασία στην οποία κεντρική θέση κατέχει ο μαθητής. Η ανακαλυπτική μάθηση δίνει μια νέα διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από ομαδοποιημένες δράσεις τηρώντας την εξατομικευμένη διάσταση. Οι ομάδες ανακάλυψης δίνουν τη δυνατότητα ατομικών ή συνεργατικών προσπαθειών προς την προσπάθεια αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης. Η ανακαλυπτική μάθηση δε σημαίνει μόνο δραστηριότητα αλλά επεξεργασία και διερεύνηση ερωτημάτων, όπως και εξερεύνηση απαντήσεων στα ερωτήματα που προκύπτουν (Μουμουλίδου, 2006).

1.5.6 Ερμηνευτική μέθοδος διδασκαλίας

Θεμελιωτής της ερμηνευτικής τα νεότερα χρόνια το 19^ο αιώνα υπήρξε ο Schleiermacher, ο οποίος ασχολήθηκε με το κατανοείν, αναφερόμενος τόσο στη γλώσσα όσο και στην ίδια τη σκέψη, διακρίνοντας την μαντική κατανόηση που αντιλαμβάνεται το κείμενο ως ατομική δημιουργία και τη συγκριτική κατανόηση που χρησιμοποιεί όλους τους τύπους των γνώσεων για τη σύλληψη του νοήματος. Ο ίδιος γενικεύει την ερμηνευτική, αναγνωρίζει την καθολικότητα της γλώσσας που μαζί με τη σκέψη ορίζουν το πλαίσιο από το οποίο προκύπτουν οι τέχνες του λόγου: η διαλεκτική, η ρητορική και η ερμηνευτική. Ο Dilthey, έρχεται στη συνέχεια να ξεκαθαρίσει ότι η ερμηνευτική δεν ασχολείται μόνο με τα γραπτά κείμενα αλλά καθίσταται σε θεωρία όλων των πνευματικών επιστημών (Μιχαλίδη,1984).

Ο Dilthey αναφερόμενος στην κατανόηση που πηγάζει από το εσωτερικό του ατόμου, τη χρησιμοποιεί ως βάση μέσω της οποίας κάποιος μπορεί να ερμηνεύσει όχι μόνο τον άνθρωπο, αλλά και τα δημιουργήματά αυτού, τον πολιτισμό, το δίκαιο, την οικονομία, την τέχνη, τη θρησκεία, την επιστήμη. Οδηγείται σιγά-σιγά προς την ερμηνευτική, τη μεθοδευμένη ερμηνεία του κόσμου (Bollnow,1986).

Κατά Ricouer ο Dilthey είναι ο ερμηνευτής του συμφώνου ανάμεσα στην ερμηνευτική και την ιστορία. Η νοηματική συνοχή του κειμένου εξαρτάται από τη συνοχή της ίδιας της ιστορίας. Επίσης προσέθεσε την φιλολογική, αισθητική ερμηνεία των κειμένων στο ευρύτερο τομέα της

ιστορικής γνώσης. Ενώ δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την έναρξη του ιστορισμού, όπου κάθε ιστορικό φαινόμενο πρέπει να ερμηνεύεται από τα συμφραζόμενα της εποχής.

Συνδέοντας τη φιλοσοφία με τις παιδαγωγικές επιστήμες και το τότε με το τώρα, το σύγχρονο σχολείο επιχειρεί εκσυγχρονισμένες μεθόδους ερμηνείας κειμένων μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο μέσω κειμενικών δεικτών, και την αξιοποίηση αποθετηρίου ψηφιακού υλικού. Η διδασκαλία και εξέταση λογοτεχνικών κειμένων βασίζεται στην ευρετική πορεία προς τη γνώση και τη δημιουργική απελευθέρωση των μαθητών (Λυμπέρη,2021).

Η ερμηνευτική μέθοδος έχει φιλοσοφικές ρίζες, γρήγορα όμως επεκτάθηκε σε θεωρία όλων των πνευματικών επιστημών. Γίνεται βάση ερμηνευτική πολλών δημιουργημάτων του ανθρώπου. Η ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να φτάσουν σε μια δημιουργική απόκτηση της γνώσης.

1.5.7 Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών είναι μια συμμετοχική τεχνική, κατά την οποία οι μαθητές ανακαλούν στην σκέψη τους συνειρμικά διάφορες προϋπάρχουσες γνώσεις για ένα γνωστικό αντικείμενο και μπαίνουν στη διαδικασία διεύρυνσης υφιστάμενων γνώσεων. Είναι χρήσιμο εργαλείο για τη διδακτική πράξη και οι μαθητές μπορούν να προβούν σε ελεύθερη έκφραση ιδεών και σκέψεων. Είναι μια μέθοδος μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν διευρύνουν τις υφιστάμενες γνώσεις τους δίνοντας νέα προοπτική (Βασάλα&Φλοκαίτη,2002). Η αγγλική λέξη για τον όρο είναι brainstorming και όλα σε αυτήν την περίπτωση ξεκινούν από το δάσκαλο, όταν εκείνος θέτει στην τάξη μια λέξη, ένα όρο , μια έννοια και περιμένει από τους μαθητές να είναι σε γλωσσική ετοιμότητα να προτάξουν νέες ιδέες και ερμηνείες (Δημητριάδου&Ευσταθίου,2008).

Η τεχνική αυτή συνίσταται στην πολυεπίπεδη θεώρηση ενός ζητήματος και στην προετοιμασία των μαθητών να συμμετάσχουν εκφράζοντας ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους. Σκοπός της τεχνικής αυτής είναι η μελέτη ενός θέματος μέσα από πολυεπίπεδη εξέταση, η επίλυση ενός προβλήματος, η διεύρυνση των γνώσεων και η στερεοποίηση κάποιων αντιλήψεων. Μέσω της τεχνικής οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να συμμετέχουν πιο ενεργά, αξιοποιούνται οι δεξιότητες, απόψεις και στάσεις όλων των μαθητών, ενώ δίνεται το πεδίο ο κάθε συμμετέχων να εκφράζει την άποψή του, να ασκεί την κριτική του σκέψη και να συνειδητοποιήσει την αξία της συνεργατικότητας (Κόκκος&Λιοναράκης,1998).

Ο καταιγισμός ιδεών είναι μια μέθοδος που προτείνει πρακτικές και έξυπνες λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν και κύριο σκοπός της είναι η παραγωγή ιδεών. Κατά την προσπάθεια εύρεσης νέων στοιχείων καθορίζεται το πρόβλημα που τίθεται προς επίλυση και στη συνέχεια γίνεται συλλογή και ανάλυση δεδομένων και οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε επεξεργασία ιδεών και σκέψεων. Η παραγωγή νέων ιδεών και η ανάλυση αυτών ανήκουν στο επιθυμητό πλαίσιο δράσης. Αξιολογούνται όλες οι επιλογές επίλυσης των προβλημάτων και στο τέλος εφαρμόζεται μία από αυτές. Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας η άσκηση κριτικής είναι ανεπιθύμητη ενώ είναι ευπρόσδεκτες πολλές νέες ιδέες, έστω και μη συνηθισμένες. Αυτό που προτείνεται μέσω της μεθόδου είναι η φαντασία, ο συνδυασμός ιδεών ώστε να παραχθεί μία ολοκληρωμένη λύση πιο βελτιωμένη. Φυσικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υπάρχει κάποιος συντονιστής που διασφαλίζει την τήρηση των κανονισμών και παροτρύνει τους μαθητές για δημιουργική συμμετοχή (Jaques,2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς εφαρμογής της πρακτικής του καταιγισμού ιδεών είναι το δημιουργικό κλίμα και η αμοιβαία ενθάρρυνση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η δημιουργικότητα μπορεί να υπάρξει όταν υπάρχουν εμπειρίες που τροφοδοτούν τη φαντασία και την ανθρώπινη επικοινωνία. Επίσης δημιουργικό πλαίσιο μπορεί να προκύψει όταν οι συμμετέχοντες παίζουν δημιουργικά παιχνίδια, ασχολούνται με τις τέχνες, τη συγγραφή και την ανάγνωση (Osborn,1963).

Ο καταιγισμός ιδεών ως διαδικασία ξεκινά με την ύπαρξη κάποιου προβλήματος που τίθεται προς διευθέτηση. Έτσι οι συμμετέχοντες έχοντας ως σκοπό την επίλυση βρίσκουν δεδομένα και ανακαλύπτουν συνεχώς νέες ιδέες και επινοούν νέους στόχους κάθε φορά. Μέσα από μια διαδικασία σύνδεσης των παλιών στοιχείων με τα νέα δημιουργούνται νέα δεδομένα κάθε φορά οδηγώντας συνεχώς σε νέες ανακαλύψεις. Βασικές αρχές για τη θετική εξέλιξη της διαδικασίας είναι η αποφυγή άσκησης κριτικής και η συνεχής αναζήτηση νέων θετικών ιδεών (Osborn,1963).

Μέσα από την πρακτική ελεύθερης έκφρασης που προτάσσει η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν έννοιες όπως συνεργατικότητα, προσωπική εξέλιξη, και ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Osborn,1963).

Συνοψίζοντας έγινε κατανοητό πως ο καταιγισμός ιδεών είναι μια δημιουργική μέθοδος που επιτρέπει στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να αποτυπώσει αντιλήψεις και σκέψεις και να τις εκφράσει με θάρρος στην ολομέλεια της μαθητικής τάξης.

1.5.8 Προσομοίωση

Υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για μεθόδους που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναπαριστούν θέματα και προβλήματα και μάλιστα να προχωρούν σε αποφάσεις μέσα από τη βιωματική τους εμπειρία. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και η αναπαράσταση θεμάτων είναι εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν στην αφομοίωση της γνώσης που προκύπτει στο σύστημα αξιών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Έχοντας ως μέσο τη φαντασία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν μια εξαιρετική εμπειρία βιώματος. Διατηρώντας λεπτή ισορροπία μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας δίνεται μια ευκαιρία στους συμμετέχοντες να απελευθερώσουν την ενέργειά τους σε ένα πλαίσιο δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν νέους ρόλους και συμπεριφορές σε ένα πλαίσιο δημιουργικού σεναρίου λαμβάνοντας σημαντική ανατροφοδότηση (Jaques, 2001).

Η προσομοίωση είναι λειτουργική αναπαράσταση της πραγματικότητας και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν κοινωνικά ή φυσικά συστήματα. Ένα παιχνίδι μπορεί να μετατραπεί σε σενάριο προσομοίωσης βασιζόμενο σε ένα συγκεκριμένο πλάνο δράσης. Κεντρική θέση κατέχει η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων, η επικοινωνία μέσα στις ομάδες αλλά και η προσοχή που αποδίδεται στο προσομοίωμα από τον κάθε μαθητή. Το προσομοίωμα μπορεί να είναι ένα παιχνίδι ή ένα σενάριο. Στη συγκεκριμένη μέθοδο ο εκπαιδευτής λαμβάνει το ρόλο του διαιτητή για τη σωστή τήρηση των μέτρων. Μετά το πέρας της διεργασίας της προσομοίωσης ακολουθεί σχολιασμός των όσων βίωσαν οι συμμετέχοντες και των όσων αποκόμισαν (Jaques, 2001).

Οι μαθητές καταφέρνουν να ταξιδέψουν σε φανταστικά περιβάλλοντα μέσα από τη μέθοδο της προσομοίωσης και έχοντας ως όχημα τη φαντασία βιώνουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες κατακτούν γνώσεις και νοήματα.

1.5.9 Δημόσια αντιπαράθεση

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των αγώνων αντιλογίας ξεκίνησε από την αρχαιότητα. Ο Πρωταγόρας αξιοποίησε τον αντίλογο στο πλαίσιο της σοφιστικής, ο Κικέρων στην αντιπαράθεση επιχειρημάτων στα πλαίσια του δημόσιου διαλόγου και ο Κοϊντιλιανός στα πλαίσια ρητορικών ασκήσεων. Όλοι ανέδειξαν την παιδευτική αξία της αντιπαράθεσης. Προφανώς οι αγώνες αντιλογίας έχουν θέση στην σχολική αίθουσα και μάλιστα καίρια θέση. Οι μαθητές μέσω της αντιλογίας έχουν τη δυνατότητα να συνηθίσουν στην ενεργητική ακρόαση, στην κατανόηση της αντίθετης πλευράς, την ορθολογικότητα, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής όπου όλοι εκφράζουν τη γνώμη τους, δημιουργείται ένα γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η μαθητική σκέψη ενδυναμώνεται και εφαρμόζεται ο διάλογος με όλες τις μορφές που μπορεί να υπάρξει, λεκτικός ή μη (Egglezou, 2018).

Μέσα από την εφαρμογή της πρακτικής debate οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πως να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να αναλύουν θεωρίες και σκέψεις, να αξιολογούν ιδέες και να

παρουσιάζουν επιχειρήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της ανοιχτής συζήτησης μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και γλωσσικών ικανοτήτων και στην προαγωγή της κριτικής σκέψης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι ακαδημαϊκές επιτυχίες σημειώνονται εκεί όπου υπάρχει αλληλεπίδραση και κυρίως εκεί όπου οι μαθητές επικοινωνούν γλωσσικά. Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων εντυπώνεται καλύτερα στο μυαλό των μαθητών και σημειώνεται μεγαλύτερη εμβάθυνση στο κάθε γνωστικό αντικείμενο (Moomala & Pehzman, 2013).

Μέσα από την πρακτική της συζήτησης οι συμμετέχοντες γίνονται καλοί συνομιλητές, μαθαίνουν να ακούν, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αφού μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτονται και το τι νιώθουν οι συμμαθητές. Είναι μια ευκαιρία να αφοσιωθούν και να εντρυφήσουν στο θέμα που συζητούν και αναπτύσσουν ενδιαφέρον για νέες γνώσεις παγκοσμίου ενδιαφέροντος. Επιπλέον αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους και νιώθουν αυτοπεποίθηση, γινόμενοι μέλη μιας ομάδας και εκφράζουν ελεύθερα τον εαυτό τους χωρίς να διστάζουν φοβούμενοι την έκθεση. Οι συμμετέχοντες γίνονται ενημερωμένοι πολίτες, αναπτύσσουν μια μεταγνωστική ικανότητα διάκρισης των γνώσεων που έχουν αποκτήσει και αποκτούν δεξιότητες που θα χρησιμοποιούν στο επαγγελματικό τους μέλλον (Tessier, 2009).

Η μέθοδος της δημόσιας αντιπαράθεσης συνιστά μια εκπαιδευτική πρακτική που οι απαρχές της σημειώνονται στην αρχαιότητα. Η ανοιχτή συζήτηση επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν απόψεις και να εμβαθύνουν περισσότερο σε γνωστικά αντικείμενα.

1.5.10 Η χρήση ΤΠΕ

Ο όρος ΤΠΕ προέρχεται από τον αγγλικό όρο ICT(Information and Communication Technologies) και συνδέεται με τις συσκευές και τις εφαρμογές που προωθούν την πληροφόρηση και την επικοινωνία. Η σχολική πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ και να αλλάξει τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας των καθηγητών. Η νέα ψηφιακή πραγματικότητα μπορεί να αναπτύξει το διερευνητικό τρόπο μάθησης των μαθητών και το νέο τρόπο προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων, ενώ ανανεώνει τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης και μάθησης προτείνοντας μοντέλα που στηρίζονται σε εποικοδομητικές θεωρίες (Τσιβάς, 2011).

Η εισαγωγή των υπολογιστών στη σχολική τάξη προκάλεσε επανάσταση στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας και κατέστησαν τη διδασκαλία και τη μάθηση πιο αποτελεσματικές. Οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία μάθησης σε ενέργειες όπως ανάλυση δεδομένων, επεξεργασία κειμένου, μαθηματικούς υπολογισμούς. Επίσης μπορούν να λάβουν το ρόλο του εκπαιδευτή (computer assisted instruction ή CAI) προσφέροντας υπηρεσία εξατομικευμένης διδασκαλίας μέσω πρακτικών όπως εξάσκηση μαθητών, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, προγράμματα προσομοιώσεων. Οι υπολογιστές μπορούν να μετατραπούν σε μαθητευόμενους των μαθητών, όπου ο μαθητής μετατρέπεται σε εκείνον που προγραμματίζει τον υπολογιστή. Οι υπολογιστές παίρνουν τη θέση του αντικείμενου μελέτης, ενώ συγχρόνως μέσω του υπολογιστή ταξινομούνται πληροφορίες και μαθησιακό υλικό αρκετά σημαντικό. Παρόλο, αυτά οι υπολογιστές δεν δίνουν πολλές ευκαιρίες προφορικής επικοινωνίας και δεν εστιάζουν σε ανάπτυξη υψηλών νοητικών δεξιοτήτων. Ίσως σε αυτό που θα έπρεπε να δοθεί έμφαση είναι ότι ο υπολογιστής θα πρέπει να δρα επικουρικά στη διαδικασία της μάθησης και θα πρέπει να αγκαλιάζει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και να ενεργεί εξυπηρετώντας τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου (Τριλιανός,2013).

Εκτός από τον υπολογιστή υπάρχουν και τα πολυμέσα (multi-media) τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες των υπολογιστών. Πρόκειται για συνδυασμό ποικίλων μέσων μορφής, ήχου, μουσικής, ηχητικών μέσων, διαγραμμάτων και εικόνων , μέσα από τα οποία ο συμμετέχων μαθαίνει μέσα από έναν ελκυστικό τρόπο (Τριλιανός,2013).

Τα ψηφιακά μέσα συνιστούν τη νέα πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Εκτός του ότι διευκολύνουν σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο, παρέχουν κίνητρο για μάθηση και μεταμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ευχάριστη δραστηριότητα.

1.5.11. Θεατροποίηση

Το θέατρο στην εκπαίδευση ως κίνημα ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 από επαγγελματίες του θεάτρου, αλλά στη συνέχεια έγινε αίτημα και εκπροσώπων της εκπαίδευσης. Γρήγορα ως κίνημα επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες του κόσμου. Αρχικό αίτημα υπήρξε η χρήση των τεχνικών και της φαντασιακής διάστασης του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Οι μαθητές μέσα από τη θεατρική συμμετοχή τους, δρουν ενεργητικά μέσω της βιωματικής μάθησης, μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες που βιώνουν οι οποίες αναφέρονται σε μια μεγάλη γκάμα αντικειμένων, όπως ο ρατσισμός, το περιβάλλον, η ιστορία. Μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με πολλούς χαρακτήρες του θεάτρου, και μέσω της φαντασίας και της προσομοίωσης γίνονται κάποιοι άλλοι χαρακτήρες. Αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και διευρύνουν τους ορίζοντές τους μαθαίνουν να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις και στη δική τους τη ζωή (Jackson,2002).

Η «Αναδυόμενη μάθηση μέσω του δράματος» είναι μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση με ανθρώπινη και δημοκρατική διάσταση. Η μάθηση στηρίζεται πάνω στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των συμμετεχόντων και η γνώση αναδύεται μέσα από μια αναπαριστώμενη πραγματικότητα μέσα από ένα δυναμικό πλαίσιο σχέσεων. Η Αναδυόμενη Μάθηση είναι μια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση, ένα δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης που είναι δημιούργημα του πρωτοπόρου του δράματος της Dorothy Heathcote. Το πρόγραμμα βασίζεται σε κάποια βασικά στοιχεία για να επιτύχει το σκοπό του: τη διερεύνηση, τη φαντασία και το δράμα. Είναι μια καθαρά συμμετοχική ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιεί τις πρακτικές και τους κανόνες του θεάτρου ως μέσα και όχι ως αυτοσκοπό (Ζανέτη, Παπακώστα,2012).

Η μάθηση μέσα από το δράμα και τη δημιουργία παραστάσεων μπορεί να αποβεί εξαιρετικά δημιουργική και να βοηθήσει στην κατάκτηση όχι μόνο γνώσεων αλλά και εμπειριών που δίνουν νέα διάσταση στη νοηματοδότηση αξιών και αντιλήψεων. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός και η έννοια της συλλογικής δράσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου,2014).

Η θεατροποίηση συνιστά μια εναλλακτική παιδαγωγική πρακτική, βασίζεται στη βιωματική μάθηση και τη φαντασία. Οι μαθητές απελευθερώνουν το δημιουργικό τους πνεύμα και μαθαίνουν δρώντας συλλογικά. Γνώσεις, αντιλήψεις και ιδέες λαμβάνουν νέα διάσταση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία το ζητούμενο είναι η συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμών σε ένα αρμονικό περιβάλλον. Σε αυτήν την ενότητα κύριος στόχος είναι η παρουσίαση των κύριων γνωρισμάτων και αρχών που χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πώς η ίδια μπορεί να συνδράμει στη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότιμης για όλους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν ως κύριο στόχο την προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτως των εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών (Παρρά,2005).

Κατά Essinger (1988) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια κοινωνία γεμάτη από ετερόκλητα πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά. ανεξαρτήτως των εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών.

Όπως διαπιστώνει ο Γκόβαρης (2001) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στην πολυπολιτισμική εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας. Η πολυπολιτισμικότητα είναι η δεδομένη πραγματικότητα, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τον τρόπο μέσα από τον οποίο πραγματώνεται η συμμετρική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (Γκόβαρης,2001).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε ένα πλαίσιο θεωρητικών αναλύσεων που σχετίζεται με τις προϋποθέσεις και τις αρχές που χαρακτηρίζει, ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τις παιδαγωγικές αρχές που ορίζουν ένα διαφοροποιημένο κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για μια αρχή που στηρίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών (Πασχαλιώρη,2005).

Ενώ η έννοια πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση συνύπαρξης διάφορων ομάδων με ετερόκλητα χαρακτηριστικά ή έννοια διαπολιτισμός αναφέρεται στην αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση και στη συνεργασία μεταξύ των ομάδων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γκόβαρης,2001).

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (1986), την Unesco, και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η αρχή που πρέπει να διέπει το σχολικό πρόγραμμα είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή η εκπαίδευση που έχει στο κέντρο της τη διαλεκτική σχέση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ ανομοιογενών ομάδων. Το 1986 στο Στρασβούργο κατατέθηκε η τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών και στοιχειοθετούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής:

- Ως σημείο αναφοράς θέτει την εμπειρία των παιδιών μεταναστών στις χώρες υποδοχής
- Προκαλεί την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- Στο επίκεντρο θέτει την αναθεώρηση κοινωνικών και εθνοκεντρικών αντιλήψεων που ορίζουν πρακτικές των σχολείων
- Γίνεται μέσο απόκτησης νέων ευκαιριών σε μια νέα κοινωνική και οικονομική ζωή υπό την προϋπόθεση της πραγματικής ένταξης

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη που στηρίζεται στις εξής αρχές:

- Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- Η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα εκτιμάται ως συνεκτικός παράγοντας που ενισχύει τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους
- Αντιστέκεται σε κάθε είδους διακρίσεων (Μίλεση&Πασχαλιώρη,2006).

Ο Essinger (1988) ορίζει ως βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την :

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης

Ουσιαστικά αυτό που προσπαθεί να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η διερεύνηση των πολιτισμικών και εθνικών χαρακτηριστικών χωρίς ιεραρχήσεις και γενικεύσεις και η ύπαρξη πραγματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης σύμφωνα με το Nieke (1995) συνοψίζονται στα εξής:

- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο κανονικό μάθημα
- Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης
- Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του ατόμου
- Προώθηση πολλαπλής οπτικής εστιάζοντας στο άτομο, στον πολιτισμό, στην αλληλεπίδραση
- Επιδίωξη η αλλαγή οπτικής .

Για να δημιουργηθεί μια πλουραλιστική κοινωνία είναι απαραίτητη η τήρηση μιας αρχής πολύ βασικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που δεν είναι άλλη από την ενσυναίσθηση. Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του εγώ στη θέση του άλλου (Σάχου,2013).

Όπως σημειώνει ο Auernheimer(1996) κάθε παιδαγωγική δράση πρέπει να ακολουθεί δύο θεμελιώδεις αρχές την ίση μεταχείριση ως αξίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και σύνδεση με το βίκοκοσμο ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική μετάδοση γνώσης.

Ενώ ο Δαμανάκης (1997) θέτει κάποια αξιώματα που ορίζουν τη διαπολιτισμική θεωρία:

- Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών
- Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου
- Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών

Σύμφωνα με το νόμο 2413, με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», που ψηφίστηκε το 1996 ορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχουν μόρφωση σε νέους με κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ Α124/17.06.1996).

Με τον ίδιο νόμο του 1996 ορίζονται και οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίοι είναι οι εξής (ΦΕΚ Α 124/17.06.1996) :

- Η γνώση, ο σεβασμός και η αποδοχή του «άλλου» του διαφορετικού
- Η αλληλοκατανόηση μεταξύ των πολιτισμών
- Η κατάργηση των προκαταλήψεων

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δίκαιη καταγραφή των δικαιωμάτων των νέων εισερχόμενων ομάδων, που θέλουν να διεκδικήσουν ισότιμα δικαιώματα. Η

διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη καθιέρωση μιας κοινωνίας που θα στηρίζεται σε αξίες όπως αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση και θα διασφαλίζει αμοιβαιότητα και ισότητα στα μέλη της, σεβόμενη τις αξίες που ορίζει ο χάρτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχοντας ως στόχο την αμοιβαία συνεργασία και αλληλοαποδοχή μεταναστευτικών και μη ομάδων αποσκοπεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας πολιτισμικού πλουραλισμού. Απευθύνεται σε κοινωνικές ομάδες, θεσμούς και εκπαιδευτικούς. Κυρίως προσδιορίζεται ως μεταρρυθμιστική αρχή που μετασχηματίζει άτομα, κοινωνία, θεσμούς σε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας ανθρώπινος κόσμος, όπου όλα τα μέλη θα μπορούν να αναπτύξουν την ατομική και πολιτισμική τους ταυτότητα σε συνθήκες ελευθερίας και σε καθεστώς δημοκρατικό (Λεζέ & Μανιάτης, 2013).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψιν το αναγκαίο στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε ανθρώπους που προέρχονται από διάφορες μεταναστευτικές ομάδες. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία κοινωνικών ομάδων που θα έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή. Το σχολείο οφείλει να σεβαστεί τις κοινωνικές, πολιτισμικές επιθυμίες και ανάγκες όλων των ομάδων (Μπαλτατζής, 2006).

Ο Bourdieu τόνισε ότι για να επιτύχει η αρμονική λειτουργία της κοινωνίας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η μόρφωση των ανθρώπων. Η κατάκτηση της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί όταν υφίσταται ο κοινωνικός πολιτισμός που σέβεται τη μόρφωση των ανθρώπων ως θεμελιώδη αξία και όταν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει τους νέους να κατακτήσουν τη γνώση ανεξαρτήτως κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών διαφορών (Ζώντου, Γκόνης & Καραμπάτσος, 2006).

Ο τρόπος διαχείρισης της ετερότητας μπορεί να ποικίλλει από κοινωνία σε κοινωνία και από σχολείο σε σχολείο, παρόλο αυτά κοινό ζητούμενο είναι η αρμονική συνύπαρξη ετερόκλητων ομάδων. Οι διαφορετικές κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ακολουθούν, συνιστούν και καταγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι διαφορετικοί θεωρητικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης της επικρατούσας κοινωνικής κατάστασης αντιστοιχούν και σε διαφορετικές κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατεύθυνση του κουλτουραλισμού έχει ως αφετηρία τη διαφορετικότητα μεταξύ γηγενών και μεταναστών, και περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πρακτικές που εστιάζουν στην ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών. Κύριο γνώρισμα της πρακτικής αυτής είναι η απόδοση σεβασμού στον διαφορετικό «άλλο» (Γκόβαρης, 2005).

Η δεύτερη κατεύθυνση αυτή του εθνοτικού πλουραλισμού εστιάζει στην αντίσταση και στην αντιπαράθεση, εντάσσοντάς τη ως πρακτική που συμβαδίζει με την ιστορία της κοινωνικής πραγματικότητας (Γκόβαρης, 2005).

Η τρίτη κατεύθυνση, αυτή του γενικού πλουραλισμού έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την κοινωνιολογική διάσταση της πραγματικότητας και προετοιμάζει το μαθητικό κοινό για ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κριτικής μάθησης και διαρκούς αναστοχασμού, θέτοντας συνεχώς τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και υποκειμένου σε συνεχή διαπραγμάτευση (Γκόβαρης, 2005).

Ενώ η τέταρτη κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αποδυνάμωση των ανισοτήτων, και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, αναθεωρώντας τη σχολική κουλτούρα, δίνοντας μια εικόνα ισότιμης κοινωνικής ένταξης (Γκόβαρης, 2005).

Στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν δύο κατευθύνσεις, του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις δίνουν διαφορετικές διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται σε υπέρβαση των πολιτισμών σε μια προσπάθεια εύρεσης ενοποιητικών στοιχείων και η δεύτερη διάσταση αναφέρεται σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων (Δαμανάκης, 1997).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (όπως αναφέρεται στον Καδιγιαννόπουλο, 2014), η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπιστεί ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης. Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζει σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως εθνικής, φυλετικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών. Ως κίνημα προτείνει το μετασχηματισμό κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών μέσω συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ακολουθεί κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές που συγκεκριμενοποιούνται στα εξής:

- Στη συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικού εθνικού, πολιτισμικού υπόβαθρου

- Στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που συνταιριάζουν με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας
- Στη διαπολιτισμική διεύρυνση της διδασκαλίας
- Στην απομάκρυνση εθνοκεντρικών αντιλήψεων (Λεζέ & Μανιάτης,2013).

Αυτό που επιδιώκει να προάγει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εξάλειψη των ανισοτήτων και προκαταλήψεων. Ενώ γίνεται ξεκάθαρο πως παρόλο τις ανισότητες και τις διαφορές πάντα υπάρχει σημείο σύγκλισης μεταξύ των ανθρώπων. Η θετική στάση και η επικοινωνία είναι εκείνη που μπορεί να γεφυρώσει αποστάσεις. Σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι πέρα από τις πολιτισμικές και εθνικές διαφορές υπάρχουν πολλοί τύποι ανομοιογένειας μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα, όπως: ατομικός ρυθμός μάθησης, μαθησιακές ανάγκες, συναισθηματικές αντιδράσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών αλλά και στη συνάντηση της κουλτούρας που φέρει ο καθένας. Όλα αυτά συνιστούν πρόκληση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που οφείλει να διαχειριστεί (Τάσση&Νικολάου,2013).

Η ετερότητα και το άγνωστο πολλές φορές είναι εκείνα που δημιουργούν φόβο και μεγάλη επιφυλακτικότητα. Οι στερεότυπες αντιλήψεις ορθώνουν φραγμούς στην επικοινωνία με το διαφορετικό «άλλον». Η σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας είναι η θετική στάση που θα μπορούσε να δημιουργήσει έναν ισότιμο κόσμο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προσφέρει έναν κοινωνιολογικό τρόπο θεώρησης σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνία γίνεται καλύτερη όταν όλοι αντιμετωπίζονται με σεβασμό ανεξαρτήτως πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας (Καλογρίδου,2013).

Όπως αναφέρει η Σάχου (2013), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αναδυόμενη επιστήμη που έχει στόχο να διασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης. Όπως και να αποκτήσουν οι μαθητές αντιλήψεις και γνώσεις χρήσιμες που θα στηρίζουν μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία στην οποία κύριο χαρακτηριστικό θα είναι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία των ομάδων στοχεύοντας πάντα στο κοινό καλό.

Σε αυτήν την ενότητα έγινε αναφορά σε ορισμούς, αρχές, σκοπούς και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που επισημαίνεται είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για έναν δημοκρατικό σχολείο, μια δημοκρατική κοινωνία.

2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαπερνούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτιμώνται διαφορετικές πρακτικές ανάλογες με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών.

2.2.1 Νηπιαγωγείο

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο είναι η εξοικείωση των παιδιών με το διαφορετικό, η εμπέδωση αξιών όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, η προσέγγιση του διαφορετικού πολιτισμού, η γνωριμία με πολλούς πολιτισμούς του πλανήτη και η επιδίωξη αλληλεπίδρασης με εκείνους, όταν δίνεται ευκαιρία. Διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο είναι :

- Το θεατρικό παιχνίδι. Οργάνωση μιας παράστασης, δραματοποίηση ενός παραμυθιού, αναπαράσταση μιας ιστορίας με σκοπό τη μάθηση.
- Το παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους (παραμυθιών, ταινιών, κοινωνικού χαρακτήρα) με στόχο να εμπεδώσουν νοήματα και να εμπεδώσουν στάσεις και αντιλήψεις.
- Η μουσειακή αγωγή. Επίσκεψη σε μουσειακούς χώρους με στόχο τη βιωματική μάθηση.
- Το σχέδιο εργασίας. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές αναλαμβάνοντας καθήκοντα σε ένα project με στόχο την εκπλήρωση ενός κοινού σκοπού.
- Η χρήση Τ.Π.Ε. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη χρήση ψηφιακών μέσων, tablet, διαδραστικών πινάκων κ.α (Χαρούμενου & Νικολάου,2013).

2.2.2 Δημοτικό

Εκτίμηση, συμπάθεια, δίκαιη μεταχείριση είναι βασικές έννοιες πάνω στις οποίες πρέπει να στηριχτεί ο δάσκαλος που θέλει να προωθήσει διαπολιτισμικές αρχές. Ο δάσκαλος μπορεί να οργανώσει πολυπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες επιδιώκοντας πάντα τη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού για όλους. Κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις που συνάδουν με τη διαπολιτισμικότητα στο δημοτικό σχολείο είναι (Μπαλτατζής,2006) :

- Περιγραφή από τους μαθητές για τον πολιτισμό της χώρας τους
- Καταιγισμός ιδεών
- Παιχνίδι ρόλων
- Τόνωση της εθνικής ταυτότητας των μελών της τάξης
- Εργασία σε ομάδες ευνοώντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία
- Συζητήσεις για την παγκόσμια ειρήνη και το σεβασμό της διαφορετικότητας
- Μάθηση μέσω Η/Υ
- Σχέδια εργασίας
- Παραστάσεις παραμυθιών

Φυσικά για να ευδοκιμήσει το πλάνο περί διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης πρέπει να συνδράμουν κι άλλοι παράγοντες όπως η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αλλά και σωστή διαχείριση από το δάσκαλο που πρέπει εκείνος να δώσει το σωστό παράδειγμα. Σύμφωνα με τον Jacques Delors, όπως αναφέρει η Σαγρή (2013)η εκπαιδευτική πολιτική σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να στέκεται στους εξής πυλώνες:

- Μαθαίνοντας πως να αποκτούμε τη γνώση
- Μαθαίνουμε πως να πράττουμε
- Μαθαίνουμε να ζούμε με τους άλλους
- Τελικά μαθαίνοντας πως να υπάρχεις (Σαγρή,2013).

2.2.3 Γυμνάσιο-Λύκειο

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι εκείνη η μέθοδος που θέτει μια ομάδα παιδιών ετερόκλητων χαρακτηριστικών, να επιτύχουν ένα κοινό στόχο. Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης που βασίζεται σε έννοιες όπως συμπάθεια και σεβασμό. Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται αρμονικά και υπάρχει η έννοια της συμπάθειας. Παρακάμπτουν τη διαφορετικότητα και αποκτούν μια κοινή κουλτούρα που μάχονται για ένα κοινό σκοπό. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας παραπέμπει στη

θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού παρουσιάζοντας τη μάθηση ως μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία τα μέλη, θα μπορούσαν υπό την κατάλληλη καθοδήγηση, να μάθουν πολύ περισσότερα από ό,τι θα μάθαιναν ατομικά (Ποζουκίδης, 2013).

2.3. Διγλωσσία και Εκπαίδευση

Αναπόσπαστο κομμάτι μελέτης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι και η ενότητα της διγλωσσίας. Δεν μπορεί να υπάρξει πολυπολιτισμικό σχολείο χωρίς να υπάρχει σχεδιασμός δράσης όσον αφορά τη χρήση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Μελετώντας θεωρητικά μοντέλα στόχος είναι να διαφωτιστεί το φαινόμενο της διγλωσσίας και να αναδειχθούν οι καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να πραγματοποιθούν.

Ο Fishman αναφέρεται στον όρο *bilingualismo* οποίος σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες και προέρχεται από τον χώρο της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας. Ενώ ο όρος *diglossia* αναφέρεται στη χρήση δύο γλωσσών στην κοινωνία και ανήκει στον χώρο της κοινωνιολογίας. Συνδέοντας τους όρους αυτούς με τις νεότερες εξελίξεις μπορούμε να αποδώσουμε τον όρο *bilingualism* με τις έννοιες ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία. Βασικός διαχωρισμός για να προβούμε σε εννοιολογική τοποθέτηση του όρου διγλωσσία είναι εκείνος της επάρκειας από τη χρήση, του βαθμού από τη λειτουργία. Υπάρχει μια πληθώρα δυνατοτήτων που δύναται κάποιος να κερδίσει στον τομέα της γλώσσας προκειμένου να αποκτήσει τον τίτλο της επάρκειας. Αυτές είναι: η γλωσσική δυνατότητα, η γλωσσική επίδοση, η γλωσσική ικανότητα, η γλωσσική πραγμάτωση, η γλωσσική επάρκεια, και οι γλωσσικές δεξιότητες. Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες που κάποιος πρέπει να έχει κατακτήσει προκειμένου να θεωρηθεί ότι έχει κατακτήσει τη διγλωσσία, όπως : ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή. Είναι ευνόητο ότι υπάρχει η επιφανειακή ευχέρεια και οι ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας. Με τον όρο επιφανειακή ευχέρεια γίνεται αναφορά στη συγκέντρωση δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως την λειτουργικότητα της γλώσσας σε καθημερινό επίπεδο και την απόκτηση των βασικών γνώσεων που κρίνονται απαραίτητες για μια ικανοποιητική χρήση γλώσσας. Οι ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας αναφέρονται στην υψηλή επάρκεια μιας γλώσσας και την επίτευξη σημαντικών στόχων που δεν αρκούνται στην προβλεπόμενη υποχρεωτική εκπαίδευση (Baker, 2001).

Τη διγλωσσία μπορούμε να την κατηγοριοποιήσουμε με βάση κάποια κριτήρια όπως η ηλικία, το φύλο, γλωσσολογικά και ψυχοκοινωνικά κριτήρια. Με βάση την ηλικία η διγλωσσία διαχωρίζεται σε πρώιμη όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται στην προεφηβική ηλικία και μεταγενέστερη όταν κατακτάται στην εφηβική ηλικία. Θέτοντας ως κριτήριο τον τρόπο εκμάθησης η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε φυσική και πολιτισμική, φυσική όταν η εκμάθηση γίνεται μέσω της επαφής με το περιβάλλον χωρίς τη διαμεσολάβηση από την τυπική εκπαίδευση και πολιτισμική όταν ο μαθητής μαθαίνει μέσω του σχολικού περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας υπόψιν γλωσσολογικά κριτήρια η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε ισότιμη, συνθετική και εξαρτημένη. Η ισότιμη διγλωσσία σημαίνει ότι οι μαθητές γνωρίζουν τις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, η σύνθετη διγλωσσία υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν τις δύο γλώσσες μέσω της αλληλοεξαρτώμενης συγχώνευσης, ενώ η εξαρτημένη διγλωσσία σημαίνει ότι ο μαθητής μαθαίνει τη νέα γλώσσα χρησιμοποιώντας ως οδηγό την πρώτη γλώσσα (Γαλαντόμος, 2012).

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της διγλωσσίας υπάρχει η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία που αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του και η διαδοχική παιδική διγλωσσία που αναφέρεται στην εκμάθηση σε αρχικό στάδιο της πρώτης γλώσσας σε νεαρή ηλικία και τη δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία (Barron-Hauwaert, 2004).

Όπως αναφέρει ο Baker (2001) σύμφωνα με το μοντέλο του Lambert υπάρχει η προσθετική διγλωσσία και η αφαιρετική διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση ο δίγλωσσος έχει κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα χωρίς όμως να έχει χάσει επαφή με το σημείο αναφοράς του, τη μητρική του γλώσσα και διατηρεί μια θετική στάση έχοντας δημιουργήσει ένα πολυπολιτισμικό προφίλ. Η αφαιρετική διγλωσσία τουναντίον αναφέρεται στην επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, χωρίς όμως να δίνεται η απαραίτητη προσοχή στην πρότερη γλώσσα και στην πολιτισμικό πρότερο εαυτό, οδηγώντας το δίγλωσσο σε μία όχι τόσο θετική στάση στη νέα γλώσσα και την ταυτότητα που αυτή φέρει.

Σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας ο Cummins αποδίδει τη διγλωσσία με τη μορφή δύο παγόβουνων. Όπως τα παγόβουνα είναι ξεχωριστά πάνω στην επιφάνεια, αλλά στο βάθος ενώνονται, έτσι και οι δύο γλώσσες παρόλο που ακούγονται διαφορετικές στον εκφωνούμενο λόγο, κάτω από την επιφάνεια στηρίζονται σε έναν βασικό κοινό μηχανισμό. Το μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας συνοψίζεται στα εξής σημεία:

- Ανεξαρτήτως της γλώσσας που χρησιμοποιεί το άτομο οι σκέψεις που συνοδεύουν την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή προέρχονται από τον ίδιο κεντρικό μηχανισμό.
- Η διγλωσσία και πολυγλωσσία είναι δυνατή γιατί ο εγκέφαλος του ανθρώπου έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύσει δύο ή περισσότερες γλώσσες στον εγκέφαλο του.
- Όσες δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο μιας γλώσσας, μπορούν να αναπτυχθούν και στο πλαίσιο περισσότερων γλωσσών.
- Η κατάρκτηση μιας γλώσσας είναι απαραίτητη προκειμένου το παιδί να ανταπεξέρθεται σε γνωστικές προκλήσεις.
- Η ομιλία, η γραφή, η ανάγνωση, η ακρόαση αποτελούν προαπαιτούμενα ώστε το παιδί να προχωρήσει σε γνωστική εξέλιξη (Baker,2001).

Η Θεωρία των Οριακών Επιπέδων συνοψίζει τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικής λειτουργίας. Τις βασικές αρχές θέτουν οι Tukomaa και Skutnabb-Kangas και ο Cummins (2005). Η έρευνα για τη γνωστική λειτουργία εξηγείται με την ιδέα δύο οριακών επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο είναι το σημείο που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής ώστε να αποφύγει τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας. Το δεύτερο επίπεδο είναι το σημείο που απαιτείται να φτάσει ο μαθητής ώστε να βιώσει τα ενδεχόμενα θετικά οφέλη της διγλωσσίας.

Η Αναπτυξιακή Αλληλεξάρτηση των γλωσσών είναι η υπόθεση που διατύπωσε ο Cummins και σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το επίπεδο επάρκειας ενός παιδιού στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το κατά πόσο έχει κατακτήσει την πρώτη γλώσσα. Όσο κατώτερο είναι το επίπεδο στην πρώτη γλώσσα, τόσο δυσκολότερη είναι και επίτευξη της διγλωσσίας. Παράλληλα τη δεκαετία του 1970 προέκυψε και ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και τη γνωστική/ ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια. Η πρώτη περίπτωση των δεξιοτήτων έχουν την ανάγκη υποστηρικτικού περιβάλλοντος για να αναπτυχθούν. Οι ενσωματωμένες στο συγκεκριμένο καταστάσεις (μη λεκτική στήριξη, χειρονομίες, κινήσεις ματιών) είναι εκείνες που προωθούν την επικοινωνία και τη γλωσσική εξέλιξη. Η δε ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια εμφανίζεται σε καταστάσεις αποσπασμένες από το συγκεκριμένο, χωρίς δηλαδή την υποστήριξη του περιβάλλοντος (Baker,2001).

Ένας συχνός διαχωρισμός της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι: η μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση και η Δίγλωσση Εκπαίδευση με στόχο τη διατήρηση. Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση προβλέπει τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας από το μέρος της μειονότητας, έχοντας ως στόχο την αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τη μειονοτική γλώσσα, στηρίζοντας την

πολιτισμική και εθνική ταυτότητα του παιδιού. Η δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης έχει δύο κατευθύνσεις: τη στατική διατήρηση που στοχεύει κυρίως στη μη απώλεια της μητρικής γλώσσας, και την εξελικτική διατήρηση που έχει ως κύριο στόχο όχι μόνο την ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας αλλά και της δεύτερης γλώσσας στηριζόμενοι σε μια βάση πολιτιστικού πλουραλισμού (Baker,2001).

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δείχνουν αντικρουόμενες φιλοσοφίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η Εκπαίδευση Εμβύθισης περιλαμβάνει πρακτικές όπου οι μαθητές διδάσκονται στη γλώσσα της πλειονότητας στοχεύοντας σε μια αφομοιωτική πολιτική. Ενώ στο ίδιο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Εμβύθισης προβλέπονται κάποιες φορές και αντισταθμιστικά προγράμματα εκπαίδευσης στη γλώσσα της πλειονότητας (Baker,2001).

Σε ένα άλλο πλαίσιο κινείται η Απομονωτική Εκπαίδευση όπου οι μαθητές διδάσκονται στη μειονοτική τους και μόνο γλώσσα δημιουργώντας αισθήματα υποτέλειας και απομόνωσης. Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση δίνει λίγο χρόνο στους μαθητές να διδαχτούν στη μητρική τους γλώσσα, έχοντας πάντα ως τελικό στόχο την αφομοίωση και την κύρια χρήση της γλώσσας της πλειονότητας. Η Κύρια Εκπαίδευση προβλέπει τη διδασκαλία στη γλώσσα των μαθητών ενώ υπάρχουν και κάποιες ώρες διδασχής μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Επίσης υφίσταται η Διαχωριστική Εκπαίδευση, όπου οι μαθητές προχωρούν σε ένα αυτονομιστικό κίνημα, όπου η γλωσσική μειονότητα επιδιώκει τη δική της αυτόνομη ύπαρξη μακριά από την πλειονότητα.

Όσον αφορά στο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης η διγλωσσία χωρίζεται σε ισορροπημένη και κυρίαρχη. Ισορροπημένη υφίσταται όταν ο μαθητής χαίρει μιας ισότιμης ικανότητας και στις δύο γλώσσες. Ο κυρίαρχος δίγλωσσος σε κάποια από τις δύο γλώσσες, συνήθως στη μητρική, έχει μεγαλύτερη άνεση σε όλες τις λειτουργίες και της δομές της γλώσσας (Σκούρτου,1997).

Ανάλογα με το εάν οι γλωσσικές κοινότητες είναι παρούσες στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού χωρίζονται σε ενδογενή και εξωγενή διγλωσσία. Η ενδογενής γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιείται ως φυσική γλώσσα στο πλαίσιο της κοινότητας, χωρίς να είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται για θεσμικούς σκοπούς. Η δε εξωγενής είναι η επίσημη και θεσμοθετημένη γλώσσα (Σκούρτου,1997).

Οι δίγλωσσοι μπορούν να διαφοροποιηθούν σε σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν. Ένας δίγλωσσος μπορεί να διατηρεί θετική στάση και προς και τις δύο πολιτισμικές ομάδες και να χαίρει αναγνώρισης και από τις δύο. Τότε θεωρείται διαπολιτισμικός. Ένας

δίγλωσσος μπορεί να είναι άριστος δίγλωσσος και να παραμένει μονοπολιτισμικός διατηρώντας θετική στάση μόνο προς μία πολιτισμική ομάδα. Μία άλλη περίπτωση είναι όταν ο δίγλωσσος αφήνει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, και συγχρόνως δεν αισθάνεται ενταγμένος με την ταυτότητα της ομάδας της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής είναι πολιτισμικά μη προσαρμοσμένος και αμφίλογος δίγλωσσος (Σκούρτου,1997).

Οι θεωρητικοί της δίγλωσσης εκπαίδευσης απορρίπτουν αντισταθμιστικά μέτρα και τα μεταβατικά προγράμματα διγλωσσίας. Αυτό που υποστηρίζουν είναι τα προγράμματα εμπλουτισμού ή αλλιώς διπλής κατεύθυνσης τα οποία στοχεύουν στη διδασχία των μαθητών και στις δύο γλώσσες. Οι δύο θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι: η αρχή του εμπλουτισμού μέσω της προσθετικής διγλωσσίας και η αρχή της αλληλεξάρτησης (Cummins,2005).

Η διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει μόνο θετικά την πνευματική και γλωσσική ανέλιξη. Μελέτες αποδεικνύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν αποκτήσει συν τω χρόνω μεγαλύτερη εξοικείωση με τα γλωσσικά μηνύματα και συγχρόνως μεγαλύτερη ευελιξία σκέψης σε σχέση με τα παιδιά που μιλούν μόνο μια γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν δύο λέξεις για την ίδια ιδέα, άρα και δύο τρόπους να κατανοήσουν τις διάφορες γλωσσικές λειτουργίες και συγχρόνως χειρίζονται με μεγαλύτερη δεξιότητα τα γλωσσικά μηνύματα. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν μια προσθετική μορφή διγλωσσίας, προσθέτουν δηλαδή μια επιπλέον γλώσσα στις δικές τους πνευματικές λειτουργίες χωρίς αυτή να δρα εις βάρος της μητρικής γλώσσας. Έχουν καταφέρει δηλαδή να εντυπώσουν και τις δύο γλώσσες τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο γραφής. Διάφορα ευρήματα έχουν αποδείξει ότι ο δίγλωσσος μαθητής χαίρει ιδιαίτερης εκπαιδευτικής και πνευματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα υπάρχει ένα συγκεκριμένο οριακό σημείο επάρκειας το οποίο πρέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές ώστε να αποφύγουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευσή τους και ένα πιο υψηλό σημείο επάρκειας που πρέπει να φτάσουν προκειμένου να κερδίσουν τα νοητικά οφέλη της διγλωσσίας (Cummins,2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, η διδασκαλία σε μία γλώσσα Α προωθεί την ικανότητα σε αυτή τη γλώσσα, αλλά συγχρόνως προωθεί και την ικανότητα στην άλλη γλώσσα Β του δίγλωσσου μαθητή, αρκεί να υπάρχει επαρκής διδασκαλία και επαφή με τη γλώσσα Β. Με άλλα λόγια παρόλο που οι δομές των γλωσσών φαντάζουν εντελώς διαφορετικές μια υποκείμενη νοητική ικανότητα είναι ίδια μεταξύ των γλωσσών (underlying cognitive academic proficiency). Αυτή η κοινή υποκείμενη ικανότητα είναι που επιτρέπει τη

μετάδοση γνωστικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Η ανάπτυξη ακαδημαϊκού επιπέδου σε μία γλώσσα εξαρτάται όχι μόνο από την επαφή με τη γλώσσα αυτή αλλά και από τις έννοιες και τη γνώση που έχει κερδίσει ο μαθητής από τη διδαχή γραφής, ανάγνωσης στην αρχική του γλώσσα. Η εννοιολογική βάση είναι ίδια δεν αλλάζει από γλώσσα σε γλώσσα, αλλά είναι ίδια. Άρα είναι πολύ πιο εύκολο για κάποιον να προχωρήσει σε μια δεύτερη γλώσσα αν έχει στέρεες βάσεις στην αρχική του. Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών και η κοινή υποκείμενη ικανότητα είναι εκείνα που καθορίζουν τις επιδόσεις του μαθητή και όχι τόσο ο χρόνος και η μέγιστη έκθεση (Cummins,2005).

2.4. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια η συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς φορείς που ανήκουν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα :η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, όπως και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη βιωματική μάθηση και βοηθούν τους μαθητές μέσα από βιωματικές συμμετοχικές πρακτικές να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Η βιωματική εμπειρία είναι εκείνη που οδηγεί τα άτομα να γνωρίζουν τον εαυτό τους, τους άλλους, να κοινωνικοποιηθούν και τελικά να μάθουν μια νέα γλώσσα όπως και τον πολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας στην οποία ζουν (Φραγκούλης,Βλάχος,2005).

Οι πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα έχουν ιδιαίτερες γλωσσικές, γνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες. Είναι πολύ σημαντικό για εκείνους να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ακαδημαϊκές γνώσεις και να αισθανθούν συναισθηματικά ασφαλείς. Για να καλυφθούν οι ανάγκες είναι πολύ σημαντικός ο ιδιαίτερος χειρισμός της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βιωματική μάθηση είναι εκείνη που τους βοηθάει να εκφράζονται, να επικοινωνούν με τον διαφορετικό άλλον και να καταλήγουν στην αυτογνωσία αποδεχόμενοι τον εαυτό τους αλλά και το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο που τους περιστοιχίζει. Σύμφωνα με τον Aubusel (1968) η μάθηση σχετίζεται με μια προσωπική ανάγκη ικανοποίησης. Άρα μέσα από τη βιωματική μάθηση δίνεται ώθηση στους μαθητές να γνωρίσουν τη νέα γλώσσα ακολουθώντας τη δική τους εσωτερική φωνή που τους υπαγορεύει να το κάνουν. Η απόκτηση της νέας γλώσσας τελικά προκύπτει μέσα από εσωτερικό κίνητρο. Οι ίδιοι οι μαθητές

εξωτερικεύουν τον εαυτό τους στο σχολείο και περαιτέρω μαθαίνουν να ανοίγονται στον κόσμο της εργασίας και της κοινωνίας ολόκληρης.

Η εκμάθηση της νέας γλώσσας επιτυγχάνεται ακόμη περισσότερο όταν συνοδεύεται από πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα. Μέσα από αυθεντικές εμπειρίες ο μαθητής εισπράττει νέα ερεθίσματα από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει και συμμετέχει με έναν νέο ανανεωμένο εαυτό (Ζάγκος,Κατσαβάτη & Παπανικολάου,2005).

Η συνεργατική μάθηση είναι εκείνη που έχει κεντρική θέση στη βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί την αφετηρία μέσα από την οποία ο μαθητής μαθαίνει μέσα από αυθεντική και ανθρώπινη επικοινωνία. Οι ομάδες χωρίζονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν στερεοτυπικές ιδέες. Σε κάθε ομάδα ενσωματώνονται ένα ή δύο παιδιά που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η συχνή αναπροσαρμογή των ομάδων στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, και θεατρικών αυτοσχεδιασμών προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στο νέο και να αποδέχονται τον άλλον (Ζάγκος,Κατσαβάτη & Παπανικολάου 2005).

Μελέτες αποδεικνύουν ότι η συνεργατική μάθηση δίνει καλύτερα αποτελέσματα σε πλαίσιο ακαδημαϊκής μάθησης, καλύτερη ανθρώπινή επικοινωνία ακόμη και σε ετερογενές περιβάλλον, ενώ προωθεί το αίσθημα της ενθάρρυνσης και της αυτοεκτίμησης (Ζάγκος, Κατσαβάτη & Παπανικολάου, 2005).

Το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. (κέντρο της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού) θεσμοθετήθηκε με απόφαση της συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 1996. Το πρόγραμμα είχε ως κύριους στόχους την προώθηση της ελληνικής γλώσσας , την επιμόρφωση των διδασκόντων τη ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, η προβολή του ελληνικού πολιτισμού.. Η διδασχή της προφορικής και γραπτής έκφρασης επιδιώχθηκε μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακών περιστάσεων. Κάποιες από τις διδακτικές μεθόδους προσέγγισης υπήρξαν οι ασκήσεις ρόλων και η δραματοποίηση. Μέσα από αυτές τις πρακτικές δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να αυτοσχεδιάσουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης (Ευθυμίου, 2005).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες φοιτητές στο Σχολείο Ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πατρών ακολουθεί κάποιες διδακτικές πρακτικές που προσεγγίζουν την επικοινωνιακή πολιτική. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασχή είναι κατεξοχήν διαλογικής μορφής εστιάζοντας περισσότερο στην επικοινωνία και στην εξοικείωση με την κοινωνικότητα. Προσεγγίζοντας αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και δίνοντας

κίνητρο στους μαθητές για μάθηση, η όλη διαδικασία γίνεται ευχάριστη και συνάμα αποδοτική. Λαμβάνουν χώρα ασκήσεις παραγωγής λόγου και κατανόησης κειμένου έτσι ώστε όλοι οι διδασκόμενοι να εκφραστούν και να μάθουν να αναπαράγουν το λόγο. Οι ασκήσεις που συνοδεύουν γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται μέσα από συχνές φράσεις και πραγματικές καταστάσεις της γλώσσας τηρώντας απόσταση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η εικόνα συνοδεύει πολιτισμικές αναφορές και ιστορικά στοιχεία προσδίδοντας αμεσότητα σε αυτά που παρουσιάζονται, ενώ τα παιχνίδια ρόλων δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για αυτοέκφραση και αυτοσχεδιασμό (Μπομπαρίδου, Χρυσοβαλάντη & Γεωργογιάννης,2005).

Ένα μεγάλο ποσοστό από προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα αλλόγλωσσων διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο η γλωσσική ικανότητα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα, όχι ως γνωστικό αντικείμενο και αποτελεί μέσο επικοινωνίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον λαμβάνοντας πάντα υπόψιν τις ιδιαίτερες τους ανάγκες. Οι ανάγκες είναι εκείνες που θα συγκεκριμενοποιήσουν και τους ειδικούς στόχους των προγραμμάτων και το περιεχόμενό τους (Σαββάκη & Κανελλόπουλος,2005).

Η χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας πολλά μπορεί να προσφέρει ώστε να απαλλαγεί από την παραδοσιακή μορφή που αυτή παρουσιάζει. Μέσω των υπολογιστών οι μαθητές προσεγγίζουν πιο εύκολα τις πληροφορίες και προάγεται ένα διαδραστικό είδος μάθησης που βοηθά στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τον Η/Υ ή με τους συμμαθητές (Κανταρτζή&Κουταλακίδου,2005).

Το παιχνίδι επίσης είναι μια σημαντική μέθοδος που μπορεί να καταστεί εξαιρετικά σημαντική στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και στο πλαίσιο των τάξεων υποδοχής. Μπορεί να έχει το ρόλο της αφόρμησης στην αρχή του μαθήματος, να βοηθήσει στην εμπέδωση της ύλης ή να λειτουργεί ως ένα ευχάριστο διάλειμμα (Κανταρτζή& Κουταλακίδου, 2005).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από τη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Kolb, η βιωματική μάθηση μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που είναι: η εμπειρία, η στοχαστική παρατήρηση, η γενίκευση και ο πειραματισμός. Φυσικά απαραίτητη προϋπόθεση όλων είναι η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων (Φραγκούλης,2006).

Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας η προηγούμενη γνώση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, μιας και βοηθάει στο να γίνει πιο κατανοητή η νέα εισερχόμενη πληροφορία. Μέσα από

την τεχνική της προεπισκόπησης, επισκόπησης, ανασκόπησης παρέχεται η δυνατότητα να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν την απαραίτητη γνωστική δομή για να γίνουν δέκτες νέων πληροφοριών. Η ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων δίνει τη δυνατότητα για περαιτέρω γνωστική δραστηριοποίηση, ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα το μαθητή και δημιουργείται στην τάξη θετικό κλίμα, όπου οι πολιτισμικές ταυτότητες βρίσκουν τόπο έκφρασης.

Για να επιτύχει η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υπάρχουν κάποιες στρατηγικές που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες:

- Η ολική σωματική ανταπόκριση
- Η ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών
- Η αλληλοδιδασκαλία
- Η συνεργατική μάθηση
- Η χρήση γραφημάτων (Cummins,2005).

Φυσικά η πιο σημαντική προϋπόθεση είναι οι ανθρώπινες σχέσεις που αποτελούν κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη των μαθητών. Οι τεχνικές και οι στρατηγικές έχουν λόγο ύπαρξης όταν δημιουργείται μια σχέση αποδοχής και σεβασμού μεταξύ διδασκόντων και μαθητευομένων (Cummins,2005).

Η ενεργή χρήση της γλώσσας μέσα στην αίθουσα ενθαρρύνει τις προσπάθειες των μαθητών για αυτοέκφραση. Η δραματοποίηση είναι μια μέθοδος που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να αυτοσχεδιάσουν και να μάθουν. Ο Donald Graves δίνει έμφαση στη δημιουργική συγγραφή και έκδοση ως επικοινωνιακή δραστηριότητα με συγκεκριμένο στόχο, δίνοντας τη δυνατότητα για εκμάθηση του γραπτού λόγου. Επίσης τα ημερολόγια διαλόγου είναι ένας θαυμάσιος τρόπος ανάπτυξης του γραπτού λόγου μέσα από σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Cummins,2005).

Διαφαίνεται ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και οι μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξίσου σημαντικές διαπιστώνεται ότι είναι οι βιωματικές τεχνικές και τεχνικές που τονώνουν την αυτοέκφραση και τη συνεργασία.

2.4.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η γλώσσα είναι το μέσο που προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία. Όταν η εκμάθηση της γλώσσας δε γίνεται αυτοσκοπός αλλά επιδιώκεται η κατάκτηση της μέσα από έναν

εναλλακτικό τρόπο, τότε οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω ενός τρόπου μακριά από τυπικές κατευθύνσεις.

Σύμφωνα με τον Underwood το επικοινωνιακό μοντέλο :

- Εστιάζει στη χρήση της γλώσσας και όχι στη δομή της
- Προωθεί την εξέλιξη της γραμματικής όχι με άμεσο αλλά με έμμεσο τρόπο
- Ενθαρρύνει τις αυθόρμητες απαντήσεις των μαθητών και όχι τις προσχεδιασμένες
- Υποστηρίζει το διαδραστικό περιβάλλον στην αίθουσα (Κανταρτζή&Κουταλακίδου,2005).

Σύγχρονοι θεωρητικοί της γλωσσολογίας καταλήγουν ότι η γλώσσα δεν είναι ένα ομοιογενές σύστημα, αλλά χαρακτηρίζεται από διαφορετικές εκφάνσεις φωνητικών, γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών δομών. Με τη συμβολή κλάδων όπως η κοινωνιογλωσσολογία, γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ότι η ερμηνευτική προσέγγιση των γλωσσών οδηγεί στην κατανόηση μηχανισμών αυτής, όπως και σε ευέλικτους τρόπους ανάλυσης των γλωσσικών δεδομένων (Ανδρέου & Γαλαντόμος, 2005).

Κατά τη δεκαετία του 1970 αναπτύχθηκε μια εναλλακτική μορφή στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως γλωσσικό σύστημα που πρέπει να μεταδοθεί στο μαθητή με την τυπική μορφή, αλλά ως επικοινωνιακή, κοινωνική έκφραση. Σκοπός εκμάθησης της γλώσσας δεν είναι η αποστήθιση των κανόνων και η γραμματική ορθότητα αλλά η μετάδοση των νοημάτων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Baker,2001).

Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές που συνοδεύουν την επικοινωνιακή προσέγγιση

- Ο έλεγχος της μάθησης είναι πλέον στο μαθητή και όχι στο δάσκαλο
- Οι άνθρωποι διαθέτουν μια έμφυτη ικανότητα να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ακριβώς όπως και την πρώτη
- Δε χρειάζεται να δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στη γραμματική μορφή αλλά περισσότερο στην μη τυπική πρόσκτηση γνώσεων
- Τα γλωσσικά λάθη είναι απαραίτητο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Baker,2001).

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης υπάρχει και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο που δίνει έμφαση στη διαπροσωπική επικοινωνία και στην ενεργή συμμετοχή. Στέκεται απόμερα από τη λογική της επικοινωνιακής τακτικής που ελέγχεται από το δάσκαλο και δίνει έμφαση

στον έλεγχο των μαθητών και στον ορισμό του επικοινωνιακού πλαισίου από τους ίδιους (Baker,2001).

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης ανήκει η ομαδική εκμάθηση της γλώσσας που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως επικοινωνία που συνδέεται με πολιτισμικές, αναπτυξιακές διαστάσεις. Επίσης ανήκει η Φυσική μέθοδος που προτείνει τη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με τη φυσική πορεία της μητρικής και μάλιστα θέτοντας στόχο οι μαθητές να γίνουν λειτουργικά επικοινωνιακοί (Γαλαντόμος, 2012).

Μελετώντας την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας καθίσταται σαφές, πως η μεγαλύτερη δύναμή της βρίσκεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Λειτουργώντας επικοινωνιακά και αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες οι μαθητές οδηγούνται στη γλωσσική κατάκτηση.

2.4.2 Δομική προσέγγιση

Στον αντίποδα της επικοινωνιακής προσέγγισης στέκεται η δομική προσέγγιση, η οποία εμπερικλείει διαφορετικές αρχές και προτείνει διαφορετικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας. Θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης πτυχών της στο κείμενο που ακολουθεί.

Η δομική προσέγγιση υποστηρίζει ένα γλωσσικό σύστημα που προσπαθήσαμε να το μάθουμε τέλεια. Υπήρξε η επικρατέστερη μορφή εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και μία από τις εκδοχές της υπήρξε η γραμματικό-μεταφραστική προσέγγιση. Οι μαθητές καλούνταν να απομνημονεύσουν λεξιλόγιο, να μάθουν ορθογραφία και γραμματικούς κανόνες. Ωστόσο οι μαθητές τελικά δεν κατέληγαν λειτουργικά δίγλωσσοι, καθώς όλα άρχιζαν και τελείωναν στο σχολείο. Στα πλαίσια της ίδιας προσέγγισης αναπτύχθηκε και η προφορική προσέγγιση, που έδινε μεγαλύτερη σημασία στον προφορικό λόγο, στην ακρόαση και στην ομιλία, εστιάζοντας στην εκμάθηση δομών, φθόγγων και λέξεων.

Η δομική προσέγγιση αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας και των στοιχείων που την αποτελούν: τη φωνητική, τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη. Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας δεν υπήρξε στους στόχους της δομικής προσέγγισης (Γαλαντόμος, 2012).

Η γραμματικομεταφραστική μέθοδος υπήρξε από τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις στη διδασχή της δεύτερης γλώσσας. Στόχος τίθεται η άσκηση του πνεύματος και η ολοκλήρωση του

ατόμου, μέσα από τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Δίνοντας έμφαση στη γραφή και την ανάγνωση παραμερίζονται η ακρόαση και η ομιλία. Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση είναι γνήσια έκφραση του δομισμού (Γαλαντόμος,2012).

Το μεταρρυθμιστικό κίνημα έρχεται στην επιφάνεια να προτείνει κάποιες εναλλακτικές προτάσεις, εμμένοντας στις αρχές του δομισμού, αλλά δίνοντας έμφαση στην ιδιαίτερη σημασία της ακρόασης και της ομιλίας για την επιτυχή κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Η άμεση μέθοδος προτείνει την εκμάθηση της γλώσσας ακριβώς με τον τρόπο που κατακτάται η μητρική γλώσσα, δίνει μια επικοινωνιακή διάσταση, δίνοντας σημασία στον προφορικό λόγο, αλλά δεν ξεφεύγει από τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας και την έμφαση στη δομική προσέγγιση.

Η προφορική προσέγγιση και η μάθηση μέσα από πραγματικές καταστάσεις έρχεται να προτείνει ένα νέο τρόπο προσέγγισης της γραμματικής και μια νέα οπτική στον προφορικό λόγο και τη δομή, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ομιλίας, στα πλαίσια του βρετανικού δομισμού.

Η ακουστικό-προφορική μέθοδος αντιτίθεται στην παραδοσιακή γραμματική και οι βασικές αρχές της ανατρέχουν στο συμπεριφορισμό, σύμφωνα με τη θεωρία του οποίου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εμπειρικό κομμάτι της ανθρώπινης υπόστασης (Γαλαντόμος,2012).

Από την πρώτη της μορφή τη γραμματικομεταφραστική ως την πιο σύγχρονη εκδοχή της, η δομική προσέγγιση διατηρεί την έμφαση της σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του λόγου, όπως η γραμματική, τα φωνήματα, οι κανόνες. Η εκμάθηση της γλώσσας προτείνεται μέσα από έναν πιο αυστηρό τρόπο δασκαλοκεντρικής προσέγγισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ : 3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

3.1. Εκπαιδευτική πολιτική

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων αποτελεί αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1983 οπότε ψηφίζεται ο νόμος 1404 που προωθεί την ίδρυση ΤΥ (Τάξεων Υποδοχής) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ). Στόχος των παραπάνω είναι η ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης με το

Προεδρικό διάταγμα (494/1983) ψηφίζεται η δημιουργία τάξεων υποδοχής για παιδιά που προέρχονται από χώρες εντός και εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τις αρχές του 1990 οι τάξεις υποδοχής μετατρέπονται σε παράλληλες τάξεις (Κολυμπάρη,2017).

Η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια δημιουργίας σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται το 1996 με το νόμο 2413 σύμφωνα με τον οποίο ρυθμίζονται διατάξεις που προβλέπουν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, την ένταξη δηλαδή των Ρομά, των αλλοδαπών, μουσουλμάνων και παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτού του νόμου ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία και το ειδικό Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το οποίο μεριμνά για τη δημιουργία βιβλίων και διδακτικού υλικού για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αρμόδιους φορείς των Πανεπιστημίων και άλλους φορείς με σκοπό να οργανώσουν δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα (Κολυμπάρη,2017).

Το 1999 με Υπουργική απόφαση τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Στα τμήματα αυτά οι μαθητές φοιτούν κανονικά στις τάξεις αυτές και ανάλογα με τις ανάγκες τους ακολουθούν τις τάξεις υποδοχής Ι και ΙΙ, ενώ στα Φροντιστηριακά Τμήματα φοιτούν μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν τμήματα των Τάξεων Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες (Κολυμπάρη,2017).

Επίσης με το νόμο 3848/2010 θεσπίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στόχος των οποίων είναι η ένταξη των ζωνών αυτών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποβλέποντας στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Προβλέπονται δράσεις όπως: ενισχυτική διδασκαλία, θερινά τμήματα, τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Κολυμπάρη,2017).

Το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου Ν.2413/96 μετατρέπει τα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία προσαρμόζονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται δίγλωσσα τμήματα(Διακογεωργίου,2016).

Εκτός από το επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεσμοθετούνται φορείς που ασχολούνται με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής στήριξης μειονοτικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι: το Εθνικό Κέντρο Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το Κέντρο Ελληνικής

Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.), η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) (Διακογεωργίου,2016).

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν γίνει σημαντικές ενέργειες από το 1983 έως σήμερα που αφορούν την εκπαίδευση αλλοδαπών και προσφύγων. Στο κέντρο όλων αυτών των αποφάσεων ήταν η μέριμνα για δημιουργία τμημάτων που προωθούν την ισότητα και την κάλυψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών.

3.2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πρόσφυγες

3.2.1. Νηπιαγωγείο

Στα πλαίσια χάραξης σχεδίου για την εκπαίδευση προσφύγων το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την οργάνωση τμημάτων στην Ι πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.Ω ιδρύονται και συντονίζονται προγράμματα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση προσφύγων. Ειδικά για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων ως παραρτήματα νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα νηπιαγωγείων θα λειτουργούν πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00 και ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ακολουθεί τις κανονιστικές διατάξεις που έχουν υιοθετηθεί για τη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκάστοτε διευθυντές εκπαίδευσης φροντίζουν για την τοποθέτηση αναπληρωτών εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, τον ορισμό τριμελούς επιτροπής ελέγχου, τη συνεργασία με το σύλλογο Διδασκόντων και κηδεμόνων την υλικοτεχνική υποστήριξη και την κοστολόγηση των λειτουργικών εξόδων. Η λειτουργία των δομών αυτών είναι πολύ σημαντική γιατί δίνεται η ευκαιρία στην προκειμένη περίπτωση σε νήπια να κοινωνικοποιηθούν, να ενταχθούν ομαλά στο νέο περιβάλλον και να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην απόκτηση γνώσεων. Οι ΣΕΠ (Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων) εισηγούνται την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.(Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων) και φροντίζουν τη ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας για την ανάγκη εκπαίδευσής τους, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ορίζει το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και την κατάρτιση πινάκων με τους συμμετέχοντες και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργία των τμημάτων μάθησης. Κατώτερος

αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται τμήμα Δ.Υ.Ε.Π.(Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων) ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές.

Οι σχολικοί σύμβουλοι καθορίζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, ομαδοποιούν το μαθητικό δυναμικό, εισηγούνται διοργάνωση εκδηλώσεων, προωθούν νέο αναλυτικό πρόγραμμα, κωδικοποιούν τυχόν προβλήματα και αναλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών. Οι ΣΕΠ και οι Σχολικοί σύμβουλοι είναι εκείνοι που εξασφαλίζουν τη επιτυχή λειτουργία των τμημάτων (ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.Ω).

Οι Δ.Υ.Ε.Π. (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων) λειτουργούν στα πλαίσια των κανονιστικών διατάξεων της τυπικής εκπαίδευσης και προσφέρουν στους μαθητές τρίτων χωρών την ευκαιρία για εκπαίδευση. Οι εκάστοτε διευθυντές και τα μέλη ΣΕΠ προσπαθούν για την ομαλή λειτουργία των τμημάτων. Είναι πολύ σημαντικό το ότι έχει διαμορφωθεί ένα οργανωμένο πλαίσιο δράσης που μεριμνά για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων ηλικίας 4-5 ετών.

3.2.2 Δημοτικό

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχοντας ως αρχή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την άρση των ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους. Στο πλαίσιο του Νόμου 3879/2010 εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο κύριος στόχος των ζωνών αυτών είναι η οργάνωση τάξεων υποδοχής που στοχεύουν στην καλύτερευση της μαθησιακής επίδοσης. Η έναρξη αυτών των τμημάτων ξεκινά από το έτος 2009-2010 και κινείται στο πλαίσιο της δράσης: «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων στα Δημοτικά Σχολεία-Τάξεις Υποδοχής». Κύριοι στόχοι των δράσεων αυτών είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης από τα σχολεία εξαιτίας των πολιτισμικών, θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων, η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, η απόκτηση γραμματισμού και αριθμητισμού, η ολοκλήρωση των σπουδών καθώς και η ομαλή προσαρμογή των προσφυγόπαιδων. Γι' αυτό το λόγο εμπλουτίζεται το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων όλης της χώρας (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010).

Λαμβάνεται πάντα υπόψη και το γεγονός της μη πλήρους γνώσης της ελληνικής γλώσσας και για αυτό το λόγο εφαρμόζονται διδακτικές παρεμβάσεις με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Το πρόγραμμα Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. περιλαμβάνει δύο κύκλους :

Τάξεις Υποδοχής I ΖΕΠ

Τάξεις Υποδοχής II ΖΕΠ

Στις τάξεις Υποδοχής I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές /τριες που έχουν μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ ακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Επίσης παρακολουθούν τα εξής μαθήματα:

- Φυσική Αγωγή
- Εικαστικά
- Μουσική Αγωγή
- Ξένη Γλώσσα

Η φοίτηση σε αυτή τη ζώνη διαρκεί ένα έτος με δυνατότητα επιμήκυνσης ενός έτους.

Στις τάξεις Υποδοχής ΤΥ II Ζ.Ε.Π. φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας είτε εντός της κανονικής τάξης σε πλαίσιο παράλληλης στήριξης, είτε εκτός κανονικής τάξης.

Προκειμένου να ξεκινήσουν τα τμήματα Ζ.Ε.Π. I και II υπάρχει μια συγκεκριμένη ακολουθία κινήσεων που πραγματοποιούνται προκειμένου να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες. Διεξάγονται διαπιστωτικά τεστ που ανιχνεύουν τη γνώση της ελληνικής γλώσσας των μαθητών /τριών που πρόκειται να φοιτήσουν στην τάξη υποδοχής. Οι γονείς των μαθητών δίνουν ενυπόγραφα τη συναίνεσή τους για την πραγμάτωση των μαθημάτων, οι διδάσκοντες συνεδριάζουν για να οργανώσουν τη διδακτική χρονιά υπό την καθοδήγηση του του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εφόσον πληρούνται οι ανωτέρω προϋποθέσεις διαβιβάζουν το αίτημα στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως επίσης το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση από τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων. Ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριών που απαιτείται για την ίδρυση της τάξης υποδοχής είναι 9. Σε κάθε τάξη δύνανται να φοιτούν ομάδες μαθητών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο(ΦΕΚ 163Α/21.09.2010).

Επίσης υπάρχουν και τα φροντιστηριακά τμήματα στα οποία φοιτούν μαθητές οι οποίοι είτε δεν έχουν φοιτήσει στις τάξεις Υποδοχής και παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής, αλλά ακόμη παρουσιάζουν γλωσσικές ελλείψεις. Τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούν δέκα ώρες την εβδομάδα και διδάσκεται εκεί κυρίως η

ελληνική γλώσσα. Για τη λειτουργία τους απαιτείται η συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων (Διακογεωργίου, 2016).

Επίσης ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας ή κατά περίπτωση οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων που μπορούν να λειτουργούν ως παραρτήματα σχολικών μονάδων, και παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά 6-12 ετών.

Η τακτική σχολική φοίτηση μπορεί να κρατήσει τα παιδιά προστατευμένα από πολλούς κινδύνους και να δώσει μια αίσθηση ομαλότητας και ελπίδας για ένα μέλλον ενάντια στη βία και την πολιτική αστάθεια. Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μειώνει τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου, δίνοντας την ελπίδα για ισορροπημένη ανάπτυξη (Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019).

3.3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πρόσφυγες

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών. Όπως και στις υπόλοιπες βαθμίδες έτσι και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν θεσπιστεί διατάξεις που προβλέπουν την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων. Με το νόμο 3879 θεσπίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας των οποίων στόχος είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο μέσω δράσεων που στηρίζουν τη μαθησιακή πρόοδο. Δημιουργούνται τάξεις υποδοχής και στελεχώνονται τα τμήματα με προσωπικό που στηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Για τη βέλτιστη εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας οργανώνονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρικτικές δράσεις που θα σταθμίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσφέροντας διδακτική υποστήριξη με σκοπό οι μαθητές να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους :

- Τάξεις Υποδοχής I ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής II ΖΕΠ

Στις τάξεις υποδοχής ΤΥ Ι ΖΕΠ οι μαθητές που φοιτούν έχουν ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και ακολουθούν πρόγραμμα εκμάθησης 15 ωρών. Συγχρόνως οι μαθητές παρακολουθούν τα εξής μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως:

- Μαθηματικά
- Φυσική Αγωγή
- Μουσική
- Πληροφορική
- Ξένη Γλώσσα

Η φοίτηση στην Τ.Υ Ι ΖΕΠ έχει διάρκεια ένα έτος .

Η Τ.Υ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτρια γνώση των ελληνικών και υπάρχει βέβαια η δυνατότητα επιπλέον διδακτικής υποστήριξης στην ελληνική γλώσσα. Η φοίτηση στη Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ διαρκεί δύο έτη

Για τη καλύτερη οργάνωση των τμημάτων υπάρχουν κάποιες προβλεπόμενες ενέργειες που θα διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία. Διεξάγονται διαπιστωτικά τεστ ελληνομάθειας, δηλώνεται η συναίνεση του γονέα, ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με τον Συντονιστή ρυθμίζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα (ΦΕΚ 163 Α, 2010).

Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης λειτουργούν και Δομές για την Υποδοχή και Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και για παιδιά ηλικίας 13-15 ετών και εντός των σχολικών μονάδων αλλά και ως παραρτήματα των σχολικών μονάδων, οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Οι Δομές για την Υποδοχή και Εκπαίδευση Προσφύγων ιδρύονται σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μία ανά σχολική μονάδα, και ανήκουν διοικητικά σε αυτές.

3.4. Άτυπη Εκπαίδευση και πρόσφυγες

3.4.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων και πρόσφυγες

Σήμερα στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα, λόγω ραγδαίων τεχνολογικών και οικονομικών εξελίξεων, αλλά και εξαιτίας κοινωνικών αλλαγών. Η Δια βίου μάθηση καθίσταται όλο και πιο αναγκαία σε ένα κόσμο που αίτημά του είναι η

ισότιμη αντιμετώπιση σε κάθε πτυχή του κοινωνικού βίου (Βεργίδης & Κάραλης, 1999). Στην Ελλάδα ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) τα οποία υποστηρίζονται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.). Επίσης προγράμματα εκπαίδευσης Ενηλίκων πραγματοποιούνται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, το Κέντρο Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (ΚΕΕΕΝΑΠ) (Αλμπανάκη, 2019).

Σύμφωνα με τον ορισμό της ΟΥΝΕΣΚΟ, όπως διατυπώθηκε στη 19^η σύνοδο για την ανάπτυξη της επιμόρφωσης των ενηλίκων στο Ναϊρόμπι το 1976, η εκπαίδευση και μάθηση ενηλίκων πρέπει να ξεφεύγει από τα όρια της σχολικής φοίτησης, πρέπει να επεκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες και τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν οι ενήλικες όλα τα δυνατά μέσα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1976). Ανάλογο αίτημα είναι και εκείνο των προσφύγων που επιδιώκουν να επιτύχουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας. Όλο και περισσότερες δράσεις οργανώνονται με σκοπό να στηρίζουν πρόσφυγες και μετανάστες να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και την δυνατότητα συμμετοχής σε μια ισότιμη ζωή.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών απασχολεί εδώ και μερικές δεκαετίες το ελληνικό κράτος. Φυσικά για την εκπαίδευση μεταναστών υπήρξε ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1980, όπου έγιναν προσπάθειες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία (Αλμπανάκη, 2019). Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν διάφορα προγράμματα για την εκπαίδευση και ενσωμάτωση μεταναστών, όπως :

Α) Το πρόγραμμα Πολύδρομο με στόχο την προώθηση της διγλωσσίας μέσω του οποίου αναπτύχθηκε το Ελληνό-Αραβικό project. Οργανώθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης και προωθεί την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό.

Β) Το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ που υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση και έθεσε υπό διερεύνηση όλες τις πτυχές: τάξεις υποδοχής, ελληνομάθεια, διαπολιτισμική επικοινωνία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μητρική γλώσσα μαθητών ψυχολογική υποστήριξη.

Γ) Το πρόγραμμα Linking School and Community που οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή ένωση, ενταγμένο στο πρόγραμμα Education and Lifelong Learning (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα καταφτάνει μεγάλος αριθμός προσφύγων. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι φεύγουν από τον τόπο τους με σκοπό να βρουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης.

Εκτός από την επίλυση του προβλήματος σίτισης και στέγασης έρχεται στο προσκήνιο το θέμα της εκπαίδευσης τους. Διεθνείς οργανισμοί και τοπικές οργανώσεις αναλαμβάνουν δράσεις να δημιουργήσουν προγράμματα ειδικά για πρόσφυγες προσαρμοσμένα στις εξατομικευμένες ανάγκες τους.

Ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων δομούνται από οργανώσεις όπως η A.I.D (Alternative Innovative Development) που προχώρησε σε ολοκληρωμένες παρεμβάσεις ειδικά για γυναίκες μετανάστριες -πρόσφυγες. Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσέφεραν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως συμβουλευτική προσφύγων, παλιννοστούντων, μεταναστών και αιτούντων άσυλο (Αλμπανάκη,2019).

Το Φεβρουάριο του 2019 ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής προχώρησε σε αίτηση έκτακτης επιχορήγησης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (DGHOME) και υλοποίησε το πρόγραμμα Helios (Hellenic Integration Support for Beneficiaries of International Protection). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μια σειρά δράσεων υποστήριξης των ενηλίκων προσφύγων έχοντας ως κύριο στόχο την ομαλή ένταξη των ωφελούμενων στην κοινωνία. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα περιλαμβάνει δράσεις όπως:

- Ενίσχυση αυτόνομης στέγασης
- Δυνατότητα παρακολούθησης τμημάτων ένταξης (εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μαθήματα ελληνικού πολιτισμού)
- Συνεδρίες επαγγελματικού προσανατολισμού
- Αθλητικές δράσεις (Μουρούτσος, 2020).

3.4.2. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

Σημαντικό είναι το έργο των Μ.Κ.Ο. στον τομέα της προώθησης της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως οι πρόσφυγες. Το καλοκαίρι του 2017 δύο οργανώσεις η ΜΚΟ Μετάδραση και η ΜΚΟ Civis plus υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων στα πλαίσια του προγράμματος Ανοιχτά Σχολεία, χρηματοδοτούμενο από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος (Αναγνώστου & Νικόλοβα,2017).

Οι οργανώσεις που αναλαμβάνουν δράση έχουν ως στόχο την προώθηση των αιτημάτων των προσφύγων και τη διεκδίκηση μιας ισότιμης θέσης στο κοινωνικό σύνολο. Η Μη Κυβερνητική Οργάνωση Αντιγόνη Schools for Change στο πλαίσιο της δράσης της ανέπτυξε εκπαιδευτικές

δραστηριότητες στο θέμα των ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για παιδιά στο δημοτικό και το γυμνάσιο (Αναγνώστου, Νικόλοβα, 2017).

Η εκμάθηση γλώσσας στις ομάδες προσφύγων συνιστά σημαντικό έργο για την κοινωνική τους ένταξη. Τα Κυριακάτικα Σχολεία των Μεταναστών στην Αθήνα και στον Πειραιά λειτουργούν συστηματικά και παρέχουν μαθήματα γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες (Αναγνώστου, Νικόλοβα, 2017). Το 2017 αναπτύχθηκε το πρόγραμμα “Ολοκληρωμένη Απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών προσφύγων και των κηδεμόνων αυτών στην Ευρώπη και στην Ελλάδα”. Πραγματοποιήθηκε μέσω της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και της ΜΚΟ Terre des hommes, συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής υπήρξε η έκδοση του βιβλίου «Βαλιτσάκι-Ελληνικά για παιδιά που Μετακινούνται», ένα εκπαιδευτικό υλικό πολύγλωσσης υποστήριξης για παιδιά ηλικίας 6-12 που μιλούν αραβικά και φαρσί και που αρχίζουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα (Σιμόπουλος, Παπασταθόπουλος, Γεωργίου, Λεκάκη, Ράπτης, Καμπέρη & Γυφτάκη 2017).

Οι δράσεις των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων εστιάζουν στην εκπαίδευση και στην ένταξη δίνοντας προοπτική για το μέλλον. Η Οργάνωση Ελίξ παρέχει το έργο της από το 1987, προωθώντας τη μη τυπική εκπαίδευση και την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής. Από το 2017, μέσα από τη συνεργασία της Unicef και της Ανθρωπιστικής βοήθειας και της Πολιτικής προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα σε παιδιά από 3-17 ετών και τους γονείς τους. Η οργάνωση Ελίξ έχει συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus, Youth in Action, Equal, Leonardo Da Vinci, European Youth, Κοινωφελή Εργασία κ.α («ελίξ-ευρωπαϊκά προγράμματα», χ.η.). Η ΜΚΟ Civis plus ιδρύθηκε το 2011 είναι ένας ανεξάρτητος, μη κυβερνητικός οργανισμός και κύριο χαρακτηριστικό της είναι η διαφάνεια. Το After school είναι μια δράση που οργανώθηκε με σκοπό να παρέχει μαθήματα σε παιδιά πρόσφυγες αλλά και στους γονείς αυτών (‘tocsin-civisplus’, χ.η.).

Μέλημα των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων είναι η δημιουργική απασχόληση των προσφύγων, η εκμάθηση ψηφιακών δεξιοτήτων και η εκμάθηση των Αγγλικών. Η ΜΚΟ ΠΥΞΙΔΑ ιδρύθηκε το 1996 και υπήρξε το διαπολιτισμικό κέντρο του ΕΣΠ (Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες). Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού της έργου, εκπαιδεύει πρόσφυγες παιδιά-εφήβους-ενήλικες. Αντικείμενα διδασχής είναι τα Ελληνικά, τα Αγγλικά και οι ψηφιακές δεξιότητες («Διαπολιτισμικό κέντρο πυξίδα», χ.η.).

Οι δράσεις των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων εστιάζουν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών έχοντας ως κύριο στόχο την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων στο νέο περιβάλλον. Η Κιβωτός του Κόσμου είναι μια οργάνωση μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και κυρίως ασχολείται με τη φύλαξη ασυνόδευτων προσφύγων. Στα πλαίσια της προστασίας που παρέχει φροντίζει και την εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, ξένες γλώσσες, ενισχυτική διδασκαλία είναι κάποια από τα αντικείμενα που προσφέρει στο Κέντρο φιλοξενίας της Χίου που διαθέτει («Κιβωτός Αιγαίο, Χίος»χ.η.).

Πολλές είναι οργανώσεις που προσφέρουν και νομικές υπηρεσίες, θέλοντας να δώσουν την ευκαιρία στους πρόσφυγες να διεκδικήσουν τα δικά τους δικαιώματα. Η Άρσις ιδρύθηκε το 1992, δραστηριοποιείται στη Θεσσαλονίκη, στα Ιωάννινα, στην Κοζάνη, στην Αλεξανδρούπολη και παρέχει μια μεγάλη γκάμα υπηρεσιών κοινωνικού, συμβουλευτικού, νομικού χαρακτήρα. Τα Κέντρα Υποστήριξης Νέων αναλαμβάνουν την προετοιμασία ένταξης των ατόμων 5-12 ετών προσφέροντας δημιουργική απασχόληση, όπως και μαθήματα υποστηρικτικά της σχολικής ένταξης. Πρόσφατα κυκλοφόρησε η νέα έκδοση της ΑΡΣΙΣ με τίτλο: Πρώτη Επαφή με την Ελληνική για Πρόσφυγες και Μετανάστες. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και ανθρώπους που έρχονται σε επαφή πρώτη φορά με την ελληνική, και θέλουν να μάθουν την ελληνική έξω από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης («η άρσις είναι»,χ.η.).

Η ΜΚΟ Second tree είναι μια εθελοντική ανθρωπιστική οργάνωση που στεγάζεται στα Ιωάννινα. Η εκμάθηση γλωσσών, η ευημερία και η ενσωμάτωση των προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο είναι οι βασικοί της στόχοι. Η εκμάθηση της Ελληνικής οργάνωσης είναι η ισότιμη πρόσβαση σε θεμελιώδεις αξίες, στις οποίες διαφυλάσσεται η ασφάλεια και η αξιοπρέπεια ('refugeesarepeople', χ.η.).

Μέσα από την αναφορά στο έργο στο έργο ορισμένων Μ.Κ.Ο καθίσταται σαφές ότι παρέχεται σημαντική υποστήριξη σε πρόσφυγες ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτήσουν όσες περισσότερες δεξιότητες γίνεται με σκοπό να διαμορφώσουν μια καλύτερη ζωή.

3.4.3 Διεθνείς Οργανισμοί

Σε περιόδους ανθρωπιστικής κρίσης όλα τα κράτη συνενώνονται προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Αποτέλεσμα της συνεργασίας των κρατών είναι οι διεθνείς

οργανισμοί οι οποίοι με τις ενέργειές τους επιδιώκουν την πρόταξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το προσφυγικό ζήτημα που έχει ανακύψει τα τελευταία χρόνια υπάγεται στα θέματα ανθρωπιστικής κρίσης. Γι' αυτό και οι διεθνείς οργανισμοί συνενώθηκαν για να επιλύσουν σημαντικά θέματα, όπως η σίτιση, η στέγαση, η μόρφωση, η ομαλή ένταξη στο νέο περιβάλλον.

Στην Ελλάδα οι βασικοί διεθνείς οργανισμοί με τους οποίους συνεργάστηκαν τα στελέχη του ΥΠΠΕΘ ήταν:

- ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
- Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες
- Unicef

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης υπήρξε καθοριστικός χρηματοδότης και συνεργάτης για την μετακίνηση των μαθητών από και προς τα σχολεία, ενώ παράλληλα διέθετε εξοπλισμό στα παιδιά του δημοτικού και γυμνασίου των ΔΥΕΠ. Συνεργάστηκε με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων και τους υπεύθυνους των σχολικών μονάδων προσφέροντας εποπτικά μέσα και υλικοτεχνική βοήθεια. Η ενίσχυση υπήρξε σημαντική σε διάφορα δημοτικά σχολεία της χώρας αλλά και σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (Το έργο της εκπαίδευσης προσφύγων, 2017).

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες συνεργάστηκε με την Επιστημονική Επιτροπή για την στήριξη των παιδιών των προσφύγων και την Ομάδα Διαχείρισης Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης προσφύγων. Η απόκριση του υπήρξε θετική στο αίτημα του Υπουργείου για κάλυψη σχολικού εξοπλισμού. Προέβη σε σχολικές δωρεές σε διάφορα δημοτικά σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα οι δωρεές ήταν υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, στερεοφωνικά, μπάλες, γιλέκα, πίνακες, ενώ συγχρόνως προέβη και στη δωρεά containers ούτως ώστε να χρησιμοποιηθούν ως χώροι εργασίας των ΣΕΠ. Ενώ το 2017, παρείχε στοιχεία για τις βασικές γεωγραφικές περιοχές έτσι ώστε να σχεδιαστεί η ενίσχυση των ΖΕΠ /πρωινών τάξεων υποδοχής (Το έργο της εκπαίδευσης προσφύγων ,2017).

Η σχέση με τη Unicef εκτιμάται ότι είναι θετική μιας και δίνει τη δυνατότητα στα εμπλεκόμενα στελέχη να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα των διεθνών πρακτικών πολιτικών στο θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων. Το 2017 συνέταξε σχέδιο συνεργασίας MoU, όπου μαζί την οργάνωση Save the children, κατέθεσαν πρόταση συνεργασίας των Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Ύστερα από συνεργασία με το ελληνικό

παράρτημα της Unicef, οργανώθηκαν projects ευαισθητοποίησης των μαθητών (Το έργο της εκπαίδευσης προσφύγων,2017).

Στις μέρες μας λειτουργούν πολλά προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών προσφύγων EUROPEAN COMMISSION 2015. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στις αρχές προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών και προβλέπουν ενθάρρυνση στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο μεγάλο ποσοστό το 70% του συνολικού αριθμού των προσφυγόπουλων παγκοσμίως πέρασε το σχολικό έτος εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζάγκος, Κυρίδης& Φωτόπουλος,2019).

Παρατηρώντας τη συνεισφορά των διεθνών οργανισμών, γίνεται σαφές, ότι επιτελείται σημαντικό έργο στην εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, παρέχεται υλικοτεχνική υποδομή για τον άρτιο εξοπλισμό των τμημάτων εκμάθησης. Επίσης παρέχεται ψυχοκοινωνική στήριξη και προωθείται η εκμάθηση ξένων γλωσσών για την επιτυχή και ομαλή ένταξη στο νέο κοινωνικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός Έρευνας

Η εκπαίδευση των προσφύγων βρίσκεται στο προσκήνιο και απασχολεί ιδιαίτερα το ελληνικό σχολείο από το 2015.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των μεθόδων, οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η πραγμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα είναι θέμα κομβικής σημασίας αφού πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων, στάσεων και ενεργειών, που έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία και καθορισμένες αρχές και ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη τεχνική και χρησιμοποιείται για την επιτυχία των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας (Τριλιανός,2013).

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Κεντρικός άξονας είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι εκείνα που θα διαμορφώσουν τους άξονες της συνέντευξης και θα μας βοηθήσουν να αποτυπώσουμε διάφορες πτυχές των μεθόδων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση προσφύγων. Στην ποιοτική έρευνα η δήλωση του σκοπού και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι γενικά, διαθέτουν εύρος και αναζητούν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Creswell,2011).

Στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί;
- Για ποιους λόγους επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους;
- Ποιες μέθοδοι αποδεικνύονται αποτελεσματικότερες στην εφαρμογή τους;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους;
- Ποιες είναι οι μέθοδοι μέσω των οποίων αποδίδεται καλύτερα η διαπολιτισμική διάσταση;

4.3 Περιγραφή έρευνας

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος αφού ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα των φαινομένων και όχι να εμείνει σε μια αποσπασματική μελέτη. Επιδιώκοντας να ερευνηθούν σε βάθος οι επιμέρους διαστάσεις των φαινομένων έγινε προσπάθεια να αποδοθεί μια λεπτομερή καταγραφή των επιμέρους δομών και διαστάσεων. (Ισαρη&Πουρκός,2015).

Στην ποιοτική έρευνα οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων δεν είναι αυστηρά δομημένοι και απομακρυσμένοι από τη δημόσια ζωή, αλλά είναι ευέλικτοι και ευαίσθητοι απέναντι στο κοινωνικό σύνολο με το οποίο συνδιαλέγονται.

Αντικείμενο της έρευνας είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των προσφύγων. Το πλαίσιο της έρευνας υπήρξαν οι τυπικές και μη δομές στις οποίες διεξάγεται η εκπαίδευση των προσφύγων.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέγεται η ποιοτική έρευνα ως μεθοδολογική προσέγγιση και ως μεθοδολογικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην ποιοτική έρευνα η συγκέντρωση των δεδομένων τείνει να περιλαμβάνει τη συγκέντρωση δεδομένων με τη χρήση ενός πλαισίου με γενικά και αναφυόμενα ερωτήματα, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν απαντήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη χωρίστηκε σε άξονες καθοδηγούμενη από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων που ξεκινά από το συνεντευκτή, με ειδικό στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικών με την έρευνα, μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής. Η συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με άλλες τεχνικές, παρόλο που είναι επιρρεπής ως τεχνική στην υποκειμενικότητα. (Cohen&Manion,1994).

Στην παρούσα έρευνα έχει επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη που είναι μια ανοιχτή κατάσταση και έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία. Ο συνεντευκτής δηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση και ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει τα υποκειμενικά του συναισθήματα (Cohen&Manion,1994).

Στην παρούσα εργασία η συνέντευξη των εκπαιδευτικών είναι ημιδομημένη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (open-ended response), αφού μέσα από αυτές οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ερωτήματα (Creswell,2011). Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο που βοηθά τον

ερευνητή να είναι ευέλικτος, να επαναλάβει κάποια ερώτηση, όταν το απαιτούν οι συνθήκες και επιπλέον να προσθέτει επιπλέον ερωτήματα ώστε να αποκτήσει μια πλήρη απάντηση. Το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη έχει καλύτερο έλεγχο πάνω στα είδη πληροφοριών που δέχεται, αφού μπορεί και κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις για να πάρει τις πληροφορίες που χρειάζεται (Creswell,2011).

Ως βάση υπήρξε η χρήση του πρωτοκόλλου που αναπτύσσεται κατά τη μελέτη και στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση κειμένων και η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αποτελούνται κατά κύριο λόγο από λέξεις από τους συμμετέχοντες. Περιγράφοντας και αναλύοντας αυτές τις λέξεις αναδείχθηκαν θέματα που ο ερευνητής τα επεξεργάστηκε επαρκώς για να καταλήξει σε συμπεράσματα και γενικότερες σημασίες και εννοιολογικούς προσδιορισμούς (Creswell,2011).

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο δρα επικουρικά και έχει το ρόλο του καθοδηγητή καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Το πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol) είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν όπως και χώρο για τις συνεντεύξεις του (Creswell,2011). Το πρωτόκολλο συνέντευξης χωρίζεται σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού-δημογραφικού τύπου και το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε έξι (6) άξονες (Βλέπε παράρτημαΑ).

1^{ος} άξονας: Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας

2^{ος} άξονας: Λόγοι εφαρμογής συγκεκριμένων μεθόδων

3^{ος} άξονας: Αποτελεσματικότητα μεθόδων

4^{ος} άξονας: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

5^{ος} άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών

6^{ος} άξονας: Διαπολιτισμική διάσταση

Μια ιδιαίτερη διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού είναι το ζήτημα της δεοντολογίας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν και τηλεφωνικές συνεντεύξεις αλλά και προσωπικές συνεντεύξεις, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Υπήρξε προσπάθεια δημιουργίας φιλικού κλίματος για επικοινωνιακούς λόγους. Επίσης τονίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα τηρηθεί ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για την

ηχογράφηση της συνέντευξης. Σε όλη τη διάρκεια βοηθητικό στοιχείο ήταν οι ανοιχτές ερωτήσεις που έδιναν τη δυνατότητα τροποποίησης και ευελιξίας στις ερωτήσεις, σύμφωνα πάντα με τις αποκρίσεις των ερωτώμενων. Οι συνεντευξιαζόμενοι αισθάνθηκαν άνετα να εκφράσουν το τι παρατηρούν και τι εφαρμόζουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διατύπωσαν αντιλήψεις και απόψεις για το τι συμβαίνει πραγματικά μέσα στην αίθουσα. Η συνέντευξη δεν υπήρξε κατευθυντική, ο συνεντευκτής εκδήλωσε ελάχιστη καθοδήγηση κι οι ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να εκφράσουν τα υποκειμενικά τους συναισθήματα.

Εφαρμόζοντας ποιοτική έρευνα, στόχος είναι να αναλυθεί ένα φαινόμενο σε βάθος. Άρα επιλέγεται η «ποιοτική» σκόπιμη δειγματοληψία, έχοντας ως στόχο να γίνει κατανοητό σε βάθος ένα κεντρικό φαινόμενο. Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τη μελέτη ενός μικρού αριθμού ατόμων.

4.4 Δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός συγκεκριμένου αριθμού ανθρώπων που θα συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Η δειγματοληψία αποτελεί σημαντικό μέρος της έρευνας καθώς η επιλογή του δείγματος καθορίζει τόσο τα ποιοτικά δεδομένα όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκος,2015). Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα έχει ως κύριο στόχο να εντοπίσει πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις δηλαδή περιπτώσεις που ενδείκνυνται για μελέτη σε βάθος. Το μέγεθος του δείγματος στην ποιοτική έρευνα δεν υπόκειται σε κανόνες, αλλά εξαρτάται από το εύρος της έρευνας, τη φύση του θέματος, την ποιότητα των δεδομένων και το σχέδιο μελέτης.

Το δείγμα αποτελείται από έξι (6) εκπαιδευτικούς και συλλέχθηκε με βάση τη θετική διάθεση των υποψήφιων ερωτώμενων για συνέντευξη, όπως και με βάση το χρόνο που υπήρχε από μεριάς του ερευνητή για μελέτη ερευνητικών ερωτημάτων και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν πληρούν τις προϋποθέσεις ώστε να αντληθούν στοιχεία διαφωτιστικά για την έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση προσφύγων από δύο έως πέντε έτη. Επίσης οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για τις μεθόδους που εφαρμόζουν στην εκπαίδευση προσφύγων και διδάσκουν διαφορετικό αντικείμενο. Επιπλέον και οι ηλικίες των εκπαιδευτικών καλύπτουν

ένα συγκεκριμένο εύρος από είκοσι οκτώ (28) έως σαράντα δύο (42) δίνοντας μας πιο κατατοπιστική εικόνα για το ποιες μέθοδοι επιλέγονται ανά ηλικία.

4.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

4.5.1 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων τείνει να περιλαμβάνει την ανάλυση κειμένων, η ανάλυση των δεδομένων τείνει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας περιγραφής και θεμάτων, καταλήγοντας στη γενικότερη σημασία των ευρημάτων (Creswell,2011).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποσκοπεί στην περιγραφή πληροφοριών και την ανάπτυξη θεμάτων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι πολλαπλές αναγνώσεις βοήθησαν πολύ στο να γίνει εστίαση σε σημαντικά σημεία των συνεντεύξεων. Κρατώντας σημειώσεις και κωδικοποιώντας καίριες απαντήσεις προωθήθηκε η περαιτέρω διαδικασία. Σε πολλές χρησιμοποιώντας εκείνες στη θέση κωδικών, κωδικούς in vivo (Creswell,2011). Ενώ σε άλλα σημεία τα λεγόμενα του εκπαιδευτή συνοδεύονταν από κάποιον κωδικό. Οι κωδικοί ήταν το πρώτο βήμα επεξεργασίας των απαντήσεων. Μέσα από τη διαδικασία συγκεντρώνονται λεπτομερή χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, φανερά στοιχεία και στοιχεία που προκύπτουν μέσα από τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Η συλλογιστική είναι επαγωγική, από τα συγκεκριμένα και τα ειδικά προς τα γενικότερα συμπεράσματα. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και έγινε εξατομικευμένη αποθήκευση των αρχείων στον υπολογιστή. Κάθε συμμετέχων και διαφορετικό αρχείο , χρησιμοποιώντας πάντα ένα ψευδώνυμο αποκρύπτοντας τα πραγματικά στοιχεία. Σε συγκεκριμένο πίνακα καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων και η κωδικοποίηση των συνεντευξιαζόμενων. Η ανάλυση των λεγομένων στηρίχθηκε στους έξι (6) άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης. Κάθε άξονας αποτέλεσε μια νέα κατηγορία μέσα στην κάθε μία καταχωρήθηκαν στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων. Οι κωδικοί ενοποιήθηκαν σε ομάδες και προέκυψαν και άξονες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, δημιουργώντας νέες θεματικές και ολοκληρωμένα νοήματα. Ακολούθησε η κατηγοριοποίηση και τελικά η εξαγωγή των κύριων ιδεών που διαπνέουν τα λόγια των εκπαιδευτικών. Τοποθετώντας τα ευρήματα σε γενικότερες ερμηνείες και σε ποιοτικές ερμηνείες προκύπτουν θεωρήσεις.

Βασιζόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα και στους άξονες της συνέντευξης προκύπτουν και οι άξονες ανάλυσης των δεδομένων μας. Πιο αναλυτικά οι άξονες είναι οι εξής:

- Μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους
- Λόγοι επιλογής αυτών
- Αποτελεσματικότητα των μεθόδων
 - Στη γνωστική εξέλιξη
 - Στη συναισθηματική ανάπτυξη
 - Στις στάσεις
 - Στην κοινωνική αλληλεπίδραση
- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί
- Τρόποι αντιμετώπισης αυτών
- Διαπολιτισμική διάσταση που επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα

4.5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα από πολλά στάδια. Σε όλο το διάστημα έρευνας και συγγραφής είναι λογικό να υπάρξουν και δυσκολίες ή σημεία που περιορίζουν το ερευνητικό έργο. Στην παρούσα εργασία, ένα από τα κύρια προβλήματα ήταν η πανδημία covid-19 που δημιούργησε κυρίως πρόβλημα στο επικοινωνιακό κομμάτι της έρευνας μας, μιας και κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους αρνήθηκαν τη δια ζώσης επικοινωνία και αρκέστηκαν στην τηλεφωνική συνέντευξη. Προφανώς η δια ζώσης συνέντευξη είναι εκείνη που συνήθως προτιμούν οι ερευνητές στην ποιοτική έρευνα, αφού προσφέρει την ευκαιρία να ξεδιπλωθούν αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις μέσα από μια αληθινή διαδικασία λεκτικών και μη μηνυμάτων. Παρόλο αυτά οι συνεντεύξεις εκτυλίχθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Επιπλέον οι περισσότεροι συνομιλητές αισθάνονταν ανοίκεια με την ηχογράφηση, γεγονός που τους δημιουργούσε άγχος στην προσπάθεια να διατυπώσουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα ίσως κάποιες φορές να αδυνατούν να θυμηθούν όλα όσα θα ήθελαν να ειπωθούν, η να μην είναι σε θέση να τα αποδίδουν πάντοτε με τον πιο άρτιο τρόπο.

Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι τις περισσότερες φορές δεν μπορεί ο ερευνητής να ελέγξει την αλήθεια των λόγων των συνεντευξιζόμενων, να ελέγξει δηλαδή αν τα λόγια του τα εννοεί ή αν τα διατυπώνει χάριν εντυπωσιασμού. Όλη αυτή η διαδικασία βέβαια εναπόκειται στο επικοινωνιακό κομμάτι της λεκτικής αλληλεπίδρασης που ενυπάρχει στη

συνέντευξη, άπαξ δημιουργείται μια μη λεκτική συμφωνία μεταξύ των δύο συνομιλητών ότι θα βοηθήσουν με την αλήθεια τους στην προώθηση της έρευνας.

Σημαντικό είναι να προστεθεί στους περιορισμούς το ότι το δείγμα προέρχεται από μία περιφερειακή ενότητα και ότι οι συμμετέχουσες έχουν διαφορετική εκπαιδευτική ενασχόληση. Ενώ σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι το δείγμα αποτελείται μόνο από εκπροσώπους του γυναικείου φύλου. Ένα επιπλέον ακόμη στοιχείο είναι ότι το μέγεθος των ερωτώμενων είναι μικρό με αποτέλεσμα τα δεδομένα να μην καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι έξι (6) εκπαιδευτικοί, η πλειονότητα των οποίων εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση και μόνο μία εκπαιδευτικός ανήκει στη μη τυπική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το δείγμα απαρτίζεται από: έναν (1) εκπαιδευτικό φιλόλογο σε ΜΚΟ, σε δομή φιλοξενίας, δύο (2) αναπληρώτριες δασκάλες σε δημόσιο σχολείο, δύο (2) αναπληρώτριες της Αγγλικής σε δημόσιο σχολείο και μία (1) αναπληρώτρια Νηπιαγωγό σε δημόσιο σχολείο.

Το δείγμα αποτελούνταν από γυναίκες ηλικίας 28-42 ετών. Δύο (2) από τις συμμετέχουσες έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, και ένας από τους συμμετέχοντες τελειώνει τις μεταπτυχιακές σπουδές του. Δε διαθέτει κανένας διδακτορικό δίπλωμα. Όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μία συμμετέχουσα έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένη, άλλες τρεις ερωτηθείσες έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ μία από τις συμμετέχουσες εξειδικεύεται με μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία σε τμήματα προσφύγων η μικρότερη σε διάρκεια προϋπηρεσία ξεκινά από το ένα (1) έτος και η μεγαλύτερη σε διάρκεια τα πέντε (5) έτη. Τα αντικείμενα διδασκαλίας των ερωτηθέντων είναι η Ελληνική γλώσσα και η Αγγλική γλώσσα. (Βλέπε παράρτημαΒ).

5.2.Ανάλυση Δεδομένων

5.2.1 Μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων και λόγοι επιλογής αυτών

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, εκτός από μία συμμετέχουσα που δεν την εφαρμόζει καθόλου θεωρώντας ιδιαίτερα δύσκολη σε τμήματα προσφύγων με τόσο ετερόκλητα χαρακτηριστικά,(Συν.6), «Όχι. Είναι δύσκολη η Ομαδοσυνεργατική για τα συγκεκριμένα παιδιά». Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν θετική στάση προς τη συγκεκριμένη μέθοδο (Συν.1), «Ναι, αρκετά... όταν συνεργάζονται ο ένας με τον άλλον θα

βοηθηθούν...εμπιστεύονται καλύτερα...δημιουργούνται όμορφες σχέσεις ...υποστηρίζονται», (Συν.2), «προωθώ τη συνεργασία μεταξύ τους, φροντίζω τα παιδιά να είναι ομοεθνή, προωθώ πνεύμα συνεργασίας, ο ένας να βοηθάει τον άλλον», (Συν.3), «τα παιδιά όταν δουλεύουν ομαδικά είναι χαρούμενα, εκφράζονται πιο εύκολα, αποδίδει το οποιοδήποτε έργο», (Συν.4), «τους δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και βοηθιούνται οι πιο αδύναμοι», (Συν.5), «...αρέσει στους μαθητές...ενδιαφέρει τους μαθητές...μαθαίνουν και από τους συμμαθητές τους και όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό» σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου 1,

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη μέθοδο στα τμήματα προσφύγων, όλες οι συμμετέχουσες συναινούν στη χρήση αυτής της μεθόδου στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν ομάδες μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Συγκεκριμένα διατυπώνονται απόψεις που θέτουν την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας ως αυτονόητη και απαραίτητη αν η επιδίωξη είναι η ομαλή ένταξη των μαθητών (Συν. 2), «προσπαθώ να έχω υπόψιν τις ανάγκες του κάθε παιδιού...όταν υπάρχουν δυσκολίες δημιουργώ κάποιες ασκήσεις ..για το σπίτι», (Συν.,2), «...αυτό συμβαίνει παντού, θα πρέπει να συμβαίνει...καθώς κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, έχει τις δικές του ανάγκες...κίνητρα...διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα...διαφορετικό ρυθμό μάθησης», (Συν, 3), «...λόγω ιδιαιτεροτήτων...λόγω της γλώσσας...μπορεί να μη καταλάβει...θα χρειαστεί να επέμβουμε...», (Συν,4), «...για να μην αισθάνεται αποξενωμένος από την υπόλοιπη ομάδα.», (Συν,5), «...μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα...αναγκαστικά την εφαρμόζουμε...δε θα μπορούσε να γίνει αλλιώς». Ο συνεντευξιαζόμενος 6 εξειδικεύει πολύ τις περιπτώσεις που χρήζουν την εφαρμογή της εξατομικευμένης μεθόδου διδασκαλίας, θέτει συγκεκριμένες παραμέτρους πάνω στις οποίες θα στηριχθεί για την πραγμάτωση της διδασκαλίας.(Συν.,6), «...ανάλογα με το πόσα χρόνια έχει στην Ελλάδα...αν έχει παρακολουθήσει ΔΥΕΠ...και είναι στο πρωινό ωράριο. ..η κατοχή της γλώσσας είναι διαφορετική.»

Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαφαίνονται διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα της εφαρμογής project. Μόνο δύο από τις συμμετέχουσες θεωρούν την μέθοδο project κατάλληλη μέθοδο για τις συγκεκριμένες τάξεις και συναινούν στην εφαρμογή της, οι υπόλοιποι τη θεωρούν ιδιαίτερα δύσκολή στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα που εργάζονται. Η συμμετέχουσα που υποστηρίζει τη συγκεκριμένη μέθοδο δηλώνει, (Συν., 3), «...είναι ένας τρόπος που τα παιδιά τα βοηθάει να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση...συνεργάζονται ομαδικά...μαθαίνουν πράγματα...» και ο δεύτερος υποστηρικτής καταθέτει ότι (Συν., 5),

«...είναι μια μέθοδος που ..κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον.....μπορούν να το οργανώσουν μόνοι τους...να πάρουν πρωτοβουλίες....και ..βοηθάει κοινωνικά και μαθησιακά...».

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη διερευνητική μέθοδο ποικίλλουν. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι εύκολη στην εφαρμογή τους από συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών. Μόνο δύο (2) από τους ερωτηθέντες εφαρμόζουν τη διερευνητική μέθοδο. Ένας ερωτηθείς, δηλώνει ότι εφαρμόζει την πρακτική αυτή (Συν.,4) «σε ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου...σε απλά πράγματα...μιας και οι πρόσφυγες δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα», και ο δεύτερος υποστηρικτής διατυπώνει (Συν., 5), «..τους έβαζα θέματα...τους χώριζα σε ομάδες και αναζητούσαν πληροφορίες στο internet..».

Μόνο δύο (2) από τις έξι (6) συμμετέχουσες αξιοποιούν την ανακαλυπτική μέθοδο, οι υπόλοιποι δε δείχνουν προτίμηση στη χρήση αυτής. Η (Συν.,6) αιτιολογεί τη θέση δηλώνοντας ότι χρειάζονται μέσα που δε διαθέτει για να την εφαρμόσει, «...θέλουνε υλικά που δεν μας τα παρέχει το σχολείο», και η (Συν., 5), δηλώνει ότι δεν μπορεί να συνδυάσει τη μέθοδο με το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας που διδάσκει. Οι θετικοί χρήστες της μεθόδου θεωρούν ότι μέσα από τη στρατηγική αυτή τα παιδιά ακονίζουν το πνεύμα τους και θέτουν στόχους, (Συν.3,) «...τα παιδιά να ανακαλύψουν κάτι....είναι καλύτερο από τους δώσεις έτοιμη τροφή....και να τους πεις αυτό πρέπει να το μάθετε.».

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων δεν εφαρμόζουν την ερμηνευτική μέθοδο θεωρώντας ότι δε συνάδει με την ηλικία των ατόμων που εκείνοι διδάσκουν, μιας και όλοι οι συμμετέχοντες διδάσκουν σε ηλικιακό εύρος από 5-11ετών. Μόνο μία συμμετέχουσα κάνει περιορισμένη χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής , (Συν., 6), «...σε μικρά κειμενάκια την εφαρμόζω...σε παιδιά που ήξεραν τη γλώσσα...θα φύγουνε Γερμανία.»

Τέσσερις (4) από τις συμμετέχουσες εφαρμόζουν τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών, τονίζοντας το σημείο της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών τους και της ευκαιρίας που έχουν να οξύνουν το πνεύμα τους. Παρακάτω παρατίθενται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των θετικών χρηστών της μεθόδου: (Συν.,1), «..βοηθάει τα παιδάκια να καταλάβουν καλύτερα τη θεματική...και να μπουν στη διαδικασία να ψάξουν...θέλω να ακούγεται η σκέψη τους...», (Συν.,4), «...τους έδινα τη δυνατότητα να πουν πράγματα χωρίς να τους περιορίσω...και να έχουν την αίσθηση ότι συμμετέχουν...», (Συν., 5), «...συμμετέχουν ενεργά...προσφέρουν τις δικές τους ιδέες...», (Συν.,6), «...είναι εύκολη και για τα μικρά παιδιά...από το μάθουνε τα χρώματα ..λέξεις...». Κοινός παρονομαστής όλων των απόψεων

είναι ότι όλοι οι μαθητές είναι μέσα από τη μέθοδο είναι ουσιαστικά παρόντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτάσσουν τις ιδέες τους.

Όλες σχεδόν οι συμμετέχουσες, εκτός από μία, δεν εφαρμόζουν την προσομοίωση. Η συνεντευξιαζόμενη 5 (Συν., 5), για την ακρίβεια δυσκολεύτηκε να αντιστοιχήσει τη μέθοδο με την αγγλική γλώσσα, (Συν., 5) «...δε βρήκα αντιστοιχία με την Αγγλική ...». Μία ερωτώμενη που την εφάρμοσε διαπίστωσε ότι η προσομοίωση προσφέρει μέσα από τη σημαντικότητα της βιωματικής εμπειρίας πολύ καλές εντυπώσεις, εικόνες και θετική ανταπόκριση. Συγκεκριμένα τα λόγια της συμμετέχουσας(Συν.3) «...προσομοίωση...βιωματικό...βοηθάει τα παιδιά να εμπεδώσουν καλύτερα...μέσα από προτζέκτορα ταξιδέψαμε σε ένα μουσείο...επισκεφτήκαμε και το Μουσείο...εντυπωσιάστηκαν...», δίνουν την εντύπωση ότι το βίωμα και η φαντασία είναι πολύ σημαντικά όπλα για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η χρήση της μεθόδου debate όπως διαφαίνεται στην έρευνα, δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση. Μόνος μία ερωτώμενη απάντησε θετικά, ότι την εφαρμόζει και μάλιστα στην πιο απλή της μορφή., (Συν., 5), «debate σε μορφή συζήτησης...συζήτηση σε ομάδες και με μένα».

Τα ψηφιακά μέσα χαίρουν κοινής αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών, όλες οι συμμετέχουσες κάνουν συχνή χρήση αυτών για πολλούς λόγους. Τα παρακάτω λόγια αποτυπώνουν αυτήν την προτίμηση: (Συν1.), «...μπορεί να βρούμε παιχνίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας...ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν...», (Συν., 2), «...βεβαίως χρησιμοποιούμε ηλεκτρονικό υπολογιστή, εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου.. tablet...διαδραστικό πίνακα...προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας...προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης...», (Συν., 3), «...τα ψηφιακά μέσα παίζουν σημαντικό ρόλο...είναι ωραίος τρόπος να μάθουν, να διασκεδάσουν, tablet για ζωγραφική...παζλ...εξατομικευμένα προγράμματα με μαθηματικές δραστηριότητες...». (Συν., 4) «...βοηθούσε πολύ ο διαδραστικός πίνακας..internet..», (Συν., 5). «...είχαμε πρόσβαση στην αίθουσα υπολογιστών...προτζέκτορα..κάναμε προβολές μέσα στην τάξη..», (Συν., 6) «...τους αρέσει ο υπολογιστής...προτζέκτορας αυτά τα βασικά εργαλεία...συμμετέχουν πιο πολύ τους αρέσουν οι εικόνες...τραγουδάκια τους κινεί το ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι τα ψηφιακά μέσα ανοίγουν νέους τρόπους στην εκμάθηση, παρέχουν πληθώρα εξειδικευμένων προγραμμάτων ανοίγοντας δίαυλους για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας, δημιουργούν κίνητρο κι ενδιαφέρον

Η θεατροποίηση ως μέθοδος φαίνεται ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας και όλοι οι ερωτηθέντες εκτός από τη συμμετέχουσα 4, τη

χρησιμοποιούν συχνά. Οι περισσότεροι εκτιμούν ότι το θέατρο προσφέρει ενεργή συμμετοχή, ζωντάνια, έκφραση και μάθηση και έρχεται να υπερκαλύψει αδυναμίες και δυσκολίες. Στις λέξεις των συμμετεχόντων διαφαίνεται η πολυεπίπεδη προσφορά της δραματοποίησης, (Συμ., 1) «...θεωρώ ότι επειδή έχουμε την έλλειψη της γλώσσας...είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσεις...να γίνεις αντιληπτός.....δίνεις τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν...με έχει βοηθήσει αρκετά από την αρχή....το θεατρικό παιχνίδι , τα παιχνίδια ρόλων..», (Συμ.,2), «αν εννοείτε το παίξιμο ρόλων... το κάνουμε συχνά ..ας πούμε το μπακάλικο για να μάθουμε τα χρήματα...παίζουμε θεατρικά ...πως θα πρέπει να αλληλοεπιδρούν τα παιδιά στο θέατρο...για να βγάλουν εισιτήριο στο μουσείο, πως θα μιλήσουν τι θα ρωτήσουν...», (Συν., 3) «...σίγουρα η θεατροποίηση βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν...να κινηθούν...κάναμε αναπαράσταση παραμυθιών...τραγουδιών...καιρικών φαινομένων..», (Συμ., 5), «...παιχνίδι ρόλων...κάτι...διαφορετικό...τους ενθουσίαζε...τους έδειχνε μια διαφορετική πλευρά της μάθησης.», (Συν, 6), «...παίζουν θεατράκι με φηγούρες...μιλάνε βέβαια τη δική τους γλώσσα». Συγκεντρώνοντας στοιχεία των ερωτηθέντων αποτυπώνονται πολλά στοιχεία και σημαντικά που μπορεί να προσφέρει η θεατροποίηση, όπως: η υπερκάλυψη του εμποδίου που ορθώνει η διαφορετική γλώσσα, η προσπάθεια προσομοίωσης σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (μπακάλικο, μουσείο κ.ά), η ενδυνάμωση της αυτοέκφρασης και η εκμάθηση μέσα από έναν νεωτερικό τρόπο.

5.2.2 Αποτελεσματικότητα των μεθόδων

5.2.2.1 Σε γνωστικό επίπεδο

Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα 1 , τα παιχνίδια ρόλων στο πλαίσιο της θεατροποίησης είναι πολύ σημαντικά καθώς βοηθούν τους συγκεκριμένους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία στην οποία διαβιούν και να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες .Άρα εκτός από την παροχή της τυπικής γραμματικής γνώσης, σημασία έχει η ομάδα των μαθητών να αναλαμβάνουν καθημερινούς ρόλους που μπορούν να τους διεκπεραιώσουν, όπως οι αγορές σε ένα μανάβικο. Τα λόγια της συμμετέχουσας 1 συμπυκνώνουν τα προαναφερθέντα. (Συν., 1) «τα παιχνίδια ρόλων...βοηθούν να ενταχθούν στην κοινωνία...να πάνε στο μανάβικο...χρήσιμο στη ζωή τους».

Η εξατομικευμένη προσέγγιση των προσφύγων φαντάζει πολύ σημαντικό όπλο στη διαχείριση της ετερότητας. Μέσα από τα λόγια της συμμετέχουσας δύο (2)γίνεται κατανοητό το πόσο βοηθάει η χάραξη στρατηγικής σύμφωνα με το επίπεδο και το ρυθμό του κάθε μαθητή, (Συν.,2) «..η εξατομίκευση σε όλα τα πλαίσια βοηθάει τους μαθητές που τίποτα δεν είναι υπέρ τους...υπάρχει πολιτισμικό χάος μεταξύ των πολιτισμών».. Η δε χρήση των ψηφιακών μέσων δημιουργεί ένα ευχάριστο πλαίσιο μάθησης, οι μαθητές ενθουσιάζονται και ακολουθούν τη γνώση με άλλη οπτική. Τα λόγια του ερωτηθέντος δείχνουν τη σημαντικότητα των ψηφιακών μέσων, (Συν., 2) «...η χρήση ψηφιακών μέσων, ηλεκτρονικών υπολογιστών...τους αρέσει πολύ...η εικόνα....τα σύμβολα...η πληροφορία....».

Η γνωστική εξέλιξη συνάδει με την ελευθερία , ελευθερία στη σκέψη, ελευθερία στην έκφραση. Σύμφωνα και με τον εκπαιδευτικό συνεντευξιαζόμενο 3, αυτή ακριβώς η ελευθερία υπάρχει σε μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η προσομοίωση, (Συν., 3), « και στη Βιωματική και στην προσομοίωση.. σε ό,τι έχει να κάνει με το ομαδικό και το ελεύθερο...».

Η γνωστική ανάπτυξη προκύπτει μέσα από την εξάσκηση του πνεύματος και την τριβή με το κάθε αντικείμενο. Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα 4 (Συν., 4) «Η ανακαλυπτική και η διερευνητική μέθοδος βοηθάει στο να αφομοιώσουν πράγματα...και να τα χρησιμοποιήσουν στο μέλλον». Σε συμφωνία με την προαναφερθείσα άποψη ο συνεντευξιαζόμενος 5, θεωρεί τη διερευνητική μέθοδο ικανή να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν, η γνώμη αποτυπώνεται στα εξής λόγια:(Συν., 5) «..στο γνωστικό κομμάτι... θα έλεγα ίσως καλύτερα η διερευνητική,

καθώς οι μαθητές οι ίδιοι ψάχνουν να βρουν πράγματα.....παρατηρούμε εξέλιξη στο γνωστικό κομμάτι».

Σε συμφωνία με τη συμμετέχουσα 2, η συμμετέχουσα 6 εστιάζει στην εξατομικευμένη μέθοδο ως αποτελεσματική στο γνωστική εξέλιξη των μαθητών, (Συμ., 6) «...κοίτα και στην εξατομικευμένη μπορείς να δεις αποτελέσματα...». Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι και η εναλλαγή μεθόδων , έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ενδιαφέρον και να μην πλήττουν, και να έχουν κίνητρο για να έρθουν στο σχολείο. (Συμ., 6) «...όταν εναλλάσσονται οι μέθοδοι για να μην κουράζονται...γιατί είναι παιδιά που βαριούνται», ενώ επισημαίνεται η σημασία της εικόνας και των ψηφιακών μέσων καθώς είναι εκείνα τα μέσα που εξάπτουν το ενδιαφέρον για γνώση, (Συμ., 6) «...κάτι πρέπει να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον...η εικόνα...βοηθάει πολύ τα παιδιά αυτά...»

5.2.2.2 Σε συναισθηματικό επίπεδο

Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων στο συναισθηματικό επίπεδο, σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα καταδεικνύει τα εξής: 4(τέσσερις) από τις 6(έξι) συμμετέχουσες θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στηρίζει τους μαθητές συναισθηματικά , και τους βοηθάει να εκφράζονται ελεύθερα. Όπως διατυπώνει και ο ερωτώμενος 1, (Συμ., 1) «...όταν δουλεύουμε σε ομάδες ..νιώθουν περισσότερη εμπιστοσύνη και στους γύρω τους και στον εαυτό τους...γιατί ξέρουν ότι υπάρχει πάντα κάποιος που τους στηρίζει..». Η ειρηνική επίλυση των όποιων διαφορών είναι ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει, όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Συγκεκριμένα η συμμετέχουσα τρία (3) , δηλώνει ότι (Συμ., 3) «..τα παιδιά έρχονται σε επαφή ..μπορεί να υπάρξει μια μικροπαρεξήγηση, οπότε αν είναι στα ομαδικά το λύνουμε.. θα αντιμετωπίσουν διαφορετικά ο ένας τον άλλον ..θα έχουν σκεφτεί τα όσα είπαμε..». Άλλη μια σημαντική πτυχή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις ψυχολογικές τους ανασφάλειες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τα λόγια της συμμετέχουσας τέσσερα (4) συμπυκνώνουν τα προαναφερθέντα : (Συμ., 4) «..Η ομαδοσυνεργατική...στην αρχή αισθάνονταν κάποια ανασφάλεια και δεν είχαν καμία συμμετοχή...με τον καιρό παίρνανε θάρρος και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες». Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται μέσα από τη ομαδοσυνεργατική μέθοδο, γεγονός που στηρίζει το συναισθηματικό τους κόσμο, όπως διατυπώνει και ο συνεντευξιαζόμενος 5, (Συμ., 5) «..θα έλεγα στην ομαδοσυνεργατική , πιστεύω ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών βοηθάει πολύ σε αυτό το κομμάτι...».

Η θεατροποίηση επίσης ως μέθοδος φαίνεται ότι επιτρέπει στους μαθητές να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, και δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ τους. Όπως διατυπώνει και ο συνεντευξιαζόμενος 5, (Συμ., 5) « αλλά και στη θεατροποίηση γιατί κι εκεί μέσα από τα παιχνίδια που παίζαμε ...έβγαιναν συναισθήματα...ερχόταν πιο κοντά τα παιδιά μεταξύ τους...». Άλλη μια παράμετρος που ενισχύει την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι οι μέθοδοι και πρακτικές που ενισχύουν το ελεύθερο πνεύμα, σε αυτή την κατηγορία υπάγεται και το θεατρικό παιχνίδι. Όταν ο μαθητής αισθάνεται ελεύθερος να δράσει ενισχύεται η συναισθηματική του ασφάλεια. Έτσι καταλήγει ο συνεντευξιαζόμενος 6, (Συμ., 6) «Στις ελεύθερες μεθόδους και δραστηριότητες κυρίως με θεατρικό παιχνίδι, θέλει, όταν είσαι σε επαφή μαζί τους συναισθηματικά και αυτά γεμίζουν».

5.2.2.3 Σε επίπεδο στάσεων

Η συνεργασία και η συνοχή της ομάδας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών ή μη στάσεων απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Τα παιχνίδια ρόλων και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι εκείνες που μαθαίνουν τα παιδιά να συνεργάζονται και να προσηλώνονται στο στόχο που καλούνται κάθε φορά να διεκπεραιώσουν. Χαρακτηριστικά ο συνεντευξιαζόμενος 1 αναφέρει, (Συμ., 1) «..όταν δημιουργώ ομάδες προσπαθώ όλα τα παιδιά να συνεργαστούν κάθε φορά και με ένα άλλο παιδί ...οπότε αν υπάρχει κάποια προκατάληψη όταν τους φέρνεις σε επαφή και έχουν στόχο να πετύχουν κάτι όλοι μαζί αυτό τους κάνει να αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται για κάποιον ...» και αντίστοιχα ο συνεντευξιαζόμενος 3 (Συμ., 3) «..σίγουρα στην ομαδοσυνεργατική τα παιδιά εκφράζονται πιο ελεύθερα ...παρατηρούμε συμπεριφορές ..βλέπει ό ένας τη συμπεριφορά του άλλου οπότε προσπαθεί να τη μιμηθεί...». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο συνεντευξιαζόμενος 5 που συγκεκριμένα δηλώνει, (συμ., 5) «προσπαθούσα οι ομάδες να είναι μεικτές και είδα ότι είχαν αλλάξει στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους.. έτσι κάποια στερεότυπα είχαν διαλυθεί...με τη συνεργασία τους». Είναι σημαντικό ότι μέσα από την ομαδική συνεργασία αίρονται προκαταλήψεις και διαμορφώνεται μια μικρή κοινωνία πιο ελεύθερη. Σημαντικό στοιχείο είναι και το ότι οι μαθητές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση ανταποκρίνονταν καλύτερα, έβλεπαν με περισσότερο ενδιαφέρον τη μαθησιακή διαδικασία και συμμετείχαν εκούσια. Χαρακτηριστικά διατυπώνει ο συνεντευξιαζόμενος 4, (Συμ., 4) « και στο μάθημα ανταποκρίνονταν καλύτερα ..το έβλεπαν με ενδιαφέρον ..ένιωθαν κι εκείνοι την ανάγκη να συμμετέχουν...».

Η θεατροποίηση δημιουργεί δεσμούς, αφήνει περιθώρια ελευθερίας δράσης και σκέψης. Και γενικότερα κάθε δημιουργική πράξη είναι εκείνη που γεμίζει συναισθηματικά κάθε μαθητή και του επιτρέπει να αλλάξει στάση προς τους συμμαθητές και το σχολείο γενικότερα. Σύμφωνα και με τη συμμετέχουσα 6, (Συμ., 6) «...σίγουρα το θέατρο...εποπτικά μέσα...κυρίως όταν τους δίνεις πράγματα να φτιάξουνε...τους αρέσει...συμμετέχουν ενεργά».

Δύο από τους συμμετέχοντες πρεσβεύουν ότι η εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας σίγουρα συμβάλλει στη θετική αλλαγή των στάσεων των μαθητών προς τη μάθηση, αλλά και προς το σχολείο γενικότερα. Η συμμετέχουσα δύο(2) ,διατυπώνει (Συμ., 2) «..στο κομμάτι της μάθησης η εξατομίκευση της διδασκαλίας...το θετικό αυτοσυναισθήμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη ..συμβάλλει ουσιαστικά στη θετική στάση των παιδιών στη μάθηση» και η συμμετέχουσα τρία (3) (Συμ., 3) σε αντιστοιχία δηλώνει «..η εξατομικευμένη βοήθησε κάποια παιδάκια που δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν...δράσαμε εξατομικευμένα...και προσπαθούσαμε να φέρουμε το παιδάκι στην αίθουσα...σιγά-σιγά προσαρμοζόταν».

5.2.2.4 Στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια παιχνιδιών ρόλων στα πλαίσια της δραματοποίησης αισθάνονται και δρουν ελεύθερα, οπότε αλληλοεπιδρούν ευχάριστα. Τα λόγια της συμμετέχουσας ένα(1) συμπυκνώνει τα προαναφερθέντα (Συμ., 1) «...στα παιχνίδια ρόλων...είναι σα να παίζουμε κάτι...είναι χαλαροί, δεν το βλέπουν σαν εξέταση...οπότε θεωρώ ότι τους βοηθάει.». Σε αντίστοιχο πλαίσιο, τα λόγια του της συμμετέχουσας δύο (2), συμφωνούν με τη συμμετέχουσα ένα (1), (Συμ., 2) «..ως προς το κομμάτι της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές σίγουρα το παίξιμο ρόλων τόσο με μένα απέναντί τους όσο και με κάποιο συμμαθητή συμβάλλει ουσιαστικά». Ωστόσο και η ομαδοσυνεργατική εκτιμάται ότι προσφέρει πολλά οφέλη στην υγιή θετικά αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά η συμμετέχουσα δύο (2) δηλώνει (Συμ., 2) «..η ομαδοσυνεργατική όταν θέτουμε στόχους από κοινού και δουλεύουμε μαζί ,,ο τρόπος που δουλεύουμε μέσα στην τάξη του έχουμε κάνει μια ομαδούλα ..θα προστρέξουν σε ανθρώπους που έχουν υπάρξει ομάδα». Σημαντικό είναι να ειπωθεί ότι οι μαθητές φαίνεται να αλληλοεπιδρούν θετικά εκεί όπου αισθάνονται ότι έχουν περιθώρια έκφρασης και όχι τόσο στις τυπικές διαδικασίες μάθησης. Η συμμετέχουσα έξι (6) (Συμ., 6) «..θεατρικό παιχνίδι ..εκεί κυρίως που συνεργάζονται με πιο ελεύθερες δραστηριότητες ..».

5.2.2.5 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή κάποιων μεθόδων

Τέσσερις (4) από τις έξι (6) συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που υπάρχει κατά την εφαρμογή κάποιων μεθόδων είναι αυτό της επικοινωνίας μιας και υπάρχει διαφορετικός γλωσσικός κώδικας τόσο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Όπως δηλώνει και η συμμετέχουσα ένα (1), (Συν., 1) «...θα έλεγα ότι το δύσκολο είναι να μπορέσεις να επικοινωνήσεις αυτό που θέλεις...άρα η γλώσσα». Σε αντιστοιχία η συμμετέχουσα δύο (2) εκφράζει την άποψη περί διαφορετικού γλωσσικού κώδικα, (Συμ., 2) « η γλώσσα είναι πολύ μεγάλο εμπόδιο...θέλει πολύ δουλειά σε χρόνο και χρήμα ..για να αρθούν οι δυσκολίες..». Η γλώσσα φαίνεται να στέκει εμπόδιο στην προσπάθεια στη μετάδοση γνώσεων πολλές φορές, εκεί χρειάζεται κάποια αναπαράσταση ή κάποιος διερμηνέας που μεταφράζει. Όπως χαρακτηριστικά παραθέτει η συμμετέχουσα τρία (3) (Συμ., 3) «η γλώσσα περισσότερο ήταν το μεγάλο πρόβλημα . όταν θέλαμε να εξηγήσουμε ένα κινητικό παιχνίδι αρκετά παιδάκια δεν καταλάβαιναν ..κάναμε αναπαράσταση...ή αν είχαμε κάποιο παιδάκι μεγαλύτερης ηλικίας να μεταφράσει...πολλές φορές αν είχαμε μαθηματικές δραστηριότητες ..χρησιμοποιούσαμε άλλα μέσα για να επεξηγήσουμε»

Πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές δεν μπορούν να ξεχωρίσουν την ώρα διδασκαλίας από την ώρα του παιχνιδιού, όταν μάλιστα η ώρα διδασκαλίας διαφέρει από τα καθημερινά και έχει χαρακτηριστικά που ξεφεύγουν από την τυπική μορφή διδασκαλίας. Αυτό ακριβώς καταγράφει και ο συμμετέχουσα πέντε(5) , στα λόγια του, (Συμ., 5) «..οι μαθητές προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα...έχουν συνηθίσει σε κάποιο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας ...οι μέθοδοι αυτοί τους φαινόταν σαν παιχνίδι.δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι εκείνη την ώρα κάνουν μάθημα.». Άρα η δυσκολία του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση έγκειται στο ότι τα παιδιά αδυνατούν να πειθαρχήσουν στις μαθητοκεντρικές μεθόδους, μιας και εκείνες μοιάζουν με παιχνίδι και ψυχαγωγία.

Πολύ συχνά επέρχεται επικοινωνιακό χάσμα, όταν οι μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αδυνατούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αλληλοσυνεργαστούν με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει η διαδικασία της μάθησης. Αυτό καταγράφει η συμμετέχουσα έξι (6) (Συμ., 6) «..όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν το ένα το άλλο ..δεν μπορούν να συνεργαστούν...μαλώνουν...έχουν διαφορές..». Στο ίδιο πλαίσιο η συμμετέχουσα δύο (2), παραθέτει τα εξής: (Συμ., 2) «..αρχική καχυποψία που υπάρχει εκ μέρους των μαθητών, ίσως και δικιά μας μεροληψία, απέναντι στους μαθητές ..η προκατάληψη τόσο των μαθητών, όσο και εμάς των ίδιων...απέναντι στο καινούριο..». Οι αναπαραστάσεις

που όλοι φέρουν από το δικό τους περιβάλλον, ίσως πολλές φορές ορθώνουν ένα τείχος επικοινωνιακό που δημιουργεί αμφιβολίες για την επιτυχία του οποιαδήποτε εκπαιδευτικού project.

5.2.2.6 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών

Ένας καλός τρόπος να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή κάποιων μεθόδων είναι να βρεθούν τρόποι που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η εξατομικευμένη προσέγγιση των αναγκών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να ευδοκιμήσει η όποια προσπάθεια. Αυτό ακριβώς παρατίθεται στα λόγια της συμμετέχουσας ένα (1), (Συμ., 1) «..ανάλογα με την τάξη προσπαθώ να βρω τι θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, ποιες οι ανάγκες, τι τους αρέσει να κάνουν ..εστιάζω εκεί...».

Η θετική στάση και το θετικό πνεύμα, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι το παν σε τμήματα με ανομοιογενή χαρακτηριστικά. Ο μαθητής πρέπει να εκλαμβάνει αποδοχή για να ανοιχτεί προς την κοινωνία και τη γνώση. Τα λόγια της συμμετέχουσας δύο (2) συμπυκνώνουν το νόημα των προαναφερθέντων, (Συμ., 2) «..από ένα χαμόγελο...να αποτελούμε εμείς το πρότυπο...να χρησιμοποιώ εκφράσεις να μπω στην ψυχολογία του παιδιού...δεκτική στο διαφορετικό...να του δείξω να καταλάβει ότι για μένα δεν είναι πρόβλημα...θετική σκέψη ...θετική στάση».

Σύμφωνα με τη γνώμη της συμμετέχουσας τρία(3) , το θέμα της επικοινωνίας λύνεται με διάφορα εποπτικά μέσα, αναπαραστάσεις και μιμήσεις από μέρους του εκπαιδευτικού, ακόμη και μέσα από μαθητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα, (Συμ., 3) «..οπότε κι εμείς κάναμε μια αναπαράσταση του παιχνιδιού...σε κάποιες μαθηματικές δραστηριότητες χρησιμοποιούσαμε τουβλάκια, ξυλάκια, μαρκαδόρους...αν είχαμε κάποιο παιδί και ήξερε τη γλώσσα να μεταφράσει...».

Η συμμετέχουσα πέντε (5) ερχόμενη αντιμέτωπη με το θέμα της δυσκολίας προσαρμογής των μαθητών σε μεθόδους πιο ελεύθερες, προτείνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δίνοντας εκείνη το καλό παράδειγμα, συμμορφώνονται και οι μαθητές και συνειδητοποιούν ότι το παιχνίδι ρόλων είναι μαθησιακή διαδικασία και όχι ώρα ψυχαγωγίας. (Συμ., 5) «..υπήρξε καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών...η συνεργασία ..και η συζήτηση με τα παιδιά, όσο το δουλεύουμε τόσο εξελισσόταν ..και βελτιωνόταν».

Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών πολλές φορές δημιουργούσαν διαφωνίες και αδυναμία συνεννόησης. Η συμμετέχουσα έξι (6), προτείνει το διάλογο ως επικοινωνιακή λύση στην αδυναμία εύρεσης κοινού τόπου μεταξύ των μαθητών, και κάποια μικρά δωράκια και ζωγραφιές λειτουργούσαν ως μικρός τρόπος ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς. (Συμ., 6) «...κυρίως με το διάλογο και με το να προσφέρεις μικρά δωράκια...μια ζωγραφιά....είναι γι' αυτά θησαυρός....».

5.2.2.7 Διαπολιτισμική διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία

Η πρόκληση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών με ετερόκλητα χαρακτηριστικά είναι ένα στοίχημα που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να κερδίσουν σε τμήματα ένταξης και υποδοχής προσφύγων. Οι πολιτισμικές αναφορές, και η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, δύνανται να δώσουν στην εκπαιδευτική αίθουσα οικουμενική διάσταση. Όπως αναφέρει η συμμετέχουσα δύο (2),(Συμ., 2) «...σέβομαι απόλυτα αυτό που κουβαλάει...θα κάνω αναφορές σε διάφορα πολιτισμικά στοιχεία...απλά πράγματα όπως η μουσική , η διατροφή, το φαγητό...έθιμα γάμου...θέλουν να τα πούνε...θετική στάση ...βγάζοντας τις παρωπίδες νομίζω αυτό μπορεί να γίνει». Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο η συμμετέχουσα τρία (3), παραθέτει τα εξής (Συμ., 3) «...βάζαμε τραγούδια ελληνικά, τραγούδια από τις χώρες των παιδιών, βάζαμε να δούμε ταινίες στα αγγλικά, στα ελληνικά...με αφορμή την ταινία μας έλεγε κάτι προσωπικό, μια εμπειρία του...βοηθούσε κι εμάς τους εκπαιδευτικούς, κι εμείς μάθαμε». Η ενθάρρυνση να μιλούν οι μαθητές τη μητρική τους γλώσσα σίγουρα ενίσχυε τη δική τους γλωσσική ταυτότητα και συγχρόνως την αίσθηση του ανήκειν. Σχετικά η συμμετέχουσα πέντε (5) (Συμ.,5), αναφέρει «.. χρησιμοποιήσαμε πολιτιστικά στοιχεία από τις χώρες τους κι ακόμη από τις μητρικές τους γλώσσες τους ενθάρρυνα να τις χρησιμοποιούν. Τους ρωτούσα πως είναι στη γλώσσα τους κάποιες λέξεις, κάποιες συνήθειες...». Η συμμετέχουσα πέντε (5) 5 για να στηρίξει την άποψη του, αναφέρει τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, όπως: μαθησιακή πρόοδος και ενίσχυση πολιτισμικής ταυτότητας. Στο παράθεμα που ακολουθεί καταγράφεται η άποψη αυτή, (Συμ ., 5) «..με αυτόν τον τρόπο ενισχύονταν η δική τους πολιτισμική ταυτότητα ..και έχουμε και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα». Το να μη ξεχνούν οι μαθητές τις δικές τους ρίζες, είναι πολύ σημαντικό στοιχείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το φροντίζουν. Όπως σχετικά αναφέρει η συμμετέχουσα έξι (6) (Συμ., 6) «...υπάρχει σε καθημερινή βάση η διάσταση, προσπαθούσαμε κι εμείς να τα ρωτήσουμε πως λέγονται οι λέξεις, εμείς τις λέμε έτσι στα

ελληνικά εσείς πως τις λέτε; Δηλαδή προσπαθούσαμε να τους δείξουμε ότι αυτό που έχετε φέρει από εκεί είναι σημαντικό. Είναι παιδιά που δεν ξέρουν καλά καλά τη δική τους γλώσσα. Οπότε εμείς προσπαθούσαμε να κουβαλήσουμε από εκεί κάτι που φέρανε, μη χαθούνε τελείως».

5.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων της έρευνας

Μέσα από την ανάλυση δεδομένων προκύπτουν σημαντικά ευρήματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι θετική στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Στο ερευνητικό ερώτημα ποιες μεθόδους εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και για ποιο λόγο, προκύπτουν τα εξής δεδομένα:

Πέντε (5) από τις έξι (6) συμμετέχουσες εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας γιατί παρατηρούν στους μαθητές θετικές αλλαγές. Τονώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοέκφραση τους, αναπτύσσονται συναισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας και υπάρχει αποτέλεσμα στη μάθηση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενθαρρύνεται το δημιουργικό τους έργο στην αίθουσα.

Το σύνολο των συμμετεχόντων θέτουν σε εφαρμογή την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Δρουν εξατομικευμένα και προσπαθούν να επιλύσουν οποιαδήποτε πρόβλημα προκύπτει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης το θέατρο, το παίξιμο ρόλων, η αναπαράσταση παραμυθιών και διαφόρων ιστοριών παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ζωή όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Μόνο μία (1) στις έξι (6) συμμετέχουσες φαίνεται να μην εφαρμόζει τη συγκεκριμένη μέθοδο. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το θέατρο σε οποιαδήποτε μορφή, το επιλέγουν στηρίζοντας την επιλογή τους. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι μέσα από το θέατρο οι μαθητές εκφράζουν τον αληθινό εαυτό τους, μαθαίνουν την έννοια της συνεργασίας, εμπεδώνουν νοήματα και υποδύονται κοινωνικούς ρόλους που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική τους ένταξη.

Επιπλέον όλες οι συμμετέχουσες αξιοποιούν τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η χρήση tablet, Η/Υ, διαδραστικού πίνακα, η εφαρμογή μαθητικών δραστηριοτήτων μέσω λογισμικών προγραμμάτων, ο προτζέκτορας προσφέρουν μια άλλη

διάσταση στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι όσοι τα εφαρμόζουν καταγράφουν ότι αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών και υπάρχει κίνητρο για μάθηση.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ερμηνεύοντας την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οι μαθητές εξελίσσονται γνωστικά όταν υποδύονται ρόλους και είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τον εσωτερικό εαυτό τους. Μέσα από τις ελεύθερες μεθόδους οι μαθητές προοδεύουν σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Με την έννοια ελεύθερες μέθοδοι γίνεται αναφορά στη θεατροποίηση και το παίξιμο ρόλων. Επιπλέον δίνεται έμφαση στη δύναμη της ομάδας η οποία βοηθά αυτούς που την απαρτίζουν να επιδιώκουν κοινούς στόχους ενισχύοντας τη μαθητική επίδοση. Σύμφωνα με τα ευρήματα η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, είναι από τα σπουδαιότερα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Πόσο μάλλον όταν γίνεται αναφορά σε τμήματα προσφύγων με διαφορετική γλώσσα, έθιμα και απόψεις. Δρώντας εξατομικευμένα και διαμορφώνοντας τη στρατηγική διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε μαθητή πολλά μπορούν να επιτευχθούν σε γνωστικό και όχι μόνο επίπεδο.

Οι μαθητές νιώθουν συναισθηματικά ασφαλείς όταν συνειδητοποιούν ότι είναι αποδεκτοί στην ομάδα τους. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών επιδρούν πολύ σημαντικά στη συναισθηματική και όχι μόνο ανάπτυξη τους. Σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι εκείνη που βοηθάει τους μαθητές να αισθανθούν ισότιμοι, αποδεκτοί, να κυνηγήσουν με τα μέλη της ομάδας τους κοινούς στόχους, να βοηθήσουν και να βοηθηθούν. Όλες οι συμμετέχουσες της έρευνας υποστηρίζουν επισημαίνουν το πόσο σημαντική είναι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στον ψυχισμό των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας οι μαθητές αντιμετωπίζουν πιο θετικά το σχολείο, τους συμμαθητές τους και τη μάθηση, όταν οι εκπαιδευτικοί δρουν εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή και τις ανάγκες του. Ενώ πολύ σημαντικές φαίνεται να είναι και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι που διαπερνούν στους μαθητές την αίσθηση της αποδοχής και του ανήκειν. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι είναι ισότιμοι και αποδεκτοί από το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι λογικό να αναπτύσσουν θετική στάση στο σχολείο, στη μάθηση, την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και αλληλοεπιδρούν θετικά σε μεθόδους όπως το παίξιμο ρόλων και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων διακρίνουν σε τέτοιους τύπους μεθόδων θετική

στάση των μαθητών και προς τους συμμαθητές αλλά και προς όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Μία από τις συμμετέχουσες μάλιστα παραθέτει τη σημασία της εξατομικευμένης προσέγγισης όσον αφορά τη θετική πορεία των μαθητών προς τη μάθηση. Οι μαθητές φαίνεται να βλέπουν με άλλη οπτική την όλη μαθησιακή διαδικασία όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Στο ερευνητικό ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή κάποιας μεθόδου και ποιοι είναι οι τρόποι επίλυσης τους εντοπίσαμε τα συγκεκριμένα ευρήματα.

Τέσσερις (4) από τις έξι (6) συμμετέχουσες στην ποιοτική έρευνα συναινούν στο ότι το επικοινωνιακό κομμάτι και η απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα μεταξύ των συμμαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που υπάρχει. Προκύπτουν πρακτικά προβλήματα στην όλη καθημερινή μαθησιακή διαδικασία. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να επιλύσουν τα υπάρχοντα προβλήματα, επινοούν κάποιες τεχνικές όπως αναπαραστάσεις, χρήση εποπτικών μέσων, μεσολάβηση ατόμου που μεταφράζει. Μία συμμετέχουσα στην έρευνα δηλώνει ότι ένα πρόβλημα που εντοπίζει είναι οι προστριβές μεταξύ των συμμαθητών εξαιτίας των διαφορών τους σε πολλαπλά επίπεδα. Σε αυτήν την περίπτωση οι δυσκολίες επιλύονται με διάλογο και μικρά δωράκια προς ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς. Ακόμη ένα πρόβλημα που ειπώθηκε από μία συμμετέχουσα, είναι το ότι οι μαθητές-πρόσφυγες έχουν συνηθίσει σε πιο δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας με αποτέλεσμα οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι που είναι πιο ελεύθερες να φαίνεται για εκείνους μη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ώρα ψυχαγωγίας. Ο τρόπος επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος που προτείνει η συμμετέχουσα είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη διαλόγου με τους μαθητές.

Όλες οι συμμετέχουσες στα τμήματα έχουν να διαχειριστούν ομάδες με ετερόκλητα πολιτισμικά, εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά. Απαραίτητες είναι οι προσπάθειες για εύρεση κοινού τόπου και προώθηση του αισθήματος της αλληλεγγύης και ισότητας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν τρόπους να συνταιριάξουν με έναν ειρηνικό τρόπο τις όποιες διαφορές.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αποδώσουν διαπολιτισμική διάσταση, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα.

Πιο αναλυτικά όλες οι συμμετέχουσες προσπαθούν να αποδώσουν διαπολιτισμική διάσταση και να υπερνικήσουν το εμπόδιο της διαφορετικότητας. Με γνώμονα την αποδοχή της

ετερότητας οι εκπαιδευτικοί εφευρίσκουν τρόπους να φέρουν τους μαθητές πιο κοντά, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας και εθνικής προέλευσης. Μέσα από πολιτισμικές αναφορές, και στοιχεία που ενώνουν τους ανθρώπους όπως ο χορός, το τραγούδι, το φαγητό οι μαθητές ανταλλάσσουν τις εμπειρίες και τα βιώματα τους δημιουργώντας έναν καλύτερο κόσμο, συνειδητοποιώντας ότι όλοι οι λαοί είναι ίσοι. Δύο (2) από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ότι πάντα αφήνουν χώρο για τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην αίθουσα , ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν ξέρουν καλά τη δική τους γλώσσα ακόμη, γεγονός που αποδεικνύει ότι στόχος δεν είναι η άκριτη αφομοίωση αλλά η ένταξη.

Όσον αφορά τα συγκεκριμένα ευρήματα της έρευνας είναι αξιοσημείωτο το πόσα πολλά και πυκνά σε σημασία στοιχεία προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για το ποιες μέθοδοι προτιμώνται, και για ποιους λόγους, τι δυσκολίες αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του, πως μπορεί να επιτευχθεί το αίσθημα της αποδοχής του διαφορετικού και το τι τελικά επιτυγχάνεται μέσα από κάθε μέθοδο και σε ποιο τομέα.

Μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών εκλαμβάνει κανείς την αίσθηση το πόσο σημαντική είναι η έννοια της ομάδας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών προκειμένου να παραχθεί θετικό έργο. Σύμφωνα με τα δεδομένα προκύπτει ότι η ομάδα στηρίζει και προάγει τη θετική εξέλιξη των ατόμων σε πολλά επίπεδα. Επίσης διαφαίνεται ότι εξίσου σημαντική είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης. Μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, εξάχθηκαν κάποια αποτελέσματα τα οποία μας δείχνουν επιτυχημένες πρακτικές των εκπαιδευτικών, πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως και τη συνεχή προσπάθεια που χρειάζεται να συνενωθούν διαφορετικοί πολιτισμοί και ταυτότητες στο ίδιο χώρο. Η ερευνά φυσικά και δε σταματά προκειμένου να επιτευχθεί μια ολιστική και πληρέστερη προσέγγιση. Κάτι άλλο που παρουσιάζει ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, τονίζοντας την ιδιαίτερη αξία της ομάδας και του συνεταιρίζεσθαι στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών. Ενώ μέσα από τα λόγια των ερωτώμενων προκύπτει, ότι η εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να λειτουργήσουν οι συγκεκριμένες ομάδες του σχολείου και σε πνευματικό και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Από τη στιγμή που γίνεται αναφορά σε μαθητές πρόσφυγες και το περιβάλλον που διαμορφώνεται είναι ανομοιογενές, προφανώς υπάρχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες

που πρέπει να μελετηθούν από μεριάς των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι διαφαίνεται προτίμηση των εκπαιδευτικών σε κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η εξατομικευμένη, αυτό σημαίνει ότι διακρίνουν θετικά αποτελέσματα. Ίσως η μελέτη των συγκεκριμένων μεθόδων να ήταν άλλη μια πρόταση προς επιστημονική διερεύνηση.

Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται να επισφραγίσουν τα δεδομένα της βιβλιογραφίας όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της κοινωνικής ψυχολογίας οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας λειτουργούν ως όπλο κατά των κοινωνικών προκαταλήψεων και ως σύμμαχος υπέρ της κοινωνικής ένταξης επιλύοντας τις όποιες διαφορές μέσα στην σχολική αίθουσα (Ματσαγούρας, 1987). Και όσον αφορά την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας, ο Dottrens (1953), αναφέρει τα θετικά που προκύπτουν από την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας και αυτά είναι: η ανταλλαγή ιδεών, η έκφραση συναισθημάτων και η αλληλεπίδραση.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των μεθόδων προκύπτουν τα εξής:

- Σε γνωστικό επίπεδο : φαίνεται ότι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι προωθούν τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, οι έννοιες της συνεργασίας και του «ανήκειν» παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η θεατροποίηση επίσης και το παίξιμο ρόλων θέτει τους μαθητές σε διαδικασίες ευχάριστης μάθησης μέσα από την ελευθερία έκφρασης. Ενώ η εξατομικευμένη δράση δρα καθοριστικά στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψιν τις πολιτισμικές, γλωσσικές, εκπαιδευτικές τους ιδιαιτερότητες.
- Σε συναισθηματικό επίπεδο: οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μιας και μέσω αυτών οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και συμμετέχουν πιο δυναμικά στις μαθησιακές διαδικασίες.
- Σε στάσεις: οι μαθητές φαίνεται να αποκτούν πιο θετική στάση προς τη μάθηση όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τις όποιες ιδιαιτερότητες τους και δρουν εξατομικευμένα. Μέσα από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι μαθητές είναι πιο θετικοί προς την ελληνική γλώσσα, τον πολιτισμό και γενικότερα στο σχολείο όπου υπάρχει η δύναμη της ομάδας και της συνεργατικότητας.
- Σε κοινωνική αλληλεπίδραση: οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και αλληλεπιδρούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προκαλούν τους μαθητές να δράσουν στα πλαίσια της ομάδας.

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των μεθόδων, φαίνεται ότι:

- η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάζεται είναι η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμών εθνοτήτων που ενυπάρχουν σε τμήματα ένταξης και υποδοχής προσφύγων.
- Άλλη δυσκολία που καταγράφεται είναι οι προστριβές που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών κάποιες φορές εξαιτίας των διαφορών τους.
- Επίσης καταγράφεται και η δυσκολία των μαθητών να πειθαρχήσουν σε ελεύθερες μεθόδους.

Οι λύσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να επιλύσουν τις προβληματικές καταστάσεις είναι:

- Χρήση εποπτικών μέσων και αναπαραστάσεις για να επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας
- Διάλογος
- Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Δωράκια προς ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς

Οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να επιτύχουν τη διαπολιτισμική διάσταση μέσα από πρακτικές όπως:

- Δημιουργία θεματικών ενοτήτων στην τάξη που περιλαμβάνει την ανταλλαγή πολιτισμικών μηνυμάτων μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης (μουσική ,τραγούδι, χορός).
- Χρήση μητρικής γλώσσας των μαθητών προσφύγων μέσα στην αίθουσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η μελέτη της εκπαίδευσης προσφύγων είναι ένα θέμα επίκαιρο, ακουμπά ευαίσθητες χορδές ανθρώπινου ενδιαφέροντος και προφανώς χρειάζεται περισσότερη μελέτη προκειμένου να υπάρξει ολοκληρωμένη παρέμβαση στο συγκεκριμένο τομέα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας με τις οποίες ασχολείται η έρευνα είναι μόλις μια πτυχή της εκπαίδευσης, αλλά πολύ σημαντική, αφού πάνω σε αυτές στηρίζεται η μετάδοση της γνώσης, η εμπέδωση της και όχι μόνο. Σε μια αίθουσα μεταδίδονται γνώσεις, δημιουργούνται άνθρωποι δεσμοί, προετοιμάζονται οι μαθητές για την ένταξη τους στην κοινωνία του αύριο και διαμορφώνονται στάσεις και αντιλήψεις. Επομένως είναι απαραίτητη η συνεχόμενη και ενδεδειγμένη μελέτη των τρόπων μέσα από τους οποίους θα προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του.

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για τις μεθόδους που προτιμούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα και για ποιους λόγους προβαίνουν στη συγκεκριμένη επιλογή. Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούν εκείνες τις μεθόδους που διακρίνουν θετική ανταπόκριση από πλευράς των μαθητών και εκείνες που είναι εφικτές να πραγματοποιούν. Μεγάλη προτίμηση φαίνεται να εκδηλώνεται σε μεθόδους που εμπεριέχουν συνεργασία μεταξύ των μαθητών και σε εκείνες που τονίζουν τη δυναμική της ομάδας. Όπως καταγράφεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η θεατροποίηση, το παίξιμο ρόλων είναι μέθοδοι που δημιουργούν συνεκτικούς δεσμούς, προωθούν την ελεύθερη έκφραση παραμερίζοντας τις όποιες διαφορές. Η δημιουργία ομαδικού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση, οδηγεί στην αλλαγή στάσεων και στη θετική κοινωνικά αλληλεπίδραση.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο της Cohen,& Benton (1988) πολλά είναι τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ό ένας τον άλλον ως πολύτιμες πηγές πολλές φορές, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν το νόημα κάποιου project. Όσο περισσότεροι μαθητές συνεργάζονται τόσο περισσότερες ιδέες προκύπτουν. Ακόμη και οι διαπληκτισμοί που μπορεί να προκύψουν βοηθούν να υπάρξει καλύτερη γνωστική κατάκτηση και αναστοχασμός. Η στάση που υιοθετούν πλέον οι μαθητές είναι η ενεργητική. Εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις αναθεωρούνται και πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς. Το

γεγονός ότι στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο συνεργασίας ο κάθε μαθητής έχει και έναν ρόλο να παίξει, αυτό είναι ακριβώς που διατηρεί την ομάδα ενωμένη, ο κάθε ένας λαμβάνει την απαραίτητη βοήθεια που χρειάζεται, ενώ πολλές φορές οι μαθητές μαθαίνουν να χειρίζονται καταστάσεις που κάποτε ήταν αποκλειστικό καθήκον του καθηγητή.

Τα τμήματα υποδοχής ένταξης προσφύγων, τα τμήματα προσφύγων που υποστηρίζονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις απαρτίζονται από μέλη που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ανάγκες, άρα χρήζουν και διαφορετικής αντιμετώπισης. Κομβικής σημασίας είναι η προσαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης στις εκάστοτε μορφωτικές και συναισθηματικές ανάγκες. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα εργασία κατά πλειοψηφία προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό του πλάνο με βάση τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Όταν οι μαθητές εισπράττουν την αμέριστη προσοχή των εκπαιδευτικών αισθάνονται ισότιμα μέλη του εκπαιδευτικού συνόλου και συμμετέχουν ενεργά στις όποιες δραστηριότητες. Εφαρμόζοντας την εξατομικευμένη προσέγγιση οι μαθητές νιώθουν μέρος του όλου και αποκτούν πιο θετική στάση προς τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση.

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι το ότι σε τμήματα με ετερογενή χαρακτηριστικά και όχι μόνο είναι σημαντικό, ο κάθε μαθητής να λαμβάνει την εξατομικευμένη προσοχή που χρειάζεται. Πόσο μάλλον σε τμήματα που περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά. Είναι πολύ σημαντικό η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Μόνο τότε οι μαθητές μπορούν να αισθανθούν ισότιμοι και συμμετοχοί της μαθησιακής διαδικασίας και ότι ανήκουν σε κάποια ομάδα. Όπως αναφέρει ο Dottrens (1953), πολλά τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα από την εξατομικευμένη διδασκαλία: η ανταλλαγή ιδεών, η συνεχής αλληλεπίδραση, η έννοια της ομαδικότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο όπως αναφέρει ο Τριλιανός (2013), η Helen Parkhurst στηρίζει το σχολείο που παρέχει ελευθερία και πρωτοβουλία στους μαθητές και η διδασκαλία προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες, ενδιαφέροντα και κλίσεις των μαθητών. Η ίδια υποστηρίζει την ατομικότητα του ανθρώπου και θεωρεί ότι η κοινωνία και το σχολείο που σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου συγχρόνως του δίνουν τη δυνατότητα για την προαγωγή και εξέλιξη.

Όλες οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά μέσα για να προωθήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα εποπτικά μέσα είναι εκείνα που δίνουν νέα διάσταση στη μάθηση. Οι μαθητές εξασκούν το διερευνητικό τρόπο μάθησης και αποκτούν κίνητρο για μάθηση μέσα από έναν διασκεδαστικό τρόπο γνωστικής κατάκτησης. Η διδασκαλία και η μάθηση αποκτούν νέο χαρακτήρα βασιζόμενες στις εποικοδομητικές θεωρίες (Τσιβάς,2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα οι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά σε εποπτικά μέσα και η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική (Τριλιανός,2013).

Η αναπαράσταση και το δράμα δίνουν νέα διάσταση στον τρόπο εκμάθησης. Η θεατροποίηση και το παίξιμο ρόλων είναι εκείνες οι μέθοδοι που ανοίγουν νέους δρόμους στον τρόπο εκπαιδευτικής προσέγγισης. Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα αποκομίζουν θετικά στοιχεία από την εφαρμογή αυτών των μεθόδων. Όπως αναφέρουν και οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2014), μέσα από το δράμα αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός, η συλλογική δράση, ενώ οι αντιλήψεις και αξίες αποκτούν νέα νοηματοδότηση.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχουν μέθοδοι που σύμφωνα με τα ευρήματα αποδεικνύονται αποτελεσματικές σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Οι μαθητές εξελίσσονται γνωστικά όταν λειτουργούν σε πλαίσιο ομάδας. Αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς όταν συμμετέχουν ενεργά σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας. Αποκτούν θετική στάση προς το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση όταν αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν και δρουν στα πλαίσια της ομάδας. Μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, σεβόμενοι ο ένας τον άλλον, τονώνοντας την αυτοεκτίμησή τους, όταν λειτουργούν για το καλό της ομάδας (Slavin,2000). Το σχολείο γίνεται χώρος δημοκρατικής συνδιαλλαγής συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Ματσαγγούρας,2000).

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μαθητές προοδεύουν γνωστικά όταν δουλεύουν ομαδικά. Ακόμη και οι δεσμοί μεταξύ των μαθητών ενδυναμώνονται, παρόλο που πρόκειται για περιβάλλοντα που εμπεριέχουν ομάδες με ετερόκλητα χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να αναπτύσσουν συναισθήματα σεβασμού και αλληλεγγύης. Το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο, και γενικότερα όλες οι μέθοδοι που προϋποθέτουν συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι εκείνες που δρουν καθοριστικά στην εξέλιξη των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τον Slavin (1980). Η συνεργατική μάθηση έχει ισχυρή επίδραση στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ακόμη και όταν το περιβάλλον που αλληλεπιδρούν είναι ανομοιογενές. Οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται συναισθήματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος, ενώ επίσης τονώνεται

η αυτοεκτίμησή τους. Το σχολείο γίνεται πόλος ενδιαφέροντος και η έννοια ομάδα έχει παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτό. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι εκείνη που διασφαλίζει τη συνεκτικότητα της ομάδας.

Η βιωματική εμπειρία είναι εκείνη που οδηγεί τα άτομα να γνωρίζουν τον εαυτό τους, τους άλλους, να κοινωνικοποιηθούν και τελικά να μάθουν μια νέα γλώσσα όπως και τον πολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας στην οποία ζουν (Φραγκούλης & Βλάχος,2005).

Η εκμάθηση της νέας γλώσσας επιτυγχάνεται ακόμη περισσότερο όταν συνοδεύεται από πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα. Μέσα από αυθεντικές εμπειρίες ο μαθητής εισπράττει νέα ερεθίσματα από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει και συμμετέχει με έναν νέο ανανεωμένο εαυτό (Ζάγκος,Κατσαβάτη & Παπανικολάου,2005).

Προσεγγίζοντας αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και δίνοντας κίνητρο στους μαθητές για μάθηση, η όλη διαδικασία γίνεται ευχάριστη και συνάμα αποδοτική. Η εικόνα συνοδεύει πολιτισμικές αναφορές και ιστορικά στοιχεία προσδίδοντας αμεσότητα σε αυτά που παρουσιάζονται, ενώ τα παιχνίδια ρόλων δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για αυτοέκφραση και αυτοσχεδιασμό (Μπομπαρίδου, Χρυσοβαλάντη&Γεωργογιάννης,2005).

Διαφαίνεται ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και οι μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξίσου σημαντικές διαπιστώνεται ότι είναι οι βιωματικές τεχνικές και τεχνικές που τονώνουν την αυτοέκφραση και τη συνεργασία (Cummins,2005).

Οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με ως επί το πλείστον με το επικοινωνιακό κομμάτι. Η διαφορά γλώσσας δυσχεραίνει τη συνεννόηση, οι διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές ιδιαιτερότητες δημιουργούν προστριβές. Οι εκπαιδευτικοί επινοούν διάφορες λύσεις για να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια, όπως εποπτικά μέσα, και αναπαραστάσεις , ενώ ο διάλογος εφαρμόζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιλυθούν οι όποιες διαφορές.

Σε τάξεις με ετερόκλητα χαρακτηριστικά, η πρόκληση είναι η συνύπαρξη. Πολλές είναι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειριστούν την ετερότητα. Έτσι στο ερευνητικό ερώτημα των συμμετεχόντων αν επιτυγχάνουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην αίθουσα, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην παρούσα εργασία ότι οι εκπαιδευτικοί εφευρίσκουν τρόπους που θα δημιουργήσουν κλίμα ένωσης και σύμπνοιας. Ο χορός, το τραγούδι, το φαγητό είναι συνήθειες που φαίνεται να ενώνουν τους μαθητές

θυμίζοντας τους την κοινή ανθρώπινη ιδιότητα. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που οργανώνουν θεματικές ώστε να προβάλλουν οι μαθητές έθιμα συνήθειες του τόπου τους, επιδιώκοντας την ανταλλαγή πολιτισμικών μηνυμάτων. Επίσης, όπως αναφέρεται και από τους ερωτώμενους της παρούσας εργασίας η χρήση της μητρικής γλώσσας μέσα στην αίθουσα συμβάλλει στη θετική αποδοχή και στο αίσθημα του «ανήκειν». Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης του Nieke (1995), οι οποίες συνοψίζονται στα εξής:

- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο κανονικό μάθημα
- Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης
- Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του ατόμου
- Προώθηση πολλαπλής οπτικής εστιάζοντας στο άτομο, στον πολιτισμό, στην αλληλεπίδραση
- Επιδίωξη η αλλαγή οπτικής

Έχοντας ως στόχο τη δημιουργία μιας πλουραλιστικής κοινωνίας είναι σημαντική η αληθινή συνύπαρξη των διαφορετικών «άλλων».

6.2 Προτάσεις

Μελετώντας τη μεθοδολογία στην εκπαίδευση προσφύγων συγκεντρώσαμε σημαντικά στοιχεία για τις μεθόδους που είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση της ετερότητας. Ωστόσο χρειάζονται περισσότερες ενδεδειγμένες μελέτες για τη καλύτερη και πολύπλευρη μελέτη του αντικειμένου. Μια πρόταση μελέτης είναι η διερεύνηση του θέματος από πλευράς των μαθητών προσφύγων, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη καταγραφή της πραγματικότητας. Επίσης σημαντικό είναι ότι καταγράφεται εστίαση των εκπαιδευτικών στην ομάδα και στη δυναμική της. Η μελέτη της δυναμικής της ομάδας σε συνδυασμό με την εκπαίδευση προσφύγων συνιστά πρόταση για ερευνητική μελέτη.

Στην προκειμένη περίπτωση ως συνέχεια της παρούσας έρευνας, που μελετά υπό την πλευρά των εκπαιδευτικών, θα ήταν συνετό να αντληθούν στοιχεία και από την πλευρά των μαθητών. Συγκεκριμένα ποιες μεθόδους προτιμούν, για ποιους λόγους και τι τελικά κερδίζουν. Αν

προκύψουν στοιχεία και από τις δύο πλευρές θα λάβουμε πληρέστερα και πλούσια σε ερμηνεία δεδομένα.

Η εκπαίδευση των προσφύγων συνιστά ένα θέμα πολύπλευρο και πολλές διαστάσεις αυτού χρήζουν μελέτης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν σημαντικό ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει πληθώρα μεθόδων και οι ομάδες αναφοράς οι πρόσφυγες συνιστούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα. Φυσικά πολλές έρευνες πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου να υπάρξει απάντηση για το ποιες είναι εκείνες οι μέθοδοι που συνταιριάζουν με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Σίγουρα οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι εκείνες που θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά στη γνωστική και συναισθηματική εκπαίδευση των προσφύγων. Άρα η μελέτη των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων στην εκπαίδευση προσφύγων αποτελεί μια σημαντική ιδέα για εκπόνηση μελέτης.

Προτείνουμε μεμονωμένες μελέτες να πραγματοποιηθούν ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε σχέση πάντα με τις μεθόδους διδασκαλίας. Καθώς άλλες ανάγκες προκύπτει να έχουν οι μαθητές νηπιαγωγείου δημοτικού και άλλες οι ενήλικες.

Επιπλέον η εκμάθηση της γλώσσας στα τμήματα προσφύγων αποτελεί σημαντικό ζήτημα. Το πως μπορεί να επιτευχθεί η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και ειδικά με ποιες μεθόδους διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεί άλλη ένα σημαντικό αντικείμενο έρευνας και σε σχέση με την εκπαίδευση προσφύγων και σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας.

Σε τμήματα με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικό να επιτευχθεί η συνδιαλλαγή και η ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων. Η έρευνα των κατάλληλων μεθόδων που θα προωθήσουν τη διαπολιτισμική διάσταση αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης που θα μπορούσε να φέρει στην επιφάνεια σημαντικά στοιχεία. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για διεξαγωγή μιας εκτενέστερης μελέτης με αντικείμενο την επίτευξη της διαπολιτισμικής διάστασης στα τμήματα προσφύγων, αλλά και να σταθεί αφορμή για δημιουργία προγραμμάτων ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε θέματα σχετικά με τη δημιουργία μιας κοινωνίας που να στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, η κάθε έρευνα που επιχειρείται θα ήταν θεμιτό να ολοκληρώνεται με τη μελέτη και των δύο πλευρών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας αφορούν τους εκπαιδευτικούς που τις εφαρμόζουν και τους μαθητές που

συμμετέχουν σε αυτές. Ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μπορούν να προκύψουν μόνο μέσα από την ενδελεχή μελέτη όλων των εμπλεκόμενων.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται πως μέλημα της επιστημονικής κοινότητας οφείλει να είναι ο περιορισμός των ανισοτήτων και η προώθηση μιας κοινωνίας ισότητας. Μια πρόταση για την επίτευξη αυτής της ισότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας που αναφερόμαστε είναι η συγγραφή εγχειριδίων που θα αποτελούν βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία των προσφύγων. Εγχειρίδια που απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς και τους τρόπους εκπαιδευτικής προσέγγισης, αλλά και εγχειρίδια που απευθύνονται στους μαθητές πρόσφυγες και θα διευκολύνουν τη μάθηση τους.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλμπανάκη, Ξ. (2019). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσφύγων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του PauloFreire. *Εκπαιδευτικός Κύκλος* 7, 140-212

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. *Κείμενο Εργασίας Νο 84/2017*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής .

Αξελροντ, Ρ. (1998). *Η εξέλιξη της συνεργασίας* (Σ. Στασινός, μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Αυδή, Α . & Χατζηγεωργίου, Μ. (2014). Φωνές της πόλης . Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα. Ένας αλλιώτικος περίπατος στους δρόμους της Θεσσαλονίκης. *Σκηνή το περιοδικό του τμήματος θεάτρου του Α.Π.Θ.* (6), 168-180.

Baker C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Βασάλα, Π. & Φλογαίτη, Ε. (2002, Μάρτιος). *Ο καταγιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Πρακτικά 1^{ου} Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη :Πανεπιστήμιο Αθηνών, 444-450.

Βεργίδης, Δ. & Κάραλης, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bollnow, O. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* (Κ. Βαϊνά και Μ. Βαϊνά, μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γαλαντόμος Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο

Chomsky, N., (1991). *Συντακτικές δομές*. (Φ.Α. Κακαβόπουλος μεταφ.). Εκδόσεις: Νεφέλη.

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

Γκόβαρης, Χ. (2005, Ιούλιος). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσή τους*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 65-74.

Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλήν.

Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Σ.Αργύρη, μεταφ.).Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δάρρα, Μ., & Κανελλοπούλου, Ε.Μ. (2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*. 7, (3), 192-213.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο) . Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*.(σελ 67-85). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Διακογεωργίου, Α.(2016,Νοέμβριος). *Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστώντων μαθητών στο Δημοτικό*. Στο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (επιμ). Το ΤΙ και το ΠΩΣ στην Αγωγή, στη Διδασκαλία στην Έρευνα και στη Μάθηση. Ακούω και Ξεχνώ- Βλέπω και Θυμάμαι -κάνω και καταλαβαίνω. 8^οΠανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα.

Dottrens, R. (1953). Η ατομικευμένη εργασία των μαθητών. Αθήνα : Σιδέρης.

Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Έκθεση Αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην Εκπαίδευση-Προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*.Αθήνα: Εκδόσεις Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ευθυμίου Γ. (2005,Ιούλιου). *Εμπειρίες από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στο τμήμα αρχαρίων του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ (κέντρο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. 8^οΔιεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 169-176.

Frey, K. (1994). *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (Κ. Μάλλιου, μεταφ.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ζάγκος Γ., Κατσαβάτη Ε. & Παπανικολάου Ν. (2005, Ιούλιος). *Η αρωγή της Βιωματικής-Επικοινωνιακής Μεθόδου Διδασκαλίας και της Συνεργατικής μάθησης μέσα από Ομάδες κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Στο: Π.. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 47-54.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α, & Φωτόπουλος, Ν. (2019) *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές-από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολυκέντρο.

Ζαννέτου-Παπακώστα, Μ. (2012). *Η Αναδυόμενη μάθηση μέσω του Δράματος: μια εναλλακτική προσέγγιση για μια Ανθρώπινη και Δημοκρατική Εκπαίδευση*. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Ν. Μαυρέας (επιμ.), *Πρακτικά 7 ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σ σ. 52-59). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ζώντου Γ., Γκόνης Χ. & Καραμπάτσος Α. (2006, Ιούλιος). *Η προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης μέσα από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 292-302.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων* (Ν. Φίλιπς, μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., (2020). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης .Δυσκολίες και παρανοήσεις. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 22-29.

Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρακτικά 10 Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σ σ. 868-881). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολης Σχολή Ιατρικών Επιστημών.

- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014) *Γνωριμία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καλογρίδου Μ. (2013, Απρίλιος). *Παλλινοστούντα παιδιά και Διαπολιτισμικός διάλογος*. Στο Χ. Μπαμπούνης (επιμ), *Παιδική Ηλικία- Κοινωνιολογικές Πολιτισμικές Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Συνέδριο, Αθήνα. 832-839.
- Κανταρτζή Ε.& Κουταλακίδου Β. (2005). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μαθαίνω με τη βοήθεια του υπολογιστή*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 271-284.
- Καρνέζου (2010). Μελέτη της οργάνωσης και της πραγματοποίησης μαθητικών επισκέψεων (Διδακτορική Διατριβή) σε επιστημονικά και τεχνολογικά μουσεία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Κογκούλη, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκόμενων*. (Τομ. Β). Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monett Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κορδάκη, Μ. (2000). *Διδακτική της Πληροφορικής*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Πάτρα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κυριαζόπουλος, Χ. (2006, Ιούλιος). *Η Διαπολιτισμική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα (Καρκινοβατώντας στο μεταίχμιο μιας άγονης νομιμότητας και ενός όχι πάντοτε γόνιμου αυτοσχεδιασμού)*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 156-165.
- Λεζέ, Ε. & Μανιάτης Π. (2013, Ιούνιος). *Απόψεις και στάσεις των εν δυνάμει Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*. 18^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 86-91.

Λυμπέρη, Θ. (2021). *Το ερμηνευτικό σχόλιο στο λογοτεχνικό κείμενο*. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχου (επιμ.), *Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*. 1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες. 236-245.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Τομ.β. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μίλεση, Χ & Πασχαλιώρη, Β. (2006, Ιούλιος). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αντισταθμιστική Αγωγή: Παιδαγωγική Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 81-89.

Μιχαηλίδης, Κ. (1984). *Εισαγωγή στην Ερμηνευτική. Μια διαγραφή του ερμηνευτικού λόγου*. Λευκωσία.

Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Μουρούτσος, Ι. (2020). *Μετανάστευση, Πρόσφυγες και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. *HAPS Policy Briefs Series*, 7, 241-248. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου 2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hapscpbs/article/view/26497>

Μπαλτατζής, Δ. (2006, Ιούλιος). *Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 326-335.

Μπομπαρίδου Χ., Χρυσοβαλάντη Γ. & Γεωργογιάννης Π. (2005, Ιούλιος). *Η διδασκαλία της ελληνικής σε ενήλικες φοιτητές και σπουδαστές στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Πατρών*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ελληνικά ως Δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 177-190

Νάσκου-Περράκη, Π. (2011). *Το Δίκαιο των Διεθνών Οργανισμών. Η θεσμική Διάσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Θέμις.

ΟΥΝΕΣΚΟ, (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεων των ενηλίκων*, 19η σύνοδος της ΟΥΝΕΣΚΟ στο Ναϊρόμπι, Αθήνα: Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Παπάς Ε. Α. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη με έμφαση στην Παιδαγωγική και την Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Τομ. Α. Αθήνα: Ατραπός.

Παρρά, Β. (2005, Ιούλιος). «Οικοδομώντας την ταυτότητά μου»-Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 19-28.

Πασχαλιώρη, Β. (2005, Ιούλιος). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 117-125.

Ποζουκίδης Ν. (2013, Ιούνιος). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια έρευνα στα βιβλία Αγγλικής γλώσσας για το γυμνάσιο. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα. 16^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 498-509.

Σαββάκη Χ. & Κανελλόπουλος Δ. (2005, Ιούλιος). Η εκπαίδευση ενηλίκων και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η περίπτωση των κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων με προγράμματα για ευάλωτες ομάδες. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 191-201.

Σαγρή Α. (2013, Απρίλιος). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο Χ. Μπαμπούνης (επιμ.). Συνέδριο Παιδική Ηλικία -Κοινωνιολογικές Πολιτισμικές Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, Συνέδριο, Αθήνα. 1014-1020

Σάχου Μ. Ε. (2013, Απρίλιος). Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών. Στο Χ. Μπαμπούνης (επιμ.). Συνέδριο Παιδική Ηλικία -Κοινωνιολογικές Πολιτισμικές Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Συνέδριο, Αθήνα. 1041-1043.

Σιμόπουλος, Γ., Παπασταθόπουλος, Σ., Στεργίου, Λ., Λεκάκου, Μ., Ράπτης, Χ., Καμπέρη, Ε. & Γυφτάκη, Γ., (2017). *Το Βαλιτσάκι. Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σκούρτου Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος

Τάσση Χ. & Νικολάου Γ. (2013,Ιούνιο). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: ο διαπολιτισμικός ρόλος των νηπιαγωγών*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ), Οργάνωση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, 18^ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα. 138-149.

Τζίκα, Β. & Καλδή, Σ. (2016). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project. *Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*(σ.σ 1262-1276). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας 2. Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοι Τολίδη.

Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική πράξη*. (Τομ. Α και Β). (2^η έκδοση) Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.*ΩΙδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. αρ. 180647/ΓΔ4 2016

Υπουργική Απόφαση :ΦΕΚ 163Α/21.09.2010. *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας -ΑΦάση*.

Υπουργική Απόφαση: (ΦΕΚ 163 Α/2010). *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημοτικά Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας*

Υπουργική Απόφαση αρ. πρωτ.: ΦΕΚ Α 124/17.06.1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.

Φραγκούλης Ι. (2006). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Δεικτών Ποιότητας για την Αξιολόγηση της χρήσης των Βιωματικών Συμμετοχικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικες*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 9^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 103-115.

Φραγκούλης Ι. & Βλάχος Κ. (2005,Ιούλιος). *Η αξιοποίηση των Βιωματικών Συμμετοχικών Τεχνικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες παλιννοστούντες*. Στο Π.

Γεωργογιάννης (επιμ). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα. 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 16-36.

Φωτίου, Π., & Σουλιώτη, Ε., (2006). *Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στο Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. 10^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Ιωάννινα, 1-12.

Χαρούμενου Ζ. & Νικολάου Γ. (2013,Ιούνιος). *Διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο-παράδειγμα καλής πρακτικής μέσα από τη μουσειακή αγωγή. Στο Π.Γεωργογιάννης (επιμ), Οργάνωση και τη Διοίκηση-Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*.18^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα. 181-191

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abdi, A. (2014). The effect of Inquiry-based Learning method on students' Academic Achievement in Science Course. *Universal Journal of Educational Research*. 2(1),37-41.

Ainslie, S. (1994). *Mixed ability teaching; meeting learners' needs*. London: Bourne Press ltd.

Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart Winston.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Languages Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*.Clevendon: Multilingual Matters.

Benton, J., & Cohen, E.(1988). Making Groupwork work. The potential benefits of groupwork are enormous, but they can't be reaped without careful planning. *American federation of teachers American Educator*. 10-17.

Bloomfield, L. (1933). *Linguistic aspects of science. A Leonard Bloomfield anthology* Bloomington: Indiana University Press.

Butler, D. (2002).Individualizing Instructions in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*. 41 (2),81-92.

Cook, V. Evidence for Multicompetence. *Language Learning* 42(4) 557-591.

Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No 7 :The Education and Cultural Development of Migrants. (Final Report)*, Strasbourg.

Egglezou, F. (2018). Rhetorical 'paideia' in modern educational settings: From theory to practice again. *Papers of 4th ESTIDIA Conference*. (pp 1-13). Sofia 29-30 September 2017. Sofia : Sofia University , Faculty of Philosophy.

Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company.

Ernst, D., Hodge, A., & Yoshinobu, S. (2017). What is Inquiry-Based Learning? *Notices of the AMS* 64 (6), 570-574.

Ervin, S. M., & Osgood, C.E. (1954). Second language learning and bilingualism. *J. Abnormal Soc. Psychol.* 49 139-149.

Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung, in G. Pommmerin (Hrsg.) (1988). *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, 58-72.

Frayser, D., & Nelson, B. (1972). Discovery Learning versus Expository Learning; New Insight into old Controversy. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, Illinois April 3-7, 1972. Wisconsin; University of Wisconsin.

Jackson, T. (1993). *Learning through theater. New Perspectives on Theater in Education*. (Second Edition). N.Y: Taylor & Francis e-library .

Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational Psychology Success Story; Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 38 (5), 365-379.

Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*. 7(2) 51-85.

Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multicultural society: Psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Moomala, O., & Pezhman, Z. (2013). Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning Approach. *World Applied Sciences Journal*. 28 (11), 1506-1513.

Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Opladen: Leske and Budrich.

Osborn, A. (1963). *Applied Imagination. Principles and Procedures of Creative problem-solving*. (3rd edition). New York: Charles Scribner's sons.

Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. 50 (2), 315-342.

Tessler, J. (2009). Classroom debate format. Effect on student learning and revelations about student tendencies. *College teaching*. 57 (No. 3), 144-151.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

Ηλεκτρονικές πηγές

Άρσις είναι (χ.η) Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2021 από

<https://www.arsis.gr/pii-imaste/i-arsis/>

Διαπολιτισμικό κέντρο πυξίδα (χ.η.) Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2021 από

<https://www.gcr.gr/el/diapolitismiko-kentro-pyksida>

Ελίξ -ευρωπαϊκά προγράμματα (χ.η.)Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου,2021, από

<https://www.elix.org.gr/training/eu-projects>

Κιβωτός-Αιγαίο Χίος (χ.η.) Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2021 από

<https://www.kivotostoukosmou.org/el/kivotos-tou-kosmou/domes/kivotos-aigaiou-chios>

Refugees are people (χ.η) Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2021

<https://secondtree.org/>

Tocsin-civis plus (χ.η.) Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου,2021 από <http://tocsin.uth.gr/el/node/146>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ευχαριστώ που δεχτήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη. Αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας μου είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων. Η συνέντευξη δεν υπόκειται σε αξιολόγηση και θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

☐

ΜΟΝΙΜΟΣ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

☐

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΕ ΜΚΟ ΣΕ ΔΟΜΗ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ

☐

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ

ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

☐

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

☐

ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ

☐

ΑΛΛΟ

☐

ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

☐

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

☐

ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

☐

ΑΛΛΟ

☐

ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΙΧΕ; ΜΗΝΕΣ : ΩΡΕΣ:

ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ:

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Λαμβάνετε υπόψη τις ιδιαιτερότητες (Γλωσσικές, Θρησκευτικές, Πολιτισμικές κ.α.) των μαθητών/τριών, ώστε να χαράζετε στρατηγική διδασκαλίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, ποιες από αυτές;

2. Εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

3. Εφαρμόζετε την εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

4. Εφαρμόζετε τη μέθοδο project;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

5. Εφαρμόζετε τη διερευνητική μέθοδο;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

6. Εφαρμόζετε την ανακαλυπτική μέθοδο;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

7. Εφαρμόζετε την ερμηνευτική μέθοδο;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

8. Εφαρμόζετε τη μέθοδο, καταγισμό ιδεών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

9. Εφαρμόζετε τη μέθοδο προσομοίωση;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

10. Εφαρμόζετε τη μέθοδο debate;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

11. Κάνετε χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

12. Εφαρμόζετε τη μέθοδο της θεατροποίησης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γιατί;

13. Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζετε και διακρίνετε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες; (ομαδοσυνεργατική-εξατομικευμένη-project-διερευνητική-ανακαλυπτική-ερμηνευτική-καταγισμός ιδεών-προσομοίωση-debate-χρήση ΤΠΕ-θεατροποίηση)

14. Αν ναι, ποιες είναι αυτές και γιατί; (ομαδοσυνεργατική-εξατομικευμένη-project-διερευνητική-ανακαλυπτική-ερμηνευτική-καταγισμός ιδεών-προσομοίωση-debate-χρήση ΤΠΕ-θεατροποίηση)

15. Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζετε στις οποίες διακρίνετε αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες σας; (ομαδοσυνεργατική-εξατομικευμένη-project-διερευνητική-ανακαλυπτική-ερμηνευτική-καταγισμός ιδεών-προσομοίωση-debate-χρήση ΤΠΕ-θεατροποίηση).

16. Αν ναι, ποιες είναι αυτές και γιατί; (ομαδοσυνεργατική-εξατομικευμένη-project-διερευνητική-ανακαλυπτική-ερμηνευτική-καταγισμός ιδεών-προσομοίωση-debate- χρήση ΤΠΕ- θεατροποίηση).

17. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε, παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα;

18. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε, παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;
19. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε, παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών/τριών;
20. Ποιες είναι οι μέθοδοι στις οποίες παρατηρείτε τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους;
21. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων;
22. Ποιες είναι οι δυσκολίες αυτές;
23. Σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν;
24. Τι κάνετε για να τις ξεπεράσετε;
25. Καταφέρνετε μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου σας, να δώσετε διαπολιτισμική διάσταση;

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

	Συμ.1	Συμ.2	Συμ.3	Συμ.4	Συμ.5	Συμ.6
ΦΥΛΟ	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
ΗΛΙΚΙΑ	28	37	28	43	37	32
ΕΠΑΓΓΕΛ. ΚΑΤΑΣΤ.	Φιλολόγος σε ΜΚΟ	Αναπληρώ τρια σε Δημοτικό σχολείο	Αναπληρ ώτρια Νηπιαγωγ ός	Αναπληρ ώτρια Αγγλική φιλόλογος	Αναπληρ ώτρια Αγγλική φιλόλογος	Αναπληρ ώτρια σε δημοτικό σχολείο
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ-ΤΕΙ	ΑΕΙ Φιλοσοφία ς- Παιδαγωγι κής και Ψυχολογία ς	ΑΕΙ Παιδαγωγι κό Δημοτικής Εκπαίδευσ ης	ΑΕΙ Παιδαγωγι κό Νηπιαγωγ ών	ΑΕΙ Αγγλική Φιλολογία	ΑΕΙ Αγγλική Φιλολογία	ΑΕΙ Παιδαγω γικό Δημοτικής Εκπαίδευ σης
ΜΕΤΑΠΤ. ΔΙΠΛΩΜΑ		Μεταπτυχι ακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευσ η			Μεταπτυχ ιακό στη Διδακτική της Αγγλικής γλώσσας	
ΔΙΔΑΚΤ. ΔΙΠΛΩΜΑ						
ΕΠΙΜΟΡΦ. ΣΕΜ/ΡΙΟ	Διαπολιτισ μική εκπαίδευσ η- εκμάθηση της	Διαπολιτισ μική Εκπαίδευσ η				

	ελληνικής ως ξένη					
ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓ ΕΣ	5 χρόνια	2 χρόνια	1 ½ χρόνο	1 ½ χρόνο	1 χρόνος	3 χρόνια
ΑΝΤΙΚΕΙΜ ΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑ ΛΙΑΣ	Ελληνική γλώσσα	Ελληνική γλώσσα	Αγωγή παιδιών προσχολικ ή ηλικ.	Αγγλική γλώσσα	Αγγλική γλώσσα	Ελληνική γλώσσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

Σ.Ε.: Καλησπέρα. Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στη συνέντευξη, είναι μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό που κάνω στο Ελληνικό Ανοιχτό, αντικείμενο είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση προσφύγων.

Μ.Μ.: Καλησπέρα.

Σ.Ε.: Να ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία.

Μ.Μ.: Ωραία.

Σ.Ε.: Φύλλο.

Μ.Μ.: Είμαι γυναίκα.

Σ.Ε.: Ναι. Ηλικία;

Μ.Μ.: 28.

Σ.Ε.: Επαγγελματική κατάσταση τώρα. Μόνιμος, μόνιμη σε δημόσιο σχολείο;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Αναπληρώτρια σε Δημόσιο Σχολείο;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Εκπαιδευτικός σε Μ.Κ.Ο. σε Δομή Φιλοξενίας.

Μ.Μ.: Ναι.

Σ.Ε.: Ωραία. Πτυχίο; Α.Ε.Ι.; Τ.Ε.Ι.;

Μ.Μ.: Α.Ε.Ι. έχω τελειώσει στα Γιάννενα στη Φιλοσοφική Σχολή, το Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Σ.Ε.: Ωραία.

Μ.Μ.: Με κατεύθυνση την Ψυχολογία.

Σ.Ε.: Έχετε κάποιο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Κάποιο Διδακτορικό;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Μ.Μ.: Ναι, έχω κατά καιρούς παρακολουθήσει αρκετά. Κατά βάση έχω παρακολουθήσει για τη Διαπολιτισμική και για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, αυτό.

Σ.Ε.: Πόση διάρκεια είχε;

M.M.: Ήταν ένα χρόνο και το ένα και το άλλο.

Σ.Ε.: Ο χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες; Πόσο καιρό δουλεύετε;

M.M.: Γύρω στα πέντε (5) χρόνια.

Σ.Ε.: Αντικείμενο διδασκαλίας;

M.M.: Ελληνικά, την Ελληνική γλώσσα.

Σ.Ε.: Ακολουθεί το δεύτερο μέρος με τις ερωτήσεις της συνέντευξής μας.

Λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας; Όταν λέω ιδιαιτερότητες, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές.

M.M.: Σίγουρα! Θεωρώ ότι κάθε ένας εκπ/κός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τους μαθητές του, πόσο μάλλον όταν προέρχονται από χώρες τις οποίες δεν έχουμε πολλές γνώσεις για το πώς λειτουργούν. Αρχικά, όταν πρωτοξεκίνησα στο Προσφυγικό να διδάσκω, προσπάθησα και μόνη μου να ψάξω πράγματα, να δω για τους πολιτισμούς, για τα έθιμά τους, για το... πολύ απλά πράγματα για το πώς θα πρέπει και να τους απευθύνομαι, γιατί επειδή προέρχονται από, έχουν μία διαφορετική θρησκεία, διαφορετικά έθιμα, ήθη, ήθελα να είμαι σίγουρη ότι δεν θα τους φέρω σε δύσκολη θέση. Αλλά, μπορώ να πω ότι, το έβλεπα ίσως κι εγώ από μόνη μου θεώρησα ότι θα είναι πάρα πολύ διαφορετικοί, αλλά ΟΚ, είναι παιδιά και τα παιδιά δεν έχουν τέτοια κολλήματα και θέματα.

Σ.Ε.: ΟΚ.

M.M.: Οπότε ναι, ως προς αυτό. Ως προς τις γνώσεις τους, χρειάζεται σίγουρα να δω τις ανάγκες του κάθε παιδιού, και το που θέλει να φτάσει, γιατί αυτά διαφέρουν.

Σ.Ε.: Άρα λαμβάνεται υπόψιν και γλωσσικές και θρησκευτικές και πολιτισμικές.

M.M.: Ναι.

Σ.Ε.: ΟΚ.

M.M.: Και στόχους που έχει το κάθε παιδί, γιατί άλλα παιδιά έρχονται και έχουν στόχο να πάνε Γερμανία, οπότε στοχεύουν όταν βρίσκονται εδώ να έχουνε μία, να μπορούν να επικοινωνήσουν πράγματα που, ανάγκες τους, οπότε άλλη προσέγγιση θα έχουν αυτά τα παιδιά, άλλη προσέγγιση θα έχουν κάποια παιδιά τα οποία έχουν στόχο να μείνουν στην Ελλάδα, έχουν στόχο να σπουδάσουν, να βρουν μια δουλειά εδώ. Οπότε παίζει κι αυτό το ρόλο του.

Σ.Ε.: Ωραία, ωραία. Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

M.M.: Ναι, αρκετά.

Σ.Ε.: Γιατί;

M.M.: Θεωρώ ότι, σε εμένα προσωπικά, πολλές φορές, επειδή η γλώσσα, πολλά παιδιά μάλλον δεν γνωρίζουν, δεν γνωρίζουν πολλά Αγγλικά ώστε να επικοινωνήσεις πράγματα μαζί

τους. Όταν συνεργάζονται μαζί ο ένας με τον άλλον θα βοηθηθούν και θα γίνουν περισσότερο κατανοητό. Επίσης, πολλές φορές, εμπιστεύονται καλύτερα ο ένας τον άλλον και δημιουργούν όμορφες σχέσεις μέσα στην τάξη, υποστηρίζονται και θεωρώ ότι τους βοηθάει και στο να θυμούνται πράγματα όταν εργάζομαι μαζί. Οπότε αρκετές φορές κάνουμε πράγματα σε ομάδες, δημιουργώ ομάδες και δουλεύουν μαζί!

Σ.Ε.: Πολύ ωραία. Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Μ.Μ.: Επειδή προσπαθώ να έχω υπόψιν μου τις ανάγκες του κάθε παιδιού και όταν υπάρχουν δυσκολίες, δημιουργώ και κάποιες ασκήσεις που μπορεί να του δώσω για το σπίτι. Αλλά, τις περισσότερες φορές, το μάθημα γίνεται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να συμμετέχουν όλοι, όσο μπορούν. Οπότε, ναι, δεν μπορώ να πω ότι... υπάρχει και αυτό.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Μ.Μ.: Κάποιες φορές, όχι τόσο συχνά. Αλλά δεν θεωρώ ότι με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, οπότε δεν την ακολουθώ.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Ανακαλυπτική Μέθοδο;

Μ.Μ.: Όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο;

Μ.Μ.: Ναι. Εξαρτάται βασικά στο κοινό που απευθύνομαι. Επειδή εγώ εργάζομαι και με μικρά παιδιά, πολύ μικρά, Δημοτικού δηλαδή, αλλά και με εφήβους, όταν απευθύνομαι σε εφήβους ναι, χρησιμοποιώ. Με τα παιδιά χρησιμοποιούμε πιο πολύ παιχνίδια ρόλων, παραμύθια, τέτοια πράγματα, πιο παιγνιώδη τρόπο μάθησης.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Μ.Μ.: Ναι. Μπορώ να πω ότι βοηθάει.

Σ.Ε.: Γιατί;

Μ.Μ.: Βοηθάει κιόλας τα παιδιά και να, να καταλάβουν καλύτερα τη θεματική και να μουν στη διαδικασία και αυτοί να σκεφτούν, να ψάξουν τρόπους, να καταλάβουν κάτι, να επικοινωνήσουν. Οπότε θέλω να δω και πως σκέφτονται και τα ίδια, δεν θέλω απλά να τους παρουσιάζω το μάθημα. Θέλω να ακούγεται κι η σκέψη τους. Οπότε, ναι, προσπαθώ να το έχω σε κάθε μάθημά μου τον Καταιγισμό Ιδεών!

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Μ.Μ.: Όχι τόσο πολύ θα έλεγα, θα έλεγα όχι.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Μ.Μ.: Όχι. Όχι νομίζω, όχι.

Σ.Ε.: Κάνετε χρήση των DPS στη διδασκαλία, ψηφιακά μέσα;

Μ.Μ.: Ναι. Ναι, αρκετά θα έλεγα. Βασικά πολλές φορές μπορεί να βρούμε να παίζουμε παιχνίδια εκμάθησης όπου χρησιμοποιείται η Ελληνική γλώσσα και επειδή τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο με αυτό τον τρόπο να συμμετάσχουν, ναι, το χρησιμοποιώ αρκετά.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Μ.Μ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί; Τι καλό βλέπουμε μέσα από αυτό;

Μ.Μ.: Θεωρώ ότι επειδή έχουμε αυτή την έλλειψη της γλώσσας, είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσεις πολύ ωραία πράγματα και να γίνεις αντιληπτός, πιο εύκολα. Οπότε, και δίνεις και τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν, γιατί δεν-δεν τους βάζεις αυτό το εμπόδιο της γλώσσας και της, της δυσκολίας αυτής. Οπότε, ναι, το χρησιμοποιώ και με έχει βοηθήσει αρκετά, από την αρχή δηλαδή μπορώ να πω ότι αυτό που χρησιμοποίησα από τα πρώτα μαθήματά μου ήταν το παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων. Οπότε, ναι, θεωρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ!

Σ.Ε.: Υπάρχουν Μέθοδοι που εφαρμόζονται και διακρίνεται θετική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες; Όλους όσες προαναφέραμε, Ομαδοσυνεργατική, Εξατομικευμένη, Project, Καταιγισμός Ιδεών.

Μ.Μ.: Θεωρώ ότι όταν, όταν δουλεύουν μαζί νιώθουν και πιο σίγουροι, σιγουριά στο να συμμετέχουν και να πουν πράγματα, να εκφραστούν. Και βοηθάει και στους δεσμούς της Τάξης αυτό, έχω παρατηρήσει. Και σίγουρα τα Παιχνίδια Ρόλων με βοηθάνε κι εμένα και αυτά, κι εμένα να καταλάβω αν όντως αυτό που έχουμε, αυτό που έχουν διδαχθεί έχει γίνει κατανοητό και αν όντως μπορούν να το χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους. Οπότε, θεωρώ ότι αυτά τα δύο προσωπικά με βοηθούν πολύ.

Σ.Ε.: Υπάρχουν Μέθοδοι οι οποίοι εφαρμόζονται στις οποίες διακρίνεται αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές σας;

Μ.Μ.: Δεν θα το έλεγα, όχι. Γενικά έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά θέλουν να μάθουν και όσο περισσότερο βλέπουν ότι ασχολείται, ενδιαφέρεσαι και δίνεις σημασία στις ανάγκες τους, δεν έχω παρατηρήσει κάποια αρνητική αντίδραση σε κάτι.

Σ.Ε.: OK. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα;

Μ.Μ.: Θα ξανααναφέρω τα Παιχνίδια Ρόλων. Επειδή η καθημερινότητά τους είναι έτσι ώστε και αυτά προσπαθούν να βοηθήσουν τους γονείς τους στο να επικοινωνήσουν με ανάγκες και των γονιών τους, τα Παιχνίδια Ρόλων τους βοηθούν να ενταχθούν στην κοινωνία. Οπότε θεωρώ ότι, τους είναι κάτι πολύ χρήσιμο, πέρα από τα τυπικά το να μάθουν να γράφουν, για

παράδειγμα το μήλο, ή να το αναγνωρίζουν σαν λέξη, το να πουν ότι να πάνε στο Μανάβικο και να πουν στα Ελληνικά ότι θέλω ένα μήλο και πόσο κάνει και όλη αυτή η διαδικασία που γίνεται μέσω των Παιχνιδιών Ρόλων που κάνουμε, θεωρώ ότι τους είναι κάτι θετικό και χρήσιμο στη ζωή τους.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;

Μ.Μ.: Θεωρώ στο όταν δουλεύουμε με ομάδες, σε ομάδες, νιώθουν περισσότερη εμπιστοσύνη και στους γύρω τους και στον εαυτό τους, γιατί ξέρουν ότι υπάρχει κάποιος μαζί τους που θα τους στηρίξει σε αυτό. Οπότε ναι, θεωρώ ότι το αν δουλεύεις σε ομάδες είναι κάτι θετικό.

Σ.Ε.: Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών/τριών;

Μ.Μ.: Στα Παιχνίδια Ρόλων. Και, ναι, στα Παιχνίδια Ρόλων και στις Ομαδοσυνεργατικές μπορώ να πω. Γιατί θα έλεγα, εγώ γενικά όταν δημιουργώ ομάδες προσπαθώ όλα τα παιδιά να συνεργαστούν, κάθε φορά και με ένα άλλο παιδί στην τάξη. Δηλαδή οι ομάδες που δημιουργούμε κάθε φορά, αλλάζουν, δεν μένουν ίδιες, ούτως ώστε όλοι να έρθουν σε επαφή με όλους και να μπορούν να επικοινωνήσουν με όλους. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο επειδή υπάρχουν στερεότυπα και σε αυτούς. Μέσα στην Τάξη εμείς έχουμε και Αλβανούς και Σύριους και Σομαλούς και Πακιστανούς. Οπότε, αν και υπάρχει αυτή η προκατάληψη και μεταξύ τους, όταν τους φέρνεις σε επαφή και έχουν ως στόχο να πετύχουν κάτι όλοι μαζί, αυτό τους κάνει να, να αλλάζουν και τον τρόπο που σκέφτονται για κάποιον, διαφορετικό τους ουσιαστικά, που θεωρούν ότι είναι διαφορετικό τους, αλλά ζώντας τον και δουλεύοντας μαζί του, αλλάζουν τον τρόπο τους. Οπότε, αυτό θα έλεγα.

Σ.Ε.: OK. Ποιες είναι οι Μέθοδοι στις οποίες παρατηρείτε τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους;

Μ.Μ.: Θα έλεγα στα Παιχνίδια Ρόλων. Γενικά οι περισσότεροι, είναι ένα παιχνίδι, είναι σαν να ξεκινάμε να παίζουμε κάτι, είναι πιο χαλαροί, δεν το βλέπουνε σαν εξέταση, ότι θα πούνε κάτι και θα είναι λάθος. Οπότε, θεωρώ ότι τους βοηθάει.

Σ.Ε.: OK. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων Μεθόδων;

Μ.Μ.: Πολλές φορές δυσκολεύομαι στο να χρησιμοποιήσω προτζέκτορες και υπολογιστές ή tablet και γιατί δεν έχουμε το ίντερνετ, έχουμε θέμα με το διαδίκτυο πολλές φορές. Και επειδή τα παιδιά δεν είναι τόσο εξοικειωμένα με την τεχνολογία, ούτως ώστε να μπορούν να την χειριστούν τις περισσότερες φορές, ειδικά τα μικρούλια, τα πιο μικρά σε ηλικία. Αυτό.

Σ.Ε.: Άρα, σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν οι δυσκολίες;

Μ.Μ.: Γενικά μέσα σε ένα μάθημα ή σε αυτό που με δυσκόλεψε; Εννοείτε στην...

Σ.Ε.: Μέσα στην διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε ποια σημεία και που κάνει το έργο μας το εκπαιδευτικό δύσκολο; Που κάνει το εκπαιδευτικό μας έργο πιο δύσκολο; Σε ποιο κομμάτι;

Μ.Μ.: Θα έλεγα ότι το δύσκολο είναι να μπορέσεις να επικοινωνήσεις αυτό που θέλεις στα παιδιά.

Σ.Ε.: ΟΚ.

Μ.Μ.: Άρα η γλώσσα. Αλλά, βλέποντάς το καλύτερα, θεωρώ ότι υπάρχουν τρόποι να υπερνικήσεις αυτή τη δυσκολία και γενικά κάθε δυσκολία θεωρώ ότι υπάρχει τρόπος να νικηθεί, αλλά πρέπει λίγο και εσύ να το κυνηγήσεις και να το προσπαθήσεις.

Σ.Ε.: Τι κάνετε για να τους ξεπεράσετε;

Μ.Μ.: Ανάλογα με την τάξη μου, προσπαθώ να βρω τι θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, ποιες είναι οι ανάγκες τους, τι τους αρέσει να κάνουν, τι θα τους τραβήξει περισσότερο το ενδιαφέρον. Οπότε εστιάζω εκεί!

Σ.Ε.: ΟΚ. Καταφέρνεται μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου να δώσετε Διαπολιτισμική διάσταση;

Μ.Μ.: Προσπαθώ πάντα. Στόχος μου δεν είναι, καθόλη τη διάρκεια που διδάσκω, στο Προσφυγικό, προσπαθώ αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά να τους είναι χρήσιμο στην ζωή τους, μέσα στον τόπο που βρίσκονται, στην Ελλάδα και στην ευρύτερη Περιφέρεια που ζουν κατά καιρούς. Οπότε, σίγουρα θεωρώ ότι ως στόχο την επικοινωνία των ατόμων με την κοινωνία, την τοπική, και στοχεύω πιο πολύ στο επικοινωνιακό, στον προφορικό λόγο και στο να μπορούν να εκφράζουν τα θέλω τους και τα συναισθήματά τους. Αυτό.

Σ.Ε.: ΟΚ. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Μ.Μ.: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

Σ.Ε.: Καλησπέρα. Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη, είναι μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό, αντικείμενο είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων.

Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία.

Κ.Ε.: Ωραία.

Σ.Ε.: Ηλικία.

Κ.Ε.: 37.

Σ.Ε.: Επαγγελματική κατάσταση

Κ.Ε.: Είμαι Αναπληρώτρια σε Δημοτικό Σχολείο, σε δημόσιο.

Σ.Ε.: Εκπαίδευση.

Κ.Ε.: Έχω τελειώσει Α.Ε.Ι. και έχω ένα Μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπ/ση.

Σ.Ε.: Έχει Διδακτορικό Δίπλωμα;

Κ.Ε.: Όχι.

Σ.Ε.: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Κ.Ε.: Βεβαίως, ναι.

Σ.Ε.: Πόση διάρκεια είχε;

Κ.Ε.: Ήταν τριακοσίων κάτι... γύρω στις 400 ώρες, εννιά μήνες νομίζω διάρκεια, φαίνεται πάνω στην Πιστοποίηση.

Σ.Ε.: Χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες;

Κ.Ε.: Την τελευταία διετία, δύο (2) χρόνια.

Σ.Ε.: Αντικείμενο διδασκαλίας;

Κ.Ε.: Γλωσσικά Μαθήματα, της Γλώσσας.

Σ.Ε.: Λοιπόν, ας πάμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης!

Λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές των μαθητών/τριών ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας;

Κ.Ε.: Εννοείται, ναι.

Σ.Ε.: Ποιες είναι αυτές;

Κ.Ε.: Οι ιδιαιτερότητες; Τα πάντα, τα πάντα. Θα σεβαστώ τη διαφορετική γλώσσα, τη θρησκεία και τα πολιτιστικά στοιχεία για όσα έχω πρόσβαση σε πληροφορίες και μπορώ να διαχειριστώ. Σίγουρα τη γλώσσα, θα ψαχθώ, θα φροντίσω να εμπλουτίσω κι εγώ το λεξιλόγιό μου με λέξεις από τη γλώσσα των παιδιών ώστε να σπάει ο πάγος, σίγουρα θα σεβαστώ έθιμα θρησκευτικά που έχουν και δεν θα γίνω προκλητική ας πούμε σε περίοδο Ραμαζανίου με τους μαθητές, δεν ξέρω, ή θα σεβαστώ κάποια πράγματα, ακόμα και το ζήτημα της προσευχής. Ως προς τα πολιτισμικά, υπάρχει, υπάρχει μία πολύ μεγάλη ποικιλία, ανάλογα με την περιοχή που προέρχεται κάθε πρόσφυγας, οπότε είναι πολύ δύσκολη η πρόσβαση σε πολιτιστικά στοιχεία. Όποιες πληροφορίες συγκεντρώνω, τις συγκεντρώνω από τους μαθητές.

Σ.Ε.: Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Κ.Ε.: Φροντίζω... αναγκαστικά γιατί οι ώρες είναι πολύ λίγες, φροντίζω να παίρνω τα παιδιά σε ομάδες. Σίγουρα προωθώ τη συνεργασία μεταξύ τους, φροντίζω τα παιδιά να είναι από ομοεθνή και να έχουν και κοινά βιώματα ώστε να μπορέσουν να δουλέψουν. Και προσπαθώ να αναπτύξω μεταξύ τους ένα πνεύμα συνεργασίας, ο ένας να βοηθάει τον άλλον, να αναλαμβάνουνε μαζί κάποια πράγματα και να τα εκτελούνε. Ναι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Κ.Ε.: Σίγουρα. Αυτό συμβαίνει παντού, θα πρέπει να συμβαίνει σε κάθε, σε κάθε Τάξη της Γενικής, είτε σε Τάξεις όπως είναι η Ειδική Αγωγή και οι Τάξεις σε Τμήματα Υποδοχής, καθώς κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, έχει τις δικές του ανάγκες, τα δικά του κίνητρα, προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχει διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικό ρυθμό μάθησης.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Κ.Ε.: Όχι, όχι.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο;

Κ.Ε.: Όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Ανακαλυπτική Μέθοδο;

Κ.Ε.: Όχι.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο;

Κ.Ε.: Όχι, όχι!

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Κ.Ε.: Δύσκολα, δεν γίνεται! Όχι, όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Κ.Ε.: Όχι!

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Κ.Ε.: Όχι.

Σ.Ε.: Κάνετε χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία σας;

Κ.Ε.: Βεβαίως, βεβαίως, χρησιμοποιούμε ηλεκτρονικό υπολογιστή, εφαρμογές, το tablet εκπαιδευτικού περιεχομένου, έχουμε τον διαδραστικό πίνακα όπου αλληλοεπιδρούν οι μαθητές. Έχουμε λογισμικά, βέβαια αυτά είναι από το χώρο της Ειδικής Αγωγής αλλά βοηθάνε πάρα πολύ και τους Πρόσφυγες για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας. Υπάρχουν πάρα πολλά προγράμματα και στο ίντερνετ και έχουν γίνει διάφορες δουλειές και από συναδέλφους πάνω σε προγράμματα διαπολιτισμικής και τα χρησιμοποιούμε. Αλλά ο υπολογιστής είναι ένα εργαλείο για μας όπως και το tablet.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Κ.Ε.: Αν εννοείτε Θεατροποίηση το παίξιμο ρόλων, πάρα πολύ συχνά το κάνουμε αυτό, γιατί προσπαθούμε, δεν μας δίνεται-δεν μας δίνεται συχνά, πέρα από το κυλικείο δεν μας δίνεται συχνά τώρα πια η ευκαιρία να βγούμε έξω και να αλληλεπιδράσουμε με φυσικά περιβάλλοντα ή κοινωνικά περιβάλλοντα εκτός σχολείου, όπως είναι ένα μαγαζί, να πάμε μία εκδρομή, λόγω των συνθηκών δεν μπορούμε να πάμε, οπότε προσπαθούμε μέσα από το, μέσα στο μάθημα, να

κάνουμε κάποια πράγματα, να παίζουμε ας πούμε το μπακάλικο, για να μάθουμε τα χρήματα, και πως συμπεριφερόμαστε σε τέτοια περιβάλλοντα, κυρίως τέτοια, ναι. Φροντίζουμε και παίζουμε διάφορα θεατρικά και το πώς θα πρέπει αυτά τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε διάφορα πλαίσια, στο θέατρο για να βγάλουν ένα εισιτήριο, στο μουσείο, πως θα μιλήσουν και τι θα ρωτήσουνε. Ναι, έχουμε κάνει διάφορα, ναι!

Σ.Ε.: Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζονται και διακρίνεται θετική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες; Όλους όσες προαναφέραμε, Ομαδοσυνεργατική, Εξατομικευμένη.

Κ.Ε.: Βεβαίως, εντάξει δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία, κυρίως δουλεύουμε το εξατομικευμένο που σίγουρα είναι θετική ανταπόκριση καθώς προσαρμοζόμαστε ουσιαστικά εμείς και το υλικό προσαρμόζεται στις δυνατότητες και στα κίνητρα των παιδιών και στις ιδιαιτερότητές τους που έχουνε. Η Ομαδοσυνεργατική σίγουρα τους αρέσει πάρα πολύ να δουλεύουνε σε ομάδες κάποια πράγματα και εντάξει, με την τεχνολογία ότι όλα τα παιδιά γοητεύονται. Με την παρακολούθηση βίντεο, παιχνιδιών, εφαρμογών, δηλαδή ο παιγνιώδης αυτός τρόπος, τα βοηθάει πάρα μα πάρα πολύ μέσα από την οθόνη και τους αρέσεις.

Σ.Ε.: Ωραία. Υπάρχουν Μέθοδοι οι οποίοι εφαρμόζονται στις οποίες διακρίνεται αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές;

Κ.Ε.: Απ' ό,τι εγώ χρησιμοποιώ σε σύγκριση με αυτά που μου έχετε αναφέρει, είναι λίγα τελικά. Όχι, όχι είναι θετική η ανταπόκρισή τους, δεν δυσφορούν σε κάτι. Όχι και νομίζω ότι βοηθάει πάρα πολύ και το πλαίσιο του τρόπου που δουλεύουμε που είναι πάρα μα πάρα πολύ μικρές ομάδες, με παιδιά με παρόμοιες, με μια παρόμοια κατάσταση, οπότε... Όχι, λειτουργεί πάρα πολύ καλά το πράγμα, δεν έχω δει στα δύο (2) χρόνια που δουλεύω κάποιο αρνητικό συναίσθημα ή κάποια δυσφορία εκ μέρους των μαθητών.

Σ.Ε.: Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα;

Κ.Ε.: Σίγουρα, όλα-όλα. Νομίζω η εξατομίκευση της διδασκαλίας σε όλα τα πλαίσια βοηθάει τους μαθητές, πόσο μάλλον σε παιδιά που τίποτα δεν είναι υπέρ τους, δεν υπέρ η γλώσσα, δεν είναι το πολιτισμικό, υπάρχει πολιτισμικό χάος μεταξύ των κοινωνιών μας. Νομίζω η εξατομίκευση είναι το άλφα και το ωμέγα. Ναι, όχι, βοηθάει πάρα, μα πάρα πολύ. Όπως επίσης και η χρήση ψηφιακών μέσων, ηλεκτρονικών υπολογιστών δεν τους αρέσει, τους αρέσει πάρα μα πάρα πολύ αυτή η αλληλεπίδραση, είναι η εικόνα, είναι τα σύμβολα, είναι η πληροφορία που είναι πάρα μα πάρα πολύ απλές οι οδηγίες και μπορούν να τις ακολουθήσουνε. Νομίζω τους αρέσει πάρα πολύ. Αλλά σίγουρα η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι, είναι το σπουδαιότερο εργαλείο που έχουμε στα χέρια μας εμείς οι άνθρωποι που δουλεύουμε υπό αυτές τις συνθήκες.

Σ.Ε.: Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;

Κ.Ε.: Εκτιμώ ότι όλες αυτές οι μέθοδοι, έχουνε θετική ανταπόκριση για τον απλούστατο λόγο, δεν ξέρω βέβαια αν είναι μόνο, αν είναι μόνο οι μέθοδοι που διαδραματίζουν αυτό το ρόλο, αλλά όλο το πλαίσιο. Μιλάμε για μικρές ομάδες, σχετικά ομοιογενείς, που μπορούν να ανταποκριθούν στους μικρούς στόχους που βάζουμε. Δεν χάνονται μέσα στο σύνολο της τάξης των 23-25 παιδιών που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, δεν ξέρουν τη γλώσσα. Όλο, όλη η δουλειά προσαρμόζεται στα παιδιά και σίγουρα αυτό τους βοηθάει πάρα πολύ γιατί σημειώνουν επιτυχίες, είναι αποδεκτά από τον εκπαιδευτικό και τους άλλους δύο συμμαθητές τους που αποτελούν την ίδια ομάδα. Γίνεται δουλειά και παίρνουν και τα ίδια ευχαρίστηση, γιατί πετυχαίνουν μικρά πραγματάκια, πράγμα που δεν συμβαίνει στην Γενική Τάξη.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών/τριών;

Κ.Ε.: Το ζήτημα των στάσεων είναι πάρα πολύ δύσκολο και δεν ξέρω να σας απαντήσω, γιατί οι στάσεις είναι ένα σύνθετο, ορίζεται πάρα πολύ δύσκολα, υπάρχουν άλλοι άνθρωποι σαφώς πιο ισχυροί απέναντι σε αυτό το κομμάτι που βοηθάνε και συμβάλουν στην διαμόρφωση στάσεων των μαθητών. Εκτιμώ ότι, σίγουρα, ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, δεν θα σας πω απέναντι στη ζωή, στην κοινωνία, στους διάφορους θεσμούς, γιατί δεν ξέρω τι δουλειά γίνεται σε αυτό το επίπεδο, αλλά σίγουρα στο κομμάτι της μάθησης η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η επίτευξη στόχων εκ μέρους των παιδιών και το θετικό αυτοσυναισθημα που καλλιεργείται μέσα στην τάξη, σίγουρα συμβάλει ουσιαστικά στην θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση. Αρχίζουν να αγαπάνε το σχολείο δηλαδή, που είναι πάρα μα πάρα πολύ ας πούμε εχθρικό ουσιαστικά απέναντι σε άτομα που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό, πως το λένε, φορτίο μαζί τους, κληρονομιά, είναι λίγο εχθρικό το σχολείο μας. Οπότε νομίζω ότι η δουλειά που γίνεται μέσα σε τέτοιες δομές και σε τέτοιες ομάδες νομίζω ότι, βοηθάνε θετικά, τουλάχιστον ως προς την θετική ανταπόκριση και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Και τα υπόλοιπα κομμάτια, άλλων ειδών στάσεις, δεν μπορώ να εκφέρω άποψη, γιατί νομίζω ότι, δεν ξέρω αν κάνουμε τόσο, τέτοια δουλειά εις βάθος.

Σ.Ε.: Ποιες είναι οι Μέθοδοι στις οποίες παρατηρείτε τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους;

Κ.Ε.: Είναι η ομάδα μέσα στο Τμήμα μου, οι ομάδες που δομούνται είναι λίγο ιδιαίτερες. Σίγουρα...η... εξατομίκευση της διδασκαλίας βοηθάει πάρα πολύ να συμμετάσχουν ενεργά, από αυτά που χρησιμοποιώ και σίγουρα ως προς την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων

που έχουνε τεθεί από το πρόγραμμα, από το πρόγραμμα που έχει δομηθεί γι' αυτούς, αλλά ως προς το κομμάτι της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές, σίγουρα το παίξιμο ρόλων, τόσο με μένα απέναντί τους, όσο και με κάποιο συμμαθητή, συμβάλει ουσιαστικά, και η Ομαδοσυνεργατική, όταν θέτουμε κάποιους στόχους από κοινού και δουλεύουμε μαζί, ώστε είτε να απαντήσουν σε κάτι, να με νικήσουν εμένα σε ένα κουίζ που θα τους βάλω, σίγουρα αυτό επιτείνει και την ανάγκη των ιδίων να συνεργαστούνε για να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα,. Και σίγουρα παρατηρώ, βέβαια αυτό είναι και καλό από την άλλη ότι, ο τρόπος που δουλεύουμε μέσα στην τάξη και τους έχουμε κάνει μία ομαδούλα, ίσως οδηγεί και σε μία γκετοποιήσής τους στο διάλλειμα. Δηλαδή, δύσκολα θα πάνε και θα βρούνε τους συμμαθητές τους, τους αλλόγλωσσους να πω, τους αλλοεθνείς να πω, θα προστρέξουν σε ανθρώπους που έχουνε υπάρξει ομάδα και μέσα στο μικρό μας τμήμα.

Σ.Ε.: Εντάξει. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων Μεθόδων;

Κ.Ε.: Εντάξει. Η γλώσσα μετρά στο εμπόριο, προφανώς... (χιούμορ) Είναι πάρα μα πάρα πολύ μεγάλο εμπόδιο, είναι το άλφα και το ωμέγα. Θα πρέπει... έχει πάρα πολύ δουλειά, έχει πάρα μα πάρα πολύ δουλειά και πάρα πολύ ψάξιμο για να ξεκινήσει όλη αυτή η δουλειά, με αυτούς τους μαθητές, έχει προσωπική-ό κόστος και σε χρήματα και σε χρόνο για να δομηθεί όλο αυτό το πρόγραμμα, είναι πολύ λίγα τα μέσα που μας διαθέτουν, περισσότερο είναι προσωπική αναζήτηση και ψάξιμο για να αρθρύνε οι όποιες δυσκολίες. Και επίσης υπάρχει πάρα πολύ έντονο πρόβλημα, ως προς την μία αρχική καχυποψία που υπάρχει εκ μέρους των μαθητών, ίσως και δικιά μας μεροληψία, απέναντι στους μαθητές και αυτό το άγνωστο που έχουμε απέναντί μας. Δηλαδή, ο πρώτος καιρός, μέχρι να εφαρμοστούν οι μέθοδοι, να μπούμε σε ένα πρόγραμμα, σε μια σειρά, ίσως υπάρχει αυτή η προκατάληψη, όσο των μαθητών, όσο και εμάς των ιδίων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό το άγνωστο, στο καινούριο, στο διαφορετικό, στο κοριτσάκι της Έκτης με την μαντήλα, ή στο τσιγγανάκι που θα έρθει και θα έχει ελλιπή φοίτηση και δεν θα επενδύει. Δηλαδή υπάρχει, υπάρχουνε, φέρουμε όλοι εμείς αυτά τα φορτία, φέρουμε αυτές τις προκαταλήψεις, αυτά τα στερεότυπα, που στην αρχή, ίσως, αποτελούνε για μένα μία, αποτελούν ένα εμπόδιο αρχικά ώστε να εφαρμοστούν, να μπου σε ένα πρόγραμμα και μια σειρά. Με το που θα αρθούν αυτά, μόλις γνωριστούν από τους μαθητές, νομίζω όλα τα υπόλοιπα είναι εύκολα. Αλλά το μεγαλύτερο εμπόδιο, τουλάχιστον σε μαθητές που έρχονται από άλλες Χώρες, είναι η γλώσσα, είναι πολύ έντονο.

Σ.Ε.: Άρα, σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν αυτές οι δυσκολίες που κάνει το εκπαιδευτικό έργο πιο δύσκολο, ποιο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία;

Κ.Ε.: Από την στιγμή που θα ρθούνε όλες οι προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές; Στα πάντα! Η γλώσσα; Είναι το άλφα και το ωμέγα! Τα πάντα, στις οδηγίες, στο... ακόμα και στο θέμα της κουλτούρας, αν το παιδί δεν έχει μάθει από σχολείο, θα πρέπει να το εντάξουμε σε αυτό και όλα αυτά θα πρέπει να γίνουν με ένα κώδικα επικοινωνίας, ο κώδικας επικοινωνίας είναι η γλώσσα. Αν υπάρχει δυσκολία σε αυτό το κομμάτι... Παντού, παντού.

Σ.Ε.: Παντού, σε όλα τα κομμάτια.

Κ.Ε.: Σε όλα τα κομμάτια, οπότε θα πρέπει να δουλέψουμε και να βρούμε άλλους τρόπους για να το ξεπεράσουμε από αυτό, από ένα χαμόγελο μέχρι εικόνες, μίμηση συμπεριφοράς να σε βλέπει, να αποτελούμε εμείς το μοντέλο και το πρότυπο για να το κάνει και το παιδί, να χρησιμοποιούμε πολύ απλές κουβέντες, θα πρέπει να ψάχνουμε στο GoogleTranslate, κουβέντες που θα πρέπει για να σπάσουμε τον πάγο, ή εντολές που θα πρέπει να δίνουμε, ακόμη και το Καλημέρα, δεν θα πω εγώ Καλημέρα, πρέπει να πω Merabach, δηλαδή θα πρέπει να χρησιμοποιήσω τέτοιες εκφράσεις κάπως για να, για να μπω και να μπω στην ψυχολογία του παιδιού και στη θέση του και να φανεί και ότι από μέρους μου γίνεται προσπάθεια να αρθούν αυτές οι δυσκολίες. Ότι για μένα δεν πρέπει να αποτελέσει αυτό αρχικά το πρόβλημα δυσκολία. Όχι! Δηλαδή θα πρέπει να το περάσω αυτό στο παιδί βασικά.

Σ.Ε.: Άρα μόλις μου απαντήσατε και το τι κάνετε για να το ξεπεράσετε, ωραία.

Κ.Ε.: Προσπαθώ αυτό, να φανώ πολύ δεκτική απέναντι στο διαφορετικό του παιδιού, να του δείξω να καταλάβει ότι για μένα δεν είναι πρόβλημα. Θα πρέπει να το καταλάβει και εγώ θα βρω τρόπο να αρθούν αυτές οι δυσκολίες. Απλώς να μη καταλάβει το παιδί ότι εγώ δυσφορώ απέναντι σε αυτό, ότι ίσως με καταβάλει λίγο. Τίποτα, θετική σκέψη, θετικό πνεύμα, θετική στάση απέναντι στους μαθητές και όλα γίνονται.

Σ.Ε.: Καταφέρνετε μέσα από την διδασκαλία του αντικειμένου σας να δώσετε πολιτιστική διάσταση;

Κ.Ε.: Διαπολιτισμική διάσταση. Δύσκολη ερώτηση. Σίγουρα, μέσα στο... σίγουρα θα προσπαθήσω, ειλικρινά, να νιώσει ο μαθητής ότι σέβομαι απόλυτα όλο αυτό που κουβαλάει. Σίγουρα θα κάνω αναφορές και θα γίνουμε αναφορές σε διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της περιοχής από την οποία προέρχεται. Δεν υπάρχει περίπτωση απλά πράγματα, όπως είναι η κουλτούρα, η διατροφική, το φαγητό, όπως είναι τα έθιμα γάμου, όπως είναι πράγματα πως γιορτάζουνε κάποιοι... Δηλαδή κάποιες θρησκευτικές τελετές που κάνουνε. Μουσική, τι πιο ωραίο που ενώνει όλους τους ανθρώπους! Πράγματα, που για μένα είναι προσβάσιμα και μπορούμε να βρούμε και πληροφορίες και να μην τα κάνουν να δυσφορούν, να τα χρησιμοποιούμε, ιδίως με το φαγητό που έχω και μια εξαιρετική σχέση, σίγουρα και ανταλλάσσουμε και συνταγές και συζητάμε πως μπορούμε να μαγειρέψουμε διάφορα

πράγματα!! Η Μουσική που είναι εξαιρετικό. Μπορούμε με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, έχουμε συζητήσει για πίτες της περιοχής τους και για διάφορες περιοχές πολιτισμικού ενδιαφέροντος. Έχουμε μιλήσει για έθιμα του γάμου και όπως και με κάποιες μαθήτριες μεγαλύτερης ηλικίας, για τις αλλαγές που επιφέρει στη ζωή τους ας πούμε η έναρξη της εμμήνου ρήσης. Δηλαδή πράγματα που για μένα είναι πολύ μακρινά, αλλά ως προς αυτό το κομμάτι νομίζω ότι συζητάμε αρκετά με τους μαθητές και νομίζω ότι, θέλουν, θέλουν να τα πούνε και θέλουν να γίνουνε, να μην τους αντιμετωπίζουμε σαν εξωγήινους σε κάτι τρομερά διαφορετικό, αλλά σε κάτι που είναι αποδεκτό και αυτό είναι πάρα πολύ εύκολο να συμβεί. Βγάζοντας τις παρωπίδες νομίζω ότι αυτό μπορεί να γίνει. Να έχουν θετική στάση και να μην δυσφορούν όταν μας περιγράφουνε πράγματα πολύ έξω από την κουλτούρα μας. Αυτό.

Σ.Ε.: Πολύ ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή.

Κ.Ε.: Να είστε καλά! Καλή συνέχεια!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

Σ.Ε.: Καλησπέρα. Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη, είναι μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αντικείμενο της διπλωματικής μου είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων.

Λοιπόν, ας αρχίσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία. Τι ηλικία έχετε;

Π.Ρ.: Είμαι 28 χρονών.

Σ.Ε.: Επαγγελματική κατάσταση;

Π.Ρ.: Είμαι Αναπληρώτρια Νηπιαγωγός σε δημόσιο σχολείο.

Σ.Ε.: Ωραία. Εκπαίδευση, έχετε πτυχίο;

Π.Ρ.: Έχω πτυχίο Α.Ε.Ι.

Σ.Ε.: Κατέχετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα;

Π.Ρ.: Όχι.

Σ.Ε.: Κατέχετε Διδακτορικό Δίπλωμα;

Π.Ρ.: Όχι.

Σ.Ε.: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Αν ναι, πόση διάρκεια είχε;

Π.Ρ.: Ήταν Ημερήσιο.

Σ.Ε.: Χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες;

Π.Ρ.: Γύρω στον ενάμισι χρόνο.

Σ.Ε.: Ωραία. Λοιπόν, ας πάμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης που αφορά τις ερωτήσεις της συνέντευξής μας.

Λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές των μαθητών/τριών ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας; Και όταν λέω ιδιαιτερότητες, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές.

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Π.Ρ.: Όλες αυτές που αναφέρατε σίγουρα παίζουν ρόλο, γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά από διαφορετικές Χώρες με διαφορετικές Θρησκείες, διαφορετική Γλώσσα, όλα αυτά, οπότε σίγουρα παίζουν ρόλο όλα αυτά.

Σ.Ε.: Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Π.Ρ.: Γιατί σίγουρα τα παιδιά όταν δουλεύουν ομαδικά όλα μαζί είναι πιο χαρούμενα, εκφράζονται πιο εύκολα και σίγουρα αποδίδει καλύτερα το οποιοδήποτε έργο που έχουμε να κάνουμε.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Π.Ρ.: Γιατί σίγουρα κάποιο παιδάκι, όπως είπαμε, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουνε, σίγουρα κάποιο παιδάκι μπορεί λόγω της γλώσσας να μην καταλάβει που εξηγούμε ή μπορεί να έχει κάποιο άλλο, κάποιο άλλο πρόβλημα, οπότε σίγουρα θα χρειαστεί να επέμβουμε ώστε να καταλάβει τι κάνουμε και να συμμετέχει και αυτό.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Π.Ρ.: Γιατί σίγουρα και το project είναι ένας τρόπος που τα παιδιά τα βοηθάει να ανακαλύψουν μόνα τους την γνώση, συνεργάζονται ομαδικά, έχει, το project έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, οπότε μαθαίνουν πράγματα πάνω σε αυτό κάνοντας πολλές δραστηριότητες. Αυτό.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο;

Π.Ρ.: Όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Ανακαλυπτική Μέθοδο;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Π.Ρ.: Γιατί σίγουρα μέσω από την, να βάλεις τα παιδιά να ανακαλύψουνε κάτι, τα βοηθάει να το καταλάβουν καλύτερα μόνα τους, μέσω της εμπειρίας δηλαδή το να κάτσουν να ασχοληθούν με αυτό, ώστε μόνα τους να ανακαλύψουνε αυτό που έχουμε εμείς σαν στόχο και είναι καλύτερο από το να τους δώσεις έτοιμη τροφή και να τους πεις ότι αυτό πρέπει να μάθετε.

Σ.Ε.: ΟΚ.Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο;

Π.Ρ.: Όχι!

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Π.Ρ.: Όχι!

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Π.Ρ.: Ναι!

Σ.Ε.: Γιατί; Τι πιστεύετε ότι θα σας προσφέρει αυτή η μέθοδος;

Π.Ρ.: Γιατί σίγουρα η προσομοίωση και οτιδήποτε βιωματικό βοηθάει τα παιδιά να εμπεδώσουν καλύτερα το οποιοδήποτε θέμα και τους είναι πιο οικείο, πιο... τους εντυπωσιάζει. Ας πούμε εμείς στο σχολείο που ήμουν εγώ, μέσω του προτζέκτορα είχαμε ταξιδέψει σε ένα Μουσείο, είχαμε βάλει τα παιδιά πιο πριν να ζωγραφίσουν διάσημους πίνακες, οπότε μετά επισκεφθήκαμε και το Μουσείο ώστε να δουν τα παιδιά και πιο βιωματικά τους πίνακες και γενικότερα πως είναι ένα Μουσείο και είδαμε ότι ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ, τους άρεσε πάρα πολύ, εντυπωσιάστηκαν και μας ζήτησαν να το ξανακάνουμε πάλι αυτό. Οπότε σίγουρα ήταν θετικό.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Π.Ρ.: Όχι.

Σ.Ε.: Κάνετε χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία σας;

Π.Ρ.: Ναι, σίγουρα. Γιατί όλα τα ψηφιακά μέσα είναι πλέον στη ζωή μας, είναι σημαντικά, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Οπότε σίγουρα και στα παιδιά αρέσει κιόλας, όλα τα παιδιά ξέρουν να ασχολούνται από πολύ μικρές ηλικίες, είτε με κινητά, είτε με tablet, είτε με υπολογιστές και είναι ένας, ένας ωραίος τρόπος να μάθουν κάποια πράγματα αλλά και να διασκεδάσουν. Εμείς χρησιμοποιούσαμε πολλές φορές tablet, είτε για ζωγραφική, είτε για κάποιες δραστηριότητες όπως παζλ ας πούμε, είτε για πιο εξατομικευμένα πράγματα, με μαθηματικές δραστηριότητες, ή το ενώσουν ας πούμε κάποιες τελίτσες, διάφορα, διάφορες τέτοιες δραστηριότητες.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Π.Ρ.: Σίγουρα η θεατροποίηση βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν, να κινηθούν, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους πιο-πιο ζωντανά, με κίνηση, χρησιμοποιούσαμε πολλές φορές τη Θεατροποίηση. Κάναμε ας πούμε κάποια αναπαράσταση παραμυθιών, ή σε κάποια καθημερινή βάση ας πούμε κάναμε για τα καιρικά φαινόμενα, τι καιρό έχουμε, οπότε μπορεί να κάνουμε κι εκεί κάτι, το πώς ας πούμε κάνει η βροχή, ή τα σύννεφα είδαμε κάποιες συγκεκριμένες κινήσεις που δείχναμε τα παιδιά ή για τον ήλιο. Αυτά κυρίως. Και σε τραγούδια, σε τραγούδια γιατί κάναμε πολλά τραγούδια με τα παιδιά, οπότε και στα τραγούδια κάναμε, το είχαμε κάνει σαν ένα μικρό θεατράκι το κάθε τραγούδι είχε τις συγκεκριμένες του κινήσεις το κάθε τραγούδι.

Σ.Ε.: Ωραία! Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζονται και διακρίνεται θετική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες; Αυτές που προαναφέραμε, Ομαδοσυνεργατική, Εξατομικευμένη, Project.

Π.Ρ.: Σίγουρα οτιδήποτε ομαδικό έχει να κάνει βοηθά τα παιδιά πάρα πολύ, γιατί όταν είναι όλα μαζί αισθάνονται πιο, πιο ασφάλεια. Οπότε σίγουρα τα βοηθάει να εκφραστούν περισσότερο όταν είναι όλα μαζί. Αισθάνονται οικεία, έχουν τους φίλους τους γύρω-γύρω, πιάνονται ας πούμε, πιάνονται με τα χεράκια τους οπότε σίγουρα τους βοηθάει αυτό.

Σ.Ε.: Άρα κυρίως η Ομαδοσυνεργατική!

Π.Ρ.: Ναι, ναι. Παίρνουνε ιδέες, κίνητρο, ο ένας βλέποντας τον άλλο και το Project σίγουρα βοηθάει. Αλλά και όπως είπαμε και παραπάνω, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με κάποιο συγκεκριμένο παιδάκι, κάποια δυσκολία, σίγουρα λειτουργούμε και εξατομικευμένα.

Σ.Ε.: Υπάρχουν Μέθοδοι που εφαρμόζονται στις οποίες διακρίνεται αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριές σας;

Π.Ρ.: Ναι.

Σ.Ε.: Ποιες είναι αυτές; Που βλέπετε τα παιδιά να αντιδρούν; Διακρίνετε αρνητική ανταπόκριση, δεν αποκρίνονται θετικά.

Π.Ρ.: Ναι. Κυρίως αν βάζαμε να κάνουμε κάτι που ήτανε πιο-πιο συγκεκριμένο. Δηλαδή, να ήτανε κάτι λίγο πιο απαιτητικό, ας πούμε μία μαθηματική δραστηριότητα, που ήταν να κάτσουν να σκεφτούν ας πούμε, να προσθέσουνε, να αφαιρέσουνε, εκεί συνήθως δεν τους άρεσε τόσο πολύ, ήθελαν πιο πολύ να παίζουν, να κινηθούν, να κάνουν κάτι πιο ομαδικό. Αλλά και κάποιες φορές όταν έπρεπε να εξηγήσουν και κάτι πιο συγκεκριμένο, ακόμα και σε ένα παιχνίδι αν ήταν αυτό, έπαιξε ρόλο και η γλώσσα εκεί πέρα, δηλαδή δεν, αν δεν καταλάβαιναν κάτι έτσι όπως το εξηγούσαμε, σίγουρα φαινόταν δυσαρεστημένα και δεν ήθελαν να το κάνουν αυτό. Κυρίως αυτό το κομμάτι.

Σ.Ε.: OK. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα;

Π.Ρ.: Στην Ομαδοσυνεργατική κυρίως. Και στη Βιωματική, και στην Προσομοίωση, σε ό,τι έχει να κάνει γενικά με το ομαδικό και στο πιο ελεύθερο έτσι.

Σ.Ε.: Βλέπετε δηλαδή ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από αυτό τον τρόπο!

Π.Ρ.: Ναι. Ναι-ναι, σίγουρα γιατί...

Σ.Ε.: Μαθαίνουνε πράγματα!

Π.Ρ.: Ναι μαθαίνουν, γιατί όταν είναι κάτι που παίζουνε το πιο διαδραστικό, σίγουρα μαθαίνουν πιο εύκολα από το κάτι το πιο εξειδικευμένο.

Σ.Ε.: Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;

Π.Ρ.: Πάλι στα ομαδικά νομίζω περισσότερο. Γιατί τα παιδιά έρχονται σε επαφή το ένα με το άλλο όταν είναι ομαδικά, εκεί πέρα μπορεί ας πούμε να υπάρξει μία μικροπαρεξήγηση, ένας μικροτσακωμός, οπότε αν είναι στα ομαδικά το λύνουμε. Και σίγουρα βλέπουμε τα παιδάκια μετά την άλλη φορά θα είναι πιο, θα αντιμετωπίσουν διαφορετικά ο ένας τον άλλον και θα έχουν, θα έχουν σκεφτεί αυτά που έχουμε πει, τους κανόνες που λέμε κάθε φορά, το πώς συμπεριφερόμαστε ο ένας στον άλλον. Οπότε, ναι, σε αυτό.

Σ.Ε.: OK. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών/τριών; Στάσεις απέναντι στον Πολιτισμό, στη Γλώσσα-Θρησκεία του άλλου, στο διαφορετικό.

Π.Ρ.: Γενικά σε όλες τις μεθόδους που αναφέραμε και παραπάνω παρατηρούσαμε στάσεις, αλλαγές στη στάση των μαθητών. Σίγουρα στην Ομαδοσυνεργατική, γιατί τα παιδιά όταν είναι όλα μαζί εκφράζονται πιο ελεύθερα, παρατηρούμε συμπεριφορές, βλέπει ο ένας την συμπεριφορά του άλλου, οπότε μπορεί να την μνηθεί, την καλή συμπεριφορά πάντα. Η Εξατομικευμένη σίγουρα μας βοήθησε για κάποια παιδάκια που μπορεί να δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν. Είχαμε ας πούμε κάποια παιδιά τα οποία πήγαιναν πρώτη φορά σχολείο. Οπότε ήτανε δύσκολο στο να... Ήθελαν τη μαμά τους εκεί, έκλαιγαν δεν ήθελαν καν να μπουν μέσα στο χώρο. Οπότε εκεί δρούσαμε εξατομικευμένα και προσπαθούσαμε να φέρουμε το παιδάκι μέσα, να καταλάβει ότι είναι ίσο με όλα τα υπόλοιπα, ότι εκεί θα περάσει ωραία, θα κάνουμε διάφορες δραστηριότητες. Και βλέπαμε ας πούμε την επόμενη φορά και με την κάθε φορά ερχότανε πιο χαρούμενο. Σιγά-σιγά μπόρεσε να προσαρμοστεί. Και τα ψηφιακά μέσα σίγουρα μας βοήθησαν, είδαν καινούρια πράγματα τα παιδιά. Είδαν διαφορετικά πράγματα από όλους τους Λαούς, το πώς ζει ο ένας ο άλλος. Οπότε σίγουρα μας βοήθησαν, αλλά γενικά δεν είχαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με στάσεις των μαθητών, γιατί αυτές οι ηλικίες είναι πιο μικρές. Οπότε τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν ούτε στερεότυπα, ούτε ρατσιστικές αντιλήψεις. Δεν έχουνε, προκαταλήψεις γενικά, δεν έχουνε κάτι τέτοιο. Μόνο μια φορά

παρατηρήσαμε ένα τέτοιο φαινόμενο, όπου κάποια, ήτανε δύο παιδάκια, όπου κάναμε κάτι ομαδικό, έπρεπε να πιαστούμε χέρι με χέρι όλοι μαζί και ήταν ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι το οποίο ήταν από το Κονγκό και δεν ήθελε να πιαστεί με το διπλανό παιδάκι το οποίο ήτανε από τη Συρία, δεν ήθελε καν να ακουμπήσει το χέρι του, οπότε εμείς οι εκπαιδευτικοί εκεί πέρα επεμβήκαμε, πήγαμε, είπαμε στο παιδάκι να πιάσει το χέρι, δεν ήθελε. Εμείς πιάσαμε τα χεράκια τα ενώσαμε, δεν ήθελε καν να ακουμπήσει ούτε έτσι, έβαλε την μπλούζα του να ακουμπήσει την μπλούζα του παιδιού. Το αφήσαμε εκεί, να πιαστεί έτσι έστω για πρώτη φορά. Είπαμε θα το δούμε την επόμενη φορά. Και την επόμενη φορά, όντως, βλέπαμε το κοριτσάκι αυτό ήταν πιο συνεργάσιμο, είχε ναι μεν πάλι λίγο το κράτημα, αλλά έπιασε το παιδάκι. Τις επόμενες φορές ξανά ήτανε μια χαρά και έπαιζε κιόλας με το συγκεκριμένο παιδάκι, πιάστηκε, όλα κανονικά.

Σ.Ε.: Επειδή δράσατε εξατομικευμένα!

Π.Ρ.: Ναι. Ναι, ακριβώς!

Σ.Ε.: Ωραία. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων Μεθόδων;

Π.Ρ.: Κάποιες φορές ναι. Γιατί εντάξει, μιλάμε για παιδιά από διαφορετικές Χώρες, με διαφορετική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία, εντάξει η θρησκεία όχι τόσο, γιατί όπως είπαμε μιλάμε για μικρές ηλικίες. Η γλώσσα περισσότερο ήτανε το πιο μεγάλο πρόβλημα. Ας πούμε όταν θέλαμε να εξηγήσουμε ένα κινητικό παιχνίδι, αρκετά παιδάκια ειδικά των πιο μικρών ηλικιών, τρία με τέσσερα, δεν μπορούσαν να καταλάβουν. Οπότε εκεί εμείς, δείχναμε εμείς, κάναμε μια αναπαράσταση του παιχνιδιού εμείς οι εκπαιδευτικοί, ώστε να το δουν τα παιδάκια, ή αν είχαμε κάποιο παιδάκι λίγο μεγαλύτερης ηλικίας το οποίο γνώριζε Ελληνικά, ή Αγγλικά, του το λέγαμε ώστε να το μεταφράσει στο παιδάκι που ήτανε της ίδιας, μιλούσαν την ίδια γλώσσα ώστε να το καταλάβει. Κυρίως σε αυτό το κομμάτι αντιμετωπίσαμε τις πιο πολλές δυσκολίες.

Σ.Ε.: Άρα εστιάζουν κυρίως στα θέματα, στην εκπαιδευτική διαδικασία στο θέμα της εκμάθησης, κυρίως εκεί, στο πως θα μεταφέρετε τη γνώση.

Π.Ρ.: Ναι κυρίως σε αυτό και κάποιες φορές ίσως όταν δεν είχαμε κάτι πιο χαλαρό ας πούμε, ένα παιχνίδι, ένα τραγούδι, όταν είχαμε κάτι πιο συγκεκριμένο. Όταν είχαμε ας πούμε κάποιες μαθηματικές δραστηριότητες, σίγουρα κι εκεί είχανε ένα θέμα τα παιδάκια, κι αυτά ακόμα που ήξεραν τη γλώσσα καλά και καταλάβαιναν τον τρόπο, είχανε ένα θέμα, ότι τι κάνουμε τώρα εδώ ας πούμε, τι πρέπει να κάνουμε και χρησιμοποιούσαμε ας πούμε κάποια ξυλάκια, μαρκαδόρους για να καταλάβουν τα παιδιά τι σημαίνει ας πούμε, αν είχαμε πρόσθεση ή αφαίρεση, να καταλάβουν το βγάζω, το βάζω. Ναι, σε αυτά τα δύο τα κομμάτια κυρίως.

Σ.Ε.: Άρα, τι κάνετε για να τις ξεπεράσετε τις δυσκολίες;

Π.Ρ.: Αυτά που είπα. Δηλαδή, προσπαθούσαμε σίγουρα να το καταλάβουν στη γλώσσα τους τα παιδιά, αν είχαμε όπως είπα κάποιο μεγαλύτερο παιδί και ήξερε τη γλώσσα να το μεταφράσει, ώστε να το καταλάβει ή το δείχναμε κι εμείς, αν είχαμε ας πούμε παράδειγμα, είχαμε πολλές φορές το να ενώσουν τελίτσες ή γραμμούλες, ώστε να μάθουν ας πούμε να εξασκηθούν πιο λεπτή κινητικότητα. Οπότε το δείχναμε κι εμείς εκείνη την ώρα αυτό, πηγαίναμε τους το δείχναμε. Και μετά αυτά που είπαμε, τα ξυλάκια με τις ξυλομπογιές, τα μαθηματικά και γενικά ό,τι μπορούσαμε εμείς να το δείξουμε, να το καταλάβουν, είτε να το μιμηθούμε εμείς για να το κάνουν. Είτε πρακτικά, με οποιαδήποτε, με αντικείμενα, οποιαδήποτε κίνηση που μπορούσαν να καταλάβουνε το τι πρέπει να κάνουνε.

Σ.Ε.: ΟΚ. Καταφέρνεται μέσα από την διδασκαλία του αντικειμένου σας να δώσετε διαπολιτιστική διάσταση;

Π.Ρ.: Ναι. Σίγουρα, γιατί και μόνο το ότι ήταν από διαφορετικές Χώρες τα παιδιά και άκουγαν τη γλώσσα που μιλούσαν, ο ένας, ο άλλος ή ακόμα και το τι φορούσανε κάποιες φορές, κάποια κορίτσια ας πούμε φορούσανε μαντήλες, σίγουρα βοήθησε αλλά και μέσα από τις δραστηριότητες που κάναμε, γιατί είχαμε, βάζαμε ας πούμε τραγούδια ελληνικά, βάζαμε τραγούδια από όλες τις χώρες των παιδιών, βάζαμε να δούμε ταινίες στα αγγλικά, στα ελληνικά. Οπότε σίγουρα βλέπαμε τα παιδιά ας πούμε, μπορεί να έπιαναν μια λέξη που να τους άρεσε σε κάποια άλλη ξένη γλώσσα και να την έλεγαν κι αυτά μετά ή να άκουγαν ας πούμε. Ένα παιδάκι μπορεί να μας...από αφορμή κάποια ταινία, κάποιο παιχνίδι να μας έλεγε κάτι προσωπικό, από τον χώρο του, μία εμπειρία του. Οπότε βλέπαμε ότι και τα άλλα παιδάκια είχανε το, είχανε την αγωνία να ακούσουνε και το ενδιαφέρον τι θα πει το άλλο παιδάκι. Οπότε, ναι, σίγουρα, σίγουρα βοήθησε, αλλά και για εμάς τους εκπαιδευτικούς, και εμείς μάθαμε πράγματα από τα παιδάκια, από τις εμπειρίες τους, από τη Χώρα τους. Νομίζω ότι είναι...

Σ.Ε.: Μιλάμε για μια ανταλλαγή ιδεών.

Π.Ρ.: Ακριβώς, ακριβώς.

Σ.Ε.: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή.

Π.Ρ.: Κι εγώ ευχαριστώ πάρα πολύ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

Σ.Ε.: Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη, είναι μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αντικείμενο της εργασίας είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση προσφύγων.

Λοιπόν, ας αρχίσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία. Ηλικία.

Κ.Κ.: 43.

Σ.Ε.: Επαγγελματική κατάσταση;

Κ.Κ.: Αναπληρώτρια σε δημόσιο σχολείο.

Σ.Ε.: Εκπαίδευση;

Κ.Κ.: Πτυχίο Α.Ε.Ι. Δεν έχω κάνει Μεταπτυχιακό.

Σ.Ε.: Διδακτορικό;

Κ.Κ.: Όχι.

Σ.Ε.: Κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Κ.Κ.: Όχι.

Σ.Ε.: Χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες;

Κ.Κ.: Ενάμισι χρόνος.

Σ.Ε.: Αντικείμενο διδασκαλίας;

Κ.Κ.: Αγγλικά.

Σ.Ε.: Ωραία. Πάμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης.

Λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας;

Κ.Κ.: Ναι.

Σ.Ε.: Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Γλώσσα, Θρησκεία, Πολιτισμός.

Κ.Κ.: Γλώσσα και Πολιτισμός.

Σ.Ε.: Παίζουν ρόλο ώστε να επιλέξετε την κατάλληλη μέθοδο.

Κ.Κ.: Ναι, για να διαλέξουμε και στοιχεία τα οποία θα τους κινήσουν λίγο και το ενδιαφέρον.

Σ.Ε.: Ωραία.

Κ.Κ.: Που είναι συνδεδεμένο.

Σ.Ε.: ΟΚ! Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Κ.Κ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί;

Κ.Κ.: Γιατί τους δημιουργεί έτσι ένα πιο κλίμα ασφάλειας και μπορούν να, νομίζω οι πιο αδύναμοι να βοηθούνται από τους πιο δυνατούς μαθητές να το πω έτσι. Και να καλύπτονται και κάποιες αδυναμίες.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Κ.Κ.: Αυτό είναι όταν είναι κάποιος πιο αδύναμος ας πούμε;

Σ.Ε.: Όταν κάποιος μαθητής έχει μια ιδιαιτερότητα και προσπαθούμε να τον προσεγγίσουμε ώστε να τον εντάξουμε πιο ομαλά στο υπόλοιπο σύνολο!

Κ.Κ.: Ναι, ναι, ναι, αφιερώνω και κάποιο χρόνο σε αυτόν, ναι. Και με την βοήθεια και των άλλων των παιδιών για να μην αισθάνεται και αποξενωμένος από την υπόλοιπη ομάδα.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Κ.Κ.: Στο συγκεκριμένο Τμήμα που είχα όχι, γιατί δεν ήτανε το επίπεδο κατάλληλο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το, σε αυτή τη μέθοδο.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο;

Κ.Κ.: Ναι.

Σ.Ε.: Γιατί, τι προσέφερε;

Κ.Κ.: Σε συγκεκριμένα πράγματα όμως, δηλαδή...

Σ.Ε.: Όπως;

Κ.Κ.: Σε ασκήσεις Γραμματικής, Λεξιλογίου, σε απλά πράγματα, γιατί οι περισσότεροι Πρόσφυγες δεν είχαν επαφή με την Ελληνική γλώσσα.

Σ.Ε.: Ωραία.

Κ.Κ.: Οπότε, έπρεπε να στηριχθούμε στα λίγα Αγγλικά που ξέρουνε και στη δική τους γλώσσα με την βοήθεια κάποιων μαθητών που είχανε κάποια επαφή και με τα Αγγλικά καλύτερη και μπορούσαν να λειτουργούν και σαν μεταφραστές, διερμηνείς.

Σ.Ε.: Κατάλαβα. Εφαρμόζετε την Ανακαλυπτική Μέθοδο;

Κ.Κ.: Ναι, νομίζω μαζί με την Διερευνητική, σε κάποιες ασκήσεις, ναι.

Σ.Ε.: Και είδατε ότι αποδίδει αυτή.

Κ.Κ.: Ναι.

Σ.Ε.: Ότι συμμετέχουν σε αυτή.

Κ.Κ.: Το συγκεκριμένο Τμήμα, ναι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο;

Κ.Κ.: Ερμηνευτική, όχι!

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Κ.Κ.: Ναι, αλλά σε πολύ απλά και καθημερινά θέματα.

Σ.Ε.: Γιατί, τι καλό βρίσκεται σε αυτή τη μέθοδο;

Κ.Κ.: Γιατί τους έδινε τη δυνατότητα να πούνε πράγματα χωρίς να τους περιορίσω και να έχουν και αυτοί την αίσθηση ότι συμμετέχουνε, χωρίς να τους θέτω κάποια δύσκολα ερωτήματα τα οποία θα τους περιορίζανε.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Κ.Κ.: Όχι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Κ.Κ.: Όχι.

Σ.Ε.: Κάνετε χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία σας;

Κ.Κ.: Ναι!

Σ.Ε.: Γιατί;

Κ.Κ.: Γιατί επειδή είχαμε πολύ μεγάλο κενό στην επικοινωνία, βοηθούσε πολύ ο διαδραστικός πίνακας κυρίως.

Σ.Ε.: Ναι.

Κ.Κ.: Και το ίντερνετ.

Σ.Ε.: Το ίντερνετ.

Κ.Κ.: Ναι.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Κ.Κ.: Όχι.

Σ.Ε.: Όχι Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζονται και διακρίνεται θετική ανταπόκριση από τους μαθητές σας; Σε όποια από τις μεθόδους, Ομαδοσυνεργατική.

Κ.Κ.: Νομίζω η Ομαδοσυνεργατική ήταν αυτή που τους ικανοποιούσε ακόμη περισσότερο.

Σ.Ε.: Γιατί;

Κ.Κ.: Γιατί λειτουργούσαμε σαν ομάδα και μπορούσαν να συνεργαστούνε.

Σ.Ε.: Υπάρχουν Μέθοδοι που εφαρμόζονται στις οποίες διακρίνεται αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριές; Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι μέθοδοι, αυτές που προαναφέραμε πάντα, που δεν βλέπετε να αντιδρούν.

Κ.Κ.: Αρνητική δεν μπορώ να πω γιατί δεν τους δοκίμασα, το projectas πούμε και τη θεατροποίηση. Αλλά κι αυτό δεν νομίζω ότι είχαν αρνητική ανταπόκριση οι μαθητές, απλά εγώ δεν τις χρησιμοποίησα για το συγκεκριμένο τμήμα.

Σ.Ε.: ΟΚ. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα, από αυτές που προαναφέραμε, που βλέπετε ότι...

Κ.Κ.: Στην Διερευνητική και την Ανακαλυπτική νομίζω.

Σ.Ε.: Τους βοηθούσε δηλαδή να...

Κ.Κ.: Επειδή τους βοηθάει στο να αφομοιώσουν πράγματα και να μπορεί να τα χρησιμοποιήσουν και στο μέλλον.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;

Κ.Κ.: Η Ομαδοσυνεργατική, γιατί ακόμη και μαθητές που αισθανόταν στην αρχή κάποια ανασφάλεια και δεν είχαν καμία συμμετοχή, μετά, σιγά-σιγά, με τον καιρό παίρνανε θάρρος και αναλάμβαναν και από μόνοι τους κάποιες πρωτοβουλίες.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών;

Κ.Κ.: Το ίδιο, στην ομαδοσυνεργατική νομίζω.

Σ.Ε.: Δηλαδή άλλαζαν στάση και απέναντι στην Ελληνική γλώσσα, στον πολιτισμό.

Κ.Κ.: Και στο μάθημα και ανταποκρίνονταν καλύτερα, το έβλεπαν με περισσότερο ενδιαφέρον, δεν ήταν αδιάφοροι, γιατί ένιωθαν την ανάγκη και αυτοί από ένα σημείο και μετά να συμμετέχουν.

Σ.Ε.: ΟΚ. Ποιες είναι οι μέθοδοι στις οποίες παρατηρείτε τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους; Που βλέπεις δηλαδή να υπάρχει συνεργασία και αλληλεπίδραση, σε ποιες από αυτές που προαναφέραμε;

Κ.Κ.: Η Ομαδοσυνεργατική και η Εξατομικευμένη, όταν δηλαδή κάποιος μαθητής ήταν αδύναμος ή κάποιος, σε κάποιο αντικείμενο ας πούμε, προσπαθούσαν και οι άλλοι μαθητές να του παρέχουν κάποια βοήθεια για να κατανοήσει κάποια πράγματα.

Σ.Ε.: ΟΚ. Άρα αυτό τους βοηθούσε να συμμετέχουν ενεργά και να γίνουν όλοι μια ομάδα;

Κ.Κ.: Ναι, ναι.

Σ.Ε.: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων;

Κ.Κ.: Ναι. Ας πούμε όμως το project που είπαμε πριν και το debate και εντάξει, όχι ο καταγισμός ιδεών είπαμε, γιατί δεν υπήρχε επικοινωνία, οπότε ήτανε κάποιες μεθόδους που δεν θα μπορούσαμε να τις χρησιμοποιήσουμε γιατί δεν είχαν αποτέλεσμα!

Σ.Ε.: Η γλώσσα επομένως ή η διαφορά.

Κ.Κ.: Η Γλώσσα, ναι.

Σ.Ε.: Σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν αυτές οι δυσκολίες, στην εμπέδωση, στο μείωση γνώσης, στη μετάδοση;

Κ.Κ.: Στη μετάδοση, γιατί δεν υπάρχει κοινή γλώσσα. Δηλαδή έπρεπε να μιλάμε από τα Ελληνικά εγώ στα Αγγλικά, όσοι ήξεραν Αγγλικά να καταλαβαίνουν, ή οι υπόλοιποι που δεν ξέραν Αγγλικά, θάπρεπε να υπάρχει κάποιος να τα μεταφράσει στη γλώσσα τους που δεν υπήρχε. Οπότε αυτό είναι το βασικό, η Γλώσσα!

Σ.Ε.: Η Γλώσσα! Τι κάνετε για να ξεπεράσετε αυτές τις δυσκολίες;

Κ.Κ.: «Χρησιμοποιούσα» κάποιους μαθητές, οι οποίοι με βοηθούσαν ουσιαστικά στο μάθημα, γιατί αν δεν υπήρχαν αυτοί κάποια πράγματα που ήθελα εγώ να κάνω κατανοητά στους συμμαθητές τους δεν θα μπορούσαν να γίνουνε. Οπότε μετέφραζαν αυτά που ήθελα εγώ στη δική τους γλώσσα, για να μπορούν και οι υπόλοιποι να συμμετέχουν.

Σ.Ε.: Ωραία. Καταφέρνεται μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου σας να δώσετε Διαπολιτισμική διάσταση;

Κ.Κ.: Λοιπόν, ναι, και κάποιες φορές αυτό ήτανε εφικτό όταν υπήρχανε μέσα μαθητές και Έλληνες μαθητές, οπότε εκεί δημιουργούνταν Ομάδες ουσιαστικά που αποτελούνταν από παιδιά και από την Ελλάδα και από άλλες Χώρες, για να συνεργάζονται μαζί και ναι, να περνά το αίσθημα της ισότητας και της δικαιοσύνης ότι όλοι είναι το ίδιο και ισότιμοι απέναντι στην εκπαίδευση.

Σ.Ε.: Και δεν υπάρχει καμία διαφορά.

Κ.Κ.: Και δεν υπάρχει καμία διαφορά, ναι!

Σ.Ε.: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή.

Κ.Κ.: Κι εγώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

Σ.Ε.: Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη, αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αντικείμενο της εργασίας μου είναι η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων.

Λοιπόν...

Κ.Α.: Ωραία. Ευχαριστώ κι εγώ καταρχάς. Ναι.

Σ.Ε.: Ωραία. Ας αρχίσουμε με τα δημογραφικά στοιχεία. Ηλικία.

Κ.Α.: Είμαι 37 ετών.

Σ.Ε.: Επαγγελματική κατάσταση.

Κ.Α.: Είμαι Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και αυτή τη στιγμή εργάζομαι ως Αναπληρώτρια.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εκπαίδευση, πτυχίο Α.Ε.Ι. ή πτυχίο Τ.Ε.Ι.;

Κ.Α.: Α.Ε.Ι. Αγγλική Φιλολογία έχω τελειώσει.

Σ.Ε.: Ωραία. Έχετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα;

Κ.Α.: Έχω ναι, στη Διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας ως Δεύτερη και αυτή τη στιγμή παρακολουθώ και ένα δεύτερο!

Σ.Ε.: Κατέχετε Διδακτορικό Δίπλωμα;

Κ.Α.: Όχι.

Σ.Ε.: ΟΚ. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Κ.Α.: Επιμορφωτικό σεμινάριο όχι, αλλά το Μεταπτυχιακό που κάνω τώρα είναι πάνω στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Σ.Ε.: Πολύ ωραία. Χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες;

Κ.Α.: Ένας χρόνος, φέτος!

Σ.Ε.: OK. Αντικείμενο Διδασκαλίας;

Κ.Α.: Αγγλική Γλώσσα.

Σ.Ε.: Λοιπόν, τώρα θα πάμε στο κύριο κομμάτι της συνέντευξης, στις ερωτήσεις μας. Λοιπόν, λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας;

Κ.Α.: Ναι, σίγουρα τις λαμβάνω υπόψιν, γιατί στη ΔΙΕΚΟ που εργάζομαι έχουμε μαθητές από διάφορες χώρες και με διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα, οπότε, στην αρχή της χρονιάς έκανα έτσι λίγο μία πρόχειρη λίγο θα το έλεγα βέβαια διερεύνηση αναγκών, όχι κάτι πολύ οργανωμένο, ώστε να δω το εκπαιδευτικό, το μαθησιακό υπόβαθρο, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τις μητρικές τους γλώσσες κ.λπ., και να τα έχω όλα αυτά υπόψη μου για να οργανώσω έτσι καλύτερα το μάθημα.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Κ.Α.: Ναι. Είναι από τις μεθόδους που χρησιμοποιώ πάρα πολύ μέσα στην τάξη, γιατί βλέπω ότι αρέσει και στους μαθητές, οπότε ναι, τη χρησιμοποιώ.

Σ.Ε.: Γιατί; Έχει, τι βλέπετε μέσα στη μέθοδο αυτή; Τι κερδίζουν οι μαθητές.

Κ.Α.: Γενικότερα, είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιώ όχι μόνο στην Εκπαίδευση Προσφύγων αλλά και παλαιότερα που ήμουν σε σχολεία, φροντιστήρια κ.λπ., γιατί βλέπω ότι είναι κάτι που ενδιαφέρει πολύ τους μαθητές, και σίγουρα είναι χρήσιμο να μαθαίνουνε και από τους μαθητές τους, όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Και είναι κάτι που τους κρατάει το ενδιαφέρον.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Κ.Α.: Ναι και αυτό. Γιατί, όπως είπα και πριν, έχουμε μαθητές από διάφορα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα, οπότε αναγκαστικά πρέπει να την χρησιμοποιήσουμε και αυτήν. Γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις ας πούμε πολύ μεμονωμένες που δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Αν δηλαδή δεν ακολουθούσα αυτή τη μέθοδο δεν θα υπήρχε καθόλου αποτέλεσμα, οπότε ναι, την χρησιμοποιώ και αυτή.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Κ.Α.: Κοιτάζτε, η αλήθεια είναι ότι, ειδικά φέτος είχαμε ξεκινήσει να κάνουμε κάτι σε project, απλώς η αλήθεια είναι ότι επειδή είχαμε και την καραντίνα κ.λπ., και ήμασταν κλειστά για κάποιο διάστημα, δεν προλάβαμε να το ολοκληρώσουμε, αλλά την χρησιμοποιώ γιατί και αυτή είναι μία μέθοδος που έχω αντιληφθεί που κρατάει έτσι ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι κάτι που μπορούν έτσι να οργανώσουν και μόνοι τους, να πάρουν πρωτοβουλίες,

οπότε αυτό πιστεύω ότι έτσι τους βοηθάει και μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά θα έλεγα, έτσι να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους κ.λπ..

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο;

Κ.Α.: Διερευνητική... Τώρα συγνώμη λίγο, μία διευκρίνιση, διερευνητική από τη μεριά μας διερεύνηση ή από μεριάς των μαθητών;

Σ.Ε.: Από μεριάς των μαθητών. Με κάποιον τρόπο να τους βάζουμε στη διαδικασία να ερευνήσουν κάτι από μόνοι τους, να αισθανθούν ότι το κάνουν, το κερδίζουν σιγά-σιγά.

Κ.Α.: Ναι. Είναι κάτι που το χρησιμοποιούμε, τώρα δεν ξέρω αν εννοείτε αυτό, αλλά πολλές φορές τους έχω βάλει να αναζητήσουνε μόνοι τους πληροφορίες στο ίντερνετ ας πούμε, γιατί είχαμε και πρόσβαση στην αίθουσα υπολογιστών. Τους έβαζα κάποια θέματα, τους χώριζα σε ομάδες και αναζητούσανε μόνοι τους πληροφορίες και μετά με κάποιο τρόπο μου τις παρουσίαζαν, είτε γραπτά, είτε προφορικά. Τώρα επειδή ήταν και στην Αγγλική Γλώσσα, αναλόγως την ηλικία ας πούμε βλέπαμε που αισθάνονται πιο άνετα.

Σ.Ε.: Ωραία.

Εφαρμόζετε την Ανακαλυπτική Μέθοδο;

Κ.Α.: Αυτό δεν θα το έλεγα ότι την εφαρμόζω, γιατί στην συγκεκριμένη περίπτωση στην Αγγλική Γλώσσα, εγώ τουλάχιστον δεν μπόρεσα να βρω κάποια ευκαιρία να το εφαρμόσω, οπότε όχι.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο;

Κ.Α.: Ούτε αυτή τόσο πολύ, γιατί είχα ηλικίες Δημοτικού μέχρι και 11 χρονών, οπότε λίγο δύσκολα θα εφαρμόζαμε κάτι τέτοιο!!!

Σ.Ε.: Ναι. Ναι, ναι. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Κ.Α.: Αυτό ναι. Γιατί και πάλι δίνεις την ευκαιρία στους μαθητές έτσι να συμμετέχουν λίγο πιο ενεργά στο μάθημα και να προσφέρουν τις δικές τους ιδέες έτσι και απόψεις κ.λπ..

Σ.Ε.: Και να συμμετέχουν ενεργά επομένως. OK.

Κ.Α.: Ναι, ναι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Κ.Α.: Όχι, ούτε αυτό να σας πω την αλήθεια. Δεν βρήκα έτσι κάποια αντιστοιχία στην Αγγλική Γλώσσα, οπότε δεν την έχω χρησιμοποιήσει.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Κ.Α.: Debate πιο πολύ σε μορφή συζήτησης ας πούμε θα έλεγα, δεν ξέρω δηλαδή αν θα μπορούσαμε να το πούμε ακριβώς Debate, αλλά συζήτηση και με μένα αλλά και με ομάδες έτσι μεταξύ τους, ναι, κάναμε.

Σ.Ε.: Ωραία, ωραία. Διάλογο επομένως και ο καθένας...

Κ.Α.: Ναι, διάλογο.

Σ.Ε.:...έλεγε τη γνώμη μου.

Κ.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Κάνετε χρήση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία σας;

Κ.Α.: Ναι, όπως ανέφερα και πριν είχαμε πρόσβαση στην αίθουσα υπολογιστών, οπότε χρησιμοποιούσαμε και τους υπολογιστές και σε κάποιους είχαμε, είχαμε και προτζέκτορα, οπότε κάναμε και κάποιες προβολές μέσα στην τάξη. Οπότε, ναι, αυτά χρησιμοποιήσαμε, υπολογιστή και προβολέα πιο πολύ.

Σ.Ε.: Ωραία, ωραία. Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Κ.Α.: Ναι και αυτό, κάναμε έτσι κάποια παιχνίδια ρόλων, γιατί και αυτό ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από αυτά που είχανε μάθει, γιατί τα παιδιά αυτά έχουνε συνηθίσει σε λίγο έτσι πιο δασκαλοκεντρικές μεθόδους από τις Χώρες τους, οπότε αυτό ήτανε κάτι που τους ενθουσίαζε και τους έδειχνε έτσι και λίγο μια διαφορετική πλευρά της μάθησης. Οπότε ναι, κι αυτό το χρησιμοποιούσαμε αρκετά.

Σ.Ε.: Ωραία, ωραία. Υπάρχουν μέθοδοι που εφαρμόζονται και διακρίνεται θετική ανταπόκριση από τους μαθητές σας, σε ποια από τις μεθόδους που προαναφέραμε, που βλέπετε θετικό;

Κ.Α.: Ναι, φυσικά. Κοιτάζτε, θετική ανταπόκριση υπήρχε σε όλα αυτά, δηλαδή και στην Ομαδοσυνεργατική και στο Παιχνίδι Ρόλων, ακόμα και στη Διερευνητική, αυτό που σας είπα και στα Μέσα Τεχνολογίας, γιατί όπως σας είπα, έχουνε συνηθίσει σε ένα πιο Δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, οπότε όλο αυτό ήταν κάτι τελείως καινούριο γι' αυτούς τους μαθητές και δηλαδή είδα ότι στα περισσότερα από αυτά ανταποκρίθηκαν θετικά, ναι!

Σ.Ε.: Ωραία. Υπάρχουν Μέθοδοι που διακρίνεται αρνητική ανταπόκριση από τους μαθητές σας, μαθητές-μαθήτριες;

Κ.Α.: Κοιτάζτε, από αυτά που ανέφερα όχι, δεν θα έλεγα ότι υπήρξε αρνητική ανταπόκριση, τους είδα ότι τους άρεσαν όλα, όπως σας είπα και πριν ήταν κάτι που τους ενθουσίασε και τους κράτησε το ενδιαφέρον ζωντανό και πιστεύω ότι είχαμε σε όλα θετική ανταπόκριση.

Σ.Ε.: Συμμετοχή και...

Κ.Α.: Όχι δεν θα έλεγα ότι ήταν κάπου αρνητικοί, ναι.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις μεθόδους παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό κομμάτι;

Κ.Α.: Στο Γνωστικό κομμάτι θα έλεγα ίσως καλύτερα στην Διερευνητική, καθώς οι μαθητές έπρεπε να ψάξουν οι ίδιοι να βρουν πράγματα και πιστεύω ότι με αυτό τον τρόπο ίσως αυτά που βρίσκουνε τους μένουνε πιο πολύ. Οπότε θα έλεγα ότι σε αυτή την μέθοδο γίνεται πιο πολύ εξέλιξη στο γνωστικό κομμάτι.

Σ.Ε.: Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα;

Κ.Α.: Στο συναισθηματικό θα έλεγα στην Ομαδοσυνεργατική, πιστεύω ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών βοηθάει σε αυτό το κομμάτι. Αλλά και στη Θεατροποίηση, γιατί κι εκεί μέσα από τα παιχνίδια που παίζαμε έβλεπα ότι έβγαιναν και κάποια συναισθήματά τους, ότι ερχόταν λίγο πιο κοντά τα παιδιά μεταξύ τους, βοήθησε νομίζω και αυτή η μέθοδος σε αυτό το κομμάτι.

Σ.Ε.: Ωραία. Σε ποιες από τις μεθόδους παρατηρείτε θετική εξέλιξη σε στάσεις των μαθητών/τριών, να αλλάζουνε στάσεις;

Κ.Α.: Σε στάσεις είπατε;

Σ.Ε.: Ναι, στάσεις!

Κ.Α.: Σε στάσεις...

Σ.Ε.: Στον Ελληνικό Πολιτισμό, στη Γλώσσα, στη Γνώση, στα Παιδιά, στους Μαθητές, στο Δάσκαλο, δεν ξέρω.

Κ.Α.: Νομίζω ότι πάλι θα πω την Ομαδοσυνεργατική, γιατί προσπαθούσα να βάζω τις ίδιες ομάδες και άτομα που δεν ήταν από διαφορετικές Χώρες, γιατί ξέρετε τώρα αυτά που είναι από διαφορετικές Χώρες ας πούμε μερικές φορές έχουν και κόντρες μεταξύ τους.

Σ.Ε.: Ναι.

Κ.Α.: Οπότε προσπαθούσα να είναι μεικτές οι ομάδες που δημιουργούσα και είδα δηλαδή ότι είχαν αλλάξει στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους, έτσι, ίσως κάποια στερεότυπα που είχαν για τις άλλες Χώρες, είχανε διαλυθεί τέλος πάντων με τη συνεργασία τους. Και πιστεύω ότι αυτές, έτσι, οι πιο μαθητοκεντρικές μέθοδοι, άλλαξαν λίγο και τη στάση τους και απέναντι στην εκπαίδευση γενικότερα, γιατί όπως σας είπα ερχόταν από πιο αυταρχικά καθεστώτα. Οπότε πιστεύω ότι γενικότερα αυτές οι μέθοδοι οι πιο μαθητοκεντρικές, τους βοήθησαν να αλλάξει η στάση προς το Σχολείο!

Σ.Ε.: Ωραία. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή κάποιων Μεθόδων;

Κ.Α.: Αυτό που θα σας πω βασίζεται με αυτά που ήδη έχω πει αρκετές φορές ότι, προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα γιατί στην αρχή διαπιστώσαμε και εγώ αλλά και οι συνάδελφοι εκεί στο Σχολείο ότι, επειδή έχουνε συνηθίσει, έτσι, σε κάποιο Δασκαλοκεντρικό, πιο Δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, οι μέθοδοι αυτές τους φαινότουσαν λίγο σαν παιχνίδι ας πούμε, έβγαιναν λίγο δηλαδή από το ότι κάθε μάθημα προσπαθούμε να μάθουμε πράγματα στη στιγμή, και το πήγαιναν λίγο να σας πω η ώρα του παιδιού... (χιούμορ).

Σ.Ε.: Ναι.

Κ.Α.: Οπότε έβλεπα ότι στην αρχή ήτανε κάτι που έπρεπε να τους μάθουμε ότι αυτή τη στιγμή εκπαιδεύστε ας πούμε, δεν παίζουμε, δεν κάνουμε διάλεξη, δεν είναι παιχνίδι αυτό το πράγμα. Οπότε στην αρχή δυσκολεύτηκα μέχρι να συνηθίσουν και οι μαθητές αυτό τον τρόπο μάθησης. Αλλά από την στιγμή που πήραμε, έτσι, το κολάι που λέμε, δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία, ήτανε μόνο στην αρχή!

Σ.Ε.: Στην αρχή επομένως. ΟΚ.

Κ.Α.: Ναι, ναι, ναι.

Σ.Ε.: Σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουνε αυτές οι δυσκολίες; Δηλαδή στο κομμάτι της διδασκαλίας, της εμπέδωσης, στην αφομοίωση των παιδιών, στο...

Κ.Α.: Της διδασκαλίας θα έλεγα πιο πολύ, γιατί γενικότερα στην διαδικασία, εφέτος ας πούμε δεν είχα συνειδητοποιήσει καν ότι εκείνη την ώρα κάνω μάθημα, οπότε δώσε μου ας πούμε κάτι.

Σ.Ε.: Ναι. Ναι, ναι.

Κ.Α.: Δεν γινόταν, δηλαδή στην αρχή δεν γινότανε καν διδασκαλία θα έλεγα. Στην αρχή είχαμε επικεντρωθεί πιο πολύ στο να τους διδάξουμε πως λειτουργούμε στο σχολείο. Οπότε σε αυτό το κομμάτι θα έλεγα ότι δυσκολεύτηκα πιο πολύ.

Σ.Ε.: Τι κάνατε για να τις ξεπεράσετε αυτές τις δυσκολίες που αναφέρατε;

Κ.Α.: Καταρχάς υπήρξε πολύ καλή συνεργασία και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη ΔΙΕΠ, πολλές φορές μπαίνουν ακόμα και μαζί μέσα στην τάξη.

Σ.Ε.: Ναι.

Κ.Α.: Ωστε να μπορέσουμε να τους δώσουμε το καλό παράδειγμα, γιατί πιστεύω ότι κιόλας όταν βλέπουνε ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καταλαβαίνω ότι αυτός είναι ο τρόπος να συνεργαστούν και αυτά μεταξύ τους, αλλά να συνεργαστούν και με εμάς. Οπότε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα έλεγα, πιο πολύ, και με την συζήτηση με τα παιδιά, λίγο έτσι να τους εξηγήσουμε λίγο τι γίνεται κ.λπ.. Και φυσικά βοήθησε και ο χρόνος έτσι! Δηλαδή όσο το δουλεύουμε αυτό, τόσο περισσότερο εξελισσότανε και βελτιωνόταν και τα παιδιά έτσι στις επιδόσεις τους και στη συνεργασία τους μέσα στο μάθημα.

Σ.Ε.: Πολύ ωραία. Καταφέρνεται μέσα από τη διδασκαλία του αντικειμένου σας να δώσετε διαπολιτισμική διάσταση;

Κ.Α.: Ναι. Γενικότερα πιστεύω ότι είχα καλά αποτελέσματα και σε αυτό και στο διαπολιτισμικό κομμάτι, γιατί πάνω από όλα πιστεύω ότι παίζει ρόλο σε αυτό ο σεβασμός προς την κουλτούρα των μαθητών, αλλά και η αναγνώρισή του μέσα στο μάθημα. Δηλαδή, προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε έτσι αρκετά πολιτιστικά, πολιτισμικά στοιχεία, συγγνώμη, από τις Χώρες τους, ακόμα και από τις μητρικές τους γλώσσες δηλαδή, τους

ενθάρρυνα και να τις χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη, δηλαδή δεν είχα την απαίτηση να μιλάνε Αγγλικά!

Σ.Ε.: Ναι.

Κ.Α.: Αλλά και τους ρωτούσα και κάποιες λέξεις πως είναι στη γλώσσα τους κ.λπ., κάποιες συνήθειες από τις Χώρες τους, φαγητά, χορούς, τραγούδια βάζαμε μέσα στην τάξη δικά τους. Γιατί πιστεύω ότι με αυτό τον τρόπο ενισχύονταν και η δική τους πολιτισμική ταυτότητα και με αυτό τον τρόπο πιστεύω ότι έχουμε και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε όποιο αντικείμενο και να μιλάμε, αλλά και στο δικό μου κομμάτι, στην Αγγλική Γλώσσα, που έτσι κι αλλιώς πιστεύω ότι έχει μέσα το Διαπολιτισμικό κομμάτι, γιατί είναι η γλώσσα που ενώνει διαφορετικές χώρες και διαφορετικούς πολιτισμούς.

Σ.Ε.: Βέβαια. Ωραία, ωραία. Πολύ ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Κ.Α.: Ευχαριστώ πολύ. Να είστε καλά!

Συνέντευξη 6

Σ.Ε.: Ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην παρούσα συνέντευξη, αποτελεί μέρος της ερευνητικής μου εργασίας στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αντικείμενο της έρευνάς μου είναι η εκπαίδευση, οι μέθοδοι, η μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση προσφύγων.

Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε πρώτα με κάποια δημογραφικά στοιχεία. Τι ηλικία έχετε;

Α.Α.: Είμαι 32.

Σ.Ε.: Ωραία. Επαγγελματική κατάσταση; Μόνιμη σε δημόσιο σχολείο, αναπληρώτρια, εκπαιδευτική σε ΜΚΟ;

Α.Α.: Τα τελευταία 10 χρόνια είμαι Αναπληρώτρια Δασκάλα.

Σ.Ε.: Ωραία. Άρα Εκπαίδευση, πτυχίο ΑΕΙ έτσι;

Α.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Ναι. Ωραία. Κατέχετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα;

Α.Α.: Όχι ακόμα.

Σ.Ε.: ΟΚ.

Α.Α.: Τώρα θα τελειώσω.

Σ.Ε.: Τι αντικείμενο;

Α.Α.: Ειδική Αγωγή.

Σ.Ε.: Ειδική Αγωγή. Ωραία. Κατέχετε διδακτορικό δίπλωμα;

Α.Α.: Όχι, όχι.

Σ.Ε.: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Α.Α.: Καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς είχα και σε προηγούμενα έτη, μικρά σεμινάρια, λίγες ώρες βέβαια.

Σ.Ε.: Αν ναι, πόση διάρκεια είχανε; Κάποιες ώρες; Ήτανε μήνες ή...

Α.Α.: Όχι, όχι. Ωρες.

Σ.Ε.: Ωρες.

Α.Α.: Μόνο ένα ήτανε δυο μέρες που πήγαμε.

Σ.Ε.: Ωραία. Χρόνος εργασίας με Πρόσφυγες;

Α.Α.: Δουλεύω τρία χρόνια με Πρόσφυγες.

Σ.Ε.: Ωραία. Αντικείμενο διδασκαλίας;

Α.Α.: Γλώσσα. Δασκάλα.

Σ.Ε.: Γλώσσα. Δασκάλα είστε, ωραία. ΟΚ.

Λοιπόν, να πάμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης. Λαμβάνετε υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών ώστε να χαράξετε στρατηγική διδασκαλίας; Και όταν λέμε ιδιαιτερότητες, λέμε γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές;

Α.Α.: Ναι. Πρώτα βλέπουμε το επίπεδό τους σίγουρα, χωρίζονται σε Τμήματα, ανάλογα με το επίπεδό τους και την κατοχή της ελληνικής γλώσσας. Και στη συνέχεια σχεδιάζουμε τα μαθήματα ας πούμε τη διδασκαλία μας.

Σ.Ε.: Ωραία. Την Θρησκεία, τον Πολιτισμό, τις άλλες, λαμβάνετε υπόψιν κι αυτές τις ιδιαιτερότητες, πέρα από τη Γλώσσα;

Α.Α.: Όχι. Δεν, δεν λαμβάνονται. Δηλαδή αν θα μιλάνε την ίδια γλώσσα, όχι.

Σ.Ε.: Αυτό είναι το κυριότερο.

Α.Α.: Αν θα είναι από το ίδιο μέρος. Συνήθως όχι. Αργότερα σίγουρα βοηθάει όταν είναι από το ίδιο μέρος.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζεται την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Α.Α.: Όχι. Είναι δύσκολη η Ομαδοσυνεργατική για τα συγκεκριμένα παιδιά.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε την Εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας;

Α.Α.: Ναι, ναι. Συνήθως έτσι γίνεται!

Σ.Ε.: Γιατί, που βλέπετε ότι βοηθάει η Εξατομικευμένη;

Α.Α.: Γιατί είναι πολύ διαφορετικά τα επίπεδα και οι ηλικίες που έρχονται στο Σχολείο.

Σ.Ε.: Άρα πρέπει να δράσουμε, να δούμε την ανάγκη του κάθε παιδιού;

Α.Α.: Ναι, ναι, συνήθως έτσι, ανάλογα με το παιδί, ανάλογα με το πόσα χρόνια είναι στην Ελλάδα, αν έχει παρακολουθήσει ΔΥΕΠ και είναι στο πρωινό ωράριο και συνήθως και στα

ΔΥΕΠ έχω δουλέψει δύο χρόνια και εκεί πέρα τα επίπεδα, η κατοχή της γλώσσας σίγουρα είναι διαφορετικά.

Σ.Ε.: Άρα πρέπει να δράσουμε και διαφορετικά σε κάθε περίπτωση προφανώς.

Α.Α.: Ναι, ναι, είναι δύσκολο.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε την μέθοδο Project;

Α.Α.: Όχι. Ίσως στα ΔΥΕΠ να κάνεις αντί για εικαστικά, να κάνεις κάποιο θέμα, μικρό αλλά όχι όλη η χρονιά να βασίζεται σε Project.

Σ.Ε.: Είναι δύσκολο σε αυτές τις συγκεκριμένες τάξεις;

Α.Α.: Είναι γιατί το Project κανονικά στο σχολείο πρέπει και να έχει και τον ευχάριστο χαρακτήρα, αλλά και θέλει να τους παρέχει και γνώση.

Σ.Ε.: Κατάλαβα.

Α.Α.: Συνήθως τώρα είναι μονάχα για πιο πολύ στο εικαστικό κομμάτι να βάλεις project.

Σ.Ε.: ΟΚ.

Α.Α.: Εκτός αν είναι προχωρημένα τα παιδιά.

Σ.Ε.: Ωραία. Άρα τότε είναι πιο εύκολο να την εφαρμόσετε.

Α.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Εφαρμόζετε την Διερευνητική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Α.Α.: Ποια μέθοδο εννοείς;

Σ.Ε.: Διερευνητική, όπου τα παιδιά μέσω κάποιας δραστηριότητας μαθαίνουνε, μαθαίνουνε ότι ερευνούν μόνοι τους κάτι. Άρα σιγά-σιγά να φτάνουν στη γνώση.

Α.Α.: Κατάλαβα. Σε μεγαλύτερους μαθητές ίσως.

Σ.Ε.: Σε μεγαλύτερους μαθητές. Άρα, άρα όχι τόσο πολύ στα δικά σας τμήματα.

Α.Α.: Όχι, όχι.

Σ.Ε.: Την Ανακαλυπτική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Α.Α.: Ούτε. Ούτε την Ανακαλυπτική. Αυτά θέλουνε και υλικά τα οποία δεν μας παραχωρεί το Σχολείο, θέλει υπολογιστές, στα οποία συνήθως δεν έχουνε πρόσβαση οι μαθητές, τουλάχιστον τα χρόνια που δούλεψα ήταν πολύ ατίθασοι οι μαθητές για να τους αφήσεις να χειρίζονται τέτοια εργαλεία.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε την Ερμηνευτική Μέθοδο Διδασκαλίας;

Α.Α.: Τι;

Σ.Ε.: Ερμηνευτική!

Α.Α.: Ερμηνευτική, ή Ερευνητική;

Σ.Ε.: Ερμηνευτική, Ερμηνευτική, είναι, συνήθως έχει να κάνει περισσότερο με κείμενα, με ερμηνείες πάνω σε κείμενα, θεωρώ κι εγώ ότι μάλλον είναι για μεγαλύτερες ηλικίες απ' ότι έχετε.

Α.Α.: Είναι για πιο προχωρημένα να έχουνε και κατοχή της ελληνικής γλώσσας.

Σ.Ε.: Μπράβο, επομένως εδώ ίσως να είναι δύσκολο.

Α.Α.: Σε μικρά κειμενάκια την εφαρμόζω, κυρίως σε πιο μεγάλα παιδιά που ήξεραν την γλώσσα και την χρησιμοποιούσα πολύ σε κανά δυο παιδάκια τα οποία ήξερα ότι θα φύγουνε Γερμανία.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Οπότε δεν μου είχε, δεν μου κινούσε το ενδιαφέρον να τους παρέχω γνώσεις γραμματικής.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Πιο πολύ να μάθουν Ελληνικά, να καταλαβαίνουνε τα κείμενα, κάτι που μπορεί και να τους μείνει, γιατί τα περισσότερα παιδιά προορίζονται να φύγουν για το εξωτερικό.

Σ.Ε.: Βέβαια.

Α.Α.: Οπότε την Ελληνική θα την ξεχάσουνε τελείως, τουλάχιστον να θυμούνται κάποιες λέξεις και ερμηνείες.

Σ.Ε.: Δίκιο. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Καταιγισμού Ιδεών;

Α.Α.: Ναι, την μέθοδο την χρησιμοποιούμε αρκετά, είναι εύκολη και για τα μικρά παιδιά τους αρέσει, σε διάφορα σημεία του μαθήματος, από το να μάθουνε τα χρώματα, να μάθουνε τι ξέρουνε πρώτα, ποιες λέξεις γνωρίζουνε και αυτά που ξέρουν ας πούμε, λένε τα βασικά και στη συνέχεια συμπληρώνουν και τα υπόλοιπα.

Σ.Ε.: Ωραία. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Προσομοίωση;

Α.Α.: Προσομοίωση, ποια μέθοδο;

Σ.Ε.: Θα λέγαμε βιωματική μάθηση, με κάποιο τρόπο να βιώνουν κάτι πιο ζωντανά ώστε να το μάθουνε. Αν...

Α.Α.: Όχι. Δεν θυμάμαι να έχω χρησιμοποιήσει.

Σ.Ε.: OK. Εφαρμόζετε τη Μέθοδο Debate;

Α.Α.: Όχι, όχι.

Σ.Ε.: Θεωρώ ότι είναι δύσκολη για τις ηλικίες προφανώς.

Α.Α.: Ναι. Είναι Δημοτικού τα παιδιά, οπότε...

Σ.Ε.: Είναι δύσκολο στην εφαρμογή.

Κάνετε χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία σας;

Α.Α.: Ψηφιακά ναι, έχουμε πάντα έναν υπολογιστή. Τους αρέσει κιόλας ο υπολογιστής.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Προτζέκτορα. Αυτά τα βασικά εργαλεία.

Σ.Ε.: Τι καλό βλέπετε μέσα από τα ψηφιακά μέσα; Βλέπετε συμμετοχή παραπάνω, βλέπετε...

Α.Α.: Ναι. Συμμετέχουνε πιο πολύ, τους αρέσουνε οι εικόνες πολύ, τραγουδάκια, γενικά συμμετέχουνε πιο πολύ, τους κινεί το ενδιαφέρον.

Σ.Ε.: ΟΚ. Εφαρμόζετε τη μέθοδο της Θεατροποίησης;

Α.Α.: Μέσα στο παιχνίδι, για να, ας πούμε για διδασκαλία καθαρή όχι, δεν την εφαρμόζω.

Σ.Ε.: Παίξιμο ρόλων, ναι, δραματοποίηση, παραμυθιού ή ιστορίας κάποιας...

Α.Α.: Ναι, ναι. Αυτά τα, σε κάποια παραμυθάκια που διαβάζουμε.

Σ.Ε.: Εκεί βλέπετε ότι συμμετέχουν ενεργά, τους αρέσει;

Α.Α.: Τους αρέσει και να δημιουργούνε σαν φιγούρες, συνήθως παίζανε σαν θεατράκι με φιγούρες, όταν τους διάβαζα τα βασικά παραμύθια.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Και να τις σχεδιάζουν, να τις κόβουν και αργότερα ας πούμε προσπαθούνε να παίζουνε το παραμύθι, συνήθως μιλάνε βέβαια τη δικιά τους τη γλώσσα.

Σ.Ε.: Ωραία.

Α.Α.: Αλλά έχουνε κατανοήσει, φαίνεται να έχουν κατανοήσει τουλάχιστον το παραμύθι.

Σ.Ε.: Ωραία, ωραία. Υπάρχουν μέθοδοι που βλέπετε, από αυτές που προαναφέραμε, όποιες χρησιμοποιείτε, που να διακρίνετε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές σας; Που βλέπετε να ανταποκρίνονται πιο θετικά; Ομαδοσυνεργατική, Εξατομικευμένη, Καταιγισμό, Θεατροποίηση, Ψηφιακά;

Α.Α.: Πιο θετικά συνήθως ανταποκρίνονται στις πιο ελεύθερες μεθόδους, δηλαδή Θεατροποίηση, σίγουρα και Ομαδοσυνεργατική θα ήτανε πολύ καλή, αλλά δυστυχώς είναι δύσκολη να εφαρμοστεί. Γενικά είναι παιδιά που δεν θέλουν να κάθονται στην καρέκλα και να γράφουνε ό,τι τους λες, να είναι καθαρά...

Σ.Ε.: Παθητικοί θεατές!

Α.Α.: Ναι. Δασκαλοκεντρική. Θέλουν να συμμετέχουνε, να σηκώνονται, να είναι πιο ελεύθερα.

Σ.Ε.: ΟΚ. Υπάρχουν Μέθοδοι που βλέπετε, που διακρίνετε αρνητική ανταπόκριση; Σε ποιες από αυτές τις μεθόδους βλέπετε ότι δεν τους αρέσει ή δεν, δεν έχει αποτελέσματα θετικά;

Α.Α.: Νομίζω η Δασκαλοκεντρική, δηλαδή το να δίνεις συνέχεια ας πούμε για φωτοτυπία, δεν τους κινεί το ενδιαφέρον μετά από κάποια στιγμή.

Σ.Ε.: Ενώ στις μεθόδους που συμμετέχουνε τους αρέσει περισσότερο.

Α.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Ή κάτι που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, όπως είπατε τα ψηφιακά μέσα ή το θέατρο.

Α.Α.: Ναι, να τους δίνεις το λόγο, να μιλάνε, να επαναλαμβάνουνε.

Σ.Ε.: ΟΚ. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζεται παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα, ότι τα παιδιά μαθαίνουν, σε ποιες μεθόδους πιστεύετε ότι τα βοηθά;

Α.Α.: Κοίτα και στην Εξατομικευμένη μπορείς να δεις αποτελέσματα, αν ανταποκρίνεται το παιδί.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Αλλά νομίζω ότι αυτό που είπα ότι όταν εναλλάσσονται οι μέθοδοι, για να μην κουράζονται, γιατί είναι παιδιά που βαριούνται, και επειδή δεν έχουνε και από το σπίτι πίεση να πάνε στο σχολείο, πρέπει να έρχονται στο σχολείο επειδή θέλουν τα ίδια να ρθούνε.

Σ.Ε.: Ναι. Άρα κάτι πρέπει να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον προφανώς. Οπότε, ναι. Νομίζω ότι αυτό και έτσι μαθαίνουνε και με εικόνες κυρίως, η εικόνα βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά αυτά. Εποπτικά μέσα δηλαδή που χρησιμοποιούνται, τους αρέσει και όντως έχουνε πρόοδο

Σ.Ε.: ΟΚ. Σε ποιες από τις μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα, ότι είναι πιο χαρούμενα ίσως, πιο θετικά, πιο...

Α.Α.: Στις ελεύθερες μεθόδους και δραστηριότητες, κυρίως με Θεατρικό παιχνίδι, θέλει, όταν είσαι σε επαφή μαζί τους, συναισθηματικά κι αυτά γεμίζουνε.

Σ.Ε.: Ναι, ωραία. Σε ποιες από τις Μεθόδους που εφαρμόζετε παρατηρείτε θετική εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών/τριών, ότι γίνονται πιο θετικοί, είτε στους συμμαθητές τους, είτε στο δάσκαλο, είτε στο σχολείο, είτε στην ελληνική γλώσσα, στον πολιτισμό, ποιες μεθόδους από αυτές που προαναφέραμε πάντα βλέπετε;

Α.Α.: Σίγουρα το Θέατρο, σίγουρα στα... στα εποπτικά, με τα εποπτικά μέσα ας πούμε, με τον υπολογιστή όταν έχουν να κάνουνε. Κυρίως όταν τους δίνεις πράγματα να φτιάξουνε.

Σ.Ε.: Άρα να...

Α.Α.: Να έχει υλικά, ναι, να πιάνει υλικά, τους αρέσει δηλαδή, από ζωγραφική μέχρι πυλό, πλαστελίνες, τους αρέσει.

Σ.Ε.: Ωραία. Άρα να συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι μέσα στις διδασκαλίες.

Α.Α.: Ναι, ναι.

Σ.Ε.: Ναι. Σε ποιες, ποιες είναι οι μέθοδοι στις οποίες παρατηρείτε τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλοεπιδρούν; Πάντα από αυτές που προαναφέραμε,. Που βλέπετε να συμμετέχουν και ενεργά αλλά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους;

Α.Α.: Σίγουρα Ομαδοσυνεργατική, στα επίπεδα που μπορεί να γίνει, γιατί είναι δύσκολη. Θεατρικό Παιχνίδι, εκεί, κυρίως εκεί, όταν συνεργάζονται μεταξύ τους, με πιο ελεύθερες δραστηριότητες, γιατί γνωστικό είναι λίγο δύσκολο να εφαρμοστεί ομαδοσυνεργατική.

Σ.Ε.: Ναι, ναι, ναι.

Α.Α.: Γνωστικό επίπεδο.

Σ.Ε.: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων; Που βλέπετε δυσκολίες;

Α.Α.: Κυρίως είναι όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν το ένα το άλλο, στην Ομαδοσυνεργατική δηλαδή δεν μπορούν να συνεργαστούνε μεταξύ τους. Μετά ό,τι έχει σχέση με υλικά που παρέχει το Σχολείο, πρέπει να είσαι με αυτά που του παρέχει.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Δεν γίνεται, δεν ζητάς κι άλλα, και άλλα να ζητήσεις πολύ δύσκολα σου δίνουνε.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Αυτές οι δυσκολίες τώρα.

Σ.Ε.: Ναι αυτές, ΟΚ, σε πρακτικό επίπεδο, προφανώς δεν υπάρχουνε υλικά πολλές φορές διαθέσιμο και ναι. ΟΚ.

Σε ποια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν αυτές οι δυσκολίες αυτές; Κυρίως απ' ότι κατάλαβα στο επικοινωνιακό κομμάτι, στο...

Α.Α.: Ναι, Στην επικοινωνία και εκεί, συνεργασία, μαλώνουνε πολύ μεταξύ τους, έχουνε πολλές διαφορές μεταξύ τους.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Που δεν μπορείς να τις καταλάβεις και να τις λύσεις.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Οπότε μέσα στην τάξη δεν, πρέπει να έχεις πάντοτε, να τα προσέχεις συνέχεια, δεν...

Σ.Ε.: Έναν-έναν, με τη σειρά, εξατομικευμένη και παρατηρώντας το κάθε ένα διαφορετικά. Βέβαια.

Α.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Τι κάνετε για να ξεπεράσετε αυτές τις δυσκολίες; Με ποιο τρόπο;

Α.Α.: Κυρίως με το διάλογο, κυρίως με το να προσφέρεις θεάματα, μικρά δωράκια από...και μια ζωγραφιά δηλαδή να τους έχεις ταγμένη, είναι γι' αυτά θησαυρός. Είναι παιδιά που αυτά τα εκτιμούνε.

Σ.Ε.: Ναι. Ωραία. Ωραία. Καταφέρνεται μέσα από τη διδασκαλία του αντικείμενου σας να δώσετε Διαπολιτισμική διάσταση στα μαθήματά σας;

Α.Α.: Διαπολιτισμική εξαρτάται σε ποιο. Τι εννοείς;

Σ.Ε.: Αυτό το να μαθαίνουν να σέβονται την διαφορετικότητα, να δίνουνε, στην ταυτότητα, στην διαφορετική ταυτότητα του άλλου, να υπάρχει αλληλοκατανόηση μεταξύ, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ διαφορετικών λαών, θρησκειών, δηλαδή στην πράξη ουσιαστικά...

Α.Α.: Αυτό ναι, υπάρχει, σε καθημερινή βάση υπάρχει, αυτή η διάσταση, γιατί συνήθως προσπαθούνε να το ρωτήσουνε κι αυτά τα ίδια πως λέγονται οι λέξεις, *εμείς τις λέμε έτσι στα ελληνικά, εσείς πως τις λέτε;* Δηλαδή, προσπαθούμε να τους δείξουμε ότι αυτό που έχετε φέρει από εκεί που είστε, είναι σημαντικό!

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Είναι παιδιά που φύγανε πολύ μικρά, άλλα δεν ξέρουνε καλά-καλά να μιλάνε τη δικιά τους τη γλώσσα.

Σ.Ε.: Ναι.

Α.Α.: Να μιλάνε καθαρά. Οπότε, εμείς τουλάχιστον προσπαθούμε να κουβαλήσουμε από εκεί κάτι που φέρανε, μη χαθούνε τελείως.

Σ.Ε.: Άρα να εκτιμήσουνε και τη δική τους ταυτότητα και του άλλου και να καταλάβουν ότι όλοι οι Λαοί είναι ίδιοι.

Α.Α.: Ναι.

Σ.Ε.: Ωραία. Ωραία, ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Α.Α.: Κι εγώ ευχαριστώ.