



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ  
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

της

**ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ (Α.Μ. ΕΛΛ 18002)**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης

στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης με ειδίκευση στην  
Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

Ιούνιος 2020

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ  
ΑΝΤΙΑΛΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ  
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

της

**ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ (Α.Μ. ELL18002)**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων Καθηγητής : Βαλκάνος Ευθύμιος, *Καθηγητής*

Μέλη: Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, *Καθηγητής*

Δαγδιλέλης Βασίλειος, *Καθηγητής*

Ιούνιος 2020

## Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία σηματοδοτείται η ολοκλήρωση των σπουδών μου στο ΠΜΣ «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Η εργασία πραγματοποιήθηκε λόγω της αμέριστης υποστήριξης ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους αξίζει να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, ο οποίος ως επιβλέπωντας καθηγητής με στήριξε έμπρακτα με τις ανάλογες συμβουλές του, κατευθύνοντάς με εποικοδομητικά προς την ορθή κατεύθυνση. Η συναισθηματική του υποστήριξη σε συνδυασμό με το έκδηλο ενδιαφέρον του ήταν πραγματικά εντυπωσιακό.

Επιπλέον, ένα θερμό ευχαριστώ απευθύνω στους διευθυντές των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας, οι οποίοι συνεργάστηκαν πρόθυμα μαζί μου χωρίς να μου δημιουργήσουν το παραμικρό πρόβλημα. Αδιαμφισβήτητα, ένα εξίσου θερμό ευχαριστώ απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους μετανάστες των ΣΔΕ, που με σύνεση συνεισέφεραν στην περάτωση της συγκεκριμένης έρευνας. Φυσικά, δεν ξεχνώ την κατανόηση, την αγάπη και το έμπρακτο ενδιαφέρον της οικογένειας και των φίλων μου. Χωρίς την υποστήριξή τους σε διάφορους τομείς, η συγκεκριμένη εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να μνημονεύσω και να ευχαριστήσω πάνω από όλους την κυρία Βασιλική Καραβάκου –υπεύθυνη του ΠΜΣ-, η οποία δυστυχώς δεν βρίσκεται πλέον εν ζωή. Ωστόσο, επειδή είχα την τύχη και την τιμή να συνεργαστώ μαζί της κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, οφείλω να ομολογήσω πως η κυρία Καραβάκου αποτέλεσε για εμένα πηγή έμπνευσης και ευαισθητοποίησης σε ζητήματα ετερότητας. Το πάθος της για την εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις οικουμενικές αξίες και τα υψηλά ιδανικά που πρέσβευε, θα παραμείνουν για εμένα ανεξίτηλο παράδειγμα.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις-απόψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων σχετικά με το πόσο το σχολικό περιβάλλον ενισχύει την ένταξή τους στην κοινωνία (πχ στον χώρο εργασίας) και αν η εκπαίδευση που δέχονται όντως ενισχύει τον παραπάνω σκοπό. Κομβική θέση στην εργασία έχει η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και η άρση των εμποδίων για την ισότιμη ένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και η επανάκτηση της αυτοεκτίμησης και της βελτιστοποίησης των προσόντων των εκπαιδευομένων. Επίσης, στην συγκεκριμένη εργασία προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις στάσεις (πχ αρνητικές ή θετικές στάσεις, αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων) που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον στους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας.

Οι επιμέρους στόχοι που διερευνήθηκαν είναι οι παράγοντες που κατά τους μετανάστες εκπαιδευομένους συντελούν στην αποτελεσματική εκπαίδευση και στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης γενικότερα. Επιπλέον, διερευνήθηκε η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών εκπαιδευομένων και η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των μεταναστών στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο. Σημαντική θέση στην παρούσα εργασία κατείχαν τα κίνητρα συμμετοχής που δημιουργεί η εκπαιδευτική ηγεσία στους εκπαιδευομένους. Τέλος, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην διοίκηση.

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ένα αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευομένους μετανάστες των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας. Η συμμετοχή στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν ιδιαίτερος χρήσιμη, καθώς εξετάστηκε η οπτική των

εκπαιδευομένων μεταναστών σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ένταξης και ετερότητας.

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι όντως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων μεταναστών αντιμετωπίζουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όχι μόνο ως μέσο κοινωνικοποίησης, αλλά και ως μέσο για μία καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Οι απαντήσεις έδειξαν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ βιώνουν διακρίσεις και συχνά αποτελούν θύματα κοινωνικού αποκλεισμού, όχι τόσο από την διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο από τους συμμαθητές τους και τον περίγυρο γενικότερα. Τέλος, γίνονται φιλότιμες προσπάθειες από την εκπαιδευτική ηγεσία, ώστε οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες να ενταχθούν ομαλά στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα, αν και υπάρχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ΣΔΕ, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική ένταξη, ισότητα ευκαιριών, ετερότητα.

## **Abstract**

The present study explored the perceptions and views of immigrant student about how the school environment enhances their integration into society (e.g. in the workplace) and whether the education they receive actually enhances the above purpose. Ensuring equal opportunities and removing barriers to equal integration into the labor market, as well as restoring self-esteem and optimization of trainees, is crucial to this study. In this study, we also tried to explore the attitudes (e.g., negative or positive attitudes, changing established perceptions) created by the school environment of Second Chance School (SCS) students in Central Macedonia.

The individual objectives explored, are the factors that immigrants students contribute to effective education and effective management in general. In addition, the contribution of educational leadership to combating the social exclusion of migrant learners and the contribution of educational leadership to the recognition of migrants' rights in education and in the workplace were explored. Important place in this work was the motivation of the educational leadership for the students. Finally, learners' attitudes and perceptions towards the teaching staff and management were explored.

The research data were collected with an improvised structured questionnaire, which was designed exclusively for the research needs and consisted of closed-ended questions. The questionnaires were distributed to trained immigrants from the SCS of Central Macedonia. Participation in this research was particularly useful as it examined the perspective of immigrant educators on issues of adult education, integration and diversity.

The main findings of the research are that most immigrant educated people view Second Chance Schools not only as a means of socialization but also as a means of better vocational rehabilitation. Responses have shown that SCS migrant trainees experience discrimination and are often victims of social exclusion, not so much from management and teaching staff, but from their peers and the environment in general. Finally, generous efforts are being made by educational leadership to ensure that migrant learners integrate smoothly into education and society at large, although there is much room for improvement.

Key words: educational leadership, intercultural education, Second Chance School, social exclusion, social integration, equal opportunities, diversity.



<b>Περιεχόμενα</b>	
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>4</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b> .....	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο 1</b> .....	<b>13</b>
<b>Δια Βίου Εκπαίδευση μεταναστών και ΣΔΕ</b> .....	<b>13</b>
1.1 Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταναστών.....	13
1.2 Οργάνωση και νομοθετικό πλαίσιο .....	15
1.3 Το έργο της διεύθυνσης των ΣΔΕ.....	16
1.4 Καινοτομίες και δράσεις στα ΣΔΕ.....	18
1.5 Αρχές και σκοποί μάθησης ενηλίκων .....	21
1.6 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων .....	25
1.7 Κίνητρα των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων.....	27
1.8 Τα εμπόδια στην μάθηση μεταναστών ενηλίκων .....	29
1.9 Σύνοψη κεφαλαίου.....	31
<b>Κεφάλαιο 2</b> .....	<b>32</b>
<b>Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</b> .....	<b>32</b>
2.1 Πολυπολιτισμικότητα –διαπολιτισμικότητα .....	32
2.2 Ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	33
2.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση (αρχές και σκοποί).....	34
2.4 Συσχέτιση διαπολιτισμικής ηγεσίας με την κοινωνική δικαιοσύνη .....	37
2.5 Ηγετικές πρακτικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	40
2.6 Ο διοικητικός ρόλος των διευθυντών στην διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική .....	44
2.7 Ο συμβουλευτικός και παρεμβατικός ρόλος των διευθυντών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	45
2.8 Διευθυντής-ηγέτης και λήψη διαπολιτισμικών αποφάσεων .....	49
2.9 Ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας διευθυντών-Επιμόρφωση.....	51
2.10 Σύνοψη κεφαλαίου.....	54
<b>Κεφάλαιο 3</b> .....	<b>55</b>
<b>Μετανάστες και Περιθωριοποίηση</b> .....	<b>55</b>
3.1 Ορισμός του μετανάστη (κατηγορίες, κριτήρια) .....	55
3.2 Ξενοφοβία, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός .....	58
3.3 Αγορά εργασίας μεταναστών-αποκλεισμός .....	59

3.4 Αιτίες και συνέπειες κοινωνικού αποκλεισμού μεταναστών .....	61
3.5 Γκετοποίηση ή Εθνικό Μοντέλο .....	65
3.6 Αφομοίωση.....	66
3.7 Ενσωμάτωση ή διαπολιτισμικό μοντέλο.....	67
3.8 Αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση .....	68
3.9 Σύνοψη κεφαλαίου.....	70
<b>Κεφαλαίο 4 .....</b>	<b>72</b>
<b>Μετανάστες και Κοινωνική Ένταξη.....</b>	<b>72</b>
4.1 Η Διά Βίου Μάθηση ως μέσο κοινωνικής ένταξης μεταναστών .....	72
4.2 Πολιτικές πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική ένταξη .....	73
4.3 Παιδαγωγική των καταπιεσμένων (Paolo Friere).....	76
4.4 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μέσο ένταξης.....	78
4.5 Φορείς-δομές-προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών .....	79
4.6 Καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό και ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη.....	83
4.7 Σύνοψη κεφαλαίου.....	85
<b>ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>87</b>
<b>Κεφάλαιο 5.....</b>	<b>88</b>
<b>Ερευνητικό μέρος .....</b>	<b>88</b>
5.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	88
5.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	88
5.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	89
5.1.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	89
5.1.4 Εργαλείο έρευνας .....	90
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων .....	93
5.2.1 Δημογραφικά ερωτηματολογίου .....	93
5.2.2 2 <sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου .....	99
5.2.3 3 <sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου .....	108
5.2.4 4 <sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου .....	118
5.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	134
5.4 Προτάσεις/Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	139
<b>Αντί επιλόγου.....</b>	<b>143</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>145</b>

**Παράρτημα .....154**

## Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ηγεσία (διευθυντές-τριες ) των ΣΔΕ, οι θεωρίες της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας και η ανάλυση της σχολικής κουλτούρας αποτελούν το πλαίσιο για την διερεύνηση των παραγόντων που προωθούν την αποτελεσματικότητα των ΣΔΕ στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μεταναστών ενηλίκων. Τόσο ο ρόλος του ηγέτη, όσο και το ευέλικτο και ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην δημιουργία ενός πλαισίου που να ευνοεί την εκπαίδευση ευπαθών ομάδων και συγκεκριμένα των μεταναστών. Η συγκέντρωση χαρακτηριστικών επιμεριστικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν στην κινητοποίηση εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την δημιουργία αντίστοιχου κλίματος που να μπορεί να ευνοήσει την ετερότητα του εκάστοτε εκπαιδευομένου. Ως επιτυχημένη ηγεσία μπορούμε να ορίσουμε ένα συνδυασμό ικανοτήτων, προσωπικών χαρακτηριστικών, ανθρώπινης και δημοκρατικής ηγεσίας, ύπαρξης οράματος και στόχων, ενθάρρυνσης και συνεργασίας για την ανάπτυξη θετικού κλίματος, πρωτοβουλιών και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σεβόμενης πάντα την «διαφορά».

Όσον αφορά τα ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) απευθύνονται σε νέους άνω των 18 ετών χωρίς να προσδιορίζεται ανώτερο ηλικιακό όριο. Οι σπουδές είναι διετούς διάρκειας και στους αποφοίτους χορηγείται τίτλος ισότιμος με το απολυτήριο του γυμνασίου. Για την οργάνωση των δομών στα ΣΔΕ επιλέχθηκε η θεωρία των πολυγραμματισμών (multiliteracies) που περιλαμβάνει τον κοινωνικό γραμματισμό, τον γλωσσικό γραμματισμό, τον μαθηματικό, τον πληροφορικό και τον περιβαλλοντικό γραμματισμό. Οι διευθυντές των ΣΔΕ, σύμφωνα με την Υ.Α 2373/2003 (ΦΕΚ 1003 22/7/2003)έχουν αυξημένες αρμοδιότητες σε σύγκριση με τους διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Υ.Α 2373/2003, αρχικά, συμμετέχουν στην επιλογή εκπαιδευομένων, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, έχοντας υποστηρικτική διάθεση απέναντι στους εκπαιδευομένους, καθώς πρόκειται για ενήλικες που είτε εγκατέλειψαν το σχολείο μετά την αποφοίτησή τους μετά το δημοτικό σχολείο, είτε απέτυχαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γυμνασίου και να φέρουν εις πέρας

την υποχρεωτική φοίτηση. Φυσικά, υπάρχει και η μερίδα των μεταναστών εκπαιδευομένων οι οποίοι επιλέγουν να φοιτήσουν στα ΣΔΕ κυρίως για λόγους ένταξης. Επιπλέον, οι διευθυντές έχουν λόγο για την ανανέωση της απόσπασης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και για την ανανέωση της σύμβασης των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Φροντίζουν για την εμπύχωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πολλαπλά και πολύπλευρα καθήκοντα και πολλές φορές δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ή συμπεριφορές για το έργο της εκπαίδευσης ενηλίκων (μεταναστών και μη). Αδιαμφισβήτητα, οι διευθυντές έχουν ουσιαστικό ρόλο για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο των σπουδών που εφαρμόζονται, καθώς το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται στο ΣΔΕ, στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων διαδικασιών και προδιαγραφών. Τέλος, επιφορτίζονται με την σύνδεση του ΣΔΕ με την τοπική κοινωνία, για τις συνεργασίες και τις σχέσεις με τους τοπικούς φορείς, δεδομένου ότι ένας από τους σκοπούς της λειτουργίας των ΣΔΕ είναι η ανέλιξη και η κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων.

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές των ΣΔΕ προβλέφθηκε να ασκούν εκπαιδευτική εσωτερική πολιτική, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες λειτουργίας τους, δεδομένου ότι τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικες με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα και λειτουργούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μελετώντας εις βάθος την πληθυσμιακή σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, εύκολα διαπιστώνουμε πως πλέον δεν υπάρχουν χώρες με πληθυσμιακή ομοιογένεια τόσο στην Ευρώπη, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πολυμορφία διακρίνει σχεδόν ολόκληρο τον κόσμο, καθώς λαοί, έθνη και πολιτισμοί έχουν αναμειχθεί. Οι αμιγείς κοινωνίες ολοένα και περισσότερο έχουν αρχίσει να φθίνουν, ενώ έχουν αρχίσει έντονα να αυξάνονται οι κοινωνίες που διαθέτουν πολιτισμική και πληθυσμιακή πολλαπλότητα. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999), μελετώντας τις παραπάνω αναμειξίες, διακρίνουμε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Αρχικά, υπάρχουν οι αμιγείς εθνικές μειονότητες που τις συναντάμε στα εθνικά σύνορα κρατών, μετά την δημιουργία καινούριων κρατών και τις αναδιατάξεις που έγιναν στα σύνορα. Οι πληθυσμοί αυτοί συνήθως δεν διακρίνονται για την πρόθεση τους για ενσωμάτωση στην κοινωνική οργάνωση και στον πολιτισμό της χώρας διαμονής. Μία δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι παραδοσιακές αποικίες, όπου οι ομάδες ατόμων (χωρίς την επιθυμία ή δυνατότητα επιστροφής στην χώρα τους) εγκαταστάθηκαν μόνιμα στην μητροπολιτική χώρα. Μία τρίτη περίπτωση αποτελούν οι αλλοδαποί εργαζόμενοι, οι

οποίοι εγκατέλειψαν την χώρα τους με την προοπτική ανεύρεσης εργασίας και καλύτερης διαβίωσης. Οι πληθυσμοί αυτοί έναντι στον πολιτισμό και στην κοινωνική οργάνωση της χώρας υποδοχής, διακρίνονται είτε για την απόλυτη αποδοχή, είτε για την πλήρη άρνηση. Η τέταρτη κατηγορία αποτελείται από τους διπλωμάτες και τα ανώτατα διπλωματικά και εμπορικά στελέχη, τα οποία συναντάμε στα προξενεία ή στις πρεσβείες διαφόρων χωρών και ο πληθυσμός τους παραμένει σταθερός, καθώς οι θέσεις παραμένουν ίδιες παρόλο που τα άτομα εναλλάσσονται.

Ο όρος «Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες» αποτελεί μία ομπρέλα που περιλαμβάνει και την ομάδα των μεταναστών. Ως ευπαθείς κοινωνικά ομάδες ορίζουμε τις πληθυσμιακές ομάδες από τις οποίες αποτρέπεται η ολοκληρωτική συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή μίας χώρας και η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση. Πολύ συχνά το κοινό αντιμετωπίζει αρνητικά τα άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες, συνεπώς και τους μετανάστες, έχοντας ως άμεσο αποτέλεσμα την τοποθέτησή τους στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής, την εμφάνιση έντονων διακρίσεων και τέλος, τον στιγματισμό τους (Αλεξίου, 1998). Οι μετανάστες βιώνουν έντονα το «στίγμα» της αποτυχίας, ζουν απομονωμένοι και αδρανείς, βιώνοντας μόνιμα θυμό, ανασφάλεια, φόβο και άγχος, καθώς βρίσκονται συνέχεια σε μία κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού. Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται ως σύγχρονη και εξελιγμένη, όπου «όλοι» απολαμβάνουν την ελευθερία και την ισότητα. Η αντίφαση εστιάζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν κοινωνικά μέλη που στερούνται αγαθά, ακριβώς την ίδια στιγμή που άλλα μέλη της κοινωνίας τα θεωρούν δεδομένα και αυτονόητα. Πολλές φορές αποδίδουμε εξ αρχής σε κάποιους τα χαρακτηριστικά της ευπάθειας και της ευαλωτότητας, τοποθετώντας έτσι τους εαυτούς μας σε μία θέση ανωτερότητας έχοντας την αίσθηση πως είμαστε τυχεροί και υπερέχουμε. Τέτοιου είδους στάσεις όχι μόνο δεν εξαλείφουν και δεν μειώνουν τον ρατσισμό, αλλά αντιθέτως εμπεριέχουν στερεότυπα και προκατάληψη και φυσικά αναπαράγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η εκπαιδευτική ηγεσία σε συνεργασία με κρατικούς, μη κρατικούς, τοπικούς και εθελοντικούς φορείς οφείλει να ενδυναμώσει τον ευάλωτο πληθυσμό (στην συγκεκριμένη περίπτωση τους μετανάστες) ξεκινώντας αρχικά με την ενημέρωση των προσωπικών τους δικαιωμάτων. Επιπλέον, ουσιαστική βοήθεια μπορεί να αποτελέσουν οι ομάδες αυτοβοήθειας, η δημιουργία κινήτρου για ενεργοποίηση και οι ουσιαστικές παροχές για μία ποιοτικά αναβαθμισμένη ζωή, ώστε να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο παρέχοντας ψυχοκοινωνική στήριξη.

Η Διά Βίου Μάθηση κρίνεται αναγκαία όχι μόνο για όλους τους ενήλικες του γενικού πληθυσμού, αλλά και για τις ειδικές κατηγορίες ενηλίκων που εντάσσονται σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως για παράδειγμα οι μετανάστες. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έκαναν εμφάνιση οι πρώτες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στη Ελλάδα, χωρίς την ύπαρξη θεσμικής οργάνωσης. Το 1981 η Ελλάδα εντάχθηκε στην ΕΟΚ, γεγονός που αποτέλεσε αφετηρία για την ανάπτυξη του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και συνδυάστηκε με πολιτικές ανακατατάξεις της εποχής. Η εισροή κοινοτικών πόρων οδήγησε στην προσαρμογή και στην αύξηση των δραστηριοτήτων διαφόρων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να απορροφηθούν οι διαθέσιμες χρηματοδοτήσεις. Έτσι, αυξήθηκε το ενδιαφέρον διαφόρων κρατικών και μη φορέων στο να διοργανωθούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση ενηλίκων και η Διά Βίου Μάθηση αποτέλεσαν έναν από τους πιο κομβικούς κλάδους της εκπαίδευσης.

Αδιαμφισβήτητα, οι ραγδαίες εξελίξεις στο μεταναστευτικό ζήτημα αποτέλεσαν ένα μείζον κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα, καθώς αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων. Η Δια Βίου Μάθηση έχει την δυνατότητα να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ένταξη των μεταναστών που εισήλθαν στην χώρα μας, ώστε όχι μόνο να ενταχθούν ομαλά και ανώδυνα, αλλά και να προοδεύσουν στην αγορά εργασίας. Η παραπάνω διαδικασία μειώνει έως και εξαλείφει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις ανισότητες. Η Διά Βίου Μάθηση προϋποθέτει σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου και επιδεικνύει την αποδοχή του ως προς τις φυλετικές διαφορές, την καταγωγή, τις αξίες, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις. Στη συγκεκριμένη εργασία θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στα κίνητρα που πιθανόν μπορούν να ωθήσουν έναν μετανάστη στο να συμμετέχει σε προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα κίνητρα και οι ανάγκες καθορίζονται σύμφωνα με τα εκάστοτε χαρακτηριστικά μιας ομάδας και αποτελούν ένα ξεχωριστό ζήτημα στην υλοποίηση και στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων. Επίσης, θα αναφερθούμε στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και συγκεκριμένα, στους ατομικούς παράγοντες (προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, υποχρεώσεις, προσωπικότητα, προσδοκίες), στους εκπαιδευτικούς παράγοντες (αποτυχία στο σχολείο, αρνητική στάση προς την μάθηση, πρόωρη εγκατάλειψη), στους κοινωνικούς (εκτόνωση, συναναστροφές, δημιουργία κοινωνικών σχέσεων), και τέλος στους εργασιακούς παράγοντες (θέσεις εργασίας, πόροι,

προκαταλήψεις, κοινωνική πολιτική). Επομένως, κρίνονται αναγκαία στις μέρες μας η υλοποίηση και ο σχεδιασμός από κρατικούς ή μη φορείς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που θα απευθύνονται άμεσα στην κοινωνικά ευπαθή ομάδα των μεταναστών.

Κεντρικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις-απόψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων σχετικά με το πόσο το σχολικό περιβάλλον ενισχύει την ένταξή τους στην κοινωνία (πχ στον χώρο εργασίας) και αν η εκπαίδευση που δέχονται όντως ενισχύει τον παραπάνω σκοπό. Κομβική θέση στην εργασία έχει η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και η άρση των εμποδίων για την ισότιμη ένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και η επανάκτηση της αυτοεκτίμησης και της βελτιστοποίησης των προσόντων των εκπαιδευομένων. Επίσης, στην συγκεκριμένη εργασία θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις στάσεις (πχ αρνητικές ή θετικές στάσεις, αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων) που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον στους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ Θεσσαλονίκης.

Οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκεται να διερευνηθούν είναι:

- α) Οι παράγοντες που κατά τους μετανάστες εκπαιδευομένους συντελούν στην αποτελεσματική εκπαίδευση και στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης γενικότερα.
- β) Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών εκπαιδευομένων
- γ) Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των μεταναστών στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο.
- δ) Τα κίνητρα συμμετοχής που δημιουργεί η εκπαιδευτική ηγεσία στους εκπαιδευομένους
- ε) Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην διοίκηση (πχ θεωρούν τους διδάσκοντες πρόθυμους και αποτελεσματικούς;)

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία είναι τα εξής:



α) Κατά πόσο η εκπαιδευτική ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι εξοικειωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας;

β) Τι επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμού και πως τα αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική ηγεσία;

γ) Κατά πόσο συμβάλει η εκπαιδευτική ηγεσία στην ένταξη των μεταναστών εκπαιδευομένων στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ;

Με την παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται να γίνουν προτάσεις για την διαμόρφωση ή την βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μεταναστών και να αναδεικνύουν την προσωπικότητά τους, ώστε να εντάσσονται με ευκολία στην κοινωνία και να διευκολύνεται η επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επιπλέον, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση και η ανάλογη επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα διαπολιτισμού και ετερότητας. Θα αναδειχθεί η σπουδαιότητα ενός διαφορετικού τρόπου διοίκησης και διδασκαλίας που να βασίζεται εξολοκλήρου στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μεταναστών εκπαιδευομένων, καθώς με την συγκεκριμένη εργασία προσπαθούμε να ερευνήσουμε την οπτική γωνία των μεταναστών, ακούγοντας και την δική τους «φωνή» σε θέματα που τους αφορούν άμεσα.

Τα ερευνητικά δεδομένα θα συγκεντρώθηκαν με ένα αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 56 εκπαιδευομένους μετανάστες των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ότι προσφέρει μία όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα σχετικά με το σύνολο των ερωτηθέντων. Η απόφασή να συμπεριλάβουμε ερωτήσεις κλειστού τύπου στο ερωτηματολόγιο σχετίζεται με το γεγονός πως η χρήση του από τους συμμετέχοντες συμβάλλει στην πιο ευχάριστη περάτωση της έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διασφάλισε στους συμμετέχοντες το δικαίωμα της ανωνυμίας και πιστοποίησε ότι τα δεδομένα που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για την επεξεργασία της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς πρώτη φορά εξετάστηκε η οπτική των εκπαιδευομένων μεταναστών σε ζητήματα εκπαίδευσης

ενηλίκων, ένταξης και ετερότητας. Πριν από τα βασικά μέρη της έρευνας υπήρξαν ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευομένων, όπως το φύλλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, χρόνια παραμονής στην Ελλάδα κτλ.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ζητήματα ετερότητας γενικότερα έχουν μελετηθεί και από άλλους μεταπτυχιακούς ερευνητές. Οι τίτλοι των ανάλογων ερευνών είναι οι εξής: «Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Αλεξάνδρα. Σ. Φουκίδου, 2018)», «Απόψεις και Στάσεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο (Μίχου Βασιλική, 2012)», «Εκπαιδευόντας διαπολιτισμικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων (προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καθιστά τους εκπαιδευτές ενηλίκων διαπολιτισμικά έτοιμους (Λαζαρόπουλος Απόστολος, 2011)» κ.α. Όπως ήδη αναφέραμε, η διαφορά της συγκεκριμένης έρευνας με τις προαναφερθείσες είναι ότι εμείς προσπαθήσαμε να προτείνουμε ιδέες και λύσεις για μία κατάλληλη διαπολιτισμική σχολική κοινότητα, ερευνώντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των μεταναστών εκπαιδευομένων, καθώς και το αν βιώνουν οι μετανάστες τον κοινωνικό ρατσισμό από το σχολικό τους περιβάλλον.

Όσον αφορά την διάρθρωση της έρευνας, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται γενικά στην Δια Βίου Εκπαίδευση μεταναστών και στα ΣΔΕ. Εστιάζουμε στην οργάνωση και στο νομοθετικό πλαίσιο των ΣΔΕ, καθώς και στις καινοτομίες και στις δράσεις αυτών. Εφόσον καλύψαμε το έργο της διεύθυνσης των ΣΔΕ, στην συνέχεια αναφέρουμε για τις αρχές και τους σκοπούς της μάθησης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων και στα κίνητρα που τους οδήγησαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ. Κλείνουμε το πρώτο κεφάλαιο αναφερόμενοι στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες μετανάστες στην μάθησή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εστιάζουμε στην εκπαιδευτική ηγεσία όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ξεκινάμε το δεύτερο κεφάλαιο δίνοντας μία σαφή εικόνα των ορισμών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Στην συνέχεια, ορίζουμε την διαπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς να παραλείψουμε τις αρχές και τους σκοπούς της, ενώ παράλληλα συσχετίζουμε την διαπολιτισμική ηγεσία με την κοινωνική δικαιοσύνη. Έμφαση δίνουμε στις ηγετικές πρακτικές και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κομβικό ρόλο στο

συγκεκριμένο κεφάλαιο παίζει και ο πολλαπλός ρόλος των ηγετών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (διοικητικός, συμβουλευτικός και παρεμβατικός. Σημαντική πληροφορία του κεφαλαίου κρίνεται και το πώς λαμβάνουν τις διαπολιτισμικές αποφάσεις οι ηγέτες της εκπαίδευσης. Τέλος, αναφερόμαστε στο πώς αναμένεται να αναπτύξουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα οι διευθυντές-ηγέτες της εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στους μετανάστες και στην περιθωριοποίηση που βιώνουν. Το κεφάλαιο ξεκινάει με τον ορισμό των μεταναστών, διακρίνοντας διάφορες κατηγορίες και κριτήρια. Επιπλέον, διασαφηνίζουμε τις έννοιες της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην συνέχεια αναφερόμαστε στην αγορά εργασίας των μεταναστών και στις αιτίες και συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού. Στις επόμενες ενότητες περιγράφουμε έννοιες, όπως η γκετοποίηση (εθνικό μοντέλο),αφομοίωση και ενσωμάτωση (διαπολιτισμικό μοντέλο). Τέλος, κρίναμε σημαντικό να εντάξουμε στο τρίτο κεφάλαιο την αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση που βιώνουν οι μετανάστες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Αρχικά, μελετήσαμε την Διά Βίου Μάθηση ως μέσο κοινωνικής ένταξης μεταναστών και εστιάσαμε σε πολιτικές πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική ένταξη. Στις επόμενες ενότητες περιγράφονται η παιδαγωγική των καταπιεσμένων κατά τον Paolo Friere και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μέσο ένταξης. Εμβαθύνοντας στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε διάφορους φορείς, δομές και προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών. Η τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους κλείνει με το να προτείνουμε ιδέες και λύσεις για το πώς θα καταπολεμήσουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική ένταξη των μεταναστών εκπαιδευομένων.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε την έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε ενήλικες εκπαιδευομένους μετανάστες των ΣΔΕ Θεσσαλονίκης. Στο πέμπτο κεφάλαιο συναντάμε την μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και την παρουσίαση και την συζήτηση του αποτελέσματος. Ακολουθούν συμπερασματικά σχόλια και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευομένους.

## ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

# Κεφάλαιο 1

## Δια Βίου Εκπαίδευση μεταναστών και ΣΔΕ

### 1.1 Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταναστών

Αρχικά, ως «εκπαίδευση ενηλίκων» ορίζουμε τις σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που παρέχονται σε ώριμα άτομα με κριτήριο όχι το πότε γεννήθηκαν, αλλά βάσει της υπευθυνότητάς τους, της ισορροπίας που διαθέτουν στον τρόπο ζωής τους και των κοινωνικών τους εμπειριών. Η διαφορά της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι με τον όρο «Διά Βίου Μάθηση» χαρακτηρίζουμε όλες τις δραστηριότητες που υπάγονται στην γενική εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην άτυπη και τυπική μορφή εκπαίδευσης και μάθησης που επιτελεί ο άνθρωπος καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, με απώτερο σκοπό να βελτιώσει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα προσόντα του, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του στον επαγγελματικό και κοινωνικό του βίο.

Η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και η «Διά Βίου Μάθηση» αποτελούν δύο έννοιες που συνδέονται άρρηκτα. Το 1995 η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO είχαν ήδη υιοθετήσει την έννοια της διά βίου μάθησης ως βασικό άξονα εκπαιδευτικής πολιτικής, τον οποίο ακολουθεί ο δυτικός κόσμος. Σύμφωνα τον Javris, 2004, η εκπαίδευση οφείλει να μην σταματάει όταν κάποιος αποχωρεί από το σχολείο, καθώς το σχολείο εκπληρώνει τον σκοπό του μόνο όταν επιτύχει να διασφαλίσει την συνέχεια της εκπαίδευσης, έχοντας δημιουργήσει όλες τις απαραίτητες συνθήκες προς εξασφάλιση της ανάπτυξης. Το σημαντικότερο εφόδιο που μπορεί να κατακτήσει κάποιος από το σχολείο είναι η διάθεση του για μάθηση καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, μαθαίνοντας εν τέλει να εξελίσσεται και από τον ίδιο του τον βίο. Συνεχίζοντας με τις σκέψεις του Javris, αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση προηγείται της οικονομικής ανάπτυξης και θα ήταν ευτυχές η εκπαίδευση να ήταν ισόβια και καθολική. Εξάλλου η εκπαίδευση προετοιμάζει το άτομο για μία κοινωνία που πιθανώς να μην υπάρχει, αλλά εν τέλει είναι δυνατόν να υπάρξει μέσω της διάρκειας του βίου του.

Αδιαμφισβήτητα, οι τομείς της οικονομίας και της τεχνολογίας επιδέχονται συνεχώς ραγδαίες αλλαγές, γεγονός το οποίο δημιουργεί στον επαγγελματικό και κοινωνικό χώρο απαιτήσεις και συνθήκες κατά πολύ διαφορετικές από τις μέχρι τώρα

υπάρχουσες. Οι νέες συνθήκες απαιτούν άμεση προσαρμογή στις προαναφερθείσες αλλαγές, καθώς και μία συνεχή προσπάθεια για εμπλουτισμό των γνώσεων. Όπως αναφέρει και ο Κόκκος, 2005, η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα όχι μόνο στην ανάπτυξη του ατόμου και στην κοινωνική συνοχή, αλλά και στην προσαρμοστικότητα, στην προσωπική-πνευματική ολοκλήρωση, καθώς και στην διευκόλυνση της ανεύρεσης εργασίας. Εξαιτίας των παραπάνω αλλαγών ένα μεγάλο μέρος των ανθρώπων οδηγείται δυστυχώς στην ανεργία. Μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας χαρακτηρίζει ανθρώπους με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο όπως οι μετανάστες, οι οποίοι αναγκασμένοι εκ των συνθηκών δεν έχουν ως προτεραιότητα την εκπαίδευση τους. Είναι εύλογο λοιπόν να προσδοκάται η ανάλογη κατάρτιση ως άμεση λύση του προβλήματος.

Κρίσιμες χαρακτηρίζονται και οι αλλαγές που συμβαίνουν στο πολιτισμικό και στο κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες προκαλούν εξίσου περεταίρω ανάγκες εκπαίδευσης. Οι ραγδαίες μετακινήσεις πληθυσμών συνδέονται με την ανάγκη προσαρμογής των παλινοστούτων, των μεταναστών και των προσφύγων σε μία νέα κοινωνία. Επιπλέον, οι πολιτισμικές μειονότητες, όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, βιώνουν έντονα το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, γεγονός το οποίο επιτείνει την ανάγκη για την ανεύρεση διαφόρων τρόπων πληρέστερης συμμετοχής στο πολιτιστικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Εξαιτίας των προαναφερθέντων λόγων, η ζήτηση για την εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση αφορούν όχι μόνο τις ευπαθείς ομάδες (πχ μετανάστες, ΑΜΕΑ κτλ), αλλά κάθε ενήλικα γενικώς. Για κάθε ενήλικα είναι απαραίτητη η δυνατότητα πρόσβασης σε ειδικές και γενικές δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να μπορεί να ενεργοποιηθεί σε διάφορα πεδία δράσης, να εξελιχθεί, να αυτοκαθοριστεί και να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες και αλλαγές.

Ωστόσο, οι δημιουργούμενες απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας δεν συμβαδίζουν με την εκπαίδευση που παρέχεται στις μέρες μας. Επομένως, κρίνεται αναγκαία μία καινούρια μορφή μάθησης, της οποίας η διάρκεια θα είναι διά βίου. Η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζεται ως κομβικός θεσμός διά βίου μάθησης σε εθνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Η εκπαίδευση ενηλίκων εγγυάται και παρέχει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που κρίνονται αναγκαίες, ώστε το άτομο να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις αλλαγές στην εκάστοτε κοινωνία.

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν σχετίζεται μόνο με την κατάρτιση, καθώς διαθέτει και ένα πολιτισμικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Παρόλο που στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται αναπτυσσόμενη, παράλληλα εφοδιάζεται με την κοινωνική ζήτηση. Η θέσπιση και η διαμόρφωση δομών, συνδυαστικά με την υποστήριξη κατάλληλων φορέων, μπορεί να φέρει στην επιφάνεια μία κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων άκρως επαγγελματική.

## **1.2 Οργάνωση και νομοθετικό πλαίσιο**

Κατά τον Γ. Νικολάου, 2008, τα τελευταία δέκα χρόνια το ΥΠΕΠΘ έχει επιδείξει σημαντικό ενδιαφέρον σχετικά με την θεσμική θωράκιση και την κατοχύρωση των ζητημάτων της εκπαίδευσης των μεταναστών. Αυτό στοχεύει σε μία λειτουργική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα πετυχαίνει την ομαλή ένταξη των μεταναστών (ανηλίκων και ενηλίκων) στον χώρο της εκπαίδευσης. Παρακάτω θα αναφέρουμε τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί, όσον αφορά το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Ψηφίστηκε ο νόμος 2413/96 «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»
- Ιδρύθηκε η «Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», η οποία λειτουργεί ως διοικητική και διακριτή υπηρεσία εντός του χώρου του ΥΠΕΠΘ, στοχεύοντας στην αποδοτική υλοποίηση και στον σχεδιασμό της πολιτικής στα συγκεκριμένα ζητήματα.
- Ιδρύθηκε το «Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο παίζει υποστηρικτικό ρόλο στο επιτελικό και επιστημονικό έργο του ΥΠΕΠΘ.
- Εκσυγχρονισμός και αναμόρφωση των τάξεων υποδοχής στα φροντιστηριακά τμήματα, όπως επίσης και μετατροπή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σε διαπολιτισμικά σχολεία. Το 1983

θεσμοθετήθηκαν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

- Υλοποίηση μεγάλων και πολλών προγραμμάτων (με την υποστήριξη της Ε.Ε, η οποία παρείχε πέντε περίπου δις) μέσω του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και πιθανώς (προοπτική συνέχισης) του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης.

### 1.3 Το έργο της διεύθυνσης των ΣΔΕ

Σύμφωνα με έρευνα του Robinson, 2011, υπάρχουν έξι πεδία-κατηγορίες που ενεργοποιούνται οι διευθυντές-τριες των ΣΔΕ.

Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με τις εξωτερικές συνεργασίες που αφορούν γενικά ζητήματα του σχολείου και ειδικότερα, θέματα που αφορούν την εξεύρεση πόρων. Οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να βρίσκονται σε άμεση συνεργασία όχι μόνο με φορείς της τοπικής κοινωνίας, αλλά και με κεντρικές υπηρεσίες όπως η ΓΓΔΒΜ και η ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

Το δεύτερο πεδίο σχετίζεται με την υποστήριξη των εκπαιδευομένων που παρέχεται από τους διευθυντές-διευθύντριες. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην συνεργασία διευθυντών- εκπαιδευομένων. Οι διευθυντές των ΣΔΕ οφείλουν να συνεργάζονται έντονα με τους εκπαιδευομένους, καθώς το έργο των διευθυντών των ΣΔΕ απέχει κατά πολύ από το έργο των διευθυντών λυκείου ή γυμνασίου. Η συνεργασία διευθυντών-εκπαιδευομένων ξεκινάει την ημέρα των συνεντεύξεων των υποψηφίων εκπαιδευομένων ενώπιον επιτροπής κατόπιν αποφάσεως των διευθυντών των ΣΔΕ. Οι συνεντεύξεις υποψηφίων αποσκοπούν στο να ενημερωθούν οι υποψήφιοι για τα προγράμματα και την λειτουργία του σχολείου και να αποκομίσουν την αίσθηση ότι το σχολείο αποτελεί έναν χώρο φιλικό και καλά οργανωμένο για αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα πρώτο συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευομένων (Κεχαγιάς, 2013). Επιπλέον, μέσω των συνεντεύξεων δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να αναγνωρίσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των υποψηφίων.



Το τρίτο πεδίο αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων ΣΔΕ. Οι διευθυντές φροντίζουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ και να ενισχύσουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων. Αρκετά συχνά παρεμβαίνουν καλοπροαίρετα στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλλουν στην γενική βελτίωση της εκπαίδευσης. Ένας σημαντικός τρόπος βελτίωσης του διδακτικού έργου είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός σχολείου μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων. Οι επιμορφωτές μπορούν να προέρχονται από διάφορες κατηγορίες, όπου μερικοί είναι εφικτό να προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (πχ στελέχη του ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή της ΓΓΔΜΒ) ή να προέρχονται γενικά από τον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης (πχ σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αυξημένα προσόντα). Ως επιμορφωτές μπορούν να θεωρηθούν και οι καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή διάφοροι εμπειρογνώμονες.

Το τέταρτο πεδίο σχετίζεται με τον συντονισμό και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και του διδακτικού έργου. Ένας διευθυντής οφείλει να διασφαλίζει ότι η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου ανταποκρίνεται πάντα στους στόχους των σχολείων ΣΔΕ και να οργανώνει συναντήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται συλλογικά. Επιπλέον, ένας διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται με την επιτροπή παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε και από τον οδηγό εκπαιδευτικού των ΣΔΕ, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πραγματοποιούν συναντήσεις κάθε εβδομάδα. Σύμφωνα με τους Αρχοντίδου και Μάνθου, 2013, οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών αν δεν είναι εφικτό να πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα, θα πρέπει τουλάχιστον να πραγματοποιούνται μια φορά στις δεκαπέντε μέρες.

Το πέμπτο πεδίο αφορά το σχολικό περιβάλλον, συγκεκριμένα την λειτουργικότητά του και την εξασφάλιση της ευταξίας. Οι διευθυντές δεν αφιερώνουν χρόνο μόνο για την επίλυση λειτουργικών-οργανωτικών προβλημάτων, αλλά και για την επίλυση ζητημάτων της συνεργασίας των ίδιων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον ζητήματα που μπορεί να προκύψουν στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και στις σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων ή ακόμα και μεταξύ εκπαιδευομένων, αφορούν άμεσα τους διευθυντές των ΣΔΕ και χρήζουν της παρέμβασής τους.

Το έκτο πεδίο αναφέρεται στην δικτύωση των σχολικών μονάδων με άλλα ΣΔΕ. Η οργανωσιακή κουλτούρα ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται την επικοινωνία και την συνοχή των εμπλεκόμενων. Οι διευθυντές-τριες των ΣΔΕ οφείλουν να αναπτύξουν ένα δίκτυο συνεργασίας, ώστε να τους επιτρέπεται να κινητοποιούνται όταν κρίνεται απαραίτητο, να ανταλλάσσουν εμπειρίες, απόψεις και τεχνογνωσία, και εν τέλει να αναπτύσσουν κοινούς προβληματισμούς όσον αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

#### **1.4 Καινοτομίες και δράσεις στα ΣΔΕ**

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα συνοψίσουμε τις καινοτομίες και τις δράσεις των ΣΔΕ από την ημέρα που ιδρύθηκαν μέχρι και σήμερα. Οι συγκεκριμένες καινοτομίες καθιστούν τα ΣΔΕ εναλλακτικά σχολεία-συγκριτικά με τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης-με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή σχολεία που ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (formal) (Κόκκος, 2005, σελ.108). Σύμφωνα με τον Βεκρή, 2003, τα ΣΔΕ όφειλαν να αναπτύξουν το συντομότερο αλλαγή νοοτροπίας και στάσης σε ζητήματα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά. Έμφαση έπρεπε να δοθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων προσαρμόζοντας αναλόγως το πρόγραμμα σπουδών, καθώς και στο πως θα αναπτυχθεί το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων.

Το πρωταρχικό πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ ήταν παρόμοιο με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Γυμνασίων, ενώ οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, η διοίκηση και η οργάνωση σχεδιάστηκαν με τα «κλασικά πρότυπα του σχολείου». Η αρχική σκέψη ήταν οι μαθητές να διδάσκονται τις βασικές γνώσεις των εγχειριδίων, όπως και στα υπόλοιπα σχολεία (Μαρμαρινός & Βερβενιώτη, 2007). Ωστόσο, η βασική καινοτομία για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας που λειτουργεί με γνώμονα την ομοιομορφία, ήταν ότι για να θεωρηθούν ισότιμα τα σχολεία, δεν επιβάλλεται να είναι και ίδια (Βεκρή, 2003). Όπως αναφέρουν οι Μαρμαρινός και Βερβενιώτη, 2007, ο εκπαιδευτικός στόχος καθορίστηκε από τους πρώτους σπουδαστές των ΣΔΕ, γεγονός το οποίο αποτέλεσε πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσω των ΣΔΕ οραματίστηκαν την εκπαιδευτική αλλαγή σε ένα «διαφορετικό σχολείο». Τα ΣΔΕ

αποτελέσαν την λύση μιας ριζοσπαστικής αντιμετώπισης της κοινωνικής και οικονομικής περιθωριοποίησης ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων (Βεργίδης, Ευστρατόγλου & Νικολοπούλου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ απορρίπτουν την χρήση σχολικών εγχειριδίων, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους συνεργάτες των εκπαιδευομένων στην μάθηση, και όχι εκτελεστικά όργανα διαφόρων εντολών. Κρίνουν πως διαμεσολαβούν στον τομέα της μάθησης και συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν προτάσεις, λαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται και πειραματίζονται (Χατζηθεοχάρους, 2006). Ακριβώς την ίδια φιλοσοφία ακολουθούν και οι διευθυντές των ΣΔΕ, διαμορφώνοντας το ανάλογο μοντέλο διοίκησης που να εναρμονίζεται με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ΣΔΕ.

Μία εξαιρετικά σημαντική καινοτομία των ΣΔΕ είναι ότι το μοντέλο διοίκησης δεν λειτουργεί προσχεδιασμένα, καθώς το μοντέλο λειτουργίας και οργάνωσης προκύπτει από την πειραματική φάση. Όπως αναφέρει ο Βεκρής, το πρόγραμμα των ΣΔΕ πρέπει να παραμένει μόνιμα σε πειραματικά στάδια, καθώς ένα κλασικό και μόνιμο μοντέλο λειτουργίας των ΣΔΕ μπορεί να περιθωριοποιήσει σε βάθος χρόνου μία μεγάλη μερίδα πληθυσμού από τον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, η καινοτομία, η φιλοσοφία και η φυσιογνωμία των ΣΔΕ συνδιαμορφώνεται μαζικά από το επιστημονικό προσωπικό, συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και από τον διευθυντή βάσει των αναγκών των εκπαιδευομένων, των πόρων και των αναγκών της εκάστοτε κοινωνίας. Κομβικός είναι ο ρόλος του διευθυντή, όπου σύμφωνα με τον Χατζηθεοχάρους, 2008, ο διευθυντής παρομοιάζεται με έναν δεινό μαέστρο, ο οποίος διευθύνει μία απαιτητική και δύσκολη ορχήστρα.

Σύμφωνα με την Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΔΕ (2013), ο οδηγός εκπαιδευτικού των ΣΔΕ περιλαμβάνει δεκαεπτά (17) κεφάλαια, από τα οποία τα έξι (6) απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς (οργάνωση διδακτικής ενότητας, διδακτικές ανάγκες, εκπαιδευτικές τεχνικές, εργαστήρια και μέθοδος project, φάκελος εκπαιδευομένου και εκπαιδευτικού, περιγραφική αξιολόγηση). Το ένα (1) απευθύνεται στις συμβουλευτικές υπηρεσίες και τα εναπομείναντα δέκα (10) κεφάλαια απευθύνονται στο έργο του διευθυντή όσον αφορά το διοικητικό και οργανωσιακό πλαίσιο, πχ εγγραφές και επιλογή εκπαιδευομένων,

δέσιμο και γνωριμία ομάδας, ημέρες υποδοχής και ευαισθητοποίησης, παιδαγωγικές συναντήσεις, τελετή αποφοίτησης.

Βασιζόμενοι στον Κανονισμό Λειτουργίας και στις διαμορφωμένες πρακτικές αναφέρουμε τα εξής:

- Πραγματοποιείται μία συνεδρίαση του συλλόγου για λεπτομερή συζήτηση όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ. Η συνεδρίαση αφορά κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ, ώστε να κατανοήσουν πλήρως τις δυνατότητες και τις ευθύνες τους, καθώς και την γενική φυσιογνωμία των ΣΔΕ.
- Σύμφωνα με το άρθρο 5 του Κανονισμού, ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων διοικούν τα ΣΔΕ. Τα καθήκοντα των διευθυντών είναι σαφή και διακριτά, ενώ δεν γίνεται αναφορά στις αρμοδιότητές τους και στους περιορισμούς των αποφάσεών τους.
- Ο σύλλογος συνεδριάζει εβδομαδιαίως (μία φορά), ώστε η λειτουργία των ΣΔΕ να είναι αποτελεσματική και ομαλή και τα παιδαγωγικά ζητήματα να αγγίζονται με πνεύμα συναδελφικότητας και σύμπνοιας.
- Απαραίτητες κρίνονται οι εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η πρόσκληση ειδικών διαφόρων ειδικοτήτων, θεωρείται επίσης κομβικό σημείο της εκπαιδευτικής κουλτούρας των ΣΔΕ.
- Καινοτομία των ΣΔΕ θεωρείται και η «μη χρήση του απουσιολογίου» όπως στην τυπική εκπαίδευση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν μία επιρρέπεια στο να απουσιάζουν συχνά λόγω διαφορετικών υποχρεώσεων ή οικονομικών προβλημάτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο διευθυντής οφείλει να μην αποθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους, αλλά να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στα προγράμματα εξειδικευμένης και ενισχυτικής διδασκαλίας ή να αναλάβουν εργασίες συνθετικού περιεχομένου.
- Τα ΣΔΕ τηρούν μία φιλοσοφία ευέλικτου και ανοικτού προγράμματος. Έτσι, τα υπηρεσιακά βιβλία δεν περιλαμβάνουν το «Βιβλίο Ύλης», με αποτέλεσμα να μην τίθεται σε εφαρμογή το ενιαίο και προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών (Υ.Α 260/2008 άρθρο 4.6).

- Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται κυρίως περιγραφικά (Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευομένων), ενώ μέσω αριθμητικής βαθμολογίας αξιολογούνται με την Βεβαίωσης Αναλυτικής Βαθμολογίας, η οποία χορηγείται μόνο όταν κρίνεται χρήσιμη για τους εκπαιδευομένους πχ για να διεκδικήσουν μία θέση εργασίας.

Η εκπαιδευτική κουλτούρα των ΣΔΕ προϋποθέτει στοχαστικούς και δημιουργικούς εκπαιδευτικούς και διευθυντές, οι οποίοι είναι διατεθημένοι να υπηρετήσουν με ευσυνειδησία και ευθύνη τις πολύμορφες και ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι Αρχοντίδου & Μάνθου, 2013, επισημαίνουν πως διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλουν να έχουν πίστη στις δυνατότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα πρέπει να ενυπάρχει στο μυαλό τους η σχολική αποτυχία. Επίσης, κρίνουν απαραίτητη την δεξιότητα απόλαυσης και ανοχής της ευελιξίας και της ασάφειας του πλαισίου των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ. Τέλος, κρίνουν ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να προωθεί το ομαδικό πνεύμα, προτρέποντας συνεχώς την νοοτροπία του «εμείς».

## 1.5 Αρχές και σκοποί μάθησης ενηλίκων

Κατά τον Dewey (μεγάλος θεωρητικός της διά βίου μάθησης), η διαδικασία της εκπαίδευσης και η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου δεν σταματάει στα βασικά χρόνια φοίτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά συνεχίζεται και εκτός σχολικών πλαισίων καθ' όλη την διάρκεια της ζωής. Μέσω των διαφόρων γνώσεων που αποκτά ο ενήλικας ανταπεξέρχεται οικονομικά και κοινωνικά, καθώς αισθάνεται περισσότερο χρήσιμος και πλήρης (ΕΟΠΠΕΠ, 2014). Η εκπαίδευση ενηλίκων βοηθάει τους μαθητευόμενους να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες, καθώς και να κοινωνικοποιηθούν σε περίπτωση που ανήκουν σε περιθωριακές ομάδες.

Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ και κατά την άποψη του Dewey, η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να ακολουθεί ένα εμπειρικό/βιωματικό μοντέλο μάθησης, ώστε οι

ενήλικες μαθητευόμενοι να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τον ενεργητικό τους ρόλο στην κοινωνία, τις επιθυμίες τους και τις δεξιότητές τους. Παρακάτω θα συναντήσουμε τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων.

- Η εμπειρική μάθηση σέβεται και αξιοποιεί τα βιώματα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι ενήλικες όταν εισέρχονται σε προγράμματα εκπαίδευσης, φέρουν πάντοτε μαζί τους προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Οι εκπαιδευτές λοιπόν, από τη μία καλούνται να σεβαστούν τα οποιαδήποτε γνωρίσματα των εκπαιδευομένων, βοηθώντας τους να αντιληφθούν καλύτερα τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες τους, ώστε να αξιοποιηθούν αυτά το βέλτιστο δυνατό, και από την άλλη να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν καινούριες δεξιότητες που τυχόν διαθέτουν.
- Η εκπαίδευση ενηλίκων παρακινεί τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διεργασία, αλλά να ερευνούν και να αναπτύσσουν την δημιουργικότητα και την φαντασία τους. Για να διεξαχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η γνώση, οι εκπαιδευτές πρέπει να παρωθούν τους εκπαιδευόμενους να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν ενεργά και να λειτουργούν με γνώμονα την κριτική τους σκέψη. Οι εκπαιδευτές βρίσκονται σε μόνιμη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους και ο ρόλος του εκπαιδευτή παύει να είναι αυτός της «αυθεντίας» (ΕΟΠΠΕΠ, 2014). Πλέον ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει από τον εκπαιδευτή, όσο και ο εκπαιδευτής από τον εκπαιδευόμενο.
- Στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν χρησιμοποιείται η μέθοδος της απομνημόνευσης πληροφοριών, αλλά επιδιώκεται η προσωπική νοηματοδότηση. Έμφαση δίνεται στην κριτική σκέψη, ενώ αποφεύγεται συστηματικά η μέθοδος της απομνημόνευσης, η οποία χρησιμοποιείται έντονα και αναποτελεσματικά στην τυπική εκπαίδευση. Στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον κάθε εκπαιδευόμενο είναι να καταφέρει να επεξεργαστεί και να «φιλτράρει» την γνώση και να αποκτήσει προσωπική άποψη, την οποία θα μπορέσει να μοιραστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, καθώς και με τον εκπαιδευτή.
- Βασική αρχή της μάθησης ενηλίκων είναι η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων σε συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο. Μέσω της

βιωματικής μάθησης έρχονται στην επιφάνεια θέματα κοινωνικά (πχ φτώχεια, μετανάστες, ομοφυλοφιλία) που ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευόμενους και τους παρωθούν να σκεφτούν με ένα τρόπο μη στερεοτυπικό και αντιρατσιστικό. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ζωή του εκάστοτε εκπαιδευόμενου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς αποκτά ενεργητικό ρόλο στην κοινωνία.

- Η ανάπτυξη της αυτογνωσίας των εκπαιδευόμενων οφείλεται επίσης στην βιωματική μάθηση. Όταν ένας ενήλικας αποφασίζει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του, συνήθως σημαίνει πως έχει ήδη διαπιστώσει τα κενά στην μέχρι τώρα εκπαίδευσή του. Την στιγμή που συνειδητοποιεί πως οι μέχρι τώρα γνώσεις του δεν επαρκούν ώστε να αναπτυχθούν επαρκώς οι κλίσεις και οι δεξιότητές του, η εμπειρική μάθηση ενισχύει τον εκπαιδευόμενο να εντοπίσει τα ελλείμματα αυτά και στην συνέχεια να τα καλύψει και να τα εμπλουτίσει με νέες γνώσεις. Έτσι, ο ενήλικας καταφέρνει να νιώσει ολοκληρωμένος αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τις δεξιότητές του.
- Κομβική αρχή στην μάθηση ενηλίκων είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να παρακολουθούν συνειδητά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει εκ των προτέρων να κατανοήσουν τους στόχους του προγράμματος και να τους αποδεχτούν. Σε περίπτωση που η απόφαση δεν είναι συνειδητή, τότε ο εκπαιδευόμενος δεν διατίθεται να ασχοληθεί με προθυμία και η εκπαιδευτική διαδικασία δεν λειτουργεί αποτελεσματικά.
- Τέλος, οι εκπαιδευτές οφείλουν να επιδεικνύουν απόλυτο σεβασμό στους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευόμενων και να σεβαστούν τις απόψεις τους για το πώς επιθυμούν οι ίδιοι να διεξάγεται η εκπαιδευτική τους διαδικασία. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι πρέπει να βρουν την «χρυσή τομή», ώστε να υπάρξει μία συνεργασία αποτελεσματική, ευχάριστη και ομαλή (Κόκκος, 2005).
- Σε περιπτώσεις όπου οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι μετανάστες, οι εκπαιδευτές θα πρέπει συνεχώς να αυτοεξετάζονται και να αναστοχάζονται, αμφισβητώντας τον εθνοκεντρισμό που πολλές φορές προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, οφείλουν

να σέβονται την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητευομένων, εκμεταλλεζόμενοι εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον και την συμμετοχή τους στην διεργασία του μαθήματος.

Όσον αφορά τους σκοπούς της μάθησης ενηλίκων, είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει συνδυαστεί άμεσα με την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και με την ενεργό συμμετοχή των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Η εκπαίδευση ενηλίκων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μάθουν πώς να υπερπηδήσουν τα προσωπικά εμπόδια, που πιθανώς οι ίδιοι έχουν θέσει. Μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι καταφέρνουν να επανεξετάσουν δημιουργικά τις ρίζες των οποιωνδήποτε προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και τις αιτίες αυτών, αναζητώντας αποτελεσματικές λύσεις (Κόκκος, 2005). Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων βοηθάει τους ενήλικες να καταπολεμήσουν αρνητικές στάσεις ή συμπεριφορές, οι οποίες μέχρι πρότινος τους κρατούσαν δέσμιους στο να αναγνωρίσουν τις δεξιότητές τους. Επιπλέον, η μάθηση ενηλίκων ενισχύει τους εκπαιδευόμενους να απαλλαχτούν από δυσλειτουργικές συμπεριφορές που τους οδηγούσαν σε καταστάσεις αρνητικές σε κοινωνικό, οικονομικό ή προσωπικό επίπεδο.

Όπως αναφέρει ο Κόκκος, 2005, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ώστε να υιοθετήσουν λειτουργικές λύσεις και εν τέλει να διορθώσουν τα λάθη του παρελθόντος (λανθασμένες πρακτικές, αρνητικές στάσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις κ.α). Με αυτόν τον τρόπο, έχοντας αναγνωρίσει οι εκπαιδευόμενοι τις δυνατότητές τους, όχι μόνο μετασχηματίζονται σε σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες της κοινωνίας, αλλά πλέον είναι σε θέση να διεκδικήσουν οποιαδήποτε μορφή δικαιωμάτων. Όπως αναφέραμε, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία σε ανθρώπους που έχουν ήδη βιώσει την περιθωριοποίηση (όπως οι μετανάστες), να επανενταχθούν στην κοινωνία ως ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες (Τσιμπουκλή, Φίλιπς, 2008). Καταλήγουμε λοιπόν, στο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων καθιστά τους εκπαιδευόμενους κυρίαρχους των επιλογών τους, αφήνοντας στο παρελθόν την οποιαδήποτε μοιρολατρική ή στερεοτυπική στάση ζωής. Σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητευομένων σε όλα τα επίπεδα.



## 1.6 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων

Η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Η ιδιαιτερότητα γίνεται ακόμη πιο έντονη όταν αναφερόμαστε σε ενήλικες μετανάστες εκπαιδευομένους. Όπως αναφέρουν οι Καρούζου και Ζαφειροπούλου, 2008, οι ευπαθείς ομάδες-στις οποίες υπάγονται και οι μετανάστες- συνήθως διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και βιώνουν βαθιά συναισθήματα απόρριψης, καθώς βρίσκονται σε μία μόνιμη κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού, συχνά δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν με απώτερο αποτέλεσμα την αποξένωση.

Ένα ακόμα συνηθισμένο γνώρισμα των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων γενικά, και των μεταναστών ειδικά, είναι η δυσχερής οικονομική κατάσταση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί τις ομάδες αυτές στην ανεργία, καθώς δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές στον εργασιακό χώρο. Πολλές φορές οι ίδιοι οι μετανάστες κρίνουν τους εαυτούς τους ανίκανους να ανταπεξέλθουν στα εργασιακά τους καθήκοντα λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης και συχνά αποτελούν αντικείμενο προς εκμετάλλευση από την πλευρά της εργοδοσίας (πχ χαμηλή αμοιβή, μη ασφάλιση, άθλιες εργασιακές συνθήκες. Έτσι, όχι μόνο η ομάδα των μεταναστών, αλλά και γενικά οι ευπαθείς ομάδες έρχονται αντιμέτωπες με διάφορα προβλήματα υγείας (σωματικά και ψυχικά), χωρίς ωστόσο να περιθάλπονται επαρκώς (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008). Επιπλέον, πολλοί μετανάστες αναγκασμένοι εκ των συνθηκών είτε είναι αναλφάβητοι, είτε δεν ολοκλήρωσαν στο παρελθόν την σχολική τους εκπαίδευση, γεγονός τα οποία συμβάλλουν όχι μόνο στις οικονομικές τους δυσκολίες, αλλά και στην γενικότερη περιθωριοποίηση τους.

Ωστόσο, οι μετανάστες δεν παύουν να διαθέτουν χαρακτηριστικά που συναντάμε και στους υπόλοιπους ενηλίκους εκπαιδευομένους μη ευπαθών ομάδων. Σύμφωνα με τον A. Rogers, 1999, υπάρχουν επτά βασικές κατηγορίες που αγγίζουν μαζικώς τους ενήλικες μαθητευομένους.

1. Έχοντας στο μυαλό μας ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η επιλογή τους να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης είναι συνειδητή και εκούσια. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ακολουθεί την ωριμότητα των εκπαιδευομένων. Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται σαν παιδιά.
2. Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε μία διεργασία ανάπτυξης που συνεχώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται. Οι μαθητευόμενοι δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν παθητικοί δέκτες πληροφοριών, καθώς η ενεργός τους συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Οι ενήλικες φέρουν μόνιμα ένα σύνολο αξιών και εμπειριών και διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Διαθέτουν ήδη προκαταλήψεις, εδραιωμένες στάσεις και αντιλήψεις, για τις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά ανά τα χρόνια. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μεταναστών δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτών, καθώς εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Ο εκπαιδευτής οφείλει να βρει την χρυσή τομή, ώστε να μην υποτιμήσει ποτέ την ιδιοσυγκρασία και την στάση των εκπαιδευομένων.
4. Σε αντίθεση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, οι ενήλικες διαθέτουν δεδομένες και συγκεκριμένες προθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση που θα λάβουν. Πολλές φορές ο πραγματικός λόγος συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα μένει αδιευκρίνιστος, ενώ άλλοι συμμετέχουν λόγω κάποιας ανάγκης ή έστω λόγω κοινωνικοποίησης. Φυσικά, δεν μπορούμε να αναιρέσουμε το ενδεχόμενο συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας της μάθησης αυτής καθ' αυτής. Όσον αφορά τους μετανάστες εκπαιδευομένους, ο βασικότερος λόγος της εκπαίδευσής τους είναι η κοινωνική τους ένταξη και η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Συνεπώς, τα κίνητρό τους είναι κυρίως βιοποριστικά.
5. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη εμπειρίες από το παρελθόν όσον αφορά το σχολικό τους περιβάλλον, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για την εκπαίδευση που θα δεχτούν.

Μερικοί από αυτούς αναμένουν με χαρά να συναντήσουν έναν εκπαιδευτή «αυθεντία», καθώς αυτό είχαν συνηθίσει από την μαθητική τους ζωή, ενώ για άλλους ο εκπαιδευτής «αυθεντία» αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα.

6. Πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τις γνώσεις που λαμβάνουν από το κοντινό ή μακρινό τους περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό ενίοτε είναι υποστηρικτικό και άλλοτε όχι, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα στους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα συνήθως δεν αποτελούν πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
7. Ο κάθε ενήλικος μαθητευόμενος έχει δημιουργήσει μία σταθερή εικόνα για το πώς μπορεί να βοηθηθεί η ταχεία και αποτελεσματική μάθησή του. Επομένως, οι ενήλικες έχουν ήδη διαμορφώσει ορισμένα μοντέλα μάθησης.

## **1.7 Κίνητρα των ενήλικων μεταναστών εκπαιδευομένων**

Ως κίνητρο ορίζουμε οτιδήποτε παρασύρει, ωθεί ή κινεί σε δράση τον άνθρωπο. Τα κίνητρα είτε παροτρύνουν τον άνθρωπο ενεργώντας εκ των έσω, είτε τον ελκύουν ενεργώντας από εξωτερικούς παράγοντες (Κωσταρίδου & Ευκλείδη, 1995, όπ. αναφ. Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης) Ως κίνητρο λοιπόν, μπορούμε να ορίσουμε την κινητήριο δύναμη, η οποία πηγάζει από την εμπειρία και την διαδικασία μάθησης και φυσικά διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Σύμφωνα με τους Morstain & Smart (όπ. αναφ. οι Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης) υπάρχουν έξι κομβικά κίνητρα που παρωθούν τους ενήλικες στην διαδικασία της μάθησης.

- Η περεταίρω ανάγκη για επιμόρφωση/μόρφωση
- Η μάθηση που στοχεύει στην κοινωνική προσφορά
- Η εξέλιξη στον εργασιακό τομέα
- Οι συναναστροφές στην κοινωνία
- Η αποφυγή της ανίας και της ρουτίνας

- Η φιλομάθεια

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, ο Τσιμπουκλής τις προσδιορίζει α) σε ατομικές (προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, υποχρεώσεις, προσωπικότητα, προσδοκίες) β) σε εκπαιδευτικές (πρόωρη εγκατάλειψη, σχολική αποτυχία, αρνητική στάση στην μάθηση) γ) σε κοινωνικές (εκτόνωση, συναναστροφές, σύναψη κοινωνικών σχέσεων) δ) σε εργασιακούς παράγοντες (θέσεις εργασίας, πόροι, κοινωνική πολιτική, προκαταλήψεις).

Διάφοροι φορείς στην Ελλάδα διοργανώνουν ποικίλα προγράμματα που στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και απευθύνονται κυρίως στις ευπαθείς ομάδες των μεταναστών. Για να δομηθούν παρόμοια προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει αρχικά να διερευνηθούν οι ανάγκες των ομάδων-στόχων (Βεργίδης, Ευστρατόγλου κ.α 2007). Επιπλέον, πρέπει να ανιχνευτούν και να αναλυθούν οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών. Έχοντας στο μυαλό μας ότι οι μετανάστες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν σε μία διαφορετική κοινωνία, αρκετοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως η βασική τουλάχιστον γνώση της χώρας υποδοχής συντελεί στην κοινωνικοποίηση και στην εργασιακή ένταξη των μεταναστών.

Όπως αναφέρουν οι Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης, οι καθημερινές ανάγκες των μεταναστών να παρευρεθούν σε δημόσιους χώρους (όπως σχολεία, νοσοκομεία, δημόσιοι χώροι, καταστήματα, κρατικές υπηρεσίες) αποτελούν ένα σημαντικό κίνητρο βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μεταναστών. Επίσης, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο για τους μετανάστες η χρήση του γραπτού λόγου. Η συμπλήρωση μίας αίτησης, η ανάγνωση ενημερωτικών σημειωμάτων ή μικρών αγγελιών, η ανάγνωση επιγραφών στον δρόμο, ακόμα και η χρήση του τηλεφώνου αποτελούν καθημερινές συνήθειες, οι οποίες δυσχεραίνουν την επικοινωνία των μεταναστών με αποτέλεσμα την αποξένωση.

Η ένταξη στον εργασιακό χώρο μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο για τους μετανάστες. Η πρώτη κίνηση των μεταναστών μετά την έλευσή τους στην χώρα υποδοχής είναι η ανεύρεση εργασίας, ώστε να καλυφθούν οι πρώτες βιοτικές ανάγκες. Ακόμα και στην περίπτωση που ο εκάστοτε μετανάστης καταφέρει να βρει εργασία, αμέσως παρουσιάζεται το μείζον πρόβλημα της επικοινωνίας με τα άτομα που συναναστρέφεται, καθώς οι γνώσεις του στην νέα γλώσσα είναι ελάχιστες,

εάν όχι ανύπαρκτες. Έτσι, το πιθανότερο για τον μετανάστη είναι να οδηγηθεί σε κοινωνική και εργασιακή περιθωριοποίηση, αποκλειόμενος γλωσσικά, ή έστω να παραμείνει στην θέση εργασίας αμειβόμενος ελάχιστα συγκριτικά με τους συναδέλφους του. Η κάθε δραστηριοποίηση στον εργασιακό τομέα οδηγεί τον μετανάστη στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, καθώς χωρίς την γνώση αυτής, νιώθει ευάλωτος και εκτεθειμένος σε οποιαδήποτε μορφή εκμετάλλευσης. Με αυτόν τον τρόπο, ο μετανάστης ωθείται στο να γίνει δίγλωσσος. Σύμφωνα με κοινωνιογλωσσολόγους επιστήμονες, η εκμάθηση της νέας γλώσσας της χώρας υποδοχής οδηγεί στον παραγκωνισμό της γλώσσας του μετανάστη (γλωσσική υποχώρηση) ή στον μη παραγκωνισμό της μητρικής γλώσσας (γλωσσική διατήρηση) (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

## **1.8 Τα εμπόδια στην μάθηση μεταναστών ενηλίκων**

Συγκρίνοντας την τυπική εκπαίδευση με την εκπαίδευση ενηλίκων, διαπιστώνουμε πως η δεύτερη παρουσιάζει περισσότερα εμπόδια και προβλήματα αρχικά όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους και δευτερευόντως τους εκπαιδευτές. Στην συγκεκριμένη ενότητα θα εστιάσουμε στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (ευπαθείς ομάδες ή μη).

Έντονη απογοήτευση και μείωση ενδιαφέροντος μπορεί να προκαλέσει στους εκπαιδευόμενους η προβληματική υποδομή και οργάνωση του προγράμματος, καθώς και ο μη ορθός συντονισμός ή η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων. Πέρα από τα εμπόδια που δημιουργούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτά καθ' αυτά, πολλές φορές τα προβλήματα παρουσιάζονται και από την πλευρά των μαθητευομένων είτε λόγω δυσκολίας στην προσαρμογή, είτε εξαιτίας μηδαμινών κινήτρων (A. Rogers, 1999).

Τα εμπόδια στους εκπαιδευόμενους διαχωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εμπόδια εξωτερικών παραγόντων είναι αυτά που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των εκπαιδευομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ τα εσωτερικά εμπόδια κρίνονται περισσότερο σημαντικά, καθώς σχετίζονται με τις στάσεις, τις αξίες,

τις προϋπάρχουσες γνώσεις και γενικότερα με ψυχολογικούς λόγους των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας επενδύσει σε προϋπάρχουσες γνώσεις στην μέχρι τώρα πορεία της ζωής τους, δυσκολεύονται να αποδεχτούν τα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικά εάν η νέα γνώση αντιτίθεται την προϋπάρχουσα. Αυτό γίνεται ακόμα πιο έντονο σε ενήλικες μετανάστες μαθητευόμενους, καθώς ενστερνίζονται μία εντελώς διαφορετική κουλτούρα από αυτήν που τους διδάσκεται.

Κομβικό εμπόδιο στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται και το έντονο άγχος των μαθητευομένων. Το άγχος προκύπτει είτε από επιβεβλημένες απαιτήσεις, είτε από την ανησυχία ανταπόκρισης κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ο εκπαιδευόμενος ξαναγίνεται μαθητής και έτσι υπάρχει ο φόβος της κριτικής, της αποτυχίας, της γελοιοποίησης και του αβέβαιου. Συχνά, αρνητικές εμπειρίες του σχολικού συστήματος επανέρχονται στην μνήμη του, εντείνοντας τον φόβο και το άγχος για το αν θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει (Κόκκος, 2005). Στην περίπτωση των μεταναστών εκπαιδευομένων, το άγχος γίνεται εντονότερο, καθώς προστίθεται το εμπόδιο της επικοινωνίας λόγω ελάχιστων ή και μηδαμινών γνώσεων της γλώσσας υποδοχής.

Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ (2014), προκύπτουν κάποια περαιτέρω εμπόδια που σχετίζονται με την παραμονή και την ένταξη ατόμων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες των μεταναστών. Μερικά εξ αυτών είναι τα εξής:

- Δυσκολία στην ανεύρεση εργασίας κατόπιν ολοκλήρωσης των προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης.
- Έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης που στοχεύουν στα πραγματικά ενδιαφέροντα και ανάγκες των ευπαθών κοινωνικά ομάδων.
- Έντονα οικονομικά προβλήματα που δεν αφήνουν χρόνο και όρεξη για εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Παραμέληση της κοινωνικής ένταξης, καθώς δεν υπάρχει σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες.
- Μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον (δεν υπάρχει ή έχει αποκοπεί).
- Κοινωνικά ή ψυχικά προβλήματα που πλήττουν αυτές τις ομάδες (περιθωριοποίηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μελαγχολία κτλ.)

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο ότι τα εμπόδια για τους ενήλικες εκπαιδευομένους είναι αρκετά, και ακόμα περισσότερα για τους εκπαιδευομένους των ευπαθών ομάδων, όπως οι μετανάστες. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναπτύξουμε την συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## **1.9 Σύνοψη κεφαλαίου**

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη Διά Βίου Εκπαίδευση μεταναστών και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι καινοτόμα δημόσια Σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων για άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, με συνολική διάρκεια 2 εκπαιδευτικά έτη. Μετά την επιτυχή φοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου.

Στην συνέχεια του κεφαλαίου, περιγράφουμε πέρα από την οργάνωση και το νομοθετικό πλαίσιο των ΣΔΕ, τις αρχές και τους σκοπούς της μάθησης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων. Παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά αυτών, συχνά καταλήγουν να είναι και εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Τα συναισθήματα απόρριψης, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, τα έντονα οικονομικά προβλήματα και η εκμετάλλευση από τον χώρο εργασίας είναι μερικά μόνο από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Φυσικά, με τα αντίστοιχα κίνητρα που μπορεί να παρέχει η εκπαιδευτική ηγεσία των ΣΔΕ, τα εμπόδια αυτά μπορούν να ξεπεραστούν.

## Κεφάλαιο 2

### Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

#### 2.1 Πολυπολιτισμικότητα –διαπολιτισμικότητα

Κατά τον Δαμανάκη, 2004, η ευρωπαϊκή κοινωνία και όχι μόνο, αποτελεί την ιδέα για την «αφετηρία» του διαπολιτισμού, καθώς χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία. Ο όρος διαπολιτισμικότητα (interculturalism) χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές με σκοπό να περιγράψουν και να αναλύσουν την πολυπολιτισμική κατάσταση. Δεύτερον, οι ερευνητές αποσκοπούν στην διατύπωση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στην αναλυτική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, ενώ στην δεύτερη αναφερόμαστε στην κανονιστική διάσταση. Σύμφωνα με τον Hohmann, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση δηλαδή στο «πως είναι ακριβώς», ενώ η διαπολιτισμικότητα εστιάζει στο «πως θα όφειλε να είναι» (Δαμανάκης, 1996). Με αυτόν τον τρόπο ο Hohmann διαχωρίζει τους δύο παραπάνω όρους.

Ο Δαμανάκης, 1996, συμφωνεί επίσης στο ότι οι δύο όροι δεν ταυτίζονται, καθώς ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως το δεδομένο και την διαπολιτισμικότητα ως το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα είναι προϋπόθεση της πολυπολιτισμικότητας, χωρίς όμως να απορρέει αυτομάτως από αυτήν. Όπως ήδη αναφέραμε η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται όρος αναλυτικός, ενώ η διαπολιτισμικότητα κατά βάση κανονιστικός.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική ιδέα δεν σχετίζεται απλώς με την διατήρηση των μειονοτικών πολιτισμών, καθώς ο όρος του διαπολιτισμού δεν σημαίνει μία απλή εξάντληση ενός πολιτισμικού πλουραλισμού, όπου οι πολιτισμοί απλώς συνυπάρχουν και στην καλύτερη εκδοχή ο κυρίαρχος πολιτισμός επιδεικνύει μία ανεκτικότητα στους φορείς των υπολοίπων πολιτισμών. Ο διαπολιτισμός συνεπάγεται την ισοτιμία και μία ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών σε μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική. Δύο επιπλέον αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η ισοτιμία όσον αφορά τα διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια των εκπαιδευομένων και η παροχή ίσων ευκαιριών στους πάντες. Αναφερόμενοι στην διαπολιτισμική αγωγή από παιδαγωγικής πλευράς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται χωρίς διακρίσεις σε



όλους όσους ανήκουν σε μία πολιτισμική κοινωνία και όχι μόνο στις μειονοτικές ομάδες (Μάρκου, 1996, σελ 239).

## 2.2 Ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζουμε την αγωγή που απευθύνεται σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς, χωρίς αυτή να ακολουθεί στρατηγικές περιχαράκωσης και πίεσης των ομάδων και αδιαμφισβήτητα, χωρίς να έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της ομάδας που κυριαρχεί. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται «τους ενδιάμεσους πολιτισμούς», καθώς η αλληλεπίδραση και η επαφή πολιτισμών και ανθρώπων είναι αναπόφευκτη (Δαμανάκης, 1996). Η ίδια σημασία του προθέματος «διά» μας παραπέμπει σε γνωριμία, αλληλεπίδραση, αμοιβαιότητα, προσέγγιση μεταξύ των ίδιων ή διαφορετικών πολιτισμών.

Σύμφωνα με τον Bengtsson, 1990, ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούσε στην σχολική αποτυχία των μειονοτικών μαθητευομένων και στην ανισότητα. Έτσι, δημιουργήθηκε μία αντιρατσιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, κατά την οποία ο ρατσισμός θεωρήθηκε θεσμική πρακτική που επηρεάζει και το πεδίο της εκπαίδευσης, πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί ατομική προκατάληψη. Έτσι, κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση που σέβεται και ασπάζεται την ετερότητα, οφείλει να στηρίζει γενικότερες κοινωνικές και πολιτικές επιλογές. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ριζοσπαστική και προχωρημένη με απώτερο σκοπό να προπαγανδίσει υπέρ ενός αντιρατσιστικού πολιτικού αγώνα. Ωστόσο, οποιαδήποτε μορφή «προπαγάνδας» αντιρατσιστικού περιεχομένου δεν θα έπρεπε να κρίνεται και να αντιμετωπίζεται αρνητικά, καθώς προωθεί ανθρώπινες αξίες και ιδανικά που θα έπρεπε να είναι ευρέως αποδεκτά.

Οι υπέρμαχοι της διαλεκτικής προσέγγισης και μορφής του αντιρατσιστικού και πολυπολιτισμικού μοντέλου έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Έτσι, εμφανίζεται ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εστιάζει στην αλληλεγγύη και αλληλεπίδραση κοινωνιών και ατόμων, χωρίς να αναφέρεται μόνο σε μεταναστευτικά

ζητήματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί τα άτομα και τις κοινωνίες στον εμπλουτισμό και στην διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών τους οριζόντων, με την προοπτική της αναγνώρισης και του σεβασμού των ομοιοτήτων και των διαφορών στα πολιτισμικά και ατομικά τους χαρακτηριστικά. Συνεπώς αναφερόμαστε σε έναν πολιτισμικό οικουμενισμό (σεβασμός στα κοινά στοιχεία) και σε έναν πολιτισμικό σχετικισμό (αναγνώριση και σεβασμός στην διαφορετικότητα).

Κατά τον Essinger (Γεωργογιάννης, 1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση διακατέχεται από τις αρχές της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της απαλλαγής εθνοκεντρικών στερεοτύπων. Κομβικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους στο έπακρο, ώστε να μην βιώνει κανείς μεταγενέστερα τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Κατά τον ορισμό που έδωσε ο Φώτου, 2002, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρουμε πως οι μέθοδοι μίας εκπαιδευτικής πρακτικής καθορίζονται από την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι αποβλέπουν στην αμοιβαία κατανόηση και στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτου γλωσσικής, εθνικής ή θρησκευτικής καταγωγής. Εξάλλου, η ανομοιογένεια αποτελεί πραγματικότητα σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ομάδα.

### **2.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση (αρχές και σκοποί)**

Όπως ήδη αναφέραμε ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει από την μία την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, και από την άλλη τους διάφορους θεσμούς του κράτους που συνδέονται με την ανισότητα, επισημαίνοντας διακρίσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Ως βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούμε να ορίσουμε ένα σχολείο και μία κοινωνία που οφείλει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως φυλετικής, εθνικής, κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Νικολάου Γ, 2004:13).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στα εξής (Νικολάου Γ, 2004:14):

- Έμφαση στον τομέα της ενσυναίσθησης, όπου το άτομο εκπαιδεύεται στο να κατανοεί τους γύρω του, αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σύμφωνα με την δική τους οπτική γωνία και εν τέλει καταφέρνει να καλλιεργήσει αίσθημα συμπάθειας για αυτούς.
- Εκπαίδευση που εστιάζει στην αλληλεγγύη. Το άτομο εκπαιδεύεται για να καλλιεργήσει μία συλλογική συνείδηση, παραμερίζοντας τις ανισότητες και τις αδικίες της κοινωνίας και ξεπερνώντας την προσκόλληση με την εσω-ομάδα του.
- Εκπαίδευση που αποσκοπεί στον διαπολιτισμικό σεβασμό. Το δικό μας «άνοιγμα» σε άλλους πολιτισμούς αποτελεί μία πρόσκληση συμμετοχής των άλλων στην δική μας κουλτούρα. Έτσι, καλλιεργείται ο σεβασμός στην ετερότητα από όλες τις πλευρές.
- Εκπαίδευση κατά του εθνοκεντρισμού. Τα άτομα εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαλλάξουν τις προκαταλήψεις και τα εθνικά στερεότυπα που στέκονται εμπόδιο στην επικοινωνία των ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών.

Συνεχίζοντας τις σκέψεις του Helmut Essinger, οι βασικές αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Nieke είναι οι εξής (Κοσσυβάκη Φ, 2002:37-45):

- Η διαπολιτισμική μάθηση ενσωματώνεται στο κανονικό-κλασικό μάθημα. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν θεωρείται ξεχωριστό μάθημα και συνιστά τις βασικές αρχές για το πώς θα σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό-διαπολιτισμικό πρόγραμμα.
- Έμφαση στην πολλαπλή οπτική. Με αυτόν τον όρο αναφερόμαστε σε μία διδασκαλία που εστιάζει στην αλληλεπίδραση στον πολιτισμό και στο άτομο, ώστε να έρχεται στην επιφάνεια η οπτική όλων των πλευρών.
- Αλλαγή της οπτικής. Κομβικός διαπολιτισμικός όρος είναι ο εκπαιδευόμενος να κατανοεί τον αλλοδαπό εκπαιδευόμενο ως μία

πολιτισμική ετερότητα, ώστε να απομακρυνθεί από μονοπολιτισμικές αντιλήψεις.

- Έμφαση στην πολιτισμική γνώση (όχι μέσω απλής πληροφόρησης).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αξιώματα-αρχές, καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών και στην ισοτιμία της μόρφωσης ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα. Άλλη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην ζωή και στην εκπαίδευση. Τέλος, η αλληλεγγύη, η ειρηνική διάθεση και η αμοιβαία κατανόηση κρίνονται εξίσου σημαντικές αρχές.

Όσον αφορά τους σκοπούς και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αναφέρονται στο άρθρο 34 του Νόμου 2313/96, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η λειτουργία και η οργάνωση σχολείων (είτε πρωτοβάθμιας, είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) με σκοπό την εκπαίδευση ατόμων με κοινωνικές, εκπαιδευτικές, μορφωτικές ή πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα παρόμοια με αυτά των δημοσίων σχολείων, προσαρμοσμένα ωστόσο, στις πολιτιστικές, μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τον Μάρκου, 1989, ένας σημαντικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση της πολιτισμικής ταυτότητας του εκάστοτε εκπαιδευομένου και η γενικότερη αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμικών εκφράσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων. Έχοντας στο μυαλό μας πως η κάθε κουλτούρα διαθέτει και ξεχωριστή κοινωνική αναγνώριση, απαραίτητος κρίνεται ο σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης των άλλων λαών. Επιπλέον, έμφαση πρέπει να δοθεί στο να αποτραπούν τα εκπαιδευτικά μέτρα που είναι υπεύθυνα για την απομόνωση και τον διαχωρισμό των ομάδων διαφορετικών πολιτισμών από την κυρίαρχη ομάδα. Συν τοις άλλοις, τα σχολικά προγράμματα πρέπει να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνονται έκδηλα οι πολιτισμικές διαφορές, ενώ παράλληλα θα καλλιεργείται η κριτική σκέψη, ώστε να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευομένους ζητήματα που σχετίζονται με τη δικαιοσύνη, την ιεράρχηση της κοινωνίας, τις αξίες και την ισότητα. Εξίσου σημαντικές κρίνονται η διατήρηση και η ενίσχυση της γλώσσας των εκπαιδευομένων, χωρίς αυτό να θεωρείται μειονέκτημα, αλλά να συγκαταλέγεται στα πλεονεκτήματα.

Κατά τον Νικολάου, 2004, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάγεται στην εκπαιδευτική πολιτική ως στρατηγική επιλογή που παρέχει διάφορους στόχους και μαθησιακά περιεχόμενα που αποσκοπούν στην διαπολιτισμική επικοινωνία, χωρίς η διαπολιτισμική εκπαίδευση να θεωρείται απλώς ένα επιπλέον μάθημα του καθημερινού σχολικού προγράμματος.

## **2.4 Συσχέτιση διαπολιτισμικής ηγεσίας με την κοινωνική δικαιοσύνη**

Όπως μελετήσαμε και από την διεθνή βιβλιογραφία, οι τομείς που επηρεάζουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών, το περιεχόμενο και η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, ο τρόπος διδασκαλίας, οι εκπαιδευση των εκπαιδευτών και η εκπαιδευτική τοποθέτηση. Ωστόσο, εκτός από τις προαναφερθείσες παραμέτρους, σημαντικό παράγοντα για την προώθηση μίας ορθής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στην πορεία θα μελετήσουμε τον κομβικό ρόλο της ηγεσίας, καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα που οφείλουν να συγκεντρώσουν οι ηγέτες της εκπαίδευσης στο διαπολιτισμικό έργο.

Ο ρόλος των ηγετών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαίος και ιδιαίτερα σοβαρός. Σημαντικό έργο της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Leeman, 2003). Επιπλέον, ένας ηγέτης πρέπει να προωθεί θετικές συμπεριφορές σε άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων, χωρίς το παραμικρό ίχνος ρατσισμού και να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην διδασκαλία και στις ευθύνες απέναντι στα άτομα που περιθωριοποιούνται. Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να γίνει πρότυπο προς μίμηση στους υπολοίπους, διότι αν ο ίδιος δεν κατέχει μία θετική στάση και κουλτούρα σε οτιδήποτε αποτελεί ετερότητα, τότε είναι δύσκολο και για τους εκπαιδευτές να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα συμπάθειας στο «διαφορετικό». Είναι δεδομένο ότι εάν δεν λάβουμε υπόψη την κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος, τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι θετικά σε μία διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Όπως αναφέρει ο Λαϊνάς Α, 2004, η ευθύνη του ηγέτη, όπως και των εκπαιδευτών είναι να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε μία κοινωνία μικρή, όπου ηγέτες, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θα αλληλεπιδρούν, θα αλληλοβοηθούνται και θα συνεργάζονται για μία σίγουρη επιτυχία των ειδικών και γενικών σκοπών. Ένα από τα πολλά καθήκοντα του ηγέτη είναι να αποβλέπει στην καθολικότητα, στον σεβασμό της προσωπικότητας και στην αλληλεξάρτηση των δικαιωμάτων του ατόμου. Μέσω της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι διευθυντές οφείλουν να συμβάλλουν στο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι τα δικαιώματά τους, καθώς και τις υποχρεώσεις τους όσον αφορά τις κοινωνικές ομάδες που καλούνται να συνυπάρξουν, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ανοχή, η κατανόηση και η φιλία ανάμεσα στα έθνη του σχολικού περιβάλλοντος και μεταγενέστερα στο κοινωνικό περιβάλλον (Χαβρεδάκη Α., Καρούντζου Γ, Γιαπαπά Ε, 2006:45-58).

Επιπροσθέτως, ένας σύγχρονος και αποτελεσματικός ηγέτης διαθέτει σταθερό χαρακτήρα, υπομονή, αποφασιστικότητα και επιμονή, ώστε να προωθηθούν και να υλοποιηθούν οι αλλαγές. Για να καταρριφθεί η οποιαδήποτε μορφή προκατάληψης, ο ηγέτης οφείλει να διαθέτει ικανότητες επιρροής, όντας αποτελεσματικός στην διαπραγμάτευση και στην επίλυση διαφορών. Επιπλέον, ο ηγέτης πρέπει να αναπτύσσει με κάθε τρόπο την συνεργασία μεταξύ διοικητικού προσωπικού, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων ανεξαρτήτως καταγωγής και πεποιθήσεων. Επίσης, οφείλει να προωθεί και να παρακινεί το όραμα μιας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας, αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση (Γεωργιάδου & Καμπορίδης, 2005).

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η ύπαρξη ενός κλασικού και στερεότυπου μοντέλου ηγεσίας δεν μπορεί να εξυπηρετήσει όλες τις σχολικές μονάδες και να προωθήσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αντιθέτως, κάθε σχολείο παρουσιάζει διαφορετικές ανάγκες- δυσκολίες και διαθέτει ξεχωριστά εφόδια, διαμορφώνοντας έτσι μία διαφορετική και μοναδική πολιτική. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες λειτουργίες που πρέπει να τηρούνται και να συμπεριλαμβάνονται στην οποιαδήποτε προσπάθεια διοίκησης του εκάστοτε σχολείου. Παραδείγματα των παραπάνω λειτουργιών είναι να τεθούν συγκεκριμένοι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής, να διαμορφωθούν πολιτικές προς διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων και της ανάληψης δράσεων στοχευμένες στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εκπαίδευση υπερβαίνει την εθνική πολιτισμική παράδοση που συνδέεται άμεσα με τα εθνικά

στερεότυπα και τον κοινωνικό ρατσισμό (Χαβρεδάκη Α., Καρούντζου Γ, Γιαπαπά Ε, 2006).

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνουμε πως ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, ένας ορθός ορισμός για την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης θα μπορούσε να αποτελέσει η σκόπιμη οργανωτική και παιδαγωγική δράση για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης όλων των εκπαιδευομένων με άμεσο στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, μέσω της συνειδητής ευαισθησίας προς κάθε μορφή ετερότητας των μελών του σχολείου, δημιουργώντας συγκεκριμένες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τον Hondgkinson, (1991) η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι μία ειδική κατηγορία συγκριτικά με τα υπόλοιπα επαγγέλματα των διοικητικών. Οι ηγέτες της εκπαίδευσης τοποθετούν τους εαυτούς τους στο σημείο που θα χαρακτηρίζαμε «αρένα ηθικής διέγερσης», μίας αρένας που στηρίζεται πάντα στο ανθρωπιστικό στοιχείο και συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση της κοινωνίας, όπου από την μία περιλαμβάνει μία ολόκληρη κληρονομιά αξίας, και από την άλλη αποτελεί μία μαζική βιομηχανία στην οποία οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις συνδέονται με μία σύνθετη ισορροπία εξουσίας. Έτσι, διακρίνουμε μία ξεχωριστή ευαισθησία των ηγετών της εκπαίδευσης προς τις αξίες.

Η ηγεσία δεν αποτελεί απλώς ένα έργο αξιών και ούτε λειτουργεί στο κοινωνικό κενό ή σε τυποποιημένο, αναλλοίωτο και στατικό συγκείμενο. Το σημαντικό της υπόθεσης είναι να γίνεται συνειδητή και να αποκαλύπτεται η αξιακή πλατφόρμα, όπου έχει έδρα η ηγετική πράξη. Ακόμα σημαντικότερο είναι να εμπλουτίζεται η ηγετική πράξη με ορθές αξίες που αφορούν τόσο το κοινωνικό σύνολο, όσο και ξεχωριστά τον κάθε εκπαιδευόμενο. Η σπουδαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει κομβικό ρόλο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, καθώς αποτελεί ένα ζήτημα της κοινωνίας, το οποίο θα έπρεπε να βρίσκεται σε υψηλή θέση στην πράξη και στην σκέψη των ληπτών αποφάσεων, των πολιτικών, των επαγγελματιών του χώρου σε σχέση με την θέση του σχολείου στην εκάστοτε κοινωνία και με την φύση της εκπαίδευσης (Clark, 2006).

## 2.5 Ηγετικές πρακτικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης

Όπως έχει ήδη αποδειχτεί ιστορικά, οι ηγέτες της εκπαίδευσης δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι στο να υπηρετήσουν μαθητευόμενους που προέρχονται από μειονότητες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία στροφή από την προσέγγιση της προστασίας των δικαιωμάτων ως «ίσες ευκαιρίες», μέσω εξωτερικών απαιτήσεων, προς την διαχείριση της ετερότητας, όπου πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό με το να μάθει να σέβεται και να εκτιμά όλα τα μέλη της κοινότητας.

Σύμφωνα με τον Theohari, (2007), οι ηγέτες της εκπαίδευσης οφείλουν να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη με τις εξής πρακτικές: βελτίωση των σχολικών δομών, βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, προαγωγή και επανεξέταση της δύναμης του προσωπικού, ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας και κουλτούρας. Οι ηγέτες που πραγματικά υποστηρίζουν την ετερότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη οφείλουν να επικοινωνήσουν εις βάθος με εκείνους που αντιλαμβάνονται τα πράγματα διαφορετικά και που πολύ πιθανώς να βιώνουν την καταπίεση από αποφάσεις που λαμβάνονται, από στόχους που υιοθετούνται και από αξίες που προωθούνται (Lumby & Coleman, 2007: 79). Επιπλέον, οφείλουν να σχεδιάζουν κίνητρα πολιτικής δράσης και να εναντιώνονται σε τυχόν αδικίες που μπορεί να προκύψουν στο δικό τους πεδίο ευθύνης. Ο ρόλος των ηγετών λοιπόν σε σχέση με τις θέσεις που πρέπει να υιοθετούν, πολλές φορές είναι δύσκολος και άβολος. Συνεπώς, οι ηγέτες της εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με έναν αριθμό επιπτώσεων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και συγκεκριμένα με τις αρχές της ανακατανομής, της αναγνώρισης, της συμμετοχής και της διαμεσολάβησης, οι οποίες συνδέονται με το μετασχηματιστικό μοντέλο που προάγει την ετερότητα. (Blackmore, 2006: 194-5).

Αρχικά, υπάρχουν επιπτώσεις σχετικά με **ζητήματα ανακατανομής**. Σύμφωνα με την Blackmore (2006, 194-5), απαραίτητη προϋπόθεση για την αρχή της ανακατανομής είναι η τοποθέτηση της ισότητας στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής (συνεπώς και των πόρων). Ωστόσο, αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου τα ζητήματα πόρων και εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν άμεση εξάρτηση από ευρύτερες δομές, ειδικά στα περισσότερο συγκεντρωτικά συστήματα. Συνεπώς, σημαντική



κρίνεται η ύπαρξη δομικών περιορισμών ως προς την προαγωγή της ετερότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως ο έλεγχος διαμέσου των σταθμισμένων τεστ και της λογοδότησης. Τα ζητήματα λογοδότησης συνδέονται με την δύναμη και με ζητήματα ανακατανομής πόρων. Αυτό διαφαίνεται από την απροθυμία μερικών εκπαιδευτικών ηγετών να ασχοληθούν ουσιαστικά με ζητήματα ετερότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως επίσης και να εργαστούν με στόχο την αλλαγή των δομών. Σύμφωνα με τους Lumby και Coleman (2007: 79), οι ισχυροί ηγέτες δεν έχουν λόγο να αμφισβητήσουν ένα σύστημα, το οποίο τους έχει δώσει κύρος και δύναμη. Από αυτό κατανοούμε πως η δύναμη μεταξύ των φορέων δράσης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς διαφέρει. Οι ηγέτες που ιεραρχικά βρίσκονται υψηλότερα ελέγχουν περισσότερο τους πόρους και επίσης ασκούν περισσότερη δύναμη στο προσωπικό τους. Έτσι, οι ανάγκες των μαθητευομένων έρχονται σε δεύτερη θέση συγκριτικά με τις ανάγκες του οργανισμού, εφόσον το στάτους και η ανάπτυξη των οικονομικών αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο (Lumby & Coleman, 2007: 90-91). Η συγκεκριμένη προσέγγιση της ηγεσίας δημιουργεί μεγαλύτερη αποστέρηση στα ήδη μειονεκτούντα άτομα, καθώς η ποιότητα και η ποσότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ένας εκπαιδευόμενος εξαρτάται κυρίως από το εισόδημά του.

Δεύτερον, επιπτώσεις για τις ηγετικές πρακτικές υπάρχουν σχετικά με **ζητήματα αναγνώρισης**. Η αναγνώριση δεν αποτελεί απλώς ζήτημα ταυτότητας, αλλά και ζήτημα ελευθερίας. Υπό αυτή την έννοια, η αναγνώριση στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα γνήσιας μάθησης και επαναδιαπραγμάτευσης, τα οποία εκφράζονται με τη μορφή ενός διαρκούς αγώνα ενάντια των εσωτερικών ή εξωτερικών περιορισμών στην επίδοση, στην αυτοπραγμάτωση, στην ίση αυτονομία, στην πολιτισμική έκφραση και στην πλήρη συμμετοχή. Επομένως, οι ηγέτες της εκπαίδευσης πρέπει να κατανοήσουν εις βάθος ότι κάθε ανθρώπινη ύπαρξη είναι μοναδική και όταν τα άτομα συναναστρέφονται μεταξύ τους, είναι λογικό να προκύψουν ζητήματα ταυτότητας ως προς τις διαφορές και τις ομοιότητες (Gunter, 2006: 257). Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη της ευαισθησίας των ηγετών της εκπαίδευσης σχετικά με τον ιστορικό αποκλεισμό ορισμένων κατηγοριών ατόμων και ομάδων. Οι ηγέτες οφείλουν να γνωρίζουν ότι η φυλετική καταγωγή, η σεξουαλικότητα, η ηλικία και η κοινωνική τάξη δεν υπάρχουν ως κανονιστικές αλήθειες για το ποιοι πραγματικά είμαστε, αλλά στην ουσία αποτελούν δημιουργημένες κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως έχουν για να ελέγξουν και να συστηματικοποιήσουν τις ήδη

υπάρχουσες οριοθετήσεις. Για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτική ποικιλομορφία της ετερότητας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο έλεγχος του περιβάλλοντος, ώστε να εντοπιστούν οι τύποι δικτύων, όπου βρίσκονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η σχολική μονάδα (Blackmore, 2006: 194-5). Επιπρόσθετα, οι ηγέτες χρειάζεται να δράσουν άμεσα εντοπίζοντας, αποκαλύπτοντας και επηρεάζοντας τους τρόπους, όπου η δύναμη χρησιμοποιείται μέσα στα σχολεία τους. Όπως αναφέρει η Gunter (2006: 265), το να μάθει ένας ηγέτης να διαχειρίζεται μια ετερογενή κοινότητα μαθητών δεν είναι απλώς ένα ζήτημα μέτρησης και κατηγοριοποίησης, αλλά ζήτημα ηθικό ως προς την σχολική εκπαίδευση και τα σχολεία.

Σε άμεση συνέχεια με τα προαναφερθέντα, τα ζητήματα αναγνώρισης συνδέονται στενά με στερεότυπα, αξίες, διαφορετικούς πολιτισμικά τρόπους αντίληψης και ηθικά διλήμματα. Υπό αυτήν την έννοια, οι πράξεις και οι επιλογές των ηγετών που οδηγούν στον αποκλεισμό και στην ανισότητα, γίνονται ασυνείδητα. Πολύ πιθανώς, να υπάρχει ένα σύνολο μηχανισμών που οι εργαζόμενοι να μην γνωρίζουν και έτσι να διατηρείται η κυριαρχία. Σύμφωνα με τους Lumby & Coleman (2007), ο πρώτος μηχανισμός σχετίζεται με τον τρόπο που οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τον ηγέτη ως πρότυπο κανονιστικών και αξιακών συμπεριφορών. Ο δεύτερος μηχανισμός συνδέεται με την υποτιθέμενη ανικανότητα των κοινωνικά αποκλειόμενων. Αυτό οφείλεται στην απόλυτη απόρριψη της ετερότητας, διαμέσου της επιβολής των κυρίαρχων κανονιστικών προτύπων. Με αυτόν τον τρόπο η ομοιομορφία προστατεύεται και επικροτείται.

Επίσης, οι επιπτώσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης για την ηγεσία μπορούν να συνδεθούν και με **ζητήματα συμμετοχής**. Αρχικά, η συμμετοχή αποτελεί ζήτημα σχεσιακής δικαιοσύνης και συνδέεται με την απουσία πολιτισμικής κυριαρχίας και με την έλλειψη σεβασμού, εξαρτώμενη από ζητήματα κατανομής. Η αρχή της συμμετοχής βασίζεται στην εξής ερώτηση: με ποιο τρόπο οι πολιτικές πειθαρχίας, τα αναλυτικά προγράμματα και οι στρατηγικές εγγραφών παραμερίζουν μερικούς μαθητές (και ομάδες), ενώ παράλληλα ευνοούν κάποιους άλλους; (Blackmore, 2006: 194-5). Όπως αναφέρει η Gunter (2006), χρειάζεται επικέντρωση στο πώς η εκπαίδευση και η μάθηση διαμεσολαβείται πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά και, συνεπώς, χρειάζεται εξέταση των εργαλείων και της γλώσσας της μάθησης μέσα σε κάποιο πλαίσιο. Σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης και τα ζητήματα των αναλυτικών προγραμμάτων, μερικοί εκπαιδευόμενοι αναγκάζονται να βιώνουν την παθητική

μάθηση, η οποία δεν αποδίδει κανένα νόημα στα προσωπικά τους βιώματα, γεγονός το οποίο συνδέεται με τον αναπαραγωγικό ρόλο των σχολείων. Συνεπώς, οι ηγέτες της εκπαίδευσης θα πρέπει να επεκτείνουν την ευαισθησία και το ενδιαφέρον τους στην ευρύτερη κοινότητα, καθώς η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση της κοινωνίας. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, καθώς οι ηγέτες πιθανώς να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα της πλειοψηφίας, εάν ενεργήσουν με τρόπους που θέτουν υπό αμφισβήτηση τα συμφέροντα και τις αξίες των πολλών.

Το τελευταίο σημαντικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τα **ζητήματα διαμεσολάβησης**, τα οποία στοχεύουν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διαμεσολάβηση συνδέεται άμεσα με την συμμετοχή. Ένας ορθός ορισμός για την δυνατότητα της διαμεσολάβησης είναι «η δεινότητα κάποιου να επιδιώκει στόχους που θεωρεί σημαντικούς και άξιους λόγου για την ζωή του». Θα μπορούσαμε να συνδέσουμε στενά την έννοια της ευημερίας με την δυνατότητα διαμεσολάβησης (Walker, 2006: 165). Το να ασκήσει ένας ηγέτης διαμεσολάβηση δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, καθώς πρέπει να είναι συνεχώς προσεκτικός στο να πετύχει τον στόχο του για την προαγωγή της ετερότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, ένας ηγέτης πριν προχωρήσει στο έργο του για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, χρειάζεται πρώτα να απαλλαγεί από τα υφιστάμενα εμπόδια της δικής του θέσης, επαγγελματικής επιλογής και διαμεσολάβησης. Επομένως, ένας ηγέτης της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι σε μία συνεχή επαναδιαπραγμάτευση πάνω σε ζητήματα ελέγχου και αυτονομίας, γεγονός το οποίο μπορεί να φέρει τον ηγέτη αντιμέτωπο με ηθικά διλήμματα, αντίθετες διεκδικήσεις και αντικρουόμενες θέσεις στο καθημερινό έργο του. Ο ηγέτης θα χρειαστεί να διαμεσολαβήσει προς όφελος των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών, ακόμα και του ίδιου του εαυτού του. Συνεπώς, αυτό που ίσως θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο είναι μία ολιστική προσέγγιση που καταδικάζει κάθε μορφή αυτό-επικαλούμενης και υποθετικής «ομαλότητας» και θρησκευτικής ή εθνικής υπεροχής.

## 2.6 Ο διοικητικός ρόλος των διευθυντών στην διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική

Ο διευθυντής στην διαπολιτισμική πολιτική διαθέτει έναν ρόλο ιδιαίτερα αναγκαίο και σοβαρό, καθώς είναι ένας ενταγμένος ηγέτης, ο οποίος ενεργεί και συνδέει το σχολείο με τις διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές. Η οποιαδήποτε αποτυχία των διαπολιτισμικών στόχων, φέρει το όνομα και την ευθύνη του διευθυντή-ηγέτη. Κατά τον Νικολόπουλο, 2006, ο διευθυντής στις μέρες μας –εκτός από τις επαγγελματικές του εμπειρίες και την ήδη υπάρχουσα εξειδικευμένη γνώση- οφείλει να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες τεχνικές διοίκησης της σχολικής μονάδας και να εξοικειώνεται με τις ανάλογες καλές πρακτικές της εκπαίδευσης.

Ο διευθυντικός ρόλος συχνά συνδυάζεται με έναν γραφειοκρατικό χαρακτήρα που αποσιωπεί την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη των ηγετών, εκμηδενίζοντας πολλές φορές το περαιτέρω όραμά τους για την εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του διοικητικού ρόλου των διευθυντών ανήκουν αρμοδιότητες όπως η οικονομική διαχείριση, η εφαρμογή νόμων, η οργάνωση του σχολείου, η τήρηση αλληλογραφίας, η σύνταξη εκθέσεων και η συμπλήρωση βιβλίων.

Ο διευθυντής στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διοίκησης οφείλει να επιτύχει τόσο στους γενικούς, όσο και στους ειδικούς σκοπούς της σχολικής μονάδας. Η πολιτεία και οι εκπαιδευτικές αρχές καθορίζουν τους γενικούς σκοπούς, ενώ οι ειδικοί σκοποί καθορίζονται από τον διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής αξιοποιεί τους ανθρώπινους πόρους με στόχο να εκπληρωθούν οι γενικοί σκοποί του σχολείου (εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, παρακολούθηση και αξιολόγηση των εφαρμογών, υλοποίηση των εργασιών)(Χριστοδούλου, 2006). Ο διευθυντής λοιπόν, οφείλει να επιφέρει την ενότητα στο σχολείο, όπου διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητευόμενοι θα συνεργάζονται αρμονικά με σκοπό να εκπληρωθούν οι γενικοί σκοποί της παιδείας. Συν τοις άλλοις, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να είναι δεινός στο να καθοδηγεί και να εμπνέει τα άτομα της ομάδας του, ώστε να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και να εκτελούν ή να καταστρώνουν σχέδια.

Ένας διευθυντής χαρακτηρίζεται διαπολιτισμικά συναισθητικός όταν διαρκώς προωθεί θετικές συμπεριφορές σε άτομα διαφορετικών εθνοπολιτισμών, επιδιώκοντας

συνεχώς να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας του με σκοπό να διαμορφώσουν θετικές στάσεις όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα. Όπως αναφέρει ο Νικολόπουλος, 2006, η διαπολιτισμική διοίκηση απαιτεί τις εξής αρχές:

- Το κοινωνικό περιβάλλον συνεχώς διαμορφώνεται, έτσι ο ηγέτης οφείλει να προετοιμάζει το σχολείο ανάλογα με τις καινούριες απαιτήσεις και το κοινωνικό γίνεσθαι
- Οφείλει να σέβεται το ανθρώπινο δυναμικό που διαχειρίζεται, αναγνωρίζοντας την ταυτότητα και την κατάρτισή του
- Να είναι ικανός να θέτει ρεαλιστικούς στόχους, ακολουθώντας και υλοποιώντας τους
- Να μην στηρίζεται στην εξουσία που του δίνει ο τίτλος της διοίκησης. Η οργανωτική δομή να καθορίζεται από τους στόχους του
- Να είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός όχι μόνο με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και με τους εκπαιδευόμενους. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγέτη χρησιμεύουν και στο εξωτερικό περιβάλλον γενικότερα
- Να είναι οπαδός του ανοιχτού συστήματος διοίκησης ενός σχολείου

Ένας σύγχρονος και αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να είναι σταθερός, αποφασιστικός και υπομονετικός ώστε να επιφέρει την αλλαγή. Για να καταρρίψει τις προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα πρέπει να διαθέτει ικανότητες επιρροής και να είναι καλός διαπραγματευτής, Επιπλέον, πρέπει να είναι πρόθυμος να επιλύει τις διαφορές που θα προκύπτουν και φυσικά να διαθέτει μεγάλη ευαισθησία σε ζητήματα ετερότητας, οραματιζόμενος μόνιμα ένα διαφορετικό διαπολιτισμικό σχολείο και μία διαφορετική κοινωνία γενικότερα.

## **2.7 Ο συμβουλευτικός και παρεμβατικός ρόλος των διευθυντών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ένας διευθυντής της εκπαίδευσης διαθέτει πολλούς ρόλους και αδιαμφισβήτητα, ένας εξίσου σημαντικός ρόλος είναι αυτός του συμβούλου. Ο

συμβουλευτικός ρόλος σχετίζεται με την προσαρμογή και την εξέλιξη των εκπαιδευομένων στην σχολική μονάδα. Στόχος του διευθυντή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους όχι μόνο να ολοκληρώσουν την ταυτότητά τους, αλλά και να διαμορφώσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθηθούν μεταγενέστερα στην κοινωνική τους ένταξη και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ο σύμβουλος-διευθυντής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να διακρίνει την ιδιαιτερότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευομένου, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσει τις αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές απέναντί του. Επιπλέον, όπως προαναφέραμε η ψυχολογική κατάσταση ενός μετανάστη συνήθως είναι επιβαρημένη, συγκριτικά με έναν τυπικό ενήλικα εκπαιδευόμενο. Συνεπώς, ο διευθυντής πρέπει να έχει διαφορετική αντιμετώπιση για τον κάθε εκπαιδευόμενο, χρησιμοποιώντας συχνά την ενσυναίσθησή του.

Παίρνοντας αφορμή από τον Κακαβάκη, 2006, ο κάθε εκπαιδευόμενος διαθέτει διαφορετικά ανθρωπολογικά στοιχεία (ηλικία, θρήσκευα, φύλο, κοινωνικές και οικονομικές καταβολές). Ο διευθυντής πρέπει να παρέχει τις συμβουλές του ανεξαιρέτως ανθρωπολογικών στοιχείων και να είναι σε μία διαρκή προσπάθεια ενημέρωσης και προώθησης των δικαιωμάτων των εκπαιδευομένων. Ο διευθυντής λοιπόν, οφείλει να αποδέχεται όλους τους εκπαιδευομένους, να προωθεί ιδεώδη που πρεσβεύουν την σημερινή κοινωνία, να διαθέτει θετική στάση όσον αφορά την ετερότητα, και τέλος, να συμπαραστέκεται και να κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος.

Όπως αναφέρει ο Κακαβάκης, 2006, ένας διευθυντής για να ολοκληρωθεί ως σύμβουλος πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: Αρχικά, πρέπει να είναι ευέλικτος όσον αφορά τις διαπροσωπικές του σχέσεις και ικανός στο να είναι καθοδηγητικός και δραστήριος. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο να προλαμβάνει και να ελέγχει καταστάσεις. Εξίσου σημαντικό είναι να διαχειρίζεται σωστά την ελευθερία έκφρασης, αφήνοντας τους εκπαιδευομένους και τους εκπαιδευτές να νιώθουν την ασφάλεια ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής δεν πρέπει να επισκιάζει με τις αντιλήψεις του τις πεποιθήσεις των υπολοίπων, καθώς ο καθένας πρέπει να νιώθει ελεύθερος και υπεύθυνος για τις πράξεις και τις επιλογές του. Ο διευθυντής-σύμβουλος οφείλει να είναι δίκαιος, έμπιστος, αφοσιωμένος και πάντα διαθέσιμος. Στοχεύοντας μόνιμα στο όφελος των εκπαιδευομένων και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες

και δικαιώματα, ένας διευθυντής μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων και να εκπληρώσει το συμβουλευτικό του έργο.

Κατά τον Goleman, 1998 ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή πρέπει να διαθέτει τις εξής συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

- Αυτοεπίγνωση: Ο διευθυντής να έχει επίγνωση του τι αισθάνεται και πως αυτή η επίγνωση επιδρά στην λήψη αποφάσεων
- Αυτορρύθμιση: Να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με ανάλογο τρόπο ώστε να μην επηρεάζουν την οποιαδήποτε διαδικασία
- Κίνητρα συμπεριφοράς: Ο διευθυντής να είναι ικανός στη λήψη πρωτοβουλιών και να διαθέτει επιμονή και υπομονή παρά τις αστοχίες που πιθανώς να υπάρξουν
- Ενσυναίσθηση: Όχι μόνο να τοποθετεί τον εαυτό του στην θέση άλλων, αλλά και να μπορεί να συντονίζει διαφορετικούς ανθρώπους
- Κοινωνικές δεξιότητες: Εκτός της δεινότητάς του να χειρίζεται ορθά τα συναισθήματά του, ο διευθυντής πρέπει να αλληλεπιδρά με τους υπολοίπους, ώστε να πείθει, να ηγείται, να διαπραγματεύεται ή να επιλύει διενέξεις.

Όσον αφορά τον παρεμβατικό ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ένας διευθυντής-ηγέτης είναι ο κύριος υπεύθυνος αρχικά για την προώθηση του διαπολιτισμικού κλίματος και δεύτερον, για την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων μέσω διάφορων πρακτικών και παρεμβατικών μεθόδων.

Κατά την Leeman, 2003, ένας διευθυντής όχι μόνο πρέπει να εκφράζει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στους εκπαιδευομένους (ανεξαρτήτου καταγωγής), αλλά και να στρέφει ιδιαίτερος το ενδιαφέρον και την προσοχή του σε μαθητευομένους που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ζητήματα διδασκαλίας και δραστηριοτήτων που αφορούν την ένταξη των περιθωριοποιημένων εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με την Leeman, 2003, έμφαση από πλευράς των διευθυντών πρέπει να δοθεί σε έννοιες όπως η ετερότητα, ο σεβασμός και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να αποτελέσει ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, ώστε να καταρριφθούν οι προκαταλήψεις και να δημιουργηθεί ένα κλίμα φιλίας και

κατανόησης. Τέλος, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να διαμορφώνει ξεχωριστά ειδικούς στόχους για κάθε σχολικό έτος. Παραδείγματα τέτοιων στόχων είναι η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων ή η υλοποίηση προγραμμάτων ή εργασιών που ενθαρρύνουν ένα διαπολιτισμικό κλίμα. Σε περίπτωση που οι στόχοι δεν εκπληρωθούν, τότε ο διευθυντής οφείλει να θέσει άμεσα σε εφαρμογή νέους στόχους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετές ιδιομορφίες, έτσι, ένας διευθυντής μπορεί να παρέμβει διορθωτικά στις ανισότητες που προκύπτουν. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι παρεμβάσεων, όπου ο διευθυντής έχει τον ρόλο του καθοδηγητή. Μερικοί εξ αυτών είναι οι εξής:

- Διαχείριση και παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων με έναν εύελκτο τρόπο, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν μαθήματα μη παραδοσιακού περιεχομένου με απώτερο σκοπό την συνεκπαίδευση μαθητευομένων διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων
- Διαμορφωμένες στρατηγικές σύμφωνα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χρήση των ήδη υπαρχόντων εγχειριδίων ή συμπληρωματικό υλικό διδασκαλίας.
- Αναδιαρθρωμένο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, στοχευμένο σε μία διαθεματική προσέγγιση
- Δημιουργία βιβλιοθηκών, κέντρων πληροφόρησης και ιστοσελίδων για περαιτέρω άντληση πληροφοριών
- Βιωματικές εργασίες ώστε να αναδεικνύονται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μέσω της χρήσης εφημερίδων ή βιβλίων
- Καινοτόμες δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην αισθητική, στην υγεία και στο περιβάλλον
- Συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες, υπηρεσίες υγείας και ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς
- Επιμορφωτικές συναντήσεις και σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Δίκτυο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Συνεπώς, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να κατανοεί τις εξελίξεις της κοινωνίας, ώστε να δημιουργεί ένα «ανοιχτό» πνεύμα και στην σχολική κοινότητα. Οφείλει να



προωθεί συνεχώς μία κουλτούρα συνεργασίας στα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, έχοντας πάντα ένα όραμα βασισμένο σε διαπολιτισμικές αξίες.

## **2.8 Διευθυντής-ηγέτης και λήψη διαπολιτισμικών αποφάσεων**

Το να λαμβάνει και να εφαρμόζει αποφάσεις ένας διευθυντής δεν θεωρείται εύκολη υπόθεση. Η επιτυχημένη εκδοχή της λήψης αποφάσεων είναι η οξυδέρκεια, η αυτοπειθαρχία, η δημιουργικότητα, ο δυναμισμός και η δεξιότητα διαχείρισης ομάδων και ατόμων. Το να λαμβάνει κανείς αποφάσεις είναι ένα επώδυνο εγχείρημα, καθώς όχι μόνο ενέχει το ενδεχόμενο του λάθους, αλλά και πολλές φορές συνεπάγεται συγκρούσεις και αλλαγές. Έτσι, δεν είναι λίγα τα άτομα που εσκεμμένα αποφεύγουν την πρωτοβουλία της λήψης αποφάσεων (Πανταζής Κ, Σιδέρη Α, Χρονόπουλος Γ, 2006: 358).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης φροντίζει εκ των προτέρων να προγραμματίζει ορθά και να βασίζεται στο όραμά του, συλλαμβάνοντας σωστά τα μέσα και τις επιλογές, με απώτερο σκοπό να υλοποιηθούν οι σκοποί του οργανισμού. Συνεκτιμά τα αποτελέσματα προηγούμενων καταστάσεων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την παροντική κατάσταση, ώστε να καθορίσει αναλόγως την διεκπεραίωση των στόχων του μέλλοντος (Πανταζής Κ, Σιδέρη Α, Χρονόπουλος Γ, 2006: 358).

Ένας αποδοτικός ηγέτης αποφεύγει πάντα τον συγκεντρωτισμό, χρησιμοποιώντας τεχνικές παρώθησης για την πλήρη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσω του διευθυντή η θεωρία γίνεται πράξη, ευνοείται η συνεργασία και αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ο διευθυντής πρέπει να είναι δεκτικός σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ελευθερία κινήσεων στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πανταζής Κ, Σιδέρη Α, Χρονόπουλος Γ, 2006: 358).

Όπως επισημαίνει και ο Βλάχος, 2006, ο διευθυντής οφείλει να υποδυθεί διαφορετικό ρόλο ανάλογα με την εκάστοτε απόφαση. Ο πρώτος ρόλος είναι ο ενοποιητικός, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να συνταιριάζει τις απόψεις όλων, ώστε η απόφαση να κριθεί ομόφωνη. Ο δεύτερος ρόλος είναι ο κοινοβουλευτικός, όπου ο

διευθυντής καθοδηγεί την λήψη μίας απόφασης κατά την γνώμη που δέχεται τις περισσότερες ψήφους. Ο τρίτος ρόλος είναι αυτός του «ακροατή». Σε αυτήν την περίπτωση, ο διευθυντής βασίζεται στην γνώμη εκείνων που διαθέτουν τα ανάλογα προσόντα, ώστε η απόφαση να ληφθεί κυρίως από τους ειδικούς. Τέλος, διακρίνουμε τον αρχηγικό ρόλο του διευθυντή, στον οποίο δίνεται η δυνατότητα να λειτουργήσει αυτόνομα. Ο αρχηγικός ρόλος κρίνεται ορθός μόνο όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δεν διαθέτουν τις ανάλογες γνώσεις και προσόντα, ώστε να ληφθεί μία απόφαση.

Όπως αναφέρουν οι Πανταζής Κ., Σιδέρη Α., Χρονόπουλος Γ, 2006, η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων βασίζεται στην συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και όχι απλώς στην πρωτοβουλία του ηγέτη. Αυτό προϋποθέτει ένα ήδη οργανωμένο σχέδιο δράσης, όπου οι στόχοι είναι ξεκάθαροι και ορατοί και οι αξιολογικές συνεδριάσεις γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επίσης, το σχέδιο δράσης πρέπει να περιλαμβάνει ορθό προγραμματισμό χρόνου και κατάλληλη επιλογή προσωπικού. Η λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή δεν είναι μία μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι τα εξής:

- Αμοιβαία αποδοχή του στόχου και σαφήνεια αυτού
- Οργάνωση της ολομέλειας με συνέπεια και συνειδητοποίηση
- Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που ακολουθούνται και εφαρμόζονται να είναι ευρέως αποδεκτές
- Ισοτιμία όσον αφορά την διαχείριση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μελών της ομάδας
- Σεβασμός στην ετερότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες και δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων
- Αρμονία μεταξύ ομαδικών και ατομικών συμφερόντων και ενθάρρυνση αποτελεσματικών –«ανοιχτών» διενέξεων
- Ελευθερία της έκφρασης

Εκτός από τα προαναφερθέντα, ένας διευθυντής στην διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να λάβει και κάποιες περεταίρω αποφάσεις. Σύμφωνα με τον Perroti, 1994, ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να δώσει έμφαση στις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις, καθώς για έναν μετανάστη εκπαιδευόμενο είναι άκρως σημαντικό να δημιουργηθούν ίσα κοινοτικά και ατομικά δικαιώματα, διαφορετικά η

ανισότητα ολοένα και θα αυξάνεται. Επιπλέον, ο διευθυντής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να φροντίζει για τις αντίστοιχες αλλαγές, ώστε να γίνει αποδεκτό από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας ότι η οποιαδήποτε θρησκεία και «πιστεύω» είναι δικαίωμα του καθενός.

Το ζήτημα της διγλωσσίας επίσης αφορά άμεσα τον διευθυντή, καθώς είναι ο αρμόδιος της δημιουργίας στενής σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική διάσταση και την νοητική ανάπτυξη. Συν τοις άλλοις, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να κατανοήσουν ακόμα καλύτερα την δεύτερη γλώσσα. Ένας ακόμη στόχος είναι και η μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μεταναστών εκπαιδευομένων, όπως και η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας και των κοινωνικών-πολιτισμικών ιδρυμάτων. Βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία μεταξύ των κοινωνιών που έχουν την άμεση ανάγκη της αλληλεξάρτησης. Τέλος, ένας διευθυντής είναι επιφορτισμένος και με την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις κρίνεται άκρως απαραίτητη (Perroti, 1994).

Ο διευθυντής ή ακόμα καλύτερα ο ηγέτης έχει έναν καθοριστικό ρόλο στην λήψη των αποφάσεων. Ωστόσο, μόνο μέσω της συμμετοχικής ηγεσίας διευθυντή και εκπαιδευτικών, μπορούμε να οδηγηθούμε σε μία βελτιωμένη σχολική μονάδα, εκπληρώνοντας το όραμα της αρμονικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## **2.9 Ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας διευθυντών-Επιμόρφωση**

Ο διευθυντής στην διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά καλείται να διαπραγματευτεί ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμού είτε με τους εκπαιδευομένους, είτε με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι, ο διευθυντής οφείλει εκ των προτέρων να αναστοχαστεί ζητήματα εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και να έχει μία ξεκάθαρη αντίληψη του δικού του πολιτισμού, έχοντας παράλληλα απαλλαχτεί από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και προκαταλήψεις, σεβόμενος πάντα τον πολιτισμό και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, ο ικανός διευθυντής οφείλει να

προωθεί συνεχώς το μοντέλο της βιωματικής-εμπειρικής μάθησης, το οποίο συνδυάζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μερικές από τις δεξιότητες-ικανότητες που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή διαπολιτισμικά ικανό είναι η προώθηση της χρήσης κατάλληλων διδακτικών εργαλείων, μεθόδων και στρατηγικών, που προσανατολίζονται άκρως στις διαπολιτισμικές αξίες και αρχές, καθώς και η προώθηση του πνεύματος συνεργασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως και με άλλες εκπαιδευτικές κοινότητες της ΕΕ. Απαραίτητοι κρίνονται ο εντοπισμός και η διαχείριση των ρατσιστικών αναπαραστάσεων του εκπαιδευτικού υλικού και η βαθιά ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση σε θέματα ξενοφοβίας.

Υπάρχουν τρεις τύποι διευθυντών στην εκπαιδευτική διοίκηση ανάλογα με τον βαθμό ευαισθητοποίησής τους. Ο πρώτος τύπος αφορά τους ευαισθητοποιημένους διευθυντές που είναι υπέρμαχοι στο να εφαρμοστούν πλήρως οι αξίες και οι αρχές μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο δεύτερος τύπος αφορά διευθυντές που από την μία είναι ανοιχτοί σε διαπολιτισμικά θέματα, από την άλλη διακρίνονται από αδιαφορία και όχι ιδιαίτερη ευαισθησία. Η τρίτη κατηγορία αφορά τους διευθυντές που διακρίνονται από την ξενοφοβία και συνεπώς αντιτίθενται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διευθυντές της τρίτης κατηγορίας συνήθως αντιμετωπίζουν τους μετανάστες εκπαιδευομένους σαν ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που τους δημιουργεί ανασφάλεια και φόβο, θεωρώντας πως μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα χάσουν την ελευθερία κινήσεών τους και την πρωτοβουλία στις τελικές αποφάσεις (Lynch, 1997).

Σύμφωνα με την Δραγώνα, 2001, οι εκπαιδευτές-συνεπώς και οι διευθυντές- είτε ασυνείδητα, είτε συνειδητά πολλές φορές νιώθουν ότι απειλείται ο πολιτισμός που προσπαθούν να διαωνίσουν από νέες στάσεις και γνώσεις, καθώς και ότι οι αντιλήψεις τους στην θεωρία απέχουν πολύ από τις καθημερινές τους στάσεις. Όπως υποστηρίζει και ο Δαμανάκης, 1996, η επιμόρφωση των διευθυντών και γενικότερα των εκπαιδευτών σε ζητήματα ρατσισμού και διαφορετικότητας είναι περιστασιακή. Ακόμα και οι πολυπολιτισμικές δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας συχνά κρίνονται επιφανειακές και μη αποτελεσματικές ως προς την εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τα σεμινάρια που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση συνήθως είναι μικρής διάρκειας ή άκρως θεωρητικού περιεχομένου, με αποτέλεσμα την πλήρη

ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των διευθυντών κρίνεται άκρως απαραίτητη, ώστε σταδιακά να αλλάξουν όχι μόνο οι τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις τους, αλλά κυρίως οι στάσεις τους. Κατά τους Sanchez et al. (1995), υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες, οι οποίοι πρέπει να ακολουθηθούν για μία ορθή και αποδοτική διαπολιτισμική επιμόρφωση: α) Η ευαισθητοποίηση που σχετίζεται με την αναζήτηση και τον αναστοχασμό των υιοθετημένων αρχών και αξιών, β) η γνώση που σχετίζεται με την κατανόηση και την πληροφόρηση των άλλων εθνοπολιτισμικών πλαισίων, γ) οι δεξιότητες που σχετίζονται με την κατάκτηση και την χρήση διάφορων επικοινωνιακών πρακτικών και ανάλογων στάσεων και στρατηγικών (Μάρκου, 1996).

Επιπλέον, σημαντικές πληροφορίες για την διαπολιτισμική επιμόρφωση έχει προσφέρει ο Banks, κατά τον οποίο η μονοπολιτισμικότητα μπορεί να αντικατασταθεί από την διαπολιτισμικότητα μέσω των ακόλουθων φάσεων. Αρχικά, έχουμε προβολή των αρνητικών χαρακτηριστικών που αποδίδει η κυρίαρχη εθνοπολιτισμικά ομάδα στις μειονοτικές ομάδες. Ακολουθεί ο εθνοπολιτισμικός εγκλεισμός, κατά τον οποίο το άτομο αποδέχεται και αναγνωρίζει αποκλειστικά και μόνο την προσωπική του πολιτισμική ταυτότητα. Στην πορεία δημιουργούνται οι ανάλογες προϋποθέσεις, ώστε το άτομο να αποδεχτεί το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Όταν το άτομο αποδεχτεί και άλλους πολιτισμούς πέρα από τον δικό του, τότε επέρχεται ο προβληματισμός για την δική του εθνοτική ταυτότητα. Τέλος, το άτομο αποκτά την δεινότητα να εσωτερικεύσει οικουμενικές στάσεις και αξίες που ξεπερνούν τον εθνικό χώρο (Μάρκου, 1996). Με αυτόν τον τρόπο, οι επιμορφούμενοι ευαισθητοποιούνται και έχουν την ανάγκη να διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες.

Ιδανικό θα ήταν για έναν εκπαιδευτικό-διευθυντή να διαθέτει δίγλωσση ικανότητα. Σε περιπτώσεις που αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, τότε κομβικό ρόλο παίζει η γνώση όσον αφορά την γλωσσική ανάπτυξη και τις διδακτικές τεχνικές που θα ενισχύσουν τους εκπαιδευόμενους στο να κατακτήσουν την δεύτερη γλώσσα (Κασσίμη, 2005, στο Παπαχρήστος, 2009). Γενικά, η επιλογή της επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας οφείλει να υιοθετείται αναλόγως την επιμορφούμενη ομάδα (ανάγκες και εμπειρίες), τα γενικά χαρακτηριστικά του πολιτισμικού περιβάλλοντος και το χρονικό πλαίσιο. Οι διευθυντές όπως και οι

εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν σαφείς και ξεκάθαρες δημοκρατικές αξίες και στάσεις, ώστε να έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται καταστάσεις σε όλες τις φάσεις της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

## 2.10 Σύνοψη κεφαλαίου

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντώνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αγωγή που απευθύνεται σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς, χωρίς αυτή να ακολουθεί στρατηγικές περιχαράκωσης και πίεσης των ομάδων και αδιαμφισβήτητα, χωρίς να έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της ομάδας που κυριαρχεί. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται «τους ενδιάμεσους πολιτισμούς», καθώς η αλληλεπίδραση και η επαφή πολιτισμών και ανθρώπων είναι αναπόφευκτη (Δαμανάκης, 1996).

Οσόν αφορά το προφίλ του ιδανικού διαπολιτισμικού ηγέτη που προσπαθήσαμε να χτίσουμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αναφέρουμε τα εξής: Ο διαπολιτισμικός ηγέτης ασκεί επιρροή στα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι εξαιρετικά ευαίσθητοποιημένος σε οποιαδήποτε μορφή ετερότητας και πασχίζει για την κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, φροντίζει να επιμορφώνεται συνεχώς σε διαπολιτισμικά ζητήματα και παρωθεί παρομοίως και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πάνω από όλα, οραματίζεται μόνιμα το σχολείο ως μέσο κοινωνικής αλλαγής, όπου ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν θα έχουν την παραμικρή θέση στην κοινωνία. Για τον ιδανικό διαπολιτισμικό ηγέτη, η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά μέσο κοινωνικής ένταξης.

## Κεφάλαιο 3

### Μετανάστες και Περιθωριοποίηση

#### 3.1 Ορισμός του μετανάστη (κατηγορίες, κριτήρια)

Το φαινόμενο της μετανάστευσης παρουσιάστηκε στην Ελλάδα στις αρχές του 21<sup>αι</sup> φτάνοντας μέχρι τις μέρες μας με την ίδια ένταση. Για την ακρίβεια, στις αρχές της δεκαετίας του 90' η Ελλάδα καθίσταται χώρα υποδοχής μεταναστών, ενώ λίγα έτη πριν η Ελλάδα χαρακτηριζόταν ως χώρα που απέστελλε μετανάστες. Σημαντικός είναι ο διαχωρισμός της μετανάστευσης σε νόμιμης και παράνομης.

Σύμφωνα με τον Καρύδη, 1996, ως νόμιμοι μετανάστες χαρακτηρίζονται τα άτομα που εισέρχονται νόμιμα στην χώρα και παραμένουν επίσης νόμιμα, καθώς καταγράφηκαν από τις αρχές, όντας εφοδιασμένοι με την άδεια εργασίας και παραμονής. Οι μετανάστες της κατηγορίας αυτής χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους μετανάστες που προέρχονται από οποιοδήποτε κράτος-μέλος της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση) και δικαιούνται ελεύθερη εγκατάσταση, αποκτώντας άδεια εργασίας και παραμονής κατόπιν δικής τους αιτήσεως. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους υπηκόους τρίτων χωρών, οι οποίοι για να εισέλθουν και να παραμείνουν στην χώρα, προαπαιτείται μία διαδικασία προέγκρισης (Ν. 1975/91). Οι νόμιμοι μετανάστες της συγκεκριμένης υποκατηγορίας δέχονται σοβαρούς περιορισμούς και δεσμεύσεις.

Ως παράνομοι μετανάστες χαρακτηρίζονται οι αλλοδαποί που εισήλθαν εξ αρχής στην χώρα χωρίς τα νόμιμα ταξιδιωτικά τους έγγραφα (λαθρομετανάστες) ή εισήλθαν με νόμιμο τρόπο, αλλά στην πορεία παρέμειναν στην χώρα παράνομα («αντικανονικοί» μετανάστες) (Καρύδης, 1996).

Για να εκφράσουμε με περισσότερη σαφήνεια τον ορισμό του μετανάστη, καταλήγουμε σύμφωνα με το Καρύδη, 1996, ότι μετανάστη χαρακτηρίζουμε το άτομο, το οποίο εγκαταλείπει την πατρίδα του οικειοθελώς με απώτερο σκοπό την εγκατάστασή του σε μία «ξένη» χώρα για οικογενειακούς, οικονομικούς ή προσωπικούς λόγους. Κατά τον Γαβρόγλου, 2001, διακρίνουμε τρεις κομβικές κατηγορίες μεταναστών.

1. Οι παλιννοστούντες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ευνοημένοι» . Ο όρος παλιννοστούντες αναφέρεται σε Έλληνες που κάποτε ζούσαν σε χώρες που δημιουργήθηκαν εστίες ελληνισμού. Ο μαζικός επαναπατρισμός των ελλήνων δεν ήταν εκούσιος, αλλά έμμεσα ή άμεσα οι Έλληνες εξαναγκάστηκαν λόγω πολιτικών γεγονότων (Κασιμάτη, 2003). Οι παλιννοστούντες διαθέτουν κοινές ρίζες ή εθνική ταυτότητα με τον πληθυσμό της κυρίαρχης ομάδας.
2. Οι πολίτες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίοι κρίνονται επίσης «ευνοημένοι».
3. Οι παράνομοι μετανάστες, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν σε αποδεκτούς παράνομους και μη αποδεκτούς. Οι αποδεκτοί παράνομοι μετανάστες θεωρούνται ως οικονομικά χρήσιμοι. Η κοινωνική πρόνοια δεν τους ευνοεί και βασίζονται στις καλοπροαίρετες διαθέσεις των αρχών. Στην χειρότερη θέση κατατάσσονται οι μετανάστες που δεν είναι αποδεκτοί και συχνά αποκαλούνται λαθρομετανάστες. Μετανάστες από την Ανατολική Ευρώπη και την Ρωσία ανήκουν στην κατηγορία αυτήν.

Η άφιξη των μεταναστών για πολλούς ανθρώπους δεν είναι ένα ευτυχές γεγονός. Η Ελλάδα δεν ήταν προετοιμασμένη να δεχτεί τα μεταναστευτικά κύματα των τελευταίων χρόνων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα προβλήματα. Η μετανάστευση (νόμιμη ή μη) προκαλεί κάποιες συνέπειες που επηρεάζουν όχι μόνο τους μετανάστες αλλά και την χώρα υποδοχής. Οι συνέπειες για την χώρα προέλευσης κρίνεται πως είναι θετικές. Η πίεση της πληθυσμιακής αύξησης περιορίζεται και αυξάνονται οι θέσεις εργασίας. Στην περίπτωση που οι μετανάστες επιστρέψουν προωθείται η μεταφορά γνώσεων και γενικά η οικονομία της χώρας παρουσιάζει ανάκαμψη.

Όσον αφορά την χώρα υποδοχής, πιστεύεται ότι οι μετανάστες συμβάλλουν στην ανεργία της χώρας υποδοχής, καθώς αντικαθιστούν τους ανειδίκευτους ντόπιους εργάτες. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν ισχύει, καθώς οι μετανάστες συνήθως χρησιμοποιούνται σε θέσεις εργασίας που οι ντόπιοι αρνούνται να συμμετέχουν. Συνεπώς, αν δεν ασχολούνταν οι μετανάστες με τις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, τότε το υλικό παραγωγής θα ήταν αδιαμφισβήτητα λιγότερο όσον αφορά την ποσότητα. Συν τοις άλλοις, δεν είναι λίγοι οι εργοδότες που εκμεταλλεύονται τις υπηρεσίες των



μεταναστών, χρησιμοποιώντας τους ως «φτηνά εργατικά χέρια». Σε αντίθετη περίπτωση, πιθανώς οι επιχειρήσεις να μην άντεχαν τους μισθούς που απαιτούν οι ντόπιοι, με αποτέλεσμα να κλείσουν και έτσι να παραμείνει άνεργο και το υπόλοιπο προσωπικό. Τέλος, οι μετανάστες δεν ανήκουν μόνο στο εργατικό δυναμικό, αλλά είναι και καταναλωτές, συμβάλλοντας έτσι στην ενεργό ζήτηση (Χλέτσος, 2003).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, 2004, υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι λόγοι που αποφασίζει ένας άνθρωπος να μεταναστεύσει. Παρακάτω θα αναφέρουμε ορισμένα από τα κριτήρια της μετανάστευσης. Το βασικότερο κριτήριο που ωθεί έναν άνθρωπο στην μετανάστευση είναι ο τόπος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η μετανάστευση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική, εσωηπειρωτική, υπερπόντια και διηπειρωτική. Συχνά, η προέλευση του ατόμου παραπέμπει και σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό. Κατά αυτήν την άποψη, η πολιτισμική διάσταση συμβαδίζει με την γεωγραφική.

Ως κριτήριο μετανάστευσης μπορεί να θεωρηθεί και ο χρόνος (μετανάστευση μόνιμη ή προσωρινή). Για παράδειγμα οι εποχιακοί εργάτες μεταναστεύουν προσωρινώς, καθώς η παραμονή τους ολοκληρώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Την στιγμή που ο μετανάστης θα έχει εκπληρώσει τους σκοπούς του στην χώρα παραμονής, αλλά συνεχίζει να παραμένει σε αυτήν, τότε η μετανάστευση κρίνεται μόνιμη.

Η απόφαση θεωρείται ένα επιπλέον κριτήριο μετανάστευσης και συχνά πραγματοποιείται αυτόβουλα από το άτομο, έχοντας συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, για παράδειγμα την ανεύρεση εργασίας ή την βελτίωση των συνθηκών ζωής. Ωστόσο, και λόγοι ανωτέρας βίας μπορούν να εξαναγκάσουν το άτομο να μεταναστεύσει. Τέτοιοι λόγοι μπορεί να είναι πολιτικοί, όπως καταπιεστικά καθεστώτα ή διώξεις αντιφρονούντων. Ωστόσο, δύσκολα μπορεί κανείς να διακρίνει την εξαναγκαστική από την αυτόβουλη μετανάστευση. Δεν είναι λίγοι οι μετανάστες που έχουν ως κριτήριο είτε την καλύτερη διαβίωση, είτε η περίπτωσή τους ανήκει στον αυτοεξορισμό (Δαμανάκης, 2004).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως ένα μεγάλο μέρος των ατόμων που αποφασίζουν να μεταναστεύσουν είναι νεαρής ηλικίας (μέχρι 30 ετών), χωρίς υψηλές απαιτήσεις από τον εργασιακό τους χώρο. Εξάλλου, οι περισσότεροι μετανάστες απορροφώνται σε ανειδίκευτες, υποβαθμισμένες και χαμηλόμισθες εργασίες (Παυλόπουλος και Μπεζεβέγκης, 2008).

### 3.2 Ξενοφοβία, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός

Ο ρατσισμός σε συνδυασμό με την ξενοφοβία αποτελούν δύο επικίνδυνα φαινόμενα της κοινωνίας, τα οποία αδιαμφισβήτητα οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό, διακόπτοντας με αυτόν τον τρόπο την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Με τον όρο «ξενοφοβία» εννοούμε το σύνολο των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των στάσεων που εξαναγκάζει μία μερίδα ανθρώπων σε μία υποτελή διαβίωση, κυρίως επειδή ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία (Τσιάκαλος, 2000). Τα άτομα που διακρίνονται από ξενοφοβία συχνά έχουν εσφαλμένες απόψεις για τα άτομα άλλης εθνικότητας και χαρακτηρίζονται για την αρνητική τους προδιάθεση απέναντι στην ετερότητα. Κατά τη γνώμη τους, οι «νεοφερμένοι» αποτελούν απειλή στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα.

Στις μέρες μας συναντάμε συχνά τον ρατσισμό εναντίον ομάδων ή ατόμων με στόχο να εκμηδενιστούν οι συγκεκριμένες ομάδες ή τα άτομα. Ο ρατσισμός συνδέεται άμεσα με πολιτικές, θρησκευτικές ή ιδεολογικές εκδηλώσεις εκφράζοντας μίσος, φθόνο και απέχθεια. Κατά τους Ανδρούτσου κ.α, 2001, ο ρατσισμός είναι η μικρή ή μεγάλη πραγματική ή συμβολική βία που βιώνουν διάφορες ομάδες ατόμων και στην πορεία οδηγούνται στην περιθωριοποίηση, στον αποκλεισμό και σε μία ανισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό σύστημα. Προσπαθώντας να δώσουμε μία ερμηνεία στο φαινόμενο του κοινωνικού ρατσισμού, αναφέρουμε πως μια μερίδα ατόμων κρίνει πως μέσω του ρατσισμού ενισχύεται η δική του προσωπική ομάδα και το γενικό αίσθημα του «ανήκειν». Οι σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μπορούν να διαταραχθούν λόγω των διαφορετικών δυνατοτήτων και των ευκαιριών πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά που προκύπτουν. Όταν η κυρίαρχη ομάδα νιώσει ότι «απειλείται» από τους μετανάστες όσον αφορά τα κοινωνικά αγαθά, τότε παρουσιάζονται ρατσιστικές αντιλήψεις και στερεοτυπικές ιδέες. Ως εξέλιξη των παραπάνω ακολουθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός αποκλεισμός αντιστοιχεί στα παρακάτω πεδία, που μας προβληματίζουν τόσο σε πολιτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Lister, 2000). Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη και τα θέματά του αφορούν την κοινωνική ισότητα, τα δικαιώματα, την ανακατανομή των κοινωνικών πόρων κ.α. Το δεύτερο πεδίο σχετίζεται με την ηθική συγκρότηση, τις συμπεριφορές

και τις αξίες. Σε αυτό το πεδίο δίνεται έμφαση σε θέματα που διαφοροποιούν οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά τους αποκλειόμενους ανθρώπους, συγκριτικά με τα υπόλοιπα άτομα της κοινωνίας, οδηγώντας τους αποκλειόμενους στην περιθωριοποίηση. Στο τρίτο πεδίο διακρίνουμε την κοινωνική συνοχή, όπου δίνεται έμφαση στην ανεργία και στην μη αμειβόμενη εργασία.

Οι παραπάνω παράγοντες συνδυαστικά με τα δυσάρεστα αισθήματα «απειλής» των γηγενών, μπορούν να οδηγήσουν έναν μετανάστη στον κοινωνικό αποκλεισμό. Αδιαμφισβήτητα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι η παράμετρος της φτώχειας συνδυάζεται απόλυτα με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Σημαντικοί παράγοντες της φτώχειας κρίνονται οι ανισότητες στην εκπαίδευση, η ανεργία, η υπανάπτυξη των αγροτικών περιοχών, καθώς και η ανυπαρξία της κοινωνίας (Καράγιωργας κ.α. , 1990).

Καταλήγουμε λοιπόν στο ότι ο υποτιμητικός και περιφρονητικός τρόπος που αντιμετωπίζουμε τους «διαφορετικούς» ανθρώπους οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό, φαινόμενο το οποίο στιγματίζει και στιγματίζει τις κοινωνίες κάθε εποχής. Δυστυχώς, ακόμα και στην Ελλάδα της αρχαίας εποχής κατά τους δημοκρατικούς χρόνους, επικρατούσε η ιδεολογία «Πας μη Έλλην βάρβαρος». Ωστόσο, εμείς σήμερα καλούμαστε να κρατήσουμε τα θετικά στοιχεία των προγόνων μας, ώστε να οδηγηθούμε σε κοινωνίες ισότητας και αλληλεγγύης. Εξάλλου, ο σεβασμός στην οποιαδήποτε μορφή ετερότητας αποτελεί πράξη που συμφέρει το ανθρώπινο γένος γενικώς, ανεξαρτήτου θρησκευτικής, πολιτικής και εθνικής ταυτότητας.

### **3.3 Αγορά εργασίας μεταναστών-αποκλεισμός**

Η περιθωριοποίηση από τον εργασιακό χώρο αποτελεί μία από τις βασικότερες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και οι συνέπειες κρίνονται απεχθέστατες. Αδιαμφισβήτητα, ο αποκλεισμός των ευπαθών ομάδων από τον εργασιακό χώρο συγκαταλέγεται στα προβλήματα που απασχολούν ιδιαίτερος τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παρατηρείται πως η αγορά εργασίας της σύγχρονης εποχής είναι ευρέως κατατμημένη και πως η ομάδα των μεταναστών αντιμετωπίζεται σχεδόν πάντοτε με ανισότητα και περιφρόνηση. Πρακτικά, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας συνεπάγονται την περιστασιακή απασχόληση, την ανεργία, την αποθάρρυνση, τις χαμηλές-μηδαμινές αμοιβές και την αεργία. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το φαινόμενο της διάσπασης του πληθυσμού μεταξύ αποκλεισμένων και ενταγμένων όσον αφορά την αγορά εργασίας.

Το φαινόμενο της διάσπασης ολοένα και αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας τους μετανάστες στην αποστέρηση σε διάφορους τομείς (κοινωνικές δραστηριότητες, δημόσια αγαθά, δημόσιες υπηρεσίες). Για να γίνουμε ακριβέστεροι, σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan, 2010, η αποστέρηση που δημιουργείται στους μετανάστες ορίζεται ως το αρνητικό συναίσθημα πως κάποιος έχει λιγότερα από αυτά που αισθάνεται πως όντως δικαιούται. Οι μετανάστες βιώνουν μία συνεχή ματαίωση, καθώς οι παροντικές, όπως και οι μελλοντικές τους επιτεύξεις αποδεικνύονται κατώτερες των προσδοκιών τους, λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού που τους ασκεί η χώρα-δέκτης.

Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε πως ο αποκλεισμός των μεταναστών από την αγορά εργασίας δεν έχει ταύτιση με τον ορισμό της μακροχρόνιας ανεργίας. Ο άνεργος εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού απέχει κατά πολύ από έναν άνεργο λόγω δυσμενών οικονομικών συγκυριών ή ελλείψεων θέσεων εργασίας. Η συγκεκριμένη διαφορά ξεκαθαρίζεται, εάν λάβουμε υπόψη πως όταν οι μετανάστες καταφέρνουν μετά δυσκολίας να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, συχνά καταλαμβάνουν υποδεέστερες και υποβαθμισμένες θέσεις εργασίας με εξαιρετικά χαμηλόμισθους μισθούς. Σύμφωνα με επίσημες εκτιμήσεις και μελέτες, η εκμετάλλευση των μεταναστών στον εργασιακό χώρο επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι μετανάστες είναι οι πρώτοι που συνήθως χάνουν την θέση τους στον εργασιακό χώρο με το που αλλάξει η εκάστοτε οικονομική συγκυρία.

Σύμφωνα με την Κασιμάτη, 1998, οι ελλείψεις δυνατότητες ευκαιριών πρόσβασης στον εργασιακό χώρο είναι αποτέλεσμα των παρακάτω παραγόντων και συνθηκών. Αρχικά, υπάρχει μία ποιοτική και ποσοτική αναντιστοιχία μεταξύ της ζήτησης και της προσφοράς στην αγορά εργασίας. Επίσης, η ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής, με αποτέλεσμα την έλλειψη βασικών

δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων της συγκεκριμένης ευάλωτης ομάδας. Κομβικό ρόλο στον αποκλεισμό των μεταναστών από την αγορά εργασίας παίζουν οι στερεοτυπικές προκαταλήψεις και οι διακρίσεις εξαιτίας φυλετικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων. Ο κοινωνικός στιγματισμός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες περιθωριοποίησης. Τέλος, οι μετανάστες αντιμετωπίζουν επικοινωνιακά προβλήματα με το ευρύ περιβάλλον και συχνά δεν έχουν επίγνωση των δικαιωμάτων τους. Η άγνοια των μεταναστών υφίσταται και στους θεσμούς ή τους αρμόδιους φορείς, που είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωση των μεταναστών όσον αφορά τις εργασιακές συνθήκες, αλλά και για την διαμεσολάβηση που αποσκοπεί στην ανεύρεση εργασίας.

### **3.4 Αιτίες και συνέπειες κοινωνικού αποκλεισμού μεταναστών**

Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται άμεσα με μία σειρά αποστερήσεων για τους περιθωριοποιημένους σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Μερικά από τα κοινωνικά αγαθά που στερούνται είναι η αξιοπρεπής διαβίωση, η εκπαίδευση, η στέγαση, η απασχόληση, οι συλλογικές υπηρεσίες και η ιατρική περίθαλψη. Η συσσώρευση αυτών των αποστερήσεων οδηγεί τους μετανάστες σε μία κατάσταση περιθωριοποίησης και μη ευημερίας (Γεωργιάς, 1999).

Οι κύριες αιτίες που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών είναι η εθνότητά τους και οι πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με την έρευνα του Ψημμένου, 2000, οι μετανάστες οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό στον εργασιακό τομέα λόγω έλλειψης στόχων, κινήτρων και περιορισμένων επιλογών θέσεων εργασίας, όπως επίσης και εξαιτίας της μειωμένης αυτονομίας, ηθικής συμμετοχής και προσαρμογής τους στην κοινωνία. Αδιαμφισβήτητα, η έλλειψη στόχων και κινήτρων οφείλεται στην ρατσιστική συμπεριφορά και στην συνεχή υποτίμηση που βιώνουν από ένα μεγάλο μέρος των μελών της χώρας-υποδοχής. Συν τοις άλλοις, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες αποκλείονται ριζικά από τον δημόσιο πλούτο, όπου πολιτικές πρακτικές αποδεικνύουν πως η απορρόφηση κοινωνικού και δημοσίου πλούτου αποτελεί μία σίγουρη μελλοντική εκπαίδευση.

Περαιτέρω και εξίσου σημαντικές αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού μεταναστών είναι οι διάφορες ελλείψεις βασικών δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων λόγω της μη ορθής ένταξής τους στην εκπαίδευση, όπως και της μη ουσιαστικής επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών διακρίνεται από πλήρη άγνοια των δικαιωμάτων, των μέτρων και των θεσμών που μπορούν να αποδώσουν λύση στα προβλήματά τους. Σπουδαίο αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελούν επίσης τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο στιγματισμός.

Δυστυχώς, τα άτομα που έχουν αποκλειστεί κοινωνικά ταλανίζονται άδικα και είναι θύματα ενός άδικου και αδικαιολόγητου στιγματισμού, τα οποία περνούν συνεχώς σκληρές δοκιμασίες και συναντούν μόνιμα εμπόδια ακόμα και στα φυσικά δικαιώματά τους. Τα ανθρώπινα και ατομικά τους δικαιώματα παραβιάζονται διαρκώς, δημιουργώντας τους τραυματικές εμπειρίες με συνέπεια την ψυχολογική και σωματική τους φθορά. Επιπλέον, η διαβίωσή τους χαρακτηρίζεται από μία ανεπίτρεπτη εξαθλίωση. Η δυσμενής κατάσταση των μεταναστών θυμίζει το «φαινόμενο-Πωπερισμός» κατά των Έγκελς, το οποίο εμφανίζεται την αναδυόμενη βιομηχανική επανάσταση και αφορά την εργατική τάξη, η οποία βίωνε την απόλυτη φτώχεια, την ασύστολη εκμετάλλευση και τον ολοκληρωτικό κοινωνικό ξεπεσμό. Παρακάτω θα συναντήσουμε κάποιες από τις βασικές συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού.

Μία πρώτη συνέπεια είναι η φτώχεια-ένδεια των κοινωνικά αποκλεισμένων. Η κατά συρροή ανεργία και η ανεπαρκής εκπαίδευση οδηγούν σε μία ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων που εμποδίζει τον μετανάστη να προσεγγίσει μία μέση ποιότητα ζωής και συχνά οδηγείται σε κατάσταση υπέρμετρης ένδειας. Τα άτομα που βιώνουν συνθήκες φτώχειας υποσιτίζονται, έχουν άθλια στέγαση, δεν διαθέτουν ιατρική περίθαλψη και συχνά αναγκασμένοι εκ των συνθηκών οδηγούνται στην αυξημένη έκθεση στην βία. Άμεση συνέπεια της ένδειας είναι η παρεκκλίνουσα, παραβατική ή ακόμα και εγκληματική συμπεριφορά. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η ευθύνη δεν βαραινεί μόνο τον μετανάστη, αλλά την κοινωνία ολόκληρη. Εξάλλου, το ισχυρότερο ένστικτο του ανθρώπου είναι το ένστικτο της επιβίωσης.

Όπως αναφέραμε, πιθανώς ένα μέρος των κοινωνικά αποκλεισμένων ζώντας στο περιθώριο, οδηγούνται στην παραβατικότητα, στην επιθετικότητα και στην εγκληματικότητα. Η στέρηση των ανθρωπίνων και ατομικών δικαιωμάτων σε

συνδυασμό με τον συνεχή στιγματισμό και την καχυποψία που συνεχώς αυξάνεται (π.χ. οι μετανάστες έχουν επιρρέπεια στην εγκληματικότητα), μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, οδηγώντας τον μετανάστη ακριβώς στο σημείο εκείνο που τα μέλη της χώρας υποδοχής φοβούνται, δηλαδή στην καταστρατήγηση των κοινωνικών και νομικών κανόνων και στην κλοπή, ως άμεσο αποτέλεσμα της επιθετικότητας και του θυμού που εγείρει ο κοινωνικός αποκλεισμός (Δασκαλάκης, 1985).

Ο φαύλος κύκλος των διακρίσεων είναι επίσης μία κατάσταση την οποία βιώνουν έντονα οι μετανάστες. Οι κατηγοριοποιήσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι λανθασμένες και ψευδείς κοινωνικές κατασκευές που αφορούν τα οποιαδήποτε χαρακτηριστικά των φυλών, εμποδίζουν και απαγορεύουν στους μετανάστες να διατηρήσουν την αξιοπρέπιά τους στην κοινωνία. Είναι δεδομένο ότι ο άνθρωπος ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες διαβίωσης λειτουργεί και συμπεριφέρεται διαφορετικά. Συνεπώς, εάν οι μετανάστες ζούσαν υπό συνθήκες ασφάλειας, θα ανέπτυσαν θετικές συμπεριφορές. Ωστόσο, οι απαξιοτικές συνθήκες που βιώνουν οι μετανάστες συχνά ενισχύουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Έτσι, ο φόβος και η προκατάληψη αυξάνονται και η κατάσταση συνεχώς διαιωνίζεται, οδηγώντας τις μειονότητες στον φαύλο κύκλο.

Έμφαση αξίζει να δοθεί ως συνέπεια του κοινωνικού αποκλεισμού στις ψυχοκοινωνικές αδυναμίες και στον συχνά διαταραγμένο συναισθηματικό κόσμο των μειονοτήτων. Ο φόβος και το άγχος αποτελούν λογική ψυχολογική συνέπεια της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας που βιώνουν. Αυτά τα συναισθήματα μετατρέπονται σε αιτίες οργής, θυμού, βίας, βαθιάς κατάθλιψης και επιθετικότητας. Επιπλέον, η ματαίωση είναι ένα συνηθισμένο συναίσθημα που ακολουθεί τους κοινωνικά αποκλεισμένους μετανάστες. Τα περιθωριοποιημένα άτομα συχνά αδυνατούν να ονειρευτούν και να έχουν προσδοκίες όπως τα υπόλοιπα άτομα. Η ματαίωση οδηγεί τους μετανάστες στην απόγνωση και στην απελπισία, μειώνοντας ραγδαία την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους (Γεωργιάς, 1999).

Συνηθισμένο φαινόμενο για τους μετανάστες είναι και τα συναισθήματα πένθους και απώλειας, καθώς η απομάκρυνση από την χώρα καταγωγής σε συνδυασμό με την χώρα υποδοχής που συχνά αποδεικνύεται μία «κακιά μητριά», τους δημιουργεί αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες. Η συνεχής πικρία των μεταναστών ως αποτέλεσμα

της εκμετάλλευσης και της κοινωνικής αδικίας που βιώνουν, προωθεί την μιζέρια και την παραίτηση. Άμεσες συνέπειες των αρνητικών προαναφερθέντων συναισθημάτων είναι οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και η κοινωνική απομόνωση και απόσυρση. Η κοινωνική απομόνωση αποτελεί μία συνειδητή επιλογή των μεταναστών, με απώτερο σκοπό την άμυνα από την απόρριψη και τον στιγματισμό που βιώνουν. Κρίνεται δεδομένο ότι ένας άνθρωπος δεν θα επεδίωκε ποτέ να περιθωριοποιηθεί και να παραμείνει κοινωνικά αποκλεισμένος σε όλη την ζωή του. Έτσι, είναι αναπόφευκτο να αντισταθεί, δημιουργώντας πεδίο σύγκρουσης ανάμεσα στις ομάδες. Σε περιπτώσεις που τα μέλη των ομάδων διαπραγματεύονται την σύγκρουση με ειρηνικά μέσα (π.χ. προσαρμογή, ανάπτυξη επιχειρημάτων, διάλογος), τότε τα αποτελέσματα θα έχουν θετική έκβαση.

Τέλος, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθούμε και στο «trafficking», όπου οι ευπαθείς ομάδες –συνεπώς και οι μετανάστες- κινδυνεύουν να αποτελέσουν θύματα αυτού, περισσότερο από ότι τα άτομα που δεν ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες. Ως trafficking ορίζουμε το δουλεμπόριο, τη μεταφορά και τη στρατολόγηση των ατόμων, κάτω από συνθήκες απειλής, βίας και πίεσης. Το trafficking χαρακτηρίζεται για την κατάχρηση της εξουσίας και την απόκτηση ελέγχου εις βάρος ατόμων, καταπατώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα και στοχεύοντας στην καταναγκαστική εργασία (συχνά σε επίπεδο δουλείας) και στην εκπόρνευση παιδιών και γυναικών. Συχνά το trafficking ευθύνεται ακόμα και για το εμπόριο οργάνων (Γεωργιάς, 1999).

Αδιαμφισβήτητα, το κινήγι των κερδών και του γρήγορου και εύκολου χρήματος, η συνεχής έλλειψη ανθρωπιάς, ο ατομικισμός και ο πόθος για επιπλέον απόκτηση υλικών αγαθών χαρακτηρίζουν την σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Συχνά, τα μέλη μίας γηγενούς κοινωνίας νιώθουν πως απειλούνται από τους μετανάστες και από τις ευπαθείς ομάδες γενικότερα (ομοφυλόφιλοι, ΑΜΕΑ, χρήστες ουσιών κλπ) . Το ερώτημα είναι εάν οι ευπαθείς ομάδες απειλούνται ολοένα και περισσότερο από τον τρόπο που λειτουργεί η σύγχρονη κοινωνία.



### 3.5 Γκετοποίηση ή Εθνικό Μοντέλο

Συχνά, οι πληθυσμοί που ανήκουν στην μειονότητα έχουν την επιθυμία να διατηρηθεί η πολιτιστική και η εθνική τους ταυτότητα χωρίς να επηρεαστεί από την χώρα υποδοχής και τα οποιαδήποτε δρώμενά της. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τα κλειστά και μικρά εθνικά κυκλώματα-τα οποία ονομάζονται «γκέτο»- και στην πορεία ιδρύονται τα εθνικά σχολεία (π.χ. στην Δανία και στην Γερμανία). Στα εθνικά σχολεία οι εκπαιδευόμενοι έχουν όμοια προγράμματα σπουδών με αυτά που ακολουθούσαν τα σχολεία της δικής τους πατρίδας. Η βασική νοοτροπία των εθνικών σχολείων είναι πως η συνύπαρξη των εκπαιδευομένων από διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετική θρησκεία και έθνος θα απορροφούσε ή και θα εκμηδένιζε τις οποιεσδήποτε ιδιαιτερότητες προς όφελος του πολιτισμού της πλειοψηφίας.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου, 2006, η γκετοποίηση είναι υπέρμαχη της πολλαπλότητας των πολιτισμών, ωστόσο εκφράζει μία μη θετική αποδοχή της ετερότητας, καθώς βασίζεται στο ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν πρέπει να ενωθούν, ώστε να αποφευχθούν οι προσμίξεις και οι υποτιθέμενοι αμοιβαίοι εκφυλισμοί. Επιπλέον, το εθνικό μοντέλο στοχεύει στην γκετοποίηση μέσω της αυτοαπομόνωσης, ώστε να διατηρηθεί ακέραια η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα. Στην πραγματικότητα, αυτό που επιτυγχάνει η γκετοποίηση είναι η εδραίωση της προκατάληψης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητευόμενοι βιώνουν και έρχονται σε άμεση επαφή με δύο πολιτισμούς –από την μία ο δικός τους εθνικός πολιτισμός στο σχολείο και στο σπίτι, και από την άλλη ο πολιτισμός από την χώρα υποδοχής της ευρείας κοινωνίας- ,αλλά η σχολική κοινότητα εκπροσωπεί μόνο τον έναν. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητευόμενοι βιώνουν και γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής εκτός σχολείου, καθώς ο σχολικός χώρος τον αφήνει ανεπεξέργαστο.

### 3.6 Αφομοίωση

Αντίθετα από το μοντέλο της γκετοποίησης, στο αφομοιωτικό μοντέλο δεν επιτρέπεται η ίδρυση εθνικών σχολείων. Η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός προέλευσης δεν βρίσκονται σε πρωτεύουσα θέση. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής χωρίς κάποια διάκριση. Η αιτιολογία του μοντέλου της αφομοίωσης είναι η ισότιμη και δημοκρατική αντιμετώπιση των πολιτών ανεξαρτήτου φυλετικής και θρησκευτικής καταγωγής. Ωστόσο, με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι πιθανότητες των εκπαιδευομένων για υψηλή σχολική επίδοση και αυξάνονται οι πιθανότητες για την σχολική αποτυχία (Κασιμάτη, 2006).

Η αφομοίωση έχει άμεσο στόχο να απορροφηθούν οι μειονότητες από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και έτσι, η εκπαίδευση των μεταναστών περιορίζεται στον πολιτισμό και στην γλώσσα της πλειονότητας. Σε αυτήν την περίπτωση, ο πολιτισμός των εκπαιδευομένων μεταναστών θεωρείται μειονέκτημα και αδιαμφισβήτητα οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να εγκαταλείψουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους με την προοπτική να γίνουν «αποδεκτοί» όχι μόνο από την κοινωνία αλλά ακόμα και από την σχολική κοινότητα (Δημουλάς, 2006). Συνεπώς, το αφομοιωτικό μοντέλο διακρίνεται από μία μονοπολιτισμική αντίληψη, βασισμένο σε έντονες εθνοκεντρικές προκαταλήψεις, το οποίο αποκλείει την οποιαδήποτε πολιτισμική διαφορά και ετερότητα, προκαλώντας έτσι, απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας και θίγοντας παράλληλα τα δικαιώματα του εκπαιδευόμενου μετανάστη.

Η αφομοίωση ανταποκρίνεται στην θέληση της μειονότητας, όμως συχνά βρίσκει συμμάχους και υποστηρικτές που ανήκουν στις εθνικές μειονότητες. Τα άτομα εθνικών μειονοτήτων διατίθενται να απαλλαγούν από την πολιτισμική τους ταυτότητα, αρκεί να ενσωματωθούν το συντομότερο στην κοινωνία της χώρας-δέκτη. Ωστόσο, η χώρα-δέκτης δεν βοηθάει τους εκπαιδευόμενους με τα απαραίτητα ενισχυτικά μαθήματα και γενικά δεν παρέχει ουσιαστική βοήθεια άλλου είδους. Έτσι, οι μετανάστες οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό, έχοντας δυστυχώς ελάχιστες πιθανότητες είτε να αφομοιώσουν την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, είτε να αφομοιωθούν οι ίδιοι από τον γηγενή πληθυσμό.

### 3.7 Ενσωμάτωση ή διαπολιτισμικό μοντέλο

Η γκετοποίηση και η αφομοίωση οδηγούν στην έλλειψη πολιτισμικής επικοινωνίας, σε αντίθεση με το διαπολιτισμικό μοντέλο-ενσωμάτωση που οδηγεί στην θετική και ενεργό αποδοχή της ετερότητας. Το να αποδεχτεί κανείς το διαφορετικό σημαίνει πως εκ των προτέρων οφείλει να αναγνωρίσει το «άλλο» άτομο ως μοναδικό και παράλληλα οικουμενικό. Στόχος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να δημιουργήσει ένα σχολείο που να είναι σε θέση να εγγυηθεί την πολλαπλότητα διαμέσου ενός αμοιβαίου εμπλουτισμού, από την στιγμή που συναντώνται οι διαφορετικοί πολιτισμοί. Για την ορθή επίτευξη αυτού, κομβικό ρόλο παίζει η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία πρέπει μονίμως να προωθεί στα μέλη της σχολικής κοινότητας τον διάλογο, την συνεργασία, την ανταλλαγή και την αλληλεγγύη. Ακόμα και οι συγκρούσεις που τυχόν προκύπτουν σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγκαλύπτονται, αλλά να αποτελούν αφορμή για επικοινωνία και διάλογο, με απώτερο σκοπό την ουσιαστική κατανόηση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν αποδέχεται την διάκριση μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, αλλά φροντίζει να εξασφαλίσει την σφαιρικότητα προς όλους τους εκπαιδευόμενους μέσω προγραμμάτων σπουδών που απευθύνονται χωρίς εξαιρέσεις σε μειονότητες και πλειονότητες. Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να εξασφαλίζει τον εμπλουτισμό και την επιβίωση των πολιτισμών και να φροντίζει την ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευόμενων των μειονοτήτων όχι μόνο στο δικό τους περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον υποδοχής. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να είναι ανοιχτή στον μετασχηματισμό και στην γενικότερη αλλαγή, κυρίως επειδή πρέπει να αποδέχεται την πολιτισμική αλληλεπίδραση, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στους εκπαιδευόμενους την δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας (Rogers, 2004).

Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι βασικές προϋποθέσεις της ενσωμάτωσης είναι η διατήρηση της εκάστοτε ιδιαιτερότητας και η ένταξη των μαθητευομένων στην κοινωνία. Η έννοια της αφομοίωσης απέχει πολύ από την έννοια της ενσωμάτωσης και σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκεται. Οι διαφορετικές κουλτούρες γίνονται σεβαστές και αποδεκτές. Ωστόσο, κατά την Κασιμάτη, 2006, η υποχρέωση των μεταναστών είναι

να γνωρίσουν τον πολιτισμό της χώρας-δέκτη υιοθετώντας τον έως έναν βαθμό, με την προοπτική να δράσουν και να ζήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες εντός της χώρας.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, οι μαθητευόμενοι φοιτούν κανονικά σε σχολεία της πατρίδας που μετανάστευσαν, όπου εκπαιδευτές όμοιας εθνικότητας διδάσκουν την γλώσσα, το θρήσκευμα και την ιστορία τους, ενώ οι εκπαιδευτές της χώρας-δέκτη διδάσκουν τα εναπομείναντα μαθήματα (Rogers, 2004). Αδιαμφισβήτητα, το διαπολιτισμικό μοντέλο-ενσωμάτωση συγκεντρώνει επιπλέον πλεονεκτήματα συγκριτικά με τα υπόλοιπα μοντέλα, εφόσον οι προϋποθέσεις του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι πραγματικές.

### **3.8 Αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση**

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πρέπει πρώτα να εστιάσουμε στα στερεότυπα, τα οποία ενισχύουν την ξеноφοβία και τον ρατσισμό. Συγκεκριμένα ως στερεότυπα ορίζουμε τις προκατασκευασμένες αντιλήψεις, εικόνες και ιδέες που ενυπάρχουν στο μυαλό του ατόμου για ορισμένες κοινωνικές ομάδες-κατηγορίες και συγκεκριμένους λαούς (Παπατσούμας και Χίος, 2006). Η δημιουργία στερεοτυπικών ιδεών και η διαμόρφωση στερεοτύπων βασίζονται σε μία γνωστική υπεραπλούστευση, η οποία πραγματοποιείται από το άτομο (Γκότοβος, 1996). Συνεπώς, τα στερεότυπα χαρακτηρίζονται ως ένα είδος γενίκευσης και κατηγοριοποίησης μεταξύ των ατόμων. Αδιαμφισβήτητα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις προς μία ομάδα σχεδόν ποτέ δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και πάντοτε διαθέτουν μία τάση υπερβολής (Γκότοβος, 1996). Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εμφανίζονται ως τεκμηριωμένες και εμπειριστατωμένες διαπιστώσεις που υποτίθεται εκφράζουν αντικειμενικές και φυσικές αλήθειες, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν απλώς υποθέσεις (Παπασάνδρα, 2007).

Οι προκατειλημμένες αντιλήψεις και στάσεις δημιουργούν απροκάλυπτες ή συγκεκαλυμμένες συμπεριφορές διάκρισης, που διαχρονικά και σωρευτικά δημιουργούν μειονεξία στα άτομα. Έτσι, μία πεποίθηση που βασίζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις δημιουργεί μία πραγματικότητα υλική που μπορεί να

επιβεβαιώσει την πεποίθηση αυτήν. Για να γίνουμε ακόμα πιο αναλυτικοί στον ορισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, αναφέρουμε πως οι υποθέσεις και οι προσδοκίες όσον αφορά ένα άτομο, μπορούν να επηρεάσουν την αλληλεπίδρασή μας με το συγκεκριμένο άτομο και εν τέλει η συμπεριφορά του να μεταβληθεί ανάλογα με τις δικές μας προσδοκίες (Hogg, Vaughan κ.α 2010)

Συνεπώς, εύλογα διαπιστώνουμε πως υπάρχει μία γενικευμένη δυσπιστία απέναντι στους μετανάστες που ξεκάθαρα βασίζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που συχνά διαιωνίζονται ακόμα και μέσω των προγράμματα σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο τα στερεότυπα διαμορφώνουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευόμενους μετανάστες, δημιουργώντας όχι μόνο ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές, αλλά συνδέονται άμεσα και με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία σε κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο. Αδιαμφισβήτητα, τα στερεότυπα ευθύνονται για τις κοινωνικές αδικίες.

Για να κατανοήσουμε ακόμα καλύτερα την αυτοεκπληρούμενη προφητεία στον χώρο της εκπαίδευσης, θα αναφερθούμε στο πείραμα των Rosenthal & Jacobson (1968). Το συγκεκριμένο πείραμα αναφέρεται στις προσδοκίες των δασκάλων εντός της αίθουσας. Παιδιά δημοτικού πραγματοποίησαν IQ τεστ, με την προοπτική να δοθούν τα αποτελέσματα στους δασκάλους τους, ώστε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για το ποιοι μαθητές θα «άνθιζαν», για την ακρίβεια ποιοι μαθητές θα αποδείκνυαν στο κοντινό μέλλον ότι διαθέτουν ταχεία νοητική ανάπτυξη (Hogg, Vaughan, κ.α 2010).

Έτσι, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς είκοσι ονόματα μαθητών που υποτίθεται θα «άνθιζαν», ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές ήταν τυχαία επιλογή των ερευνητών και δεν υπήρχε η παραμικρή διαφορά στον δείκτη νοημοσύνης των παιδιών που υποτίθεται θα «άνθιζαν» και των υπολοίπων. Σύντομα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους μη «ανθισμένους» μαθητές ως πνεύματα μη ανήσυχα με μειωμένο ενδιαφέρον για την μάθηση, συγκριτικά με τους «ανθισμένους» μαθητές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ήδη στερεοτυπικές προσδοκίες όσον αφορά τις ομάδες των μαθητών. Το αξιοπερίεργο της υπόθεσης είναι ότι οι στερεοτυπικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρέασαν άμεσα τους μαθητές, με αποτέλεσμα η σχολική εργασία των μαθητών να είναι συνεπής και ανάλογη με τις στερεοτυπικές προσδοκίες που

προηγήθηκαν. Οι μαθητές λοιπόν, συμμορφώθηκαν στην αρχική προσδοκία των εκπαιδευτικών (Hogg, Vaughan, κ.α 2010).

Φυσικά, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αν και είναι μία θεωρία που αποδεικνύει πως οι ηγέτες της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στο πως αντιμετωπίζουν και συνεπώς επηρεάζουν τους εκπαιδευομένους, και ειδικά τους μετανάστες εκπαιδευομένους, που ήδη βρίσκονται σε κατάσταση ευαλωτότητας. Αν οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης θεωρούν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι δεν έχουν να κερδίσουν τίποτε συμμετέχοντας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι προσδοκίες τους προς αυτούς είναι μηδαμινές, τότε είναι φυσικό και αναπόφευκτο για τους εκπαιδευομένους να αποτύχουν τον στόχο τους.

Ακριβώς το ίδιο μπορεί να συμβεί και σε κοινωνικό επίπεδο. Όταν τα μέλη μίας γηγενούς κοινωνίας διαθέτουν συγκεκριμένες αρνητικές προσδοκίες από τα άτομα διαφορετικής κουλτούρας, τότε θα επηρεαστούν οι κινητήριες δυνάμεις, η αυτογνωσία και η συμπεριφορά των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Αν η γηγενής κοινωνία συμπεριφέρεται συστηματικά με αρνητική διάθεση προς τους μετανάστες, αναμένοντας από αυτούς αρνητικές συμπεριφορές, τότε οι μετανάστες θα συμμορφωθούν στις προσδοκίες αυτές και στην «προφητεία». Εν τέλει οι θετικές ή οι αρνητικές καταλήξεις της κάθε πολυπολιτισμικής συνάντησης προσδιορίζονται εν μέρει και από τις επαναλαμβανόμενες και αρχικές προσδοκίες μεταξύ των μελών.

### **3.9 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ορίσαμε τον «μετανάστη» και μελετήσαμε τις κατηγορίες των μεταναστών, δίνοντας έμφαση στην περιθωριοποίηση που βιώνουν. Στην συνέχεια, ξεκαθαρίσαμε τις έννοιες της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Διαπιστώσαμε ότι ο ρατσισμός και η ξενοφοβία συνδυαστικά με τα δυσάρεστα αισθήματα «απειλής» των γηγενών, μπορούν να οδηγήσουν έναν μετανάστη στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο κοινωνικός αποκλεισμός

με την σειρά του οδηγεί τους μετανάστες σε στέρηση κοινωνικών αγαθών (αξιοπρεπή διαβίωση, εκπαίδευση, στέγαση, απασχόληση, συλλογικές υπηρεσίες, ιατρική περίθαλψη κ.α)

Στην πορεία ασχοληθήκαμε με διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως η γκετοποίηση, η αφομοίωση και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το τελευταίο είναι πιο φιλικό προς τους εκπαιδευόμενους μετανάστες, καθώς δεν αποδέχεται τις διακρίσεις μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Τέλος, κρίναμε σημαντικό να αφιερώσουμε μία ενότητα στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση και στις αρνητικές επιπτώσεις αυτής στους εκπαιδευόμενους μετανάστες.

## Κεφάλαιο 4

### Μετανάστες και Κοινωνική Ένταξη

#### 4.1 Η Διά Βίου Μάθηση ως μέσο κοινωνικής ένταξης μεταναστών

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τις κοινωνικές ανισότητες περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή. Έτσι, ο ρόλος της Διά Βίου Εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίος και επιβεβλημένος συνολικά στον πληθυσμό και κυρίως στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, ώστε να αντιμετωπιστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Εξάλλου, ο ορισμός της Διά Βίου Μάθησης συμπεριλαμβάνει μία «στρατηγική» κατά των κοινωνικών ανισοτήτων και προωθεί μία δημοκρατική κοινωνία, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας πλήρως τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, όπου το κάθε άτομο θα είναι σε θέση να δημιουργήσει πλέον τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια (Πρόκου, 2004, οπ. αναφ. Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008).

Συνδυάζοντας λοιπόν τον προαναφερθέντα ορισμό με την σύγχρονη κοινωνία αντιλαμβανόμαστε την κρισιμότητα της διά βίου μάθησης γενικά στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, συνεπώς και στους μετανάστες. Αρχικά, η πάσης φύσεως συνεχή εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση ενισχύει τις περιθωριοποιημένες ομάδες των μεταναστών να αποκτήσουν πρόσβαση στην γνώση και να εκπαιδευτούν με σκοπό την εξειδίκευση σε ορισμένα επαγγέλματα, που θα τους βοηθήσουν όχι μόνο στο να βρουν εργασία, αλλά και στην γενικότερη οικονομική ανεξαρτησία τους. Με αυτόν τον τρόπο, ανοίγεται ο δρόμος της κοινωνικής τους ένταξης, ανακτώντας την δύναμη που είχαν χάσει και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008).

Χρέος ολόκληρης της κοινωνίας είναι να συνδράμει στην συγκεκριμένη προσπάθεια με κάθε μέσο, ώστε να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των περιθωριοποιημένων ανθρώπων να θέσουν καινούριους στόχους και παραμέτρους στην ζωή τους. Λόγου χάρη ένας μετανάστης προσδοκεί μία δεύτερη ευκαιρία, η οποία θα του δώσει το κίνητρο να ορθοποδήσει ξανά. Απομακρύνθηκε από την χώρα καταγωγής του επειδή τον ανάγκασαν οι συνθήκες, αναμένοντας μία καλύτερη ποιότητα ζωής στην χώρα μετανάστευσης. Τα ΣΔΕ, τα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες, η στήριξη από καταρτισμένο και εκπαιδευμένο προσωπικό



είναι σε θέση να βοηθήσουν τον μετανάστη να ενταχθεί στην νέα για αυτόν κοινωνία και να επιτύχει τους στόχους του.

Η ευάλωτη ομάδα των μεταναστών, όπως και οι υπόλοιπες ευπαθείς ομάδες μέσω της διά βίου εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες που ήδη φέρουν από το παρελθόν, εφόσον βέβαια τους δοθούν τα ανάλογα κίνητρα που θα τους βοηθήσουν να νιώσουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Ωστόσο, η διά βίου μάθηση δεν στοχεύει μόνο στην επαγγελματική αποκατάσταση των μεταναστών, αλλά και στην ενίσχυση ή αποκατάσταση της ψυχικής τους υγείας, στοχεύοντας έτσι σε μία ισότητα ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Τέλος, χρήσιμη κρίνεται η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η επιδοκιμασία της ευρύτερης κοινωνίας στα άτομα αυτά, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους ένταξη (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008).

## **4.2 Πολιτικές πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική ένταξη**

Όπως ήδη αναφέραμε η εκπαιδευτική ηγεσία είναι υπεύθυνη για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα ευκαιριών. Σύμφωνα με τον Gewirtz (1998: 472) η κοινωνική ή κατανομητική δικαιοσύνη παρουσιάζεται με τρεις τρόπους: ως ισότητα αποτελεσμάτων, ως ισότητα ευκαιριών και ως ισότητα συνθηκών. Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται άμεσα με την διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση, όπου σύμφωνα με τον Blackmore (2006), η διαχείριση της ετερότητας γίνεται με τρεις τρόπους: ως «διαχείριση για-ετερότητα», ως «διαχείριση της ετερότητας» και ως «ετερότητα στην ηγεσία». Οι συγκεκριμένες θέσεις εκπροσωπούν διαφορετικές διαβαθμίσεις αναγνώρισης, συμμετοχής και ανακατανομής και διαφοροποιούνται ως προς το πώς αντιμετωπίζουν τις σχετικές ανισότητες.

- Διαχείριση της ετερότητας: Εύλογο είναι να παραλληλίσουμε την συγκεκριμένη θεώρηση με την προσέγγιση «ίσες ευκαιρίες» στην άμεση αντιμετώπιση της αδικίας των ανισοτήτων. Ωστόσο, ως

αποτέλεσμα είχαμε περισσότερο την περιθωριοποίηση και λιγότερο την ένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Οι άνισες πολιτισμικές και δομικές συνθήκες παραβλέπονταν και έτσι παρεμποδίζονταν η ισότητα στον τρόπο που λειτουργούσαν συγκεκριμένες ηγεσίες και σχολεία. (Blackmore, 2006: 188). Το μοντέλο των «ίσων ευκαιριών» δίνει έμφαση στην ομογενοποίηση και στην ενσωμάτωση, βάζοντας σε υποδεέστερη θέση την κουλτούρα της ένταξης, γεγονός το οποίο πιθανώς να οδηγεί σε φαινόμενα αποστέρησης και στιγματισμού.

- Διαχείριση για-ετερότητα: Εμφανίστηκε στην δεκαετία του 1980 μέσα από την τάση για διαφυλική, πολιτισμική και γλωσσική ένταξη στην παιδαγωγική και στα αναλυτικά προγράμματα με απαραίτητη προϋπόθεση τον βαθμό σεβασμού και αναγνώρισης της ετερότητας, ο οποίος σέβεται τις ομαδικές ταυτότητες, τις πολιτισμικές διαφορές και υπερβαίνει την ατομική ταυτότητα (Blackmore, 2006: 189). Την συγκεκριμένη προσέγγιση της ετερότητας θα μπορούσαμε να την παραλληλίσουμε με την «κατανεμητική δικαιοσύνη» ως ισότητα αποτελέσματος.
- Ετερότητα στην ηγεσία: Στόχος είναι μια ισότιμη (όχι οπωσδήποτε ίση) εκπροσώπηση περιθωριοποιημένων και αποκλεισμένων ομάδων (Blackmore, 2006: 189). Κατά την δεκαετία του 1990 ο λόγος για ίσες ευκαιρίες και για την ισότητα των αποτελεσμάτων, αντικαταστάθηκε από το λόγο για την ετερότητα, ο οποίος δεν αντιμετωπίζει τη διαφορά ως πηγή ελλειμματικότητας, αλλά ως πηγή παραγωγικών σχέσεων και έτσι, εμπλουτίζει τις προωμότερες διαδικαστικές και νομικίστικες πολιτικές των ίσων ευκαιριών, οι οποίες βασίζονταν στη νομοθεσία υπέρ των δράσεων επιβεβαίωσης κατά των διακρίσεων (Blackmore, 2006: 183). Σε αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής τα σχολεία 'συγκροτούνται' με βάση θεωρήσεις της ομοιότητας και της τάξης με τρόπο που «οποιαδήποτε και να είναι η ρητορική της ετερότητας, εκείνο που προστατεύεται και αξίζει είναι η ομοιότητα» (Lumby & Coleman, 2007: 41). Επίσης, κατηγορίες όπως, η κοινωνική τάξη, η φυλετική καταγωγή, το φύλο και η εθνικότητα, όταν συσχετίζονται με όρους όπως, χαμηλή επίδοση, μειονεκτικός και «σε κίνδυνο», αποκτούν

ιδιαίτερη σημασία σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής και πολιτικής (Blackmore, 2006: 191).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έχουν επηρεάσει την ηγεσία της εκπαίδευσης με διαφορετικό τρόπο και διαφορετικό βαθμό, ωστόσο δεν είμαστε απόλυτα ικανοποιημένοι από την μέχρι τώρα αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως, η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι σύνθετη και πολύπλοκη. Ιστορικά, ο επιτυχημένος ηγέτης της εκπαίδευσης ήταν αυτός που είχε τις δεξιότητες χρήσης των εργαλείων των επιχειρήσεων, διαχειρίζονταν την αρετή και όντας φύλακας του <status quo>. Πλέον, επιτυχημένος ηγέτης θεωρείται αυτός που προωθεί την ισότητα ευκαιριών, στοχεύοντας στην κοινωνική ένταξη των περιθωριοποιημένων.

Επίσης, η σχέση της εκπαιδευτικής διοίκησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, γίνεται αντιληπτή με πολλούς τρόπους. Οι ηγέτες που δίνουν έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη τοποθετούν τα ζητήματα κοινωνικής τάξης, φυλετικής καταγωγής, αναπηρίας, φύλου κ.α στο κέντρο του οράματός τους και της διοικητικής τους πρακτικής (Theoharis, 2007). Η ηγεσία που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη ενισχύει εκείνους που ζουν στο περιθώριο.

Σύμφωνα με την Blackmore (2006: 184), η προαναφερθείσα ηγεσία αναιρεί απόψεις που στηρίζονται στην ενσωμάτωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας, που στόχο έχουν να διαφοροποιήσουν «τις ιδεολογίες, τα πιστεύω και τις αξίες των ανθρώπων προς όφελος ενός οργανισμού». Η Blackmore (2006: 185) ονομάζει την συγκεκριμένη προσέγγιση «μετασχηματιστικό λόγο περί ετερότητας» και πιστεύει πως βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, συμβολίζοντας «μια μετάβαση από μια πολιτική ανακατανομής που επικεντρώνεται στην κοινωνικο-οικονομική αποστέρηση κατά τη δεκαετία του 1960, σε μια πολιτική αναγνώρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς ως βάσης για τις διεκδικήσεις προς το εθνικό κράτος κατά τη δεκαετία του 1980». Οι διαδικασίες ομαλοποίησης δεν συσχετίζονται με μία τέτοιου είδους ηγεσία, αντιθέτως, θα πρέπει να δημιουργηθούν οργανισμοί, οι οποίοι θα βασίζονται σε αξίες δημοκρατικές, όπως, σεβασμός και αναγνώριση της διαφοράς και όχι στην αρχή της ενσωμάτωσής.

### 4.3 Παιδαγωγική των καταπιεσμένων (Paolo Friere)

Ο Paolo Friere ήταν μία εξέχουσα προσωπικότητα της Παιδαγωγικής του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η δράση του έλαβε χώρα στην Βραζιλία και οι παιδαγωγικές του αρχές επηρεάστηκαν από την τότε κοινωνία, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας ήταν η καταπίεση. Έτσι, διαμορφώθηκαν αναλόγως οι στάσεις και οι αντιλήψεις του (Σιπητάνου, 2011). Μέσω της δημιουργίας ενός καινοτόμου προγράμματος μάθησης, ο Friere προσπαθεί να απελευθερώσει τους καταπιεσμένους πολίτες. Το έργο του αποσκοπούσε στο να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός μέσω επαναστατικών μέσων. Δημιούργησε λοιπόν, ένα πρόγραμμα που βασίζεται στον αλφαβητισμό, μέσω ενός ρεαλιστικού λεξιλογίου απευθυνόμενο σε ενήλικους (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Οι φράσεις και οι λέξεις ήταν ήδη γνωστές στους ενήλικες από την καθημερινότητά τους και με αυτόν τον τρόπο οι μαθητευόμενοι οδηγούνταν σταδιακά στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Ο συγκεκριμένος τρόπος μάθησης κρίνεται ριζοσπαστικός, καθώς απαιτείται συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου.

Στο πρόγραμμα μάθησης του Friere οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά και ο εκπαιδευτής δεν ήταν η αυθεντία που έφερε την απόλυτη γνώση, αμφισβητώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Η διδασκαλία του Friere αποτελεί λοιπόν, έναν αμφίδρομο προβληματισμό και όχι έναν απλό προγραμματισμό (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Η απελευθέρωση του εκπαιδευομένου μπορεί να επιτευχθεί αφότου ο δάσκαλος συνειδητοποιήσει πως στην αφετηρία της μάθησης βρίσκεται πάντα ο μαθητής ο ίδιος. Υπό μία έννοια ο εκπαιδευόμενος γίνεται και εκπαιδευτής του εκπαιδευτή του. Η συγκεκριμένη μάθηση κρίνεται διαλογική και αποσκοπεί στο να αλλάξει την πραγματικότητα, αναζητώντας τα αίτια της καταπίεσης στην κοινωνία.

Κατά τον Friere η παιδαγωγική συνδέεται με την συνειδητοποίηση πως το άτομο βρίσκεται σε συνεχή σχέση με τον κόσμο, κάνοντας μία προσπάθεια κατανόησης της κατάστασής του με σκοπό την αλλαγή. Σύμφωνα με τον Friere, μία ριζοσπαστικά εφαρμοσμένη εκπαίδευση είναι σε θέση να συμβάλει με δραστικό τρόπο στην άρση και αντιμετώπιση των καταπιεσμένων καταστάσεων. Η δική μας εργασία πραγματεύεται αν η εκπαιδευτική ηγεσία και συνεπώς η εκπαίδευση γενικότερα,

μπορεί να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή, όπου σταδιακά και μαζικά θα συντελούνται μεταβολές εξέχουσας σημασίας στην δομή της κοινωνίας, στον πολιτισμό και στην κοινωνική συμπεριφορά. Η απάντηση είναι πως αν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί αλλάξουν πρώτα κοινωνική συμπεριφορά και κοινωνική άποψη ως προς τον εκάστοτε «καταπιεσμένο» μαθητευόμενο, τότε είμαστε ένα βήμα μπροστά προς την κοινωνική αλλαγή.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας, οι «καταπιεζόμενοι» μαθητευόμενοι είναι οι ενήλικες μετανάστες. Όσον αφορά την κοινωνική αλλαγή που επιθυμούν οι μετανάστες και αδιαμφισβήτητα θα έπρεπε να επιθυμούν και τα μέλη της γηγενούς κοινωνίας, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ένταξης των μεταναστών στην κοινωνία. Για τον συγκεκριμένο λόγο οι μετανάστες επιδιώκουν να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα, λαμβάνοντας συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, το να ενταχθούν κοινωνικά οι μετανάστες αποτελεί γεγονός που προϋποθέτει την πλήρη ετοιμότητα της κοινωνίας-δέκτη. Τα μέλη της κοινωνίας-δέκτη θα είναι έτοιμα να αποδεχτούν το διαφορετικά πολιτισμικό άτομο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ένταξή τους στην κοινωνία, μόνο όταν θα έχουν ήδη διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη άποψη και αντίληψη, η οποία θα βασίζεται σε γεγονότα και όχι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η αλληλεπίδραση και η άμεση επαφή με το «έτερο» μπορεί να οδηγήσει σε μία εμπειρισταωμένη γνώμη.

Όπως ήδη αναφέραμε η κατάρριψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων αφορά άμεσα την εκπαιδευτική ηγεσία κάθε βαθμίδας, κλασικής ή μη εκπαίδευσης. Το πρώτο βήμα της ζητούμενης αλληλεπίδρασης ξεκινάει μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων μεταναστών. Έχοντας με βεβαιότητα στο μυαλό μας πως η ηγεσία της εκπαίδευσης είναι σε θέση να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή, προκύπτουν τα εξής ερωτήματα. Μπορεί ένας ηγέτης της εκπαίδευσης ερχόμενος σε επαφή με τους μετανάστες εκπαιδευομένους, να απαλλαχτεί από οποιοδήποτε στερεοτυπικό κατάλοιπο, πρώτα ο ίδιος και μετά να επηρεάσει τον περίγυρο; Είναι σε θέση ο ηγέτης της εκπαίδευσης, όντας μέλος της κοινωνίας-δέκτη να συμβάλει ενεργά στην κοινωνική αλλαγή; Έχοντας ως πρότυπο τον Paolo Friere, μπορεί ο ηγέτης να ενδιαφερθεί πραγματικά για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μετά την αποφοίτησή τους από την σχολική κοινότητα; Εάν οι απαντήσεις είναι αρνητικές, τότε σίγουρα δεν αναφερόμαστε σε ηγέτες της εκπαίδευσης.

#### 4.4 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μέσο ένταξης

Αναμφίβολα, ο στόχος των μεταναστών για την κοινωνική τους ένταξη εκπληρώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα για τον μετανάστη λειτουργεί ως μέσο για την αποδοχή και καταξίωση σε επαγγελματικό τομέα και για την αλληλεπίδραση και ομαλή συμβίωση με τα μέλη της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα την επιτυχή κοινωνική ένταξη (Καλεράντε και Ζάχου, 2007). Το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών έχουν την ανάγκη να μάθουν την ελληνική γλώσσα μέσω οργανωμένων προγραμμάτων διδασκαλίας και όχι απλώς εμπειρικά και για αυτόν τον λόγο δημιουργήθηκαν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με τους Gardner & Lambert, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί σαν κίνητρο των μεταναστών για την κοινωνική τους ένταξη. Τα συγκεκριμένα κίνητρα των μεταναστών μπορούμε να τα διαχωρίσουμε σε δύο κατηγορίες, τα κίνητρα ενσωμάτωσης και τα εργαλειακά κίνητρα. Οι μετανάστες που διαθέτουν κίνητρα ενσωμάτωσης αποβλέπουν στο να βελτιωθούν οι συνθήκες της ζωής τους εντός της κοινωνίας, ενώ τα άτομα που έχουν εργαλειακά κίνητρα μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα με έναν τρόπο ωφελμιστικό, που προσανατολίζεται περισσότερο στο άτομο και λιγότερο στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Έχει αποδειχτεί πως οι μαθητευόμενοι της πρώτης κατηγορίας επιτυγχάνουν περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Συνεπώς, οι ενήλικες μετανάστες υπάγονται στην πρώτη κατηγορία, καθώς τα κίνητρα ενσωμάτωσης συνδέονται με την προσπάθεια του ατόμου για επιβίωση και κοινωνική ένταξη στα νέα δεδομένα της εκάστοτε κοινωνίας. Η δεύτερη κατηγορία των εργαλειακών κινήτρων σχετίζεται με την διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας σε ένα ασφαλέστερο περιβάλλον (π.χ. χώρα καταγωγής) και όχι στην χώρα υποδοχής. Σε αυτήν την περίπτωση αναφερόμαστε στην εκμάθηση μίας «ξένης» γλώσσας (π.χ. τα ελληνόπουλα μαθαίνουν αγγλικά στην Ελλάδα) και όχι στην εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας.

Ωστόσο, η μεγαλύτερη μερίδα των ενηλίκων μεταναστών μαθαίνει την ελληνική γλώσσα σε ένα μη οργανωμένο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης και έτσι περιορίζεται σε μία στοιχειώδη και βασική αντίληψη της ελληνικής γλώσσας.

Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή στον εργασιακό χώρο των μεταναστών αξιολογούνται οι τεχνικές ικανότητες και η μυϊκή δύναμη (Καλεράντε και Ζάχου, 2007). Είναι εύλογο λοιπόν για τους μετανάστες να συνδέουν την εύρεση εργασίας με την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Κασβίκη, Γακούδη και Κοτίνη, 2007, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από τους μετανάστες οδηγεί σε οφέλη χειροπιαστά και δεν σχετίζεται απλώς με την κατάκτηση καινούριων γλωσσικών δομών. Φυσικά, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει την συνειδητοποίηση και κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η γλώσσα μίας χώρας συνδέεται άρρηκτα με τον πολιτισμό της.

Όπως αναφέρει και ο Littlewood, 1984, η προσπάθεια του ατόμου για εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας συνδέεται με την προσπάθειά του να αναγνωρίσει και ίσως να ταυτιστεί με μία διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Σε αυτό το σημείο βέβαια, δεν χρειάζεται να συγχέουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις ενός εκπαιδευομένου μετανάστη για τον πολιτισμό της χώρας-δέκτη με τις στάσεις που διαμορφώνει απέναντι στην νέα γλώσσα. Εξάλλου, η κατάκτηση της γνώσης της νέας γλώσσας είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες επικοινωνίας με τα μέλη της χώρας υποδοχής. Τέλος, κατά τον Byram, 1989, ο οποίος κρίνεται υπέρμαχος της μετασχηματιστικής μάθησης, ένας βασικός λόγος που διδάσκεται μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα και ιστορία είναι για να αλλάξουν οι εκπαιδευόμενοι τις ήδη διαμορφωμένες αρνητικές στάσεις τους απέναντι σε διαφορετικές κουλτούρες.

#### **4.5 Φορείς-δομές-προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών**

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύσαμε ιδιαιτέρως για το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και στην πορεία της διπλωματικής εργασίας για το πως η ηγεσία των ΣΔΕ συμβάλει στην κοινωνική ένταξη ενηλίκων μεταναστών. Εκτός από τα ΣΔΕ, υπάρχουν περαιτέρω φορείς, δομές και προγράμματα που συμβάλλουν επίσης στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών ενηλίκων. Ένα από αυτά τα προγράμματα

ονομάζεται «Οδυσσέας» και ανήκει στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Διά Βίου Μάθησης, συγχρηματοδοτούμενο από το Ελληνικό Δημόσιο και το ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οδυσσέας» απευθύνεται σε μετανάστες-πολίτες της Ε.Ε και σε υπηκόους τρίτων χωρών, των οποίων η παραμονή κρίνεται νόμιμη στην Ελλάδα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε μετανάστες άνω των 16 ετών και περιλαμβάνει προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, διδάσκεται η ελληνική ιστορία και ο ελληνικός πολιτισμός γενικότερα.

Το αυτόνομο πρόγραμμα «Οδυσσέας» δεν στοχεύει απλώς στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από πλευρά των μεταναστών, αλλά και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και στην κοινωνική ένταξη της συγκεκριμένης ευάλωτης ομάδας, ενισχύοντας παράλληλα την κινητικότητα των εργαζομένων εντός ευρωπαϊκών συνόρων. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται επίσης η απασχόληση των μεταναστών και σαφώς βελτιώνονται οι θέσεις εργασίας τους. Το πρόγραμμα «Οδυσσέας» βασίζεται σε διαπολιτισμικές αξίες και αρχές, ενισχύοντας την ισότητα ευκαιριών απασχόλησης και μάθησης ανεξαρτήτου φύλου. Μέσω αυτού του προγράμματος διευκολύνεται η πρόσβαση των μεταναστών σε διάφορες υπηρεσίες και αγαθά και ενισχύεται παράλληλα η ατομική ευημερία και η κοινωνική συνοχή. Όταν οι μετανάστες αποκτήσουν την δεξιότητα της ελληνικής γλώσσας σε βασικό επίπεδο, τότε έχουν το δικαίωμα αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που ήδη κατέχουν από την χώρα καταγωγής τους. Επίσης, υπάρχει το δικαίωμα της ένταξής τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εφόσον έχουν κατακτήσει τις στοιχειώδεις γνώσεις στην ελληνική γλώσσα (επίπεδο δημοτικού).

Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται δύο επίπεδα (Α1/Α2). Το επίπεδο Α1 περιλαμβάνει 125 ώρες εισαγωγικών μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού. Το επίπεδο Α2 περιλαμβάνει 175 ώρες (οι 150 αφορούν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι εναπομείναντες 25 ώρες σχετίζονται με την ελληνική ιστορία και πολιτισμό. Στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται διάφορα εργαλεία μέτρησης προόδου που σκοπό έχουν να ανιχνεύσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η επιτυχής παρακολούθηση του εκάστοτε εκπαιδευομένου συνοδεύεται από «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης».



Οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι που ολοκλήρωσαν επιτυχώς το επίπεδο Α2, έχουν την δυνατότητα συμμετοχής στην διαδικασία πιστοποίησης «Επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού-Επίπεδο Α2»(ΦΕΚ 1638/2007). Η συγκεκριμένη πιστοποίηση (Α2) παρέχει στους μετανάστες το δικαίωμα της «επί μακρόν διαμονής στην Ελλάδα». Το πρόγραμμα «Οδυσσέας» διεξάγεται δωρεάν σε όλα τα μέρη της Ελλάδας, όπως και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα που ανήκουν στην ΓΓΔΜΒ.

Επιπλέον, το Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου αποτελεί ένα ανεξάρτητο Νομικό πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Η ίδρυσή του πραγματοποιήθηκε το 1953 και εποπτεύεται από το Υπουργείο Πολιτισμού. Το ΙΜΧΑ περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες: α) έρευνα σε ζητήματα ιστορίας, πολιτισμού, αρχαιολογίας, οικονομίας και διεθνών σχέσεων σε του χώρου των Βαλκανίων, β) έκδοση επιστημονικών περιοδικών και συγγραμμάτων, γ) οργάνωση επιστημονικών συναντήσεων και συνεδρίων, δ) διδασκαλία γλωσσών των Βαλκανίων (πολωνικά, ρώσικα, αραβικά και τσέχικα και ε) θερινά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, πολιτισμού και ιστορίας για σπουδαστές άλλων χωρών.

Υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης λειτουργεί η ΧΕΝ Ελλάδας, η οποία είναι ίδρυμα Ιδιωτικού Δικαίου (ΦΕΚ: 310, Πρ. Διατ.: 1261, 18/8/1981). Ο χαρακτήρας της συγκεκριμένης οργάνωσης είναι κοινωφελής και μη κερδοσκοπικός. Η ΧΕΝ δεν διαθέτει πολιτικές διασυνδέσεις και επιδιώκει να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της πέρα από οποιαδήποτε θρησκευτική, κοινωνική, φυλετική και εθνική διάκριση. Η οργάνωση αποτελείται κυρίως από εθελόντριες γυναίκες, οι οποίες μέσω του φεμινισμού παλεύουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, σεβόμενες πάντοτε την ετερότητα και τις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού. Η ΧΕΝ συνεργαζόμενη με αρμόδιους επιστήμονες οργανώνει ειδικά τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες.

Επιπλέον, οι ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις) μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών, αν και δεν διαθέτουν κάποιον νομικά αποδεκτό ορισμό. Χαρακτηρίζονται από την Παγκόσμια Τράπεζα ως ιδιωτικοί οργανισμοί, των οποίων οι δραστηριότητες αφορούν τα εξής πεδία: προώθηση των συμφερόντων των φτωχών, προστασία του περιβάλλοντος, παροχή βασικών κοινωνικών υπηρεσιών κ.α.

Οι ΜΚΟ είναι νομικά συγκροτημένες και δεν εξαρτώνται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Δημιουργήθηκαν από νομικά ή φυσικά πρόσωπα και επιδιώκουν κοινωνικούς στόχους, διαθέτοντας κάποιες πολιτικές πτυχές, παρόλο που δεν είναι πολιτικές οργανώσεις. Σε όλη την Ελλάδα και συγκεκριμένα στην κεντρική Μακεδονία υπάρχουν αρκετές ΜΚΟ που διεξάγουν μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε μετανάστες. Παραδείγματα τέτοιων ΜΚΟ είναι το Στέκι των μεταναστών, η ΑΡΣΙΣ, η Χριστιανική καταφυγή και ο Οδυσσέας.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το οποίο αποτελεί ένα διαρθρωτικό ταμείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταξύ των τεσσάρων που υπάρχουν. Το ΕΚΤ είναι υπεύθυνο για να αναπτυχθεί το ανθρώπινο δυναμικό και να βελτιωθεί η λειτουργία της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη. Κατά τον Κοινοτικό Κανονισμό (1784/1999/ΕΚ) στόχος και αποστολή του ΕΚΤ είναι η καταπολέμηση και η πρόληψη της ανεργίας, η κοινωνική ενσωμάτωση και η ανάπτυξη του ευρύτερου ανθρώπινου δυναμικού. Ως περεταίρω σκοπούς του ΕΚΤ αναγνωρίζουμε την ισότητα των δύο φύλλων, την αειφόρο ανάπτυξη, την επίτευξη υψηλού επιπέδου απασχόλησης και την συνοχή σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (<http://www.mlsi.gov>, 2008).

Από όλα τα προαναφερθέντα καταλήγουμε στο ότι η εκπαιδευτική ηγεσία σε συνεργασία με κρατικούς, μη κρατικούς, τοπικούς και εθελοντικούς φορείς οφείλει να ενδυναμώσει τον ευάλωτο πληθυσμό (στην συγκεκριμένη περίπτωση τους μετανάστες), ξεκινώντας αρχικά με την ενημέρωση των προσωπικών τους δικαιωμάτων. Επιπλέον, ουσιαστική βοήθεια μπορεί να αποτελέσουν οι ομάδες αυτοβοήθειας, η δημιουργία κινήτρου για ενεργοποίηση και οι ουσιαστικές παροχές για μία ποιοτικά αναβαθμισμένη ζωή, ώστε να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο παρέχοντας ψυχοκοινωνική στήριξη.

#### **4.6 Καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό και ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη**

Όπως ήδη αναφέραμε η ένδεια είναι μία από τις βασικότερες συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού. Η ανεργία επί μακρόν συνοδεύεται από ένδεια, μειωμένο αίσθημα αυτοπεποίθησης και κακή υγεία, φαινόμενα τα οποία δημιουργούν τον φαύλο κύκλο του κοινωνικού αποκλεισμού. Η απασχόληση όπως και τα αντίστοιχα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την ένταξη των μεταναστών στον εργασιακό χώρο διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην πρόληψη της ένδειας και του γενικότερου κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, τα μέτρα για την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού εάν περιορίζονται απλώς στην ανεύρεση εργασίας και δεν συνοδεύονται από τα αντίστοιχα μέτρα μίας συλλογικής προσέγγισης και αντιμετώπισης του γενικού προβλήματος, τότε ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι δύσκολο να καταπολεμηθεί με αποτελεσματικό και ολοκληρωτικό τρόπο σε όλη την έκταση και τις διαστάσεις του (Καραλής, 1999).

Όπως ήδη διαπιστώσαμε ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα φαινόμενο σχετικότητας, με την έννοια του ότι ο βαθμός και οι μορφές του διαφέρουν ανά κοινωνία και χώρα αναλόγως τα πρότυπα, την κουλτούρα, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τους κανόνες, τις προσδοκίες, τις ηθικές αξίες, τους θεσμούς και την οικονομική, πολιτισμική και κοινωνική εξέλιξη. Συνεπώς, η καταπολέμηση του φαινομένου απαιτεί τον ακριβή προσδιορισμό των διαστάσεων και μία σαφή εικόνα της φύσης και της έκτασής του, αρχικά σε επίπεδο τοπικό. Στην πορεία κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστούν μέτρα σε βάση γεωγραφική, τα οποία θα ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας, συνδυαστικά με μέτρα εξάλειψης γενικότερης φύσης.

Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η αποδέσμευση της γηγενούς κοινωνίας από τις προκαταλήψεις και τα ριζωμένα στερεότυπα για τον φόβο και την αδικαιολόγητη εμπάθεια στα πρόσωπα των μεταναστών. Πρακτικές ενημέρωσης, ενίσχυσης και ευαισθητοποίησης που αφορούν τις ηθικές αξίες και τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης μπορούν να συμβάλουν ώστε τα άτομα αυτά να νιώσουν καλοδεχόμενα, ισάξια και ισότιμα. Για να επιτευχθούν τα προαναφερθέντα και να εξαλειφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, κρίνεται απαραίτητη η στενή και παράλληλη συνεργασία των

συναρμοδίων και συνεπλεκόμενων φορέων (Τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικοί εταίροι) με διάφορους φορείς από τον ιδιωτικό τομέα π.χ. μη κερδοσκοπικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να διαδραματίσει και η εκπαιδευτική ηγεσία σε συνεργασία πάντοτε με τους αρμόδιους φορείς, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας τα ανάλογα προγράμματα σπουδών που θα απευθύνονται στην ευπαθή ομάδα των μεταναστών. Δημιουργώντας τα αντίστοιχα κίνητρα και στόχους, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να προσελκύσει και να εντάξει την ομάδα των μεταναστών στον χώρο της εκπαίδευσης και μεταγενέστερα στην κοινωνία. Φυσικά, ακόμα και τα κλασικά προγράμματα σπουδών που δεν απευθύνονται στους μετανάστες μπορούν να παίξουν σπουδαίο ρόλο στην καταπολέμηση του φαινομένου. Η εκπαίδευση οποιασδήποτε βαθμίδας οφείλει να προωθεί στους μαθητευόμενους αντιλήψεις και ιδέες «ανοιχτές» σε οποιαδήποτε μορφή ετερότητας. Ο χώρος της εκπαίδευσης διαθέτει μεγάλη δύναμη ως προς την εξάλειψη των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του ρατσισμού. Η σχολική κοινότητα θα έχει αποτύχει πλήρως τον στόχο της, αν οι μαθητευόμενοι-μετέπειτα πολίτες θεωρούν πως οτιδήποτε διαφέρει από τους ίδιους, κρίνεται περιθωριακό και αιτία απειλής και φόβου.

Συγκεκριμένα, οι ηγέτες της εκπαίδευσης οφείλουν να δράσουν έμπρακτα και να επηρεάσουν αναλόγως το θεσμικό πλαίσιο, τις δομές και το έμφυχο δυναμικό στον τομέα ευθύνης τους. Επομένως, η επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι αναπόσπαστα δεμένη με την προσανατολισμένη ηγεσία στην ετερότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Στην συνέχεια, οφείλουμε να καταγγείλουμε τις ανισότητες στην μάθηση και στην διδασκαλία. Παράλληλα, απαιτείται να επιτευχθούν διευκρινίσεις για τυχόν παρερμηνείες σε ζητήματα ετερότητας και ισότητας. Ορθό θα ήταν επίσης για το διδακτικό προσωπικό να ενθαρρυνθεί και να παρακινηθεί από τους ηγέτες, ώστε να εκφραστεί σχετικά με ζητήματα ετερότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αξιών.

Αξίζει να αναλογιστούμε τον τρόπο με τον οποίο κάποιος καθίσταται προνομιούχος, ως εκπαιδευτικός, ως ηγέτης, ως μαθητευόμενος, όπως επίσης και το «πώς» κάποιος ιεραρχείται ως ανώτερος ή κατώτερος βάσει της κοινωνικής τάξης, της φυλετικής καταγωγής, του φύλου, της αναπηρίας, της σεξουαλικότητας, της ηλικίας

κ.α. Ωστόσο, αξίζει να θεωρήσουμε αυτές τις διαφορές ως συνυπάρχουσες και αλληλένδετες. Επιπλέον, χρειάζεται να γίνει σαφές και κατανοητό από όλους (εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικό προσωπικό, διευθυντές) πως οι πολιτισμικές διαφορές δεν είναι τίποτα παραπάνω από «κοινωνικές κατασκευές», που αντανακλούν κάθε φορά σε διαφορετικά κοινωνικά συστήματα. Συνεπώς, πρέπει να συνδέσουμε τις ευκαιρίες ζωής και της μάθησης όλων των προαναφερθέντων υποκειμένων με ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς διαμέσου της συνεχούς επιμόρφωσης. Στόχος δεν είναι η ανοχή στο διαφορετικό, αλλά ο σεβασμός και η αποδοχή σε οποιαδήποτε μορφή ετερότητας. Εξάλλου, υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ του «ανέχομαι» και του «αποδέχομαι».

Στην συνέχεια, πρέπει να δημιουργηθεί μια κουλτούρα ένταξης που να επαρκεί να αντικαταστήσει τις δι-ομαδικές συγκρούσεις. Μία κουλτούρα που θα υποστηρίζει την συμμετοχή και την ένταξη και θα παρέχει ισότητα ευκαιριών σε όλους εντός και εκτός σχολείου. Πρακτικά, η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να στηρίζει το διδακτικό προσωπικό και να αποδεχτεί τους εκπαιδευόμενους που «διαφέρουν» από την κλασική κυρίαρχη πλειονότητα.

Τέλος, ασυντόνιστες και πιθανώς άκαρπες θα καταλήξουν οι προσπάθειες της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, εάν δεν συμμετέχουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (στην προκειμένη περίπτωση οι μετανάστες), οι οποίοι μέσω των προτάσεων και των ιδεών τους θα μπορέσουν να διευκολύνουν το πολύπλοκο και δύσκολο έργο του φαινομένου αυτού. Εξάλλου, οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα για το πώς θα μεριμνήσουν ορθά σχετικά με τις διαδικασίες που αφορούν την οικονομική και κοινωνική τους ένταξη.

#### **4.7 Σύνοψη κεφαλαίου**

Αφιερώσαμε το τέταρτο κεφάλαιο στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Διαπιστώσαμε πως η Διά Βίου Μάθηση και ακόμα πιο συγκεκριμένα τα ΣΔΕ, μπορούν να αποτελέσουν σπουδαίο μέσο στην κοινωνική τους ένταξη. Αδιαμφισβήτητα, ο

ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι κομβικός και σε αυτήν την περίπτωση. Επιπλέον, διάφοροι φορείς, δομές και προγράμματα (για παράδειγμα ΜΚΟ) αποτελούν μέσα κοινωνικοποίησης των μεταναστών. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, σε συνδυασμό με πολιτικές πρακτικές που στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη (κρατικός μηχανισμός, τοπική αυτοδιοίκηση), ενισχύουν επίσης την κοινωνικοποίηση των ενηλίκων μεταναστών.

Τέλος, κρίναμε απαραίτητο να αφιερώσουμε μία ενότητα στην παιδαγωγική των καταπιεσμένων κατά τον ριζοσπάστη εκπαιδευτικό Paolo Friere, ώστε να κλείσουμε αρμονικά το θεωρητικό μέρος της έρευνας με το πώς μπορούμε να καταπολεμήσουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό και να ενισχύσουμε την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## Κεφάλιο 5

### Ερευνητικό μέρος

#### 5.1 Μεθοδολογία έρευνας

##### 5.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κεντρικός **σκοπός** της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις-απόψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων σχετικά με το πόσο το σχολικό περιβάλλον ενισχύει την ένταξή τους στην κοινωνία (πχ στον χώρο εργασίας) και αν η εκπαίδευση που δέχονται όντως ενισχύει τον παραπάνω σκοπό. Κομβική θέση στην εργασία έχει η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και η άρση των εμποδίων για την ισότιμη ένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και η επανάκτηση της αυτοεκτίμησης και της βελτιστοποίησης των προσόντων των εκπαιδευομένων. Επίσης, στο ερευνητικό μέρος της συγκεκριμένης εργασίας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις στάσεις (πχ αρνητικές ή θετικές στάσεις, αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων) που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον στους εκπαιδευομένους των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας.

**Στόχοι της έρευνας:** Οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκεται να διερευνηθούν είναι οι παράγοντες που κατά τους μετανάστες εκπαιδευομένους συντελούν στην αποτελεσματική εκπαίδευση και στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης γενικότερα και η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών εκπαιδευομένων. Επιπλέον, σημαντικός στόχος της εργασίας είναι και η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των μεταναστών στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο. Κομβική θέση αποτελούν τα κίνητρα συμμετοχής που δημιουργεί η εκπαιδευτική ηγεσία στους εκπαιδευομένους, καθώς και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην διοίκηση (πχ θεωρούν τους διδάσκοντες πρόθυμους και αποτελεσματικούς;).



### **5.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Ως απόρροια των προαναφερθέντων, τα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν ως εξής:

- 1) Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το κατά πόσο η εκπαιδευτική ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι εξοικειωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας.
- 2) Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμού και πως τα αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική ηγεσία. Αναπτύξαμε επαρκώς στο θεωρητικό μέρος της εργασίας πως η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών και συνεπώς και των εκπαιδευτικών αποτελεί μέγιστη λύση στην επίλυση διαπολιτισμικών ζητημάτων και στην ευαισθητοποίηση των διδασκόντων.
- 3) Εξίσου σημαντικό είναι και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο συμβάλει η εκπαιδευτική ηγεσία στην ένταξη των μεταναστών εκπαιδευομένων στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ;» Όπως ήδη αναφέραμε βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η κοινωνικοποίηση των μεταναστών εκπαιδευομένων. Μέσω διαφόρων ερωτήσεων προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε κατά πόσο τα ΣΔΕ συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευομένων.

### **5.1.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ της Κεντρικής Μακεδονίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετάσχει κάποιος στο πρόγραμμα σπουδών των Σχολειών Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί η ενηλικίωση και η διακοπή σπουδών σε επίπεδο Δημοτικού ή η πρόωγη εγκατάλειψη του Γυμνασίου. Φυσικά τα ΣΔΕ φιλοξενούν οποιαδήποτε ευάλωτη ομάδα (μετανάστες,

τσιγγάνους κτλ). Λεπτομέρειες για την οργάνωση, την νομοθεσία, τις δράσεις και τις καινοτομίες των ΣΔΕ παρουσιάσαμε αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο.

Αρχική σκέψη ήταν τα ερωτηματολόγια να διανεμηθούν τουλάχιστον σε 100 εκπαιδευομένους μετανάστες των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα της έρευνας μας οδήγησε στο να συλλέξουμε 56 ερωτηματολόγια. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ότι προσφέρει μία όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα σχετικά με το σύνολο των ερωτηθέντων. Η απόφαση να συμπεριληφθούν ερωτήσεις κλειστού τύπου στο ερωτηματολόγιο σχετίζεται με το γεγονός πως η χρήση του από τους συμμετέχοντες συμβάλλει στην πιο ευχάριστη περάτωση της έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διασφάλισε στους συμμετέχοντες το δικαίωμα της ανωνυμίας και πιστοποίησε ότι τα δεδομένα που προκύπτουν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για την επεξεργασία της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, η συμμετοχή στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς πρώτη φορά εξετάζεται η οπτική των εκπαιδευομένων μεταναστών σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ένταξης και ετερότητας.

Στην Κεντρική Μακεδονία υπάρχουν δώδεκα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (**2<sup>ο</sup> ΣΔΕ Θεσ/νίκης, 1<sup>ο</sup> ΣΔΕ Νεάπολης, ΣΔΕ Κορδελιού-Ευόσμου, ΣΔΕ Πυλαίας-Χορτιάτη, ΣΔΕ Λαγκαδά, ΣΔΕ Δέλτα, ΣΔΕ Γιαννιτσών, 3ο ΣΔΕ Θεσ/νίκης-Φυλακές, ΣΔΕ Κατερίνης, Αλεξάνδρειας, Νέας Προποντίδας, ΣΔΕ Σερρών, ΣΔΕ Νάουσας**). Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στα έξι πρώτα προαναφερόμενα ΣΔΕ και ο **αριθμός εκπαιδευομένων μεταναστών που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε ήταν 56**. Η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (βρίσκεται στο παράρτημα) δόθηκε μετά την κατάθεση των απαραίτητων δικαιολογητικών και η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 20/1/2020 έως 7/2/2020.

#### **5.1.4 Εργαλείο έρευνας**

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ένα **αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο (ποσοτική έρευνα)** το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η μέθοδος που

χρησιμοποιήθηκε ήταν το πρόγραμμα στατιστικής **SPSS 23 for Windows** και ο πληθυσμός της έρευνας ήταν στοχευμένος σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Κεντρική Μακεδονία). Έγινε **βολική δειγματοληψία** από έξι συγκεκριμένα ΣΔΕ της Κεντρικής Μακεδονίας τα οποία αναφέρθηκαν προηγουμένως. Τα εξαγόμενα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς αφορούν μία συγκεκριμένη περιοχή της χώρας μας.

**Σχεδιασμός ερωτηματολογίου:** Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την γράφουσα, βασισμένο στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους και χωρίζεται σε **τέσσερα τμήματα**. Πριν από τα τρία βασικά μέρη της έρευνας υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν τα **δημογραφικά δεδομένα** των εκπαιδευομένων. Οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση (πχ παντρεμένοι, αριθμός τέκνων κτλ), την μητρική γλώσσα και τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα. Για να διερευνήσουμε επιπλέον το προφίλ των ερωτηθέντων ρωτήσαμε και αν εργάζονται αυτό το χρονικό διάστημα και για πόσο χρονικό διάστημα επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα. Η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους αφορά τους συμμετέχοντες που δεν θέλουν να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα και μας πληροφορεί για το αν οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι σκέφτονται να επιστρέψουν στην χώρα καταγωγής τους ή εάν επιθυμούν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα.

Το **δεύτερο τμήμα** του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις. Στο συγκεκριμένο μέρος ερευνούμε την εξοικείωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας. Ρωτήσαμε λοιπόν τους μετανάστες εκπαιδευόμενους πως νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς τόσο σε προσωπικό επίπεδο (πχ συμπάθεια, παροχή βοήθειας κλπ), όσο και σε ομαδικό (πχ αποδοχή κουλτούρας και θρησκείας). Για να διερευνήσουμε επιπλέον τα γενικά συναισθήματα των μεταναστών εκπαιδευομένων, προσθέσαμε την ερώτηση 2.4 για να διεισδύσουμε στο πως νιώθουν οι μετανάστες ότι αντιμετωπίζονται από τους συμμαθητές τους σε ζητήματα αποδοχής και ετερότητας.

Στο **τρίτο τμήμα** του ερωτηματολογίου ερευνούμε τις επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Στην ερώτηση 3.1 προσπαθούμε να ανακαλύψουμε πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι θεωρούν τα

μαθήματα τους (εύκολα, ευχάριστα κλπ) και στην ερώτηση 3.2 προβάλλουμε διάφορους τρόπους που τα μαθήματα μπορούν να γίνουν πιο ενδιαφέροντα και προσιτά κατά την γνώμη των ίδιων των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών αναγκών και πως αντιμετωπίζονται αυτές από την ηγεσία, δημιουργήσαμε τις ερωτήσεις 3.3-3.8. Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ, ώστε να είμαστε σε ετοιμότητα για τις αντίστοιχες προτάσεις βελτίωσης. Σημαντική είναι η ερώτηση 3.3 όπου οι εκπαιδευόμενοι ερωτώνται σχετικά με το πόσο συχνά επισκέπτονται τα ΣΔΕ ψυχολόγοι ή κοινωνιολόγοι για να ενημερώσουν για κοινωνικά ζητήματα, όπως και η ερώτηση 3.5, η οποία αφορά τις κοινές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων από διάφορα ΣΔΕ. Οι ερωτήσεις 3.4 και 3.8 διατυπώθηκαν για να ερευνήσουμε πόσο και αν δυσκολεύονται οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι στο να κατανοήσουν τους καθηγητές και την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Όπως ήδη αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος είναι σημαντικό για τους εκπαιδευομένους να μην νιώθουν ότι η νέα τους εμπειρία (στην συγκεκριμένη περίπτωση τα ΣΔΕ) τους αποκόβει από τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Απαραίτητη κρίνεται η μελέτη διαφορετικών πολιτισμών από πλευράς των εκπαιδευτικών. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν (3.5 και 3.6) αν θεωρούν πως ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με την ιστορία της χώρας τους.

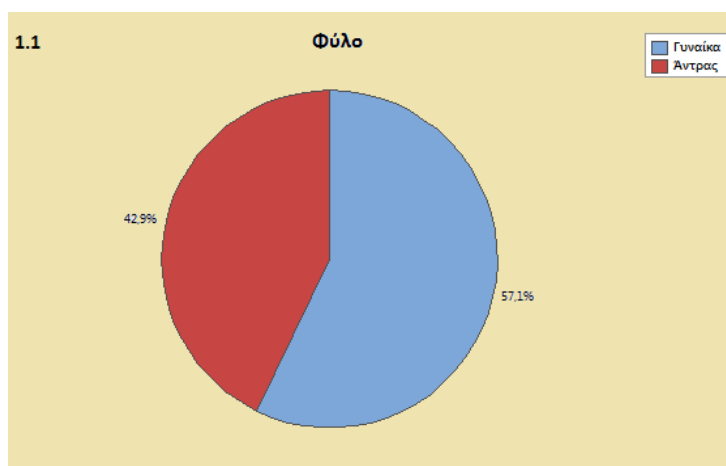
Το **τέταρτο μέρος** του ερωτηματολογίου αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις. Στο τέταρτο μέρος προσπαθήσαμε να αποδείξουμε μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευομένων κατά πόσο συμβάλλει η εκπαιδευτική ηγεσία στην κοινωνική τους ένταξη μέσω της εκπαίδευσής τους στα ΣΔΕ. Οι ερωτήσεις 4.1 και 4.2 τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ώστε να μάθουμε αν οι καθηγητές φροντίζουν να ενημερώσουν τους εκπαιδευόμενους μετανάστες για τα δικαιώματά τους στην εργασία, στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Με την ερώτηση 4.3 ερευνήσαμε αν υπάρχουν διενέξεις και συγκρούσεις εντός των ΣΔΕ, όπου εμπλέκονται και οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι. Συχνό φαινόμενο αποτελεί η μειονεξία των μεταναστών για την καταγωγή τους λόγω του κοινωνικού ρατσισμού που δέχονται. Στις ερωτήσεις 4.4 και 4.5 κάναμε σχετικές ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματά τους και την συμπεριφορά τους πριν την φοίτηση και κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ. Το ίδιο μοτίβο ακολουθούν και οι ερωτήσεις 4.6 και 4.7 (πριν την φοίτηση-κατά την διάρκεια της φοίτησης) με την διαφορά ότι εδώ εξετάζουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις

των μεταναστών εκπαιδευόμενων και αν η φοίτησή τους στα ΣΔΕ συμβάλλει στην εξάλειψη αυτών. Οι ερωτήσεις 4.8 και 4.9 σχετίζονται με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία που βιώνουν οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι. Γι' αυτό ερωτήθηκαν αν ο περίγυρός τους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές κλπ) θεωρεί πως δεν υπάρχουν πιθανότητες επιτυχίας σε επίπεδο σπουδών και εργασίας. Τέλος, στις ερωτήσεις 4.10 και 4.11 ερευνούμε τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στα ΣΔΕ.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε κατ' ιδίαν στους εκπαιδευόμενους μετανάστες εντός της σχολικής αίθουσας και ο χρόνος που χρειάστηκε για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 30 λεπτά. Σε μερικές περιπτώσεις χρειάστηκε η περαιτέρω παρέμβασή μας ως προς την κατανόηση των ερωτηματολογίων, καθώς μερικές -ελάχιστες συγκεκριμένα- ερωτήσεις δυσκόλεψαν τους μετανάστες εκπαιδευόμενους. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε στην σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι επιτευδευμένα εξαιρετικά απλοϊκός, ώστε να γίνει κατανοητό προς άπαντες. Στο Παράρτημα βρίσκουμε το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα ΣΔΕ.

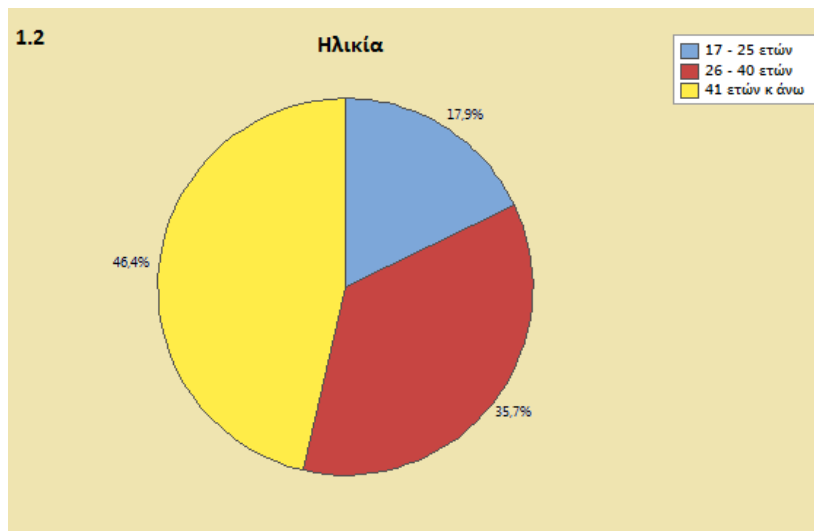
## 5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 5.2.1 Δημογραφικά ερωτηματολογίου



Σχήμα 1: Ποιο είναι το φύλο σας;

Ξεκινώντας την δημογραφική διαδικασία, ανακαλύψαμε **στο σχήμα 1** ότι το 42,9% των ερωτηθέντων είναι άντρες και το 57,1% γυναίκες. Ο πληθυσμός των ερωτηθέντων δηλαδή σχεδόν μοιράστηκε. Φαίνεται ότι τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν στα ΣΔΕ.



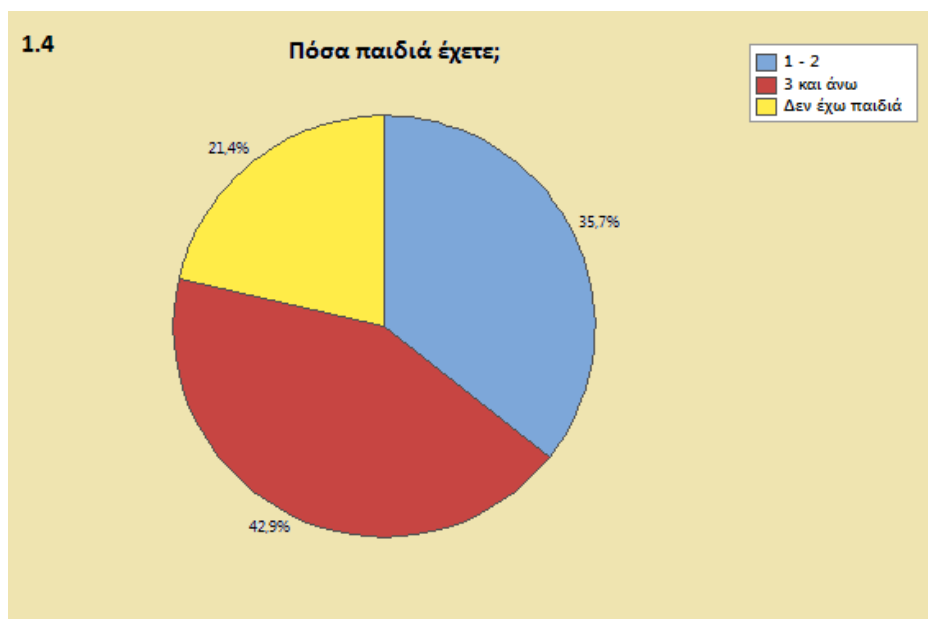
**Σχήμα 2: Πόσο χρονών είστε;**

Κρίναμε επίσης σημαντικό να ερευνήσουμε την ηλικία των μεταναστών εκπαιδευομένων. Στο **σχήμα 2** σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (46,4%) δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «41 και άνω». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (35,7%) είναι μεταξύ 26-40 ετών και το 17,9% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 17-25 ετών. Πιθανώς οι μετανάστες μικρότερων ηλικιών να έχουν ήδη την απαιτούμενη κατάρτιση που προσφέρουν τα ΣΔΕ.



**Σχήμα 3: Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;**

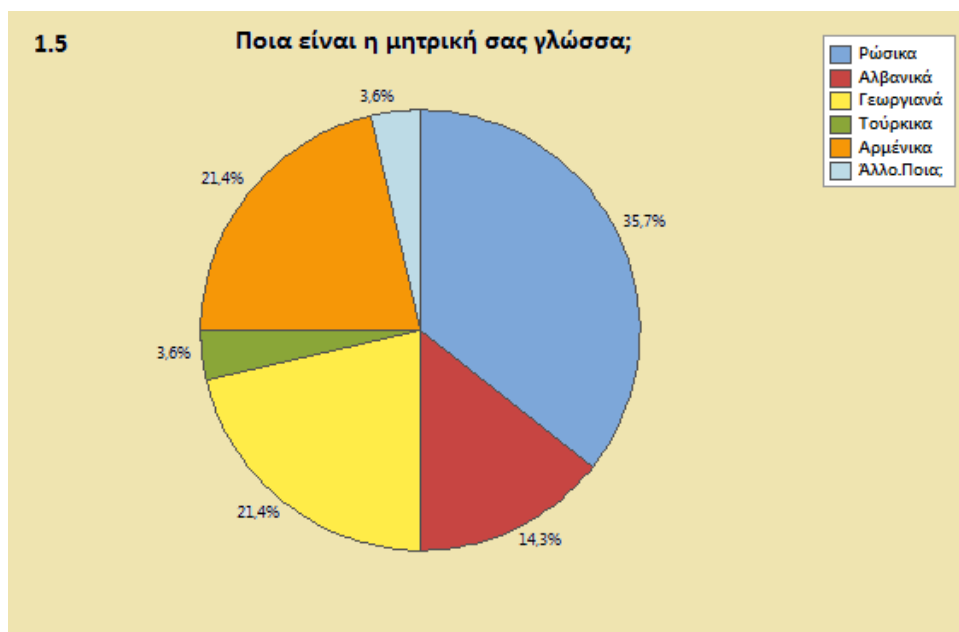
Στην συνέχεια ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση. Στο **σχήμα 3** οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι (57,1%) δήλωσαν πως είναι παντρεμένοι και το 25% επέλεξε την κατηγορία «ανύπαντρου». Ένα σχετικά απρόσμενα μεγάλο ποσοστό (17,9%) δήλωσε «χήρος-α».



**Σχήμα 4: Πόσα παιδιά έχετε;**

Για να μελετήσουμε ακόμα καλύτερα το προφίλ των ερωτηθέντων και να κατανοήσουμε εις βάθος τις υποχρεώσεις τους, ρωτήσαμε τον αριθμό τέκνων τους (**σχήμα 4**). Διαπιστώσαμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευομένων μεταναστών έχει τουλάχιστον ένα τέκνο, γεγονός το οποίο δημιουργεί περαιτέρω

υποχρεώσεις στην καθημερινότητά τους. Συγκεκριμένα, το 35,7% απάντησε πως έχουν 1-2 παιδιά και το 42,9% απάντησε «3 και άνω». Μόνο το 21,4% των εκπαιδευομένων δήλωσε πως δεν έχει παιδιά.

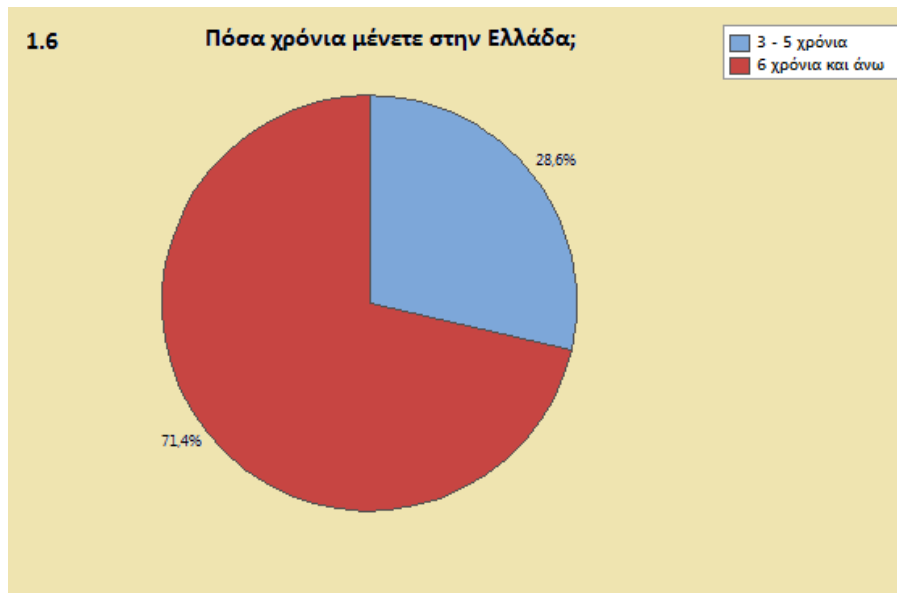


Σχήμα 5:

#### Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;

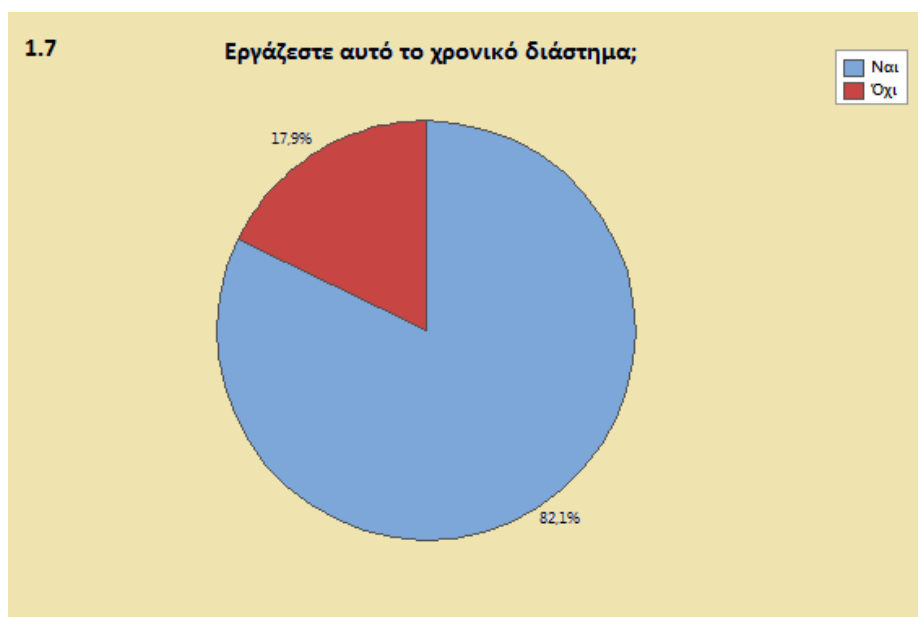
Βασική πληροφορία για το προφίλ των ερωτηθέντων κρίναμε πως είναι η μητρική τους γλώσσα (**σχήμα 5**). Όπως ήταν αναμενόμενο η πλειοψηφία (35,7%) απάντησε ρώσικα και το υπόλοιπο ποσοστό μοιράστηκε ως εξής: Το 14,3% απάντησε «αλβανικά», το 21,4% απάντησε «γεωργιανά» και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό 21,4% έδωσε την απάντηση «αρμενικά». Μόνο το 3,6 % δήλωσε ως μητρική γλώσσα την τούρκικη και επίσης, το 3,6% απάντησε «άλλο».





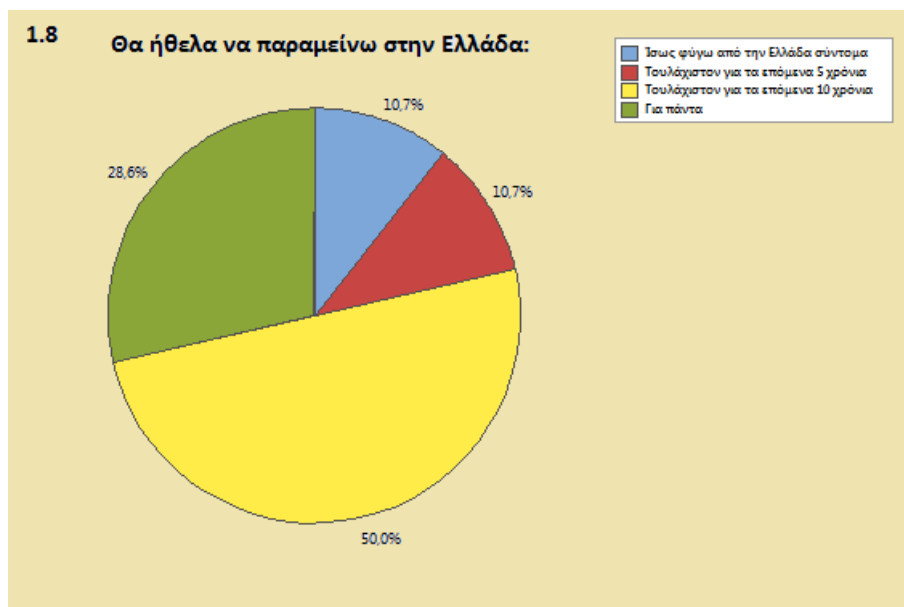
**Σχήμα 6: Πόσα χρόνια μένετε στην Ελλάδα;**

Στην συνέχεια ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους μετανάστες πόσα χρόνια μένουν στην Ελλάδα (**σχήμα 6**), ώστε παράλληλα να κατανοήσουμε και το επίπεδό τους στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Κανένας εκπαιδευόμενος δεν έδωσε την απάντηση «0-2 χρόνια». Η συντριπτική πλειοψηφία (71,4%) δήλωσε πως έχει εγκατασταθεί στην Ελλάδα αρκετά χρόνια, δίνοντας την απάντηση «6 και άνω χρόνια» και το 28,6% απάντησε «3-5 χρόνια».



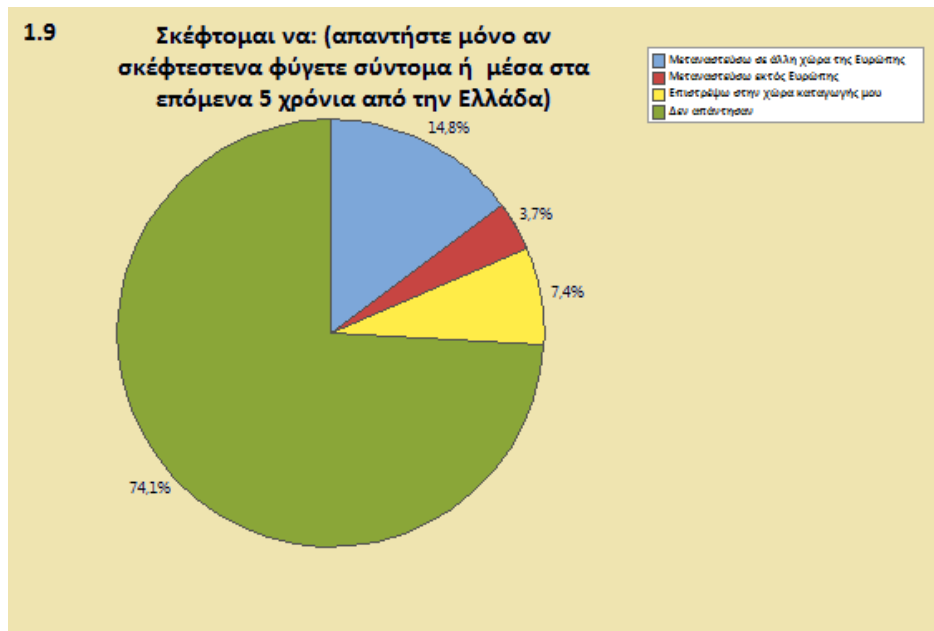
**Σχήμα 7: Εργάζεστε αυτό το χρονικό διάστημα;**

Για να μελετήσουμε εις βάθος το προφίλ των ερωτηθέντων και να το συνδυάσουμε με τον χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν στα μαθήματα των ΣΔΕ, ώστε να γίνουν οι ανάλογες βελτιώσεις, ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους αν εργάζονται αυτό το χρονικό διάστημα (σχήμα 7). Το 82,1% απάντησε «ναι» και μόλις το 17,9% έδωσε την απάντηση «όχι».



**Σχήμα 8: Θα ήθελα να παραμείνω στην Ελλάδα:**

Στην συνέχεια ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους σχετικά με τα σχέδια παραμονής τους στην Ελλάδα (σχήμα 8). Ακριβώς οι μισοί δήλωσαν πως θέλουν να παραμείνουν στην Ελλάδα τουλάχιστον για τα επόμενα 10 χρόνια και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (28.6%) δήλωσε πως η παραμονή τους στην χώρα επιθυμούν να είναι μόνιμη. Το 10,7% επιθυμεί να φύγει σύντομα από την Ελλάδα και το υπόλοιπο 10,7% σκέφτεται να παραμείνει τουλάχιστον για τα επόμενα 5 χρόνια.

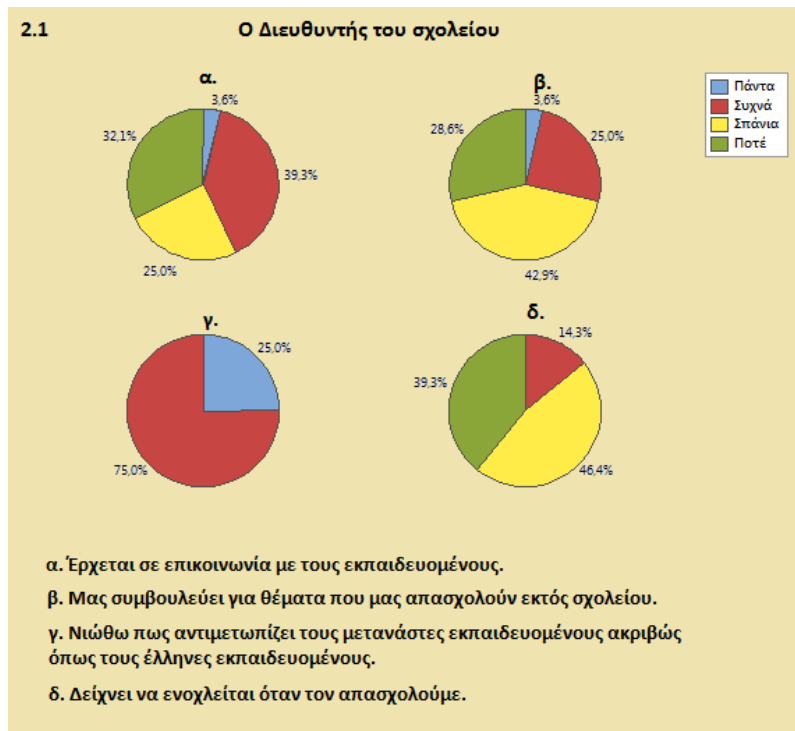


**Σχήμα 9: Σκέφτομαι να φύγω σύντομα ή μέσα στα επόμενα χρόνια από την Ελλάδα**

Τέλος, απευθυνθήκαμε στους εκπαιδευόμενους που σκέφτονται να φύγουν σύντομα από την Ελλάδα ή μέσα στην επόμενη πενταετία (**σχήμα 9**). Το 74,1% δεν απάντησε, καθώς όπως διαπιστώσαμε και στην προηγούμενη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων επιθυμεί να παραμείνει μόνιμα στην Ελλάδα. Το 14,8% δήλωσε πως σκέφτεται να μεταναστεύσει σε άλλη χώρα της Ευρώπης και το 3,7% απάντησε πως σκέφτεται την μετανάστευση εκτός Ευρώπης. Ένα επίσης μικρό ποσοστό (7,4%) θα επιθυμούσε να επιστρέψει στην χώρα καταγωγής του.

### 5.2.2 2<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου

Στην συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου ερευνούμε το πώς νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες από τον την εκπαιδευτική ηγεσία, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους Έλληνες εκπαιδευμένους και αν κατά την γνώμη τους τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση.



### Σχήμα 10: Ο διευθυντής του σχολείου

α) Στην ερώτηση «ο διευθυντής του σχολείου έρχεται σε επικοινωνία με τους εκπαιδευμένους» (**σχήμα 10α**), το 39,3% των εκπαιδευομένων απάντησε συχνά, το 32,1% ποτέ, το 25% σπάνια και μόλις το 3,6% των εκπαιδευομένων απάντησε πάντα.

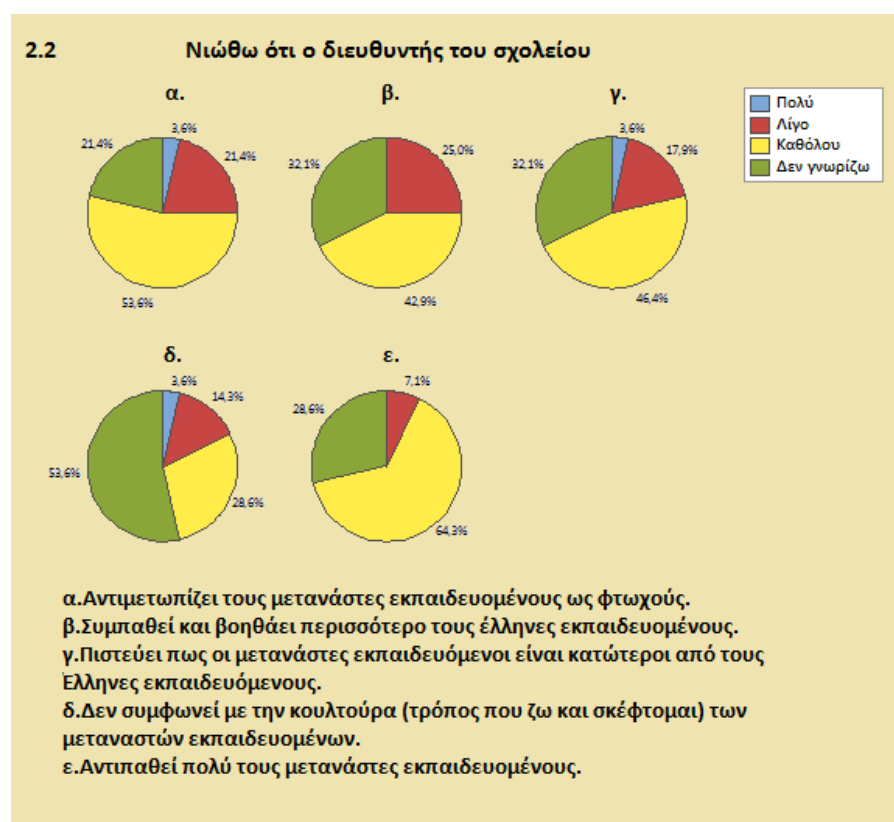
β) Στην δεύτερο σκέλος της ερώτησης (**σχήμα 10β**) σχετικά με το αν ο διευθυντής συμβουλεύει τους εκπαιδευομένους για θέματα που τους απασχολούν εκτός σχολείου το 42,9% απάντησε σπάνια και το 28,6% ποτέ, ενώ το 25% θεωρεί πως ο διευθυντής τους παρέχει συχνά γενική συμβουλευτική υποστήριξη. Μόνο το 3,6% των εκπαιδευομένων απάντησε πάντα.

γ) Στο τρίτο σκέλος της ερώτησης (**σχήμα 10γ**) οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες ερωτήθηκαν εάν νιώθουν πως η διεύθυνση του σχολείου αντιμετωπίζει τους ίδιους ακριβώς όπως τους Έλληνες εκπαιδευομένους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετά ευχάριστες καθώς κανένας από τους εκπαιδευομένους δεν απάντησε σπάνια και ποτέ. Το 75% απάντησε συχνά και το 25% πάντα.

δ) Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν (**σχήμα 10δ**) εάν ο διευθυντής του σχολείου δείχνει να ενοχλείται όταν τον απασχολούν. Ελπιδοφόρο κρίνεται ότι κανένας από τους εκπαιδευομένους δεν επέλεξε την απάντηση «πάντα». Το 46,4% απάντησε

σπάνια, το 39,3% απάντησε ποτέ και ένα σχετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευομένων (14,3%) αποκρίθηκε συχνά.

Η συγκεκριμένη ερώτηση μας υποδεικνύει πως οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες είναι έως ένα βαθμό αρκετά ικανοποιημένοι από την διεύθυνση του σχολείου αν και αδιαμφισβήτητα υπάρχουν και περιθώρια βελτίωσης. Οι συμβουλευτική παρέμβαση των διευθυντών δείχνει να είναι περιορισμένη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες αυτών απέναντι στους εκπαιδευομένους θα χαρακτηρίζονταν επιεικώς μέτριες.



### Σχήμα 11: Νιώθω ότι ο διευθυντής του σχολείου

α) Οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με το αν ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει ως φτωχούς (**σχήμα 11α**). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευομένους (53,6%) απάντησαν καθόλου. Το 21,4% δηλώνει πως δεν γνωρίζει και το 21,4% απάντησε λίγο. Ένα μικρό ποσοστό (3,6%) θεωρεί ότι ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει ως φτωχούς σε έντονο βαθμό, δίνοντας την απάντηση πολύ.

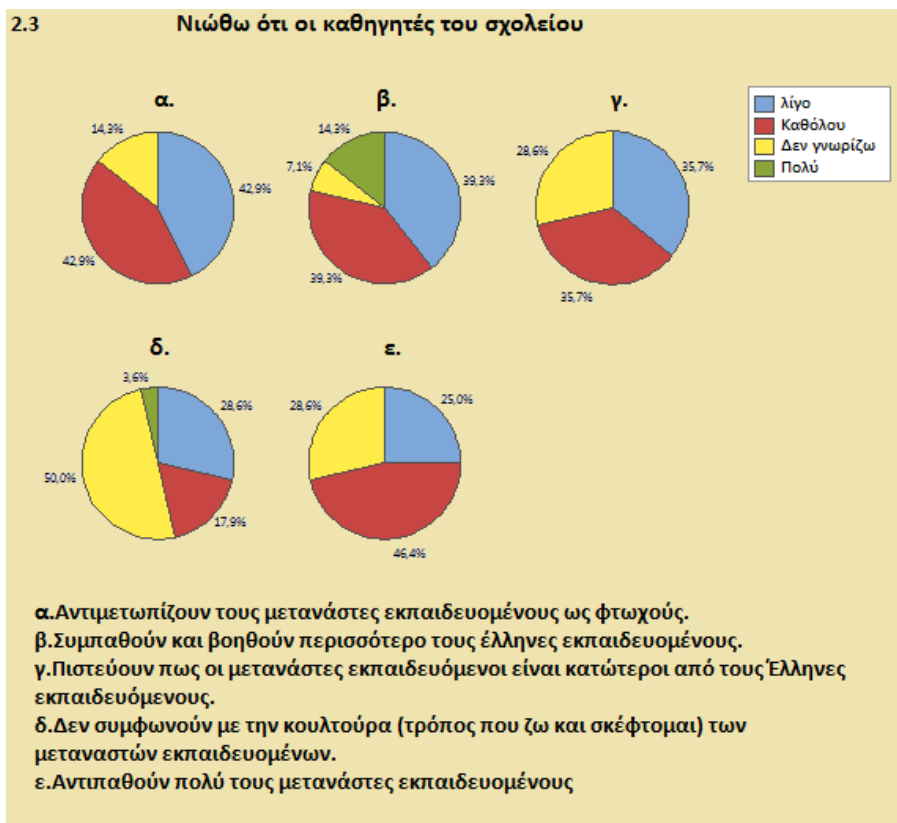
β) Η επόμενη ερώτηση είναι εάν ο διευθυντής συμπαθεί και βοηθάει περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευομένους (**σχήμα 11β**). Το 42,9% απάντησε «καθόλου». Το 32,1% δείχνει να έχει αμφιβολία για το αν ο διευθυντής συμπαθεί και

βοηθάει περισσότερο τους Έλληνες και για αυτόν τον λόγο απάντησε «δεν γνωρίζω», ενώ το 25% τοποθετήθηκε με την απάντηση «λίγο». Αρκετά θετικό είναι το γεγονός ότι κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν απάντησε «πολύ»

γ) Το τρίτο σκέλος της ερώτησης είναι «νιώθω ότι ο διευθυντής πιστεύει πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι κατώτεροι από τους Έλληνες εκπαιδευόμενους» (**σχήμα 11γ**). Το 46,4% απάντησε καθόλου. Ένα μεγάλο ποσοστό (32,1% ) δεν πήρε θέση και απάντησε πως δεν γνωρίζει. Το 17,9% απάντησε λίγο και το 3,6% νιώθει πως ακόμα και από τον διευθυντή του σχολείου βιώνει έντονα τον κοινωνικό ρατσισμό απαντώντας «πολύ».

δ) Στην πορεία (**σχήμα 11δ**) ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το αν νιώθουν ότι ο διευθυντής δεν συμφωνεί με την κουλτούρα τους. Περισσότερους από τους μισούς (53,6%) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν. Το 28,6% των εκπαιδευομένων έδειξε να μην βιώνει πως ο διευθυντής προβληματίζεται με τον τρόπο ζωής τους απαντώντας «καθόλου». Το 14,3% θεωρεί πως ο διευθυντής δεν συμφωνεί αρκετά με την κουλτούρα του και δήλωσε «λίγο». Τέλος, το 3,6% απάντησε «πολύ».

ε) Τέλος οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες ερωτήθηκαν αν νιώθουν ότι ο διευθυντής τους αντιπαθεί πολύ (**σχήμα 11 ε**). Αρκετά αισιόδοξο είναι ότι το 64,3% απάντησε «καθόλου» . Το 28,6% έδωσε την απάντηση «δεν γνωρίζω» και το 7,1% απάντησε «λίγο». Εξίσου αισιόδοξο είναι ότι κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν απάντησε «πολύ».



### Σχήμα 12: Νιώθω ότι οι καθηγητές του σχολείου

α) Οι ίδιες ακριβώς ερωτήσεις έγιναν στους εκπαιδευόμενους σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό (**σχήμα 12α**). Αρχικά, ερωτήθηκαν για το αν νιώθουν πως οι καθηγητές αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους μετανάστες ως φτωχούς. Το 42,9% απάντησε «καθόλου» και ακριβώς το ίδιο ποσοστό (42,9%) απάντησε «λίγο». Το 14,3% δεν πήρε θέση απαντώντας «δεν γνωρίζω»

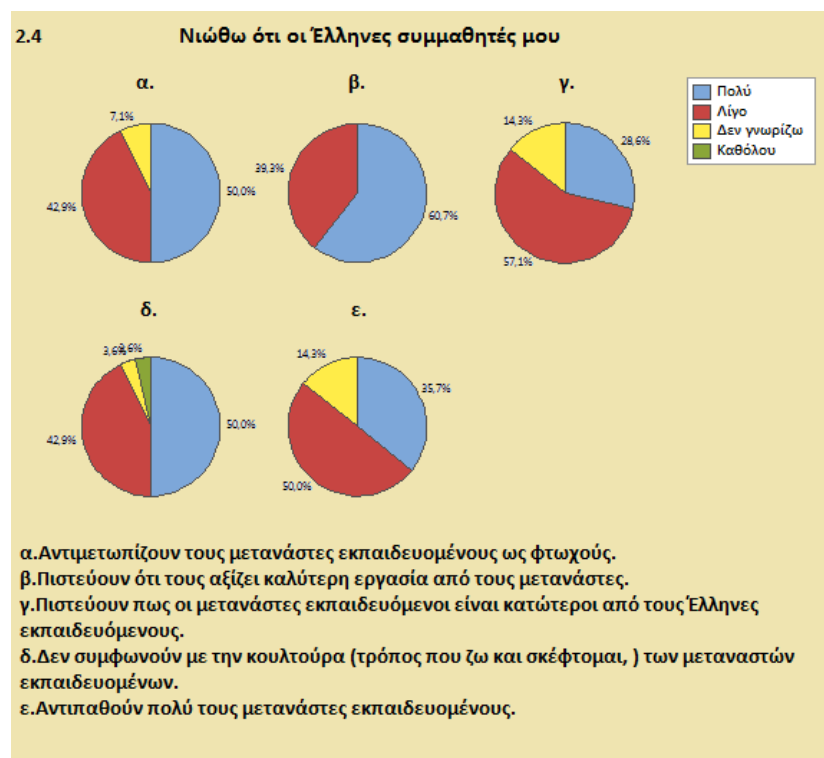
β) Στην συνέχεια (**σχήμα 12β**), έγινε η εξής ερώτηση στους εκπαιδευόμενους «Νιώθω ότι οι καθηγητές του σχολείου συμπαθούν και βοηθούν περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευόμενους». Το 39,3% δείχνει να δέχεται ακριβώς την ίδια αντιμετώπιση με τους Έλληνες εκπαιδευόμενους, απαντώντας «καθόλου». Το 39,3% απάντησε «λίγο». Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (14,3%) απάντησε «πολύ» και το 7,1% δείχνει να διατηρεί τις αμφιβολίες του σχετικά με την αντιμετώπιση των καθηγητών, απαντώντας «δεν γνωρίζω».

γ) Στο τρίτο σκέλος της ερώτησης (**σχήμα 12γ**) προσπαθήσαμε να αναδείξουμε αν οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως κατώτεροι συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευόμενους. Το

35,7% απάντησε «καθόλου», καθώς επίσης και το 35,7% απάντησε «λίγο». Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (28,6%) αποφάσισε να μην πάρει ουσιαστική θέση απαντώντας «δεν γνωρίζω», η οποία απάντηση θα έπρεπε να μας προβληματίζει σχετικά με την μηνύματα περί ισότητας που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αισιόδοξο και θετικό κρίνεται ότι κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν απάντησε «πολύ».

δ) Στο τέταρτο σκέλος της ερώτησης (**σχήμα 12δ**) οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν νιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με την κουλτούρα τους. Ακριβώς οι μισοί εκπαιδευόμενοι (50%) απάντησαν «δεν γνωρίζω». Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (28,6%) απάντησε «λίγο», κάτι το οποίο σημαίνει πως αρκετοί εκπαιδευόμενοι βιώνουν έστω και λίγο τον κοινωνικό ρατσισμό από μία μερίδα εκπαιδευτικών. Το 21,4% απάντησε «καθόλου» και το 3,6% απάντησε «πολύ».

ε) Επίσης, ρωτήσαμε την άποψη των μεταναστών εκπαιδευομένων για το αν νιώθουν αντιπάθεια στο πρόσωπό τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών (**σχήμα 12ε**). Θετικό το γεγονός ότι το 46,4% απάντησε καθόλου. Το 28,6% απάντησε πως δεν γνωρίζει. Το 25% νιώθει πως οι καθηγητές αντιπαθούν «λίγο» τους μετανάστες εκπαιδευομένους. Κανένας εκπαιδευόμενος δεν έδωσε την απάντηση «πολύ»



**Σχήμα 13: Νιώθω ότι οι Έλληνες συμμαθητές μου**



Στην συνέχεια του ερωτηματολογίου, θέσαμε παρόμοιες ερωτήσεις στους εκπαιδευόμενους μετανάστες με την διαφορά ότι πλέον οι ερωτήσεις αφορούσαν το πώς νιώθουν οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζονται από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Ο λόγος αυτών των ερωτήσεων είναι γιατί ενδιαφερόμαστε γενικά για τα βιώματα και τις αντιλήψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων μέσα στην σχολική κοινότητα. Εξάλλου, για μία αρνητική συμπεριφορά ενός εκπαιδευομένου, σίγουρα ευθύνεται σε ένα μέρος το εκπαιδευτικό προσωπικό και η διεύθυνση.

α) Η πρώτη ερώτηση είναι «Νιώθω ότι οι Έλληνες συμμαθητές μου αντιμετωπίζουν τους μετανάστες εκπαιδευομένους ως φτωχούς (**σχήμα 13α**). Το 50% απάντησε «πολύ». Το 42,9% απάντησε «λίγο». Το 7,1% έδωσε την απάντηση δεν γνωρίζω και κανένας εκπαιδευόμενος δεν απάντησε «καθόλου»

β) Σημαντική ερώτηση για τους εκπαιδευόμενους μετανάστες είναι και η εξής «Νιώθω ότι οι Έλληνες συμμαθητές μου πιστεύουν ότι τους αξίζει καλύτερη εργασία από τους μετανάστες εκπαιδευομένους» (**σχήμα 13β**). Ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (60,7%) απάντησε «πολύ». Το 39,3% απάντησε «λίγο». Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι ότι κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και «δεν γνωρίζω». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μεταναστών κατανοούμε πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις στον εργασιακό χώρο συνεχίζουν να υφίστανται.

γ) Στην συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν για το αν νιώθουν πως οι Έλληνες συμμαθητές τους πιστεύουν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι κατώτεροι από τους ίδιους (**σχήμα 13γ**). Περισσότεροι από τους μισούς (57,1%) έδωσαν την απάντηση «λίγο». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (28,6%) απάντησε «πολύ». Το 14,3% επέλεξε την επιλογή «δεν γνωρίζω» και τέλος, στενάχωρο είναι το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευόμενος μετανάστης δεν απάντησε «καθόλου».

δ) Στην πορεία αναρωτηθήκαμε για το πώς νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με το αν οι Έλληνες συμμαθητές τους δεν συμφωνούν με την κουλτούρα τους (**σχήμα 13δ**). Οι απαντήσεις που λάβαμε δεν ήταν ευχάριστες και αποδεικνύουν τον κοινωνικό ρατσισμό που βιώνει η συγκεκριμένη ευπαθής ομάδα. Το 50% απάντησε πολύ και το 42,9% απάντησε «λίγο». Το 3,6% απάντησε πως δεν γνωρίζει και μόνο το 3,6% νιώθει πως η κουλτούρα του δεν προβληματίζει «καθόλου» τους Έλληνες συμμαθητές του.

ε) Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν βιώνουν μεγάλη αντιπάθεια από πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών τους (**σχήμα 13ε**). Οι μισοί ακριβώς (50%) απάντησαν «λίγο» και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (35,7%) αποκρίθηκε «πολύ». Το 14,3% έδωσε την απάντηση «δεν γνωρίζω» και κανένας εκπαιδευόμενος δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου», κάτι το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευόμενος που να μην βιώνει έστω και λίγο την αντιπάθεια από τους Έλληνες συμμαθητές.

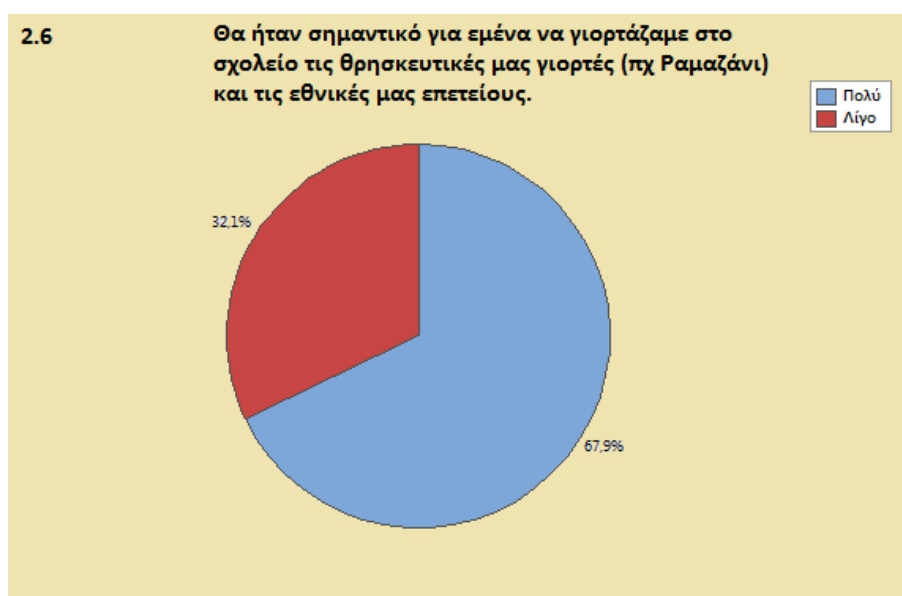
Οι απαντήσεις 2.1, 2.2, 2.3 και 2.4 αποδεικνύουν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον ρατσισμό στην σχολική κοινότητα. Φυσικά τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού στην συγκεκριμένη ομάδα γίνεται εντονότερο από τους Έλληνες συμμαθητές. Οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες δείχνουν να είναι έως έναν βαθμό ικανοποιημένοι από την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, ωστόσο υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης στην στάση και στην συμπεριφορά αυτών. Το ότι οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι δείχνουν να μην είναι σχεδόν καθόλου εξοικειωμένοι με ζητήματα ετερότητας, σίγουρα είναι ένα ζήτημα που δεν πρέπει να αφήσει αδιάφορη την διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η δραστική επέμβασή τους σίγουρα αποτελεί λύση.



**Σχήμα 14: Στο μάθημα ακούω πράγματα από τους καθηγητές που με προσβάλλουν**

Ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους μετανάστες αν κατά την διάρκεια του μαθήματος ακούνε από τους εκπαιδευτικούς πράγματα που τους προσβάλλουν (**σχήμα**

14). Πολύ θετικό είναι το γεγονός ότι κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν απάντησε «πάντα». Εξίσου θετικό είναι ότι το 50% των εκπαιδευομένων έδωσε την απάντηση «ποτέ». Ωστόσο, το 39,3% απάντησε «σπάνια» (ποσοστό αρκετά μεγάλο για να θεωρηθεί αμελητέο). Από την συγκεκριμένη απάντηση συνειδητοποιούμε πως γίνεται μία φιλότιμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν την ανάλογη ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι σε άτομα διαφορετικού πολιτισμού. Ωστόσο, το 39,3% που έδωσε την απάντηση «σπάνια» μας προβληματίζει αρκετά σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί πλησιάζουν το βέλτιστο αποτέλεσμα σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Αδιαμφισβήτητα, στην συγκεκριμένη περίπτωση χρήζει η παρέμβαση της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

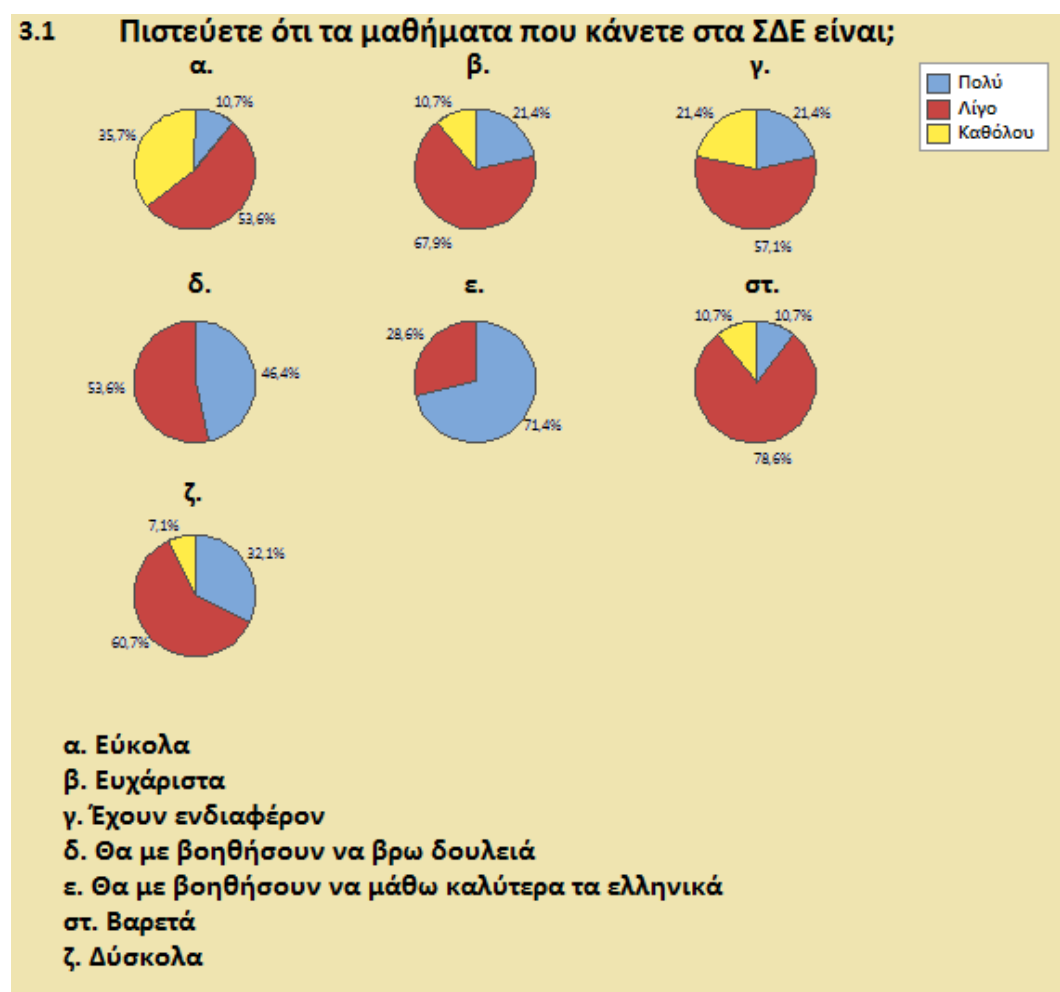


**Σχήμα 15: Θα ήταν σημαντικό για εμένα να γιορτάζαμε στο σχολείο τις θρησκευτικές μας γιορτές και τις εθνικές μας επετείους**

Στην ερώτηση (σχήμα 15) αν θα ήταν σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους μετανάστες να γιορτάζουν στο σχολείο τις θρησκευτικές τους εορτές και τις εθνικές τους επετείους, οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες. Η συντριπτική πλειοψηφία (67,9%) απάντησε «πολύ» και το 32,1% έδωσε την απάντηση «λίγο». Κανένας εκπαιδευόμενος δεν θεωρεί «καθόλου» σημαντικό να γιορτάζει τις εθνικές του εορτές και τις επετείους. Εδώ διαφαίνεται ότι ο βιωματικός τρόπος μάθησης προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων μεταναστών ενηλίκων (όπως και κάθε εκπαιδευόμενου ενηλίκου), ειδικά όταν αφορά ζητήματα της χώρας καταγωγής τους.

### 5.2.3 3<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου

Στην ενότητα 3 διερευνήσαμε τις απόψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, καθώς και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Γνωρίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευομένων για τα μαθήματα που διδάσκονται, υποθέσαμε πως θα είναι πιο εύκολο για το εκπαιδευτικό προσωπικό και την διεύθυνση να κάνει τις αντίστοιχες αλλαγές και βελτιώσεις.



Σχήμα 16: Πιστεύετε ότι τα μαθήματα που κάνετε στα ΣΔΕ είναι:

Στην ερώτηση 3.1 οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν αν τα μαθήματα που διδάσκονται στα ΣΔΕ πιστεύουν πως είναι εύκολα, ευχάριστα, βαρετά, δύσκολα, αν θα τους βοηθήσουν να βρουν εργασία και αν θα τους βοηθήσουν να μάθουν καλύτερα τα ελληνικά.

α) Στην ερώτηση για το αν πιστεύουν πως τα μαθήματα είναι εύκολα το 53,6% απάντησε «λίγο», το 35,7% απάντησε «καθόλου» και μόνο το 10,7% έδειξε να μην αντιμετωπίζει καμία δυσκολία απαντώντας «πολύ» **(σχήμα 16α)**.

β) Στην συνέχεια **(σχήμα 16β)**, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν τα μαθήματα τους φαίνονται ευχάριστα. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία (67,9%) απάντησε «λίγο». Το 21,4% απάντησε «πολύ» και το 10,7% έδωσε την απάντηση «καθόλου».

γ) Επίσης, αναρωτηθήκαμε αν τα μαθήματα φαίνονται να έχουν ενδιαφέρον για τους μετανάστες εκπαιδευόμενους **(σχήμα 16γ)**. Περισσότεροι από τους μισούς (57,1%) απάντησαν «λίγο». Το 21,4% έδωσε την απάντηση «πολύ». Το 21,4% των εκπαιδευόμενων δείχνει να μην βρίσκει το παραμικρό ενδιαφέρον στα μαθήματα, απαντώντας «καθόλου».

δ) Εξίσου σημαντική είναι και η ερώτηση «Πιστεύω ότι τα μαθήματα που κάνω στα ΣΔΕ θα με βοηθήσουν να βρω δουλειά ή καλύτερη δουλειά» **(σχήμα 16δ)**. Κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου», γεγονός το οποίο αποδεικνύει πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι έχουν σαν κίνητρο την εργασία και πως οι λόγοι που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι βιοποριστικοί. Το 53,6% απάντησε «λίγο» και το 46,4% απάντησε «πολύ».

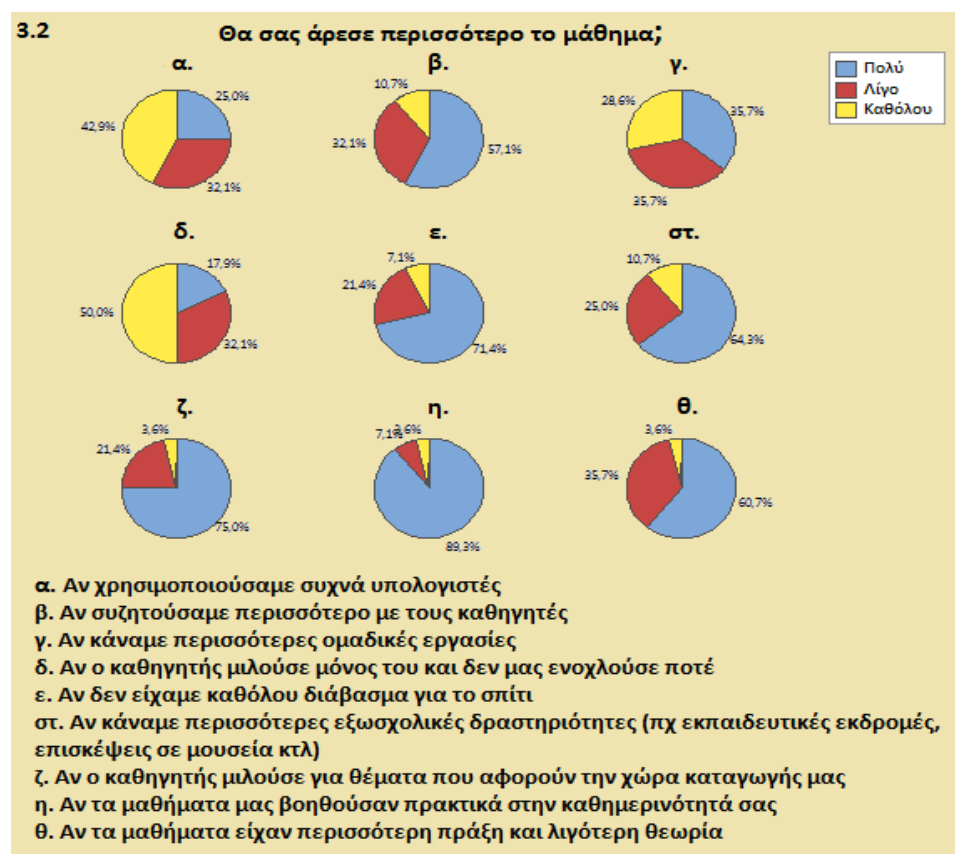
ε) Ακολούθησε η ερώτηση για το αν οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν πως τα μαθήματα που κάνουν στα ΣΔΕ θα τους βοηθήσουν να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα **(σχήμα 16ε)**. Το 71,4% απάντησε «πολύ», το 28,6% απάντησε «λίγο» και κανένας εκπαιδευόμενος δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου». Φαίνεται ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί κομβικό παράγοντα στην επιλογή τους να φοιτήσουν στα ΣΔΕ, είτε για λόγους κοινωνικοποίησης είτε για ανεύρεση μιας καλύτερης θέσης εργασίας.

στ) Στην συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν αν τα μαθήματα των ΣΔΕ τους φαίνονται βαρετά **(σχήμα 16στ)**. Το 78,6 δείχνει να μην βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο περιεχόμενο σπουδών των ΣΔΕ, απαντώντας «λίγο». Το 10,7% των εκπαιδευόμενων θεωρεί τα μαθήματα «πολύ» βαρετά και το 10,7% απάντησε «καθόλου».

ζ) Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν θεωρούν πως τα μαθήματα που παρακολουθούν είναι δύσκολα **(σχήμα 16ζ)**. Μόνο το 7,1% απάντησε «καθόλου». Το

60,7% δείχνει να δυσκολεύεται «λίγο», ενώ το 32,1% δηλώνει πως αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες, απαντώντας «πολύ».

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευομένων μεταναστών κατανοούμε πως μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευομένων αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων και δυσκολεύεται να βρει ενδιαφέρον στο πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων δεν ήταν εντελώς απογοητευτικές, αν κρίνουμε πως στις επιλογές «εύκολα, ευχάριστα, ενδιαφέρον», υπήρξαν μερικοί εκπαιδευόμενοι που απάντησαν με τον πιο θετικό τρόπο και μερικοί που απάντησαν «λίγο». Εξάλλου, δεν πρέπει να αγνηφούμε ότι οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι άνθρωποι με πολλαπλές υποχρεώσεις, για τους οποίους είναι δύσκολο να προσφέρουν όλη την αφοσίωσή τους στα μαθήματα των ΣΔΕ.



Σχήμα 17: Θα σας άρεσε περισσότερο το μάθημα αν..

Στην συνέχεια του ερωτηματολογίου επιλέξαμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη την γνώμη των εκπαιδευομένων για το πώς θα τους άρεσε περισσότερο το μάθημα, έτσι ώστε να προτείνουμε τις ανάλογες βελτιώσεις.

α) Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν αν θα τους άρεσε περισσότερο το μάθημα σε περίπτωση που χρησιμοποιούσαν συχνά υπολογιστές **(σχήμα 17α)**. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία (42,9%) απάντησε «καθόλου», αποδεικνύοντάς μας πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετανάστες πιθανώς να μην είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Το 32,1% απάντησε «λίγο» και το 25% απάντησε «πολύ».

β) Στην συνέχεια ερωτήθηκαν για το αν θα προτιμούσαν περισσότερη συζήτηση με τους καθηγητές **(σχήμα 17β)**. Περισσότεροι από τους μισούς (57,1%) απάντησαν «πολύ», γεγονός που φανερώνει ότι και στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διαδραστικούς τρόπους διδασκαλίας. Το 32,1% απάντησε «λίγο» και μόνο το 10,7% έδωσε την απάντηση καθόλου.

γ) Στην πορεία προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τις ομαδικές εργασίες **(σχήμα 17γ)**. Εδώ τα ποσοστά σχεδόν μοιράστηκαν. Το 35,7% έδωσε την απάντηση «πολύ», το 35,7% απάντησε «λίγο» και το 28,6% απάντησε «καθόλου». Πιθανώς οι απαντήσεις να δόθηκαν με αυτόν τον τρόπο επειδή όπως ανακαλύψαμε και από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευομένων, ένα μεγάλο ποσοστό βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον ρατσισμό από τους συμμαθητές του.

δ) Η επόμενη ερώτηση είναι η εξής «Θα μου άρεσε περισσότερο το μάθημα, αν ο καθηγητής μιλούσε μόνος του και δεν μας ενοχλούσε ποτέ» **(σχήμα 17δ)**. Όπως ήταν αναμενόμενο ένα μεγάλο ποσοστό (50%) έδωσε την απάντηση «καθόλου». Το 32,1% απάντησε «λίγο» και το μικρότερο ποσοστό (17,9%) απάντησε «πολύ».

ε) Οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν επίσης για το αν θα τους άρεσε περισσότερο το μάθημα σε περίπτωση που δεν είχαν καθόλου διάβασμα για το σπίτι **(σχήμα 17ε)**. Η συντριπτική πλειοψηφία (71,4%) απάντησε «πολύ». Φαίνεται πως η καθημερινότητα των εκπαιδευομένων μεταναστών ενηλίκων ενέχει ήδη πολλές υποχρεώσεις και όπως ανακαλύψαμε και από τα δημογραφικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων παράλληλα εργάζεται. Το 21,4% απάντησε «λίγο» και το 7,1% έδωσε την απάντηση «καθόλου».

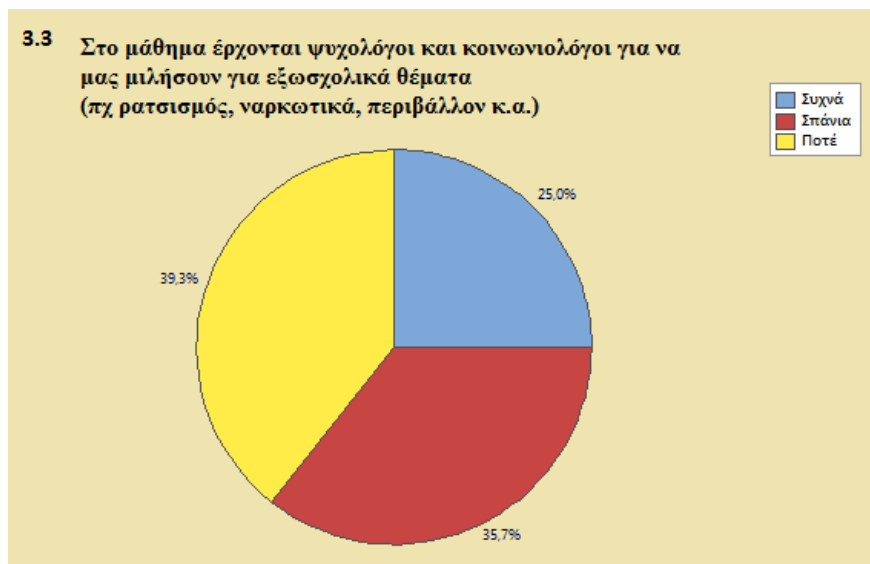
στ) Επιπλέον, ρωτήσαμε την άποψη των εκπαιδευομένων σχετικά με το αν προτιμούν περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες πχ εκπαιδευτικές εκδρομές **(σχήμα 17στ)**. Το μεγαλύτερο ποσοστό (64,3%) δείχνει να αναγνωρίζει την αξία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, απαντώντας «πολύ». Το 25% απάντησε «λίγο» και το 10,7% αποκρίθηκε «καθόλου»

ζ) Η επόμενη ερώτηση είναι η εξής «Θα σας άρεσε περισσότερο το μάθημα αν ο καθηγητής μιλούσε για θέματα που αφορούν την χώρα καταγωγής σας» **(σχήμα 17 ζ)**. Όπως ήταν αναμενόμενο η συντριπτική πλειοψηφία (75%) απάντησε «πολύ», αποδεικνύοντας τον σπουδαίο ρόλο της βιωματικής εκπαίδευσης. Το 21,4% απάντησε «λίγο» και μόνο το 3,6% φάνηκε αδιάφορο σχετικά με συζητήσεις που αφορούν την χώρα καταγωγής του και έδωσε την απάντηση «καθόλου».

η) Μία επίσης σημαντική ερώτηση για τους εκπαιδευομένους είναι αν θα τους άρεσε περισσότερο το μάθημα σε περίπτωση που τα μαθήματα τους βοηθούσαν περισσότερο στην καθημερινότητά τους **(σχήμα 17η)**. Το 89,3% απάντησε «πολύ», αποδεικνύοντας πως το σχολείο οφείλει να είναι στενά συνδεδεμένο με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων και με την κοινωνία γενικότερα. Μόνο το 7,1% απάντησε «λίγο» και το 3,6% απάντησε «καθόλου».

θ) Παρόμοια είναι και η επόμενη ερώτηση που θέσαμε στους μετανάστες εκπαιδευομένους. «Θα σας άρεσε περισσότερο το μάθημα αν τα μαθήματα είχαν περισσότερη πράξη και λιγότερη θεωρία» **(σχήμα 17θ)**. Και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (60,7%) απάντησε «πολύ», το 35,7% έδωσε την απάντηση «λίγο» και μόνο το 3,6% απάντησε «καθόλου».

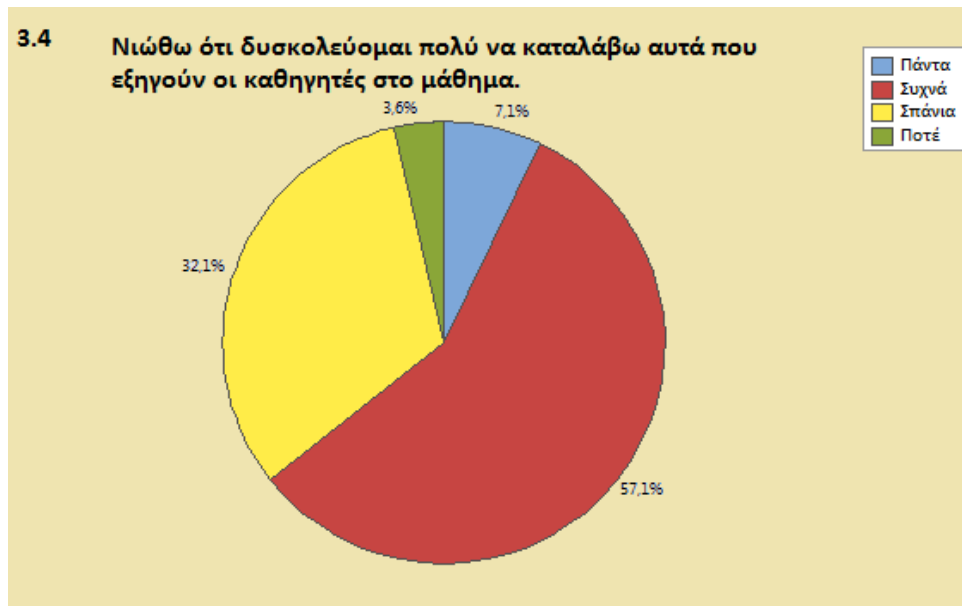




**Σχήμα 18:** Στο μάθημα έρχονται ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι για να μας μιλήσουν για εξωσχολικά θέματα (πχ ρατσισμός, ναρκωτικά, περιβάλλον κ.α)

Όπως ήδη ανακαλύψαμε, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ –συμπεριλαμβανομένου Έλληνες και μετανάστες- δείχνουν να μην είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι σε ζητήματα ετερότητας, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται από τις απαντήσεις των μεταναστών εκπαιδευομένων για το πώς νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται από τους συμμαθητές τους. Ακόμα και οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό έδειξε να μην είναι εντελώς απαλλαγμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις (λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το πώς νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι).

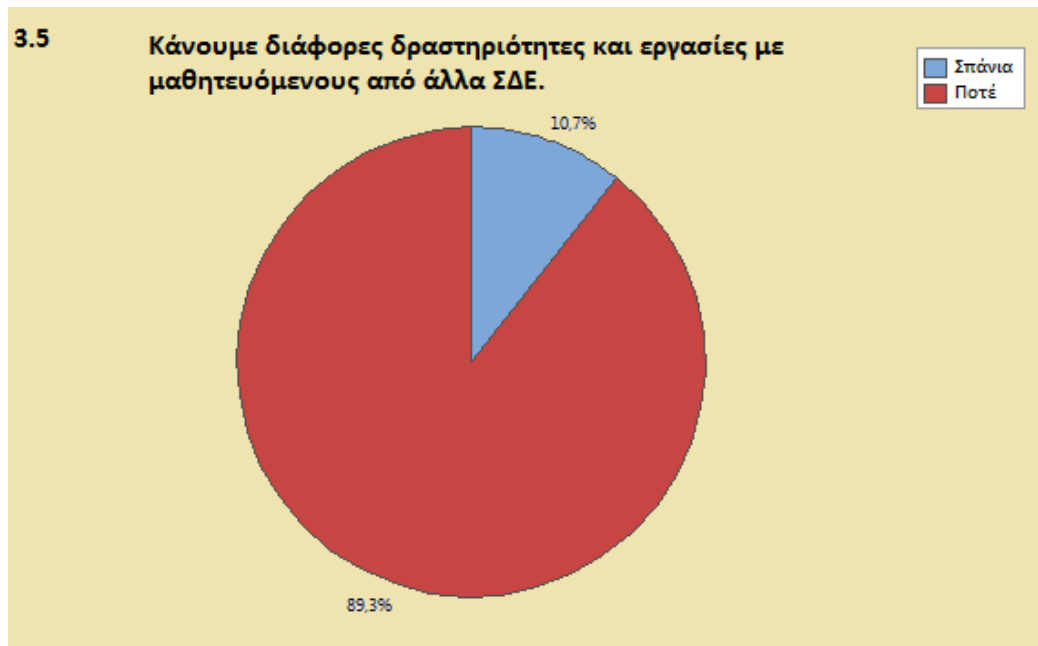
Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους, αν κατά την διάρκεια των σπουδών τους δέχονται επισκέψεις από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, ώστε να λάβουν την απαραίτητη ενημέρωση σχετικά με εξωσχολικά-κοινωνικά ζητήματα (πχ ρατσισμός, ναρκωτικά, περιβάλλον κτλ). Το ότι το 39,3% των εκπαιδευομένων έδωσε την απάντηση «ποτέ» δείχνει να αποτελεί πρόβλημα για το πώς διαχειρίζεται η διεύθυνση των ΣΔΕ το ζήτημα του κοινωνικού ρατσισμού. Το 35,7% απάντησε «σπάνια». Παρήγορο είναι ότι το 25% των εκπαιδευομένων έδωσε την απάντηση «συχνά», γεγονός το οποίο σημαίνει ότι ορισμένοι διευθυντές των ΣΔΕ έχουν μεριμνήσει περισσότερο για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευομένων ( Ελλήνων και μη) και πιθανώς και των εκπαιδευτικών. Η απάντηση «πάντα» δεν δόθηκε από κανέναν εκπαιδευόμενο (**σχήμα 18**).



**Σχήμα 19:**

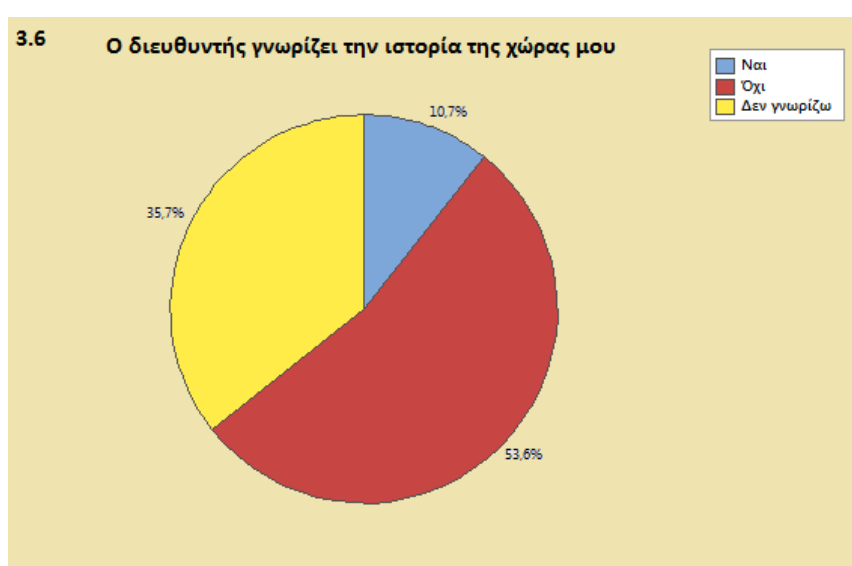
**Νιώθω ότι δυσκολεύομαι πολύ να καταλάβω αυτά που εξηγούν οι καθηγητές στο μάθημα**

Στην συνέχεια ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν νιώθουν ότι δυσκολεύονται πολύ να καταλάβουν αυτά που εξηγούν οι καθηγητές στο μάθημα (**σχήμα 19**). Το 57,1% έδωσε την απάντηση «συχνά». Το 32,1% απάντησε «σπάνια». Ένα μικρό ποσοστό (7,1%) απάντησε «πάντα» και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (3,6%) απάντησε «ποτέ». Οι παραπάνω απαντήσεις υποδεικνύουν ότι υπάρχει έντονο πρόβλημα κατανόησης των μαθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευομένων μεταναστών. Αδιαμφισβήτητα, το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρακινηθεί από την διεύθυνση για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με την διδασκαλία σε διαπολιτισμικό κοινό.



**Σχήμα 20: Κάνουμε διάφορες δραστηριότητες και εργασίες με μαθητευόμενους από άλλα ΣΔΕ**

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων διαφόρων ΣΔΕ κρίνεται πως έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση των μεταναστών, αλλά και στην εξάλειψη των στερεοτύπων σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, στην ερώτηση « Κάνετε διάφορες δραστηριότητες και εργασίες με μαθητευόμενους από άλλα ΣΔΕ» (σχήμα 20), το 89,3% απάντησε «ποτέ» και το 10,7% απάντησε «σπάνια». Από κανέναν εκπαιδευόμενο δεν λάβαμε την απάντηση «πάντα» και «συχνά».



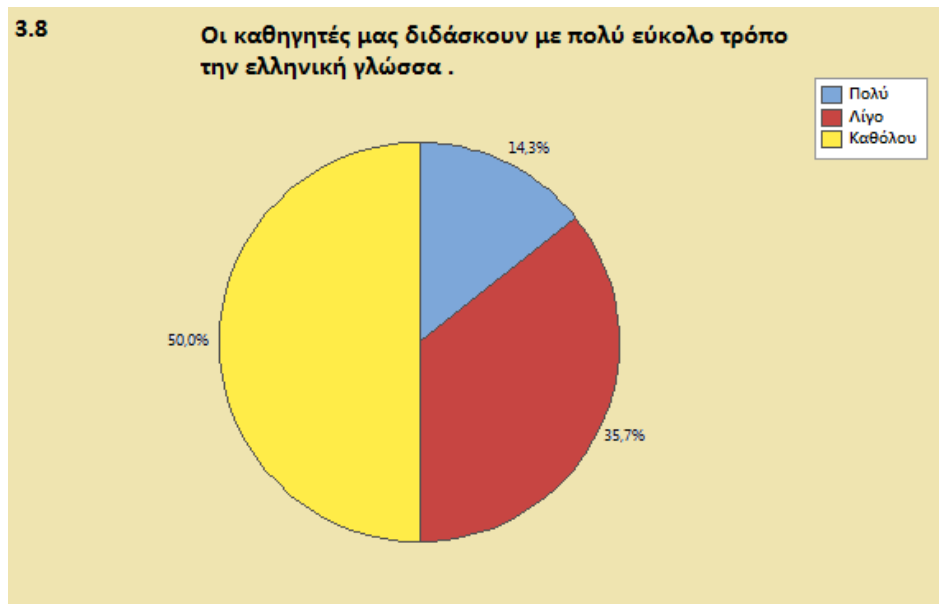
**Σχήμα 21: Ο διευθυντής γνωρίζει την ιστορία της χώρας μου**

Για να ερευνήσουμε (έως έναν βαθμό) την διαπολιτισμική εκπαίδευση των διευθυντών, τέθηκε η εξής ερώτηση στους εκπαιδευόμενους «Ο διευθυντής γνωρίζει την ιστορία της χώρας μου» (σχήμα 21). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευόμενους (53,6%) απάντησαν «όχι». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (35,7%) έδωσε την απάντηση «δεν γνωρίζω» και το 10,7% αποκρίθηκε «ναι».



**Σχήμα 22: Οι καθηγητές γνωρίζουν την ιστορία της χώρας μου**

Ακριβώς την ίδια ερώτηση θέσαμε στους εκπαιδευόμενους και για το εκπαιδευτικό προσωπικό «Οι καθηγητές γνωρίζουν την ιστορία της χώρας μου» (σχήμα 22). Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων για τους εκπαιδευτικούς ήταν παρόμοιες με αυτές που δόθηκαν και για τους διευθυντές των σχολείων. Το 46,4% έδωσε την απάντηση «όχι», το 39,3% απάντησε «δεν γνωρίζω» και μόλις το 14,3% αποκρίθηκε «ναι». Αν κρίνουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο από αυτό που διακρίνουμε.

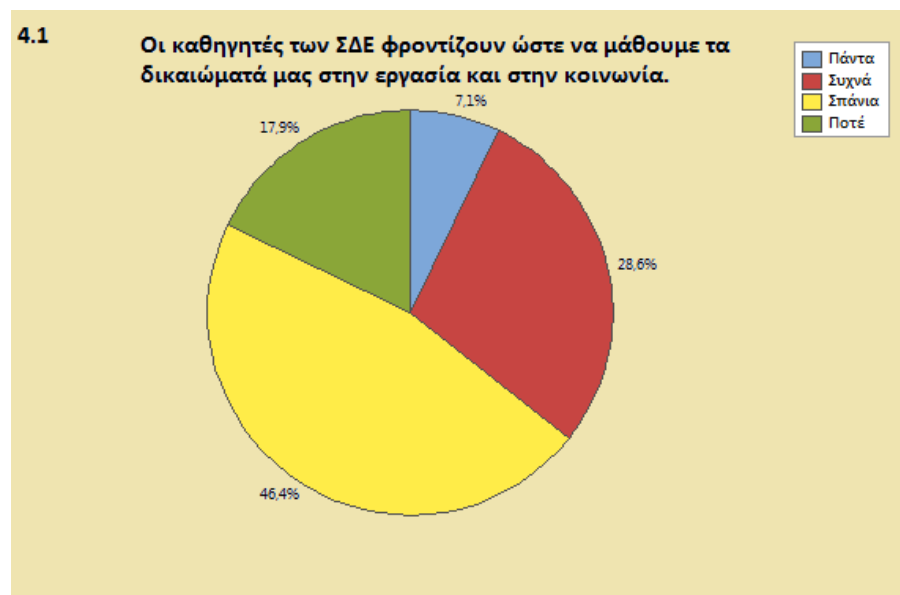


**Σχήμα 23:** Οι καθηγητές μας διδάσκουν με πολύ εύκολο τρόπο την ελληνική γλώσσα

Με την τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας «Οι καθηγητές μας διδάσκουν με πολύ εύκολο τρόπο την ελληνική γλώσσα» (σχήμα 23), προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε αν χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντίστοιχο μάθημα. Εξάλλου, ένα από τα βασικότερα κίνητρα των μεταναστών εκπαιδευομένων που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι η εκμάθηση ή η βελτίωση της ελληνικής γλώσσας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμαστούν αναλόγως λαμβάνοντας επιπλέον επιμόρφωση για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε διαπολιτισμικό κοινό. Οι μισοί εκπαιδευόμενοι (50%) έδωσαν την απάντηση «καθόλου». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (35,7%) απάντησε «λίγο» και μόνο το 14,3% δείχνει να κατανοεί επαρκώς και χωρίς δυσκολία την ελληνική γλώσσα από τους εκπαιδευτικούς, απαντώντας «πολύ».

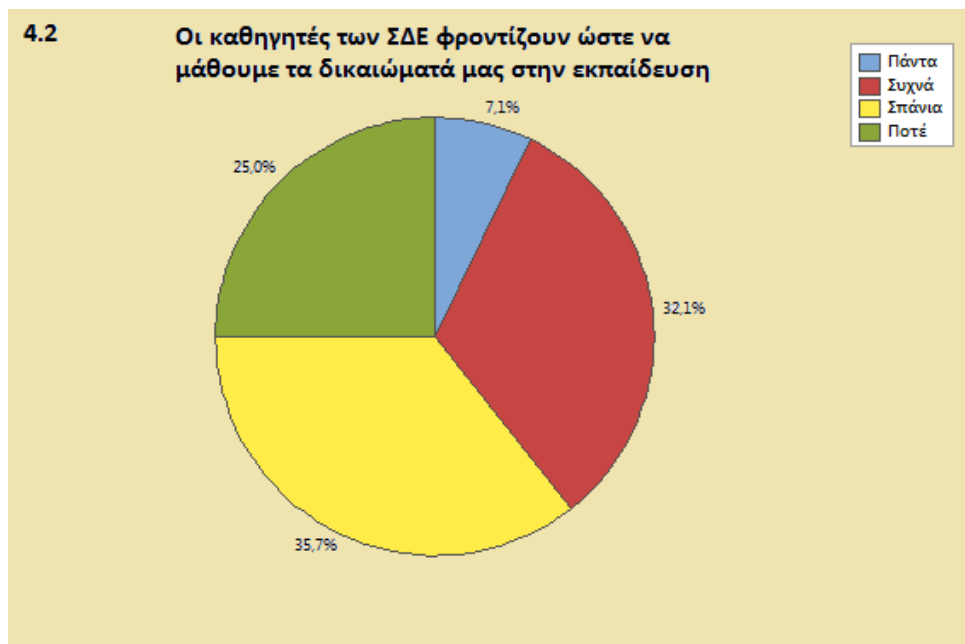
## 5.2.4 4<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου

Στην τελευταία ενότητα προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε κατά πόσο συμβάλει η εκπαιδευτική ηγεσία στην ένταξη των μεταναστών εκπαιδευομένων στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ.



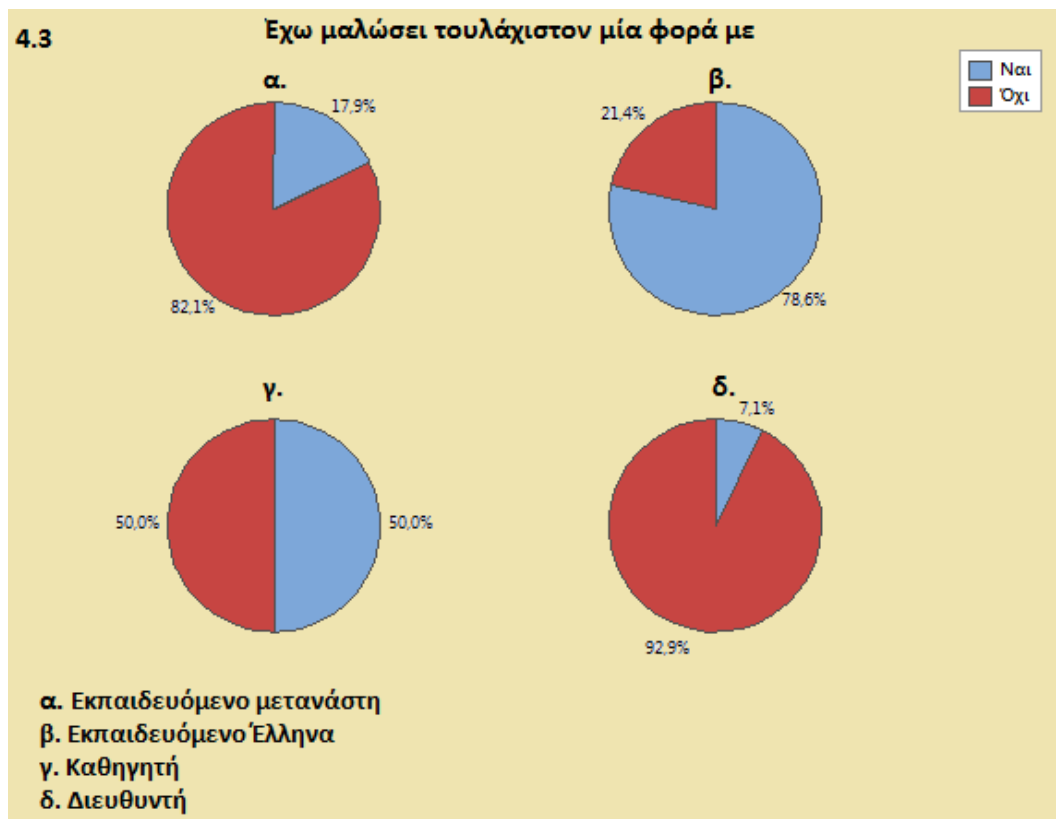
**Σχήμα 24: Οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουμε τα δικαιώματά μας στην εργασία και στην κοινωνία**

Η πρώτη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευομένους είναι αν οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι τα δικαιώματά τους στην εργασία και στην κοινωνία (**σχήμα 24**). Η πλειοψηφία (46,4%) απάντησε «σπάνια», απάντηση η οποία δεν μας ικανοποιεί αν κρίνουμε ότι η σχολική κοινότητα οφείλει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνία. Αισιόδοξο είναι ότι υπήρξε βέβαια και ένα ποσοστό (28,6%) που απάντησε «συχνά». Το 17,9% έδωσε την απάντηση «ποτέ» και μόλις το 7,1% επέλεξε την απάντηση «πάντα».



**Σχήμα 25: Οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουμε τα δικαιώματά μας στην εκπαίδευση**

Οι απαντήσεις που μας έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούν να μην είναι άκρως ικανοποιητικές και στην ερώτηση «Οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουμε τα δικαιώματά μας στην εκπαίδευση» (**σχήμα 25**). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευομένους δείχνουν να μην είναι ικανοποιημένοι με την ενημέρωση που δέχονται για τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση. Το 35,7% απάντησε «σπάνια» και το 25% έδωσε την απάντηση «ποτέ». Ωστόσο, θετικό είναι ότι το 32,1% απάντησε «συχνά». Τέλος, μόνο το 7,1% δείχνει απόλυτα ικανοποιημένο απαντώντας «πάντα».



**Σχήμα 26: Έχω μαλώσει τουλάχιστον μία φορά με:**

Με την προοπτική να ανακαλύψουμε αν η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα χώρο φιλικό και ήρεμο για τους εκπαιδευόμενους μετανάστες, θέσαμε την εξής ερώτηση «Έχω μαλώσει τουλάχιστον μια φορά με εκπαιδευόμενο μετανάστη, εκπαιδευόμενο Έλληνα, καθηγητή και διευθυντή»

α) Το 82,1% απάντησε «όχι» όσον αφορά την σύγκρουση με εκπαιδευόμενο μετανάστη και το 17,9% έδωσε την απάντηση «ναι» (**σχήμα 26α**). Εδώ φαίνεται πως η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας επαληθεύεται. Οι μετανάστες μεταξύ τους δημιουργούν μία εσω- ομάδα χωρίς συγκρούσεις, ώστε να ανταπεξέλθουν στον ρατσισμό που βιώνουν γενικά από την σχολική κοινότητα.

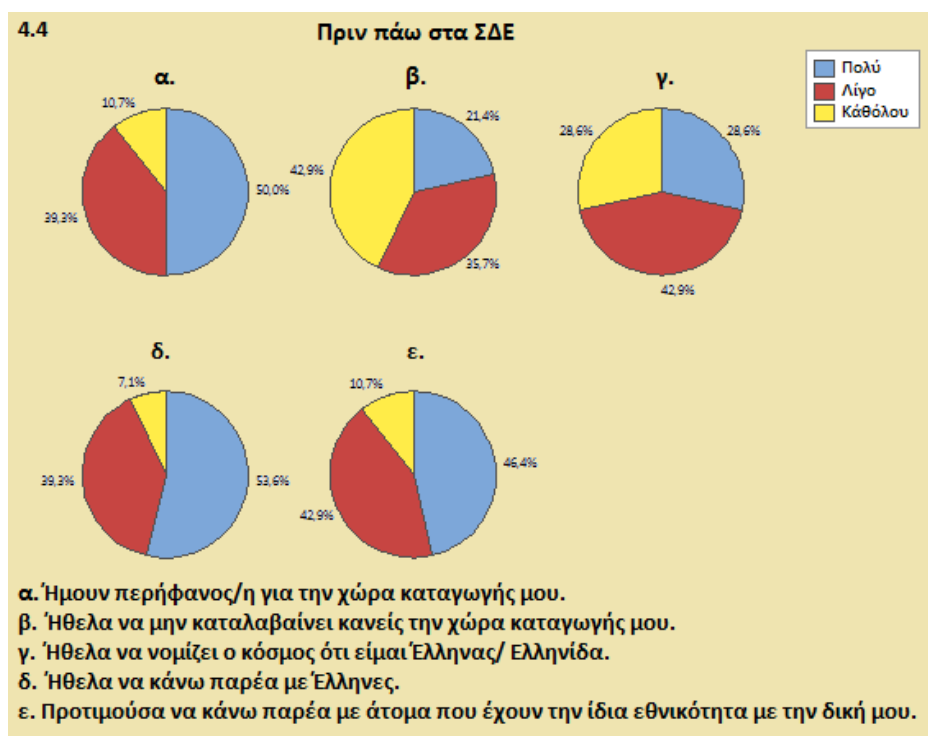
β) Δεν είναι τυχαίο ότι στην συνέχεια της ερώτησης, το 78,6% των εκπαιδευομένων απάντησε «ναι» όσον αφορά τις συγκρούσεις με τους Έλληνες εκπαιδευομένους και μόλις το 21,4% έδωσε την απάντηση «όχι» (**σχήμα 26β**).

γ) Εντύπωση μας δημιουργούν οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το αν έχουν μαλώσει τουλάχιστον μία φορά με κάποιον καθηγητή (**σχήμα 26γ**). Σε αυτήν την περίπτωση οι απαντήσεις μοιράζονται. Το 50% απάντησε «ναι και το



υπόλοιπο 50% απάντησε «όχι». Φυσικά το ότι το 50% δήλωσε ότι έχει δημιουργηθεί διένεξη με κάποιον καθηγητή δεν σημαίνει ότι η αιτία διένεξης σχετίζονταν αποκλειστικά με διαπολιτισμικά θέματα. Όπως ήδη αναφέραμε και στο θεωρητικό κομμάτι, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία μορφή μάθησης μη εύκολα διαχειρίσιμη.

δ) Σχετικά με το αν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων μεταναστών και διευθυντών (σχήμα 26δ), το 92,9% απάντησε «όχι» και το 7,1% έδωσε την απάντηση «ναι». Σε αυτό το σημείο θα ήταν άδικο να υποθέσουμε πως οι διευθυντές διαχειρίζονται καλύτερα τα διαπολιτισμικά θέματα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, καθώς η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών είναι να βρίσκονται σε συνεχή τριβή με τους εκπαιδευομένους, σε αντίθεση με τους διευθυντές, των οποίων οι αρμοδιότητες είναι πολλαπλές. Φυσικά, το ότι το 50% των εκπαιδευομένων δήλωσε ότι τουλάχιστον μία φορά έχει συγκρουστεί με εκπαιδευτικό δεν αποτελεί γεγονός που μας χαροποιεί και θα έπρεπε σίγουρα να προβληματίσει και την εκπαιδευτική ηγεσία.



**Σχήμα 27: Πριν πάω στα ΣΔΕ**

Για να διεισδύσουμε ακόμα περισσότερο στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στα συναισθήματα των εκπαιδευομένων μεταναστών ενηλίκων, θέσαμε τις παρακάτω ερωτήσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως οι ίδιες ακριβώς ερωτήσεις έγιναν δύο φορές, με την διαφορά ότι η πρώτη ομάδα (4.4) αφορά τις στάσεις των εκπαιδευομένων πριν φοιτήσουν στα ΣΔΕ και η δεύτερη ομάδα (4.5) αφορά τις στάσεις τους κατά την διάρκεια των σπουδών τους στα ΣΔΕ. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουμε καλύτερα το πόσο επηρεάζει η φοίτησή τους στα ΣΔΕ όχι μόνο τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, αλλά και την κοινωνική ένταξή τους.

α) Η πρώτη ερώτηση που κάναμε στους εκπαιδευομένους είναι η εξής «ήμουν περήφανος-η για την χώρα καταγωγής μου πριν πάω στα ΣΔΕ» (**σχήμα 27α**). Οι μισοί ακριβώς (50%) απάντησαν «πολύ», το 39,3% απάντησε «λίγο» και μόνο το 10,7% δείχνει να μην νιώθει περηφάνια για την χώρα καταγωγής του, απαντώντας «καθόλου».

β) Παραπλήσια είναι και η επόμενη ερώτηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν αν επιθυμούσαν να μην καταλαβαίνει κανείς την χώρα καταγωγής τους (**σχήμα 27β**). Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων έδειξαν πως ένα μεγάλο ποσοστό αναζητά να αφομοιωθεί πλήρως από την χώρα υποδοχής. Το 42,9% απάντησε «καθόλου» δείχνοντας να μην νιώθει δυσφορία για την καταγωγή του. Το 35,7% απάντησε «λίγο» και το 21,4% έδωσε την απάντηση «πολύ».

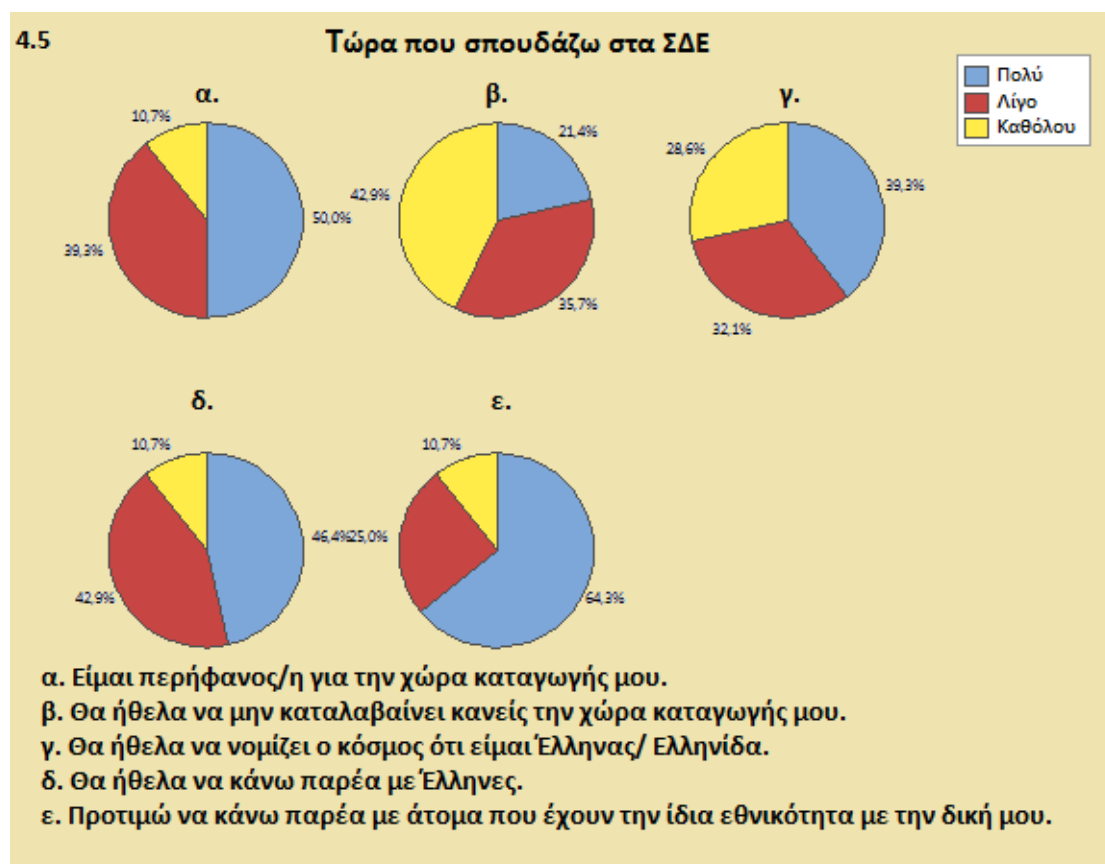
γ) Στην συνέχεια, ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους αν επιθυμούσαν να θεωρεί ο κόσμος ότι είναι Έλληνες/Ελληνίδες (**σχήμα 27γ**). Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (28,6%) απάντησε «πολύ» και ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (42,9%) απάντησε «λίγο». Το 28,6% δείχνει να διαθέτει αυτοπεποίθηση για την χώρα καταγωγής του απαντώντας «καθόλου».

δ) Στο τέταρτο σκέλος της ερώτησης αναρωτηθήκαμε αν οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες επιθυμούσαν να κάνουν παρέα με Έλληνες πριν την φοίτηση τους στα ΣΔΕ (**σχήμα 27δ**). Το 53,6% αποκρίθηκε θετικά, απαντώντας «πολύ». Το 39,3% απάντησε «λίγο» και μόνο το 7,1% έδειξε να προβληματίζεται με την παρέα των Ελλήνων, απαντώντας «καθόλου».

ε) Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους αν προτιμούσαν να κάνουν παρέα με άτομα της ίδιας εθνικότητας με την δική τους (**σχήμα 27ε**). Στην συγκεκριμένη περίπτωση πιθανώς να αναμέναμε ότι θα ήταν υψηλότερο το ποσοστό που θα έδινε την

απάντηση «πολύ». Ωστόσο, το 46,4% απάντησε «πολύ», το 42,9% απάντησε «λίγο» και το 10,7% έδωσε την απάντηση «καθόλου».

Από όλες τις παραπάνω απαντήσεις, διακρίνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευομένων μετανάστευσε στην Ελλάδα έχοντας την πρόθεση να αφομοιωθεί ή να ενσωματωθεί από την χώρα υποδοχής και όχι να παραμείνει προσκολλημένο στην χώρα καταγωγής του.



**Σχήμα 28: Τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ**

Όπως ήδη αναφέραμε, οι ίδιες ερωτήσεις έγιναν και πάλι στους εκπαιδευομένους με την διαφορά ότι πλέον αφορούν το άμεσο παρόν «τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ».

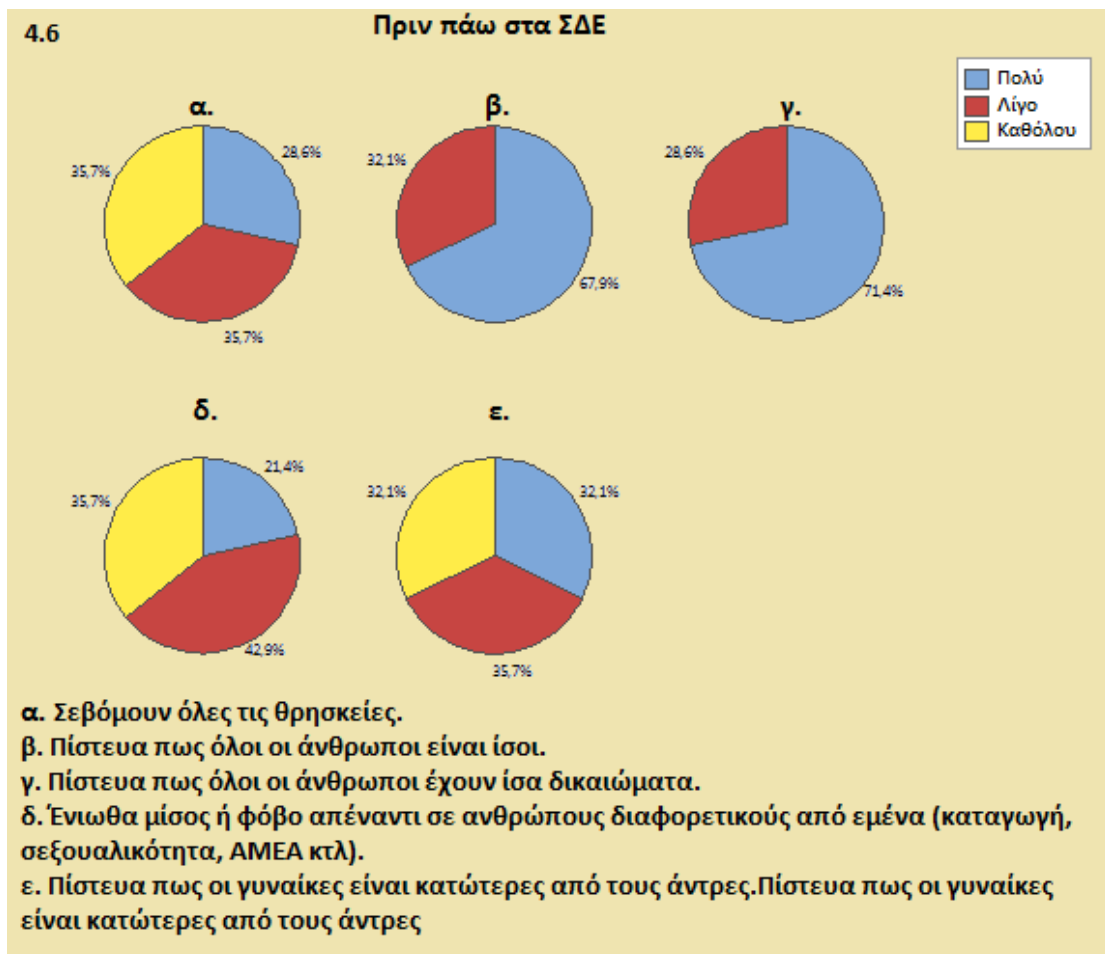
α) Οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν λοιπόν, αν τώρα που φοιτούν στα ΣΔΕ νιώθουν περήφανοι για την χώρα καταγωγής τους (**σχήμα 28α**). Οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε στο ελάχιστο. Το 50% απάντησε «πολύ», το 39,3% απάντησε «λίγο» και το 10,7% απάντησε «καθόλου».

β) Η επόμενη ερώτηση είναι η εξής «θα ήθελα να μην καταλαβαίνει κανείς την χώρα καταγωγής μου» (**σχήμα 28β**). Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων εξακολουθούν να μην διαφοροποιούνται ούτε στο ελάχιστο, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευομένων ενηλίκων δύσκολα διαφοροποιούνται. Και πάλι το 42,9% των εκπαιδευομένων απάντησε «καθόλου», το 35,7% απάντησε «λίγο» και το 21,4% έδωσε την απάντηση «πολύ».

γ) Στην επόμενη ερώτηση προς τους εκπαιδευομένους «Θα ήθελα ο κόσμος να νομίζει πως είμαι Έλληνας/Ελληνίδα» (**σχήμα 28γ**) παρατηρήσαμε μία αλλαγή στα ποσοστά. Η αλλαγή των ποσοστών δεν κρίνεται εξαιρετικά μεγάλη, ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι που απάντησαν «πολύ» αυξήθηκαν, αγγίζοντας το 39,3%. Αναλογικά μειώθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που έδωσαν την απάντηση «λίγο» (32,1%). Πιθανώς, η έντονη συναναστροφή των μεταναστών εκπαιδευομένων με τους Έλληνες εκπαιδευόμενους εντός του σχολικού χώρου, αύξησε την επιθυμία των μεταναστών για ένταξη στην ομάδα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, το ποσοστό (28,6%) που έδωσε την απάντηση «καθόλου» παρέμεινε σταθερό.

δ) Συγκριτικά με το προηγούμενο σκέλος της ερώτησης, εδώ τα ποσοστά των απαντήσεων κινήθηκαν αντίστροφα. Η ερώτηση είναι η εξής «Θα ήθελα να κάνω παρέα με Έλληνες» (**σχήμα 28δ**). Το 46,4% απάντησε «πολύ»(το ποσοστό μειώθηκε). Αύξηση παρατηρούμε στο ποσοστό των εκπαιδευομένων που έδωσε την απάντηση «λίγο» (42,9%) και στο ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησε «καθόλου»(10,7%). Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες ίσως να βίωσαν λίγο εντονότερα τον κοινωνικό ρατσισμό από τους Έλληνες εκπαιδευόμενους. Και πάλι βέβαια οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στα ποσοστά δεν ήταν μεγάλες.

ε) Η τελευταία ερώτηση ήταν «Προτιμώ να κάνω παρέα με άτομα που έχουν την ίδια εθνικότητα με εμένα» (**σχήμα 28ε**). Εδώ παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση στο ποσοστό των εκπαιδευομένων που έδωσαν την απάντηση «πολύ», αγγίζοντας το 64,3%. Αντίστοιχα παρατηρήθηκε μείωση στους εκπαιδευομένους που απάντησαν «λίγο» (25%). Φαίνεται πως το ότι οι μετανάστες αποτελούν μειονότητα στα ΣΔΕ, συνδυαστικά με τον κοινωνικό ρατσισμό που βιώνουν ακόμα και εντός της σχολικής κοινότητας, εντείνει την επιθυμία τους για συναναστροφή με άτομα της δικής τους καταγωγής. Το 10,7% των εκπαιδευομένων παραμένει ίδιο, απαντώντας «καθόλου».



**Σχήμα 29: Πριν πάω στα ΣΔΕ**

Στην συγκεκριμένη εργασία ενδιαφερθήκαμε ιδιαίτερα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μεταναστών, καθώς και το πώς βιώνουν οι ίδιοι την σχολική εμπειρία τους στα ΣΔΕ. Έτσι, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τις παρακάτω ερωτήσεις, επιθυμώντας να ανακαλύψουμε περισσότερα για τον τρόπο σκέψης τους. Όπως και στις ερωτήσεις 4.4 και 4.5, έτσι και στις παρακάτω ερωτήσεις διαχωρίσαμε δύο ομάδες (α) Πριν πάω στα ΣΔΕ και β) τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ) που περιέχουν ακριβώς τα ίδια ερωτήματα. Με αυτόν τον τρόπο θα ερευνήσουμε την επίδραση των ΣΔΕ στους ενήλικες εκπαιδευόμενους μετανάστες, όσον αφορά κοινωνικά ζητήματα.

α) Η πρώτη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευόμενους είναι η εξής «πριν πάω στα ΣΔΕ, σεβόμουν όλες τις θρησκείες» (**σχήμα 29α**). Τα ποσοστά σχεδόν μοιράστηκαν, καθώς το 35,7% απάντησε «λίγο», το 35,7% απάντησε «καθόλου» και το 28,6% έδωσε την απάντηση «πολύ». Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφέρουμε πως το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ οφείλει να ασχοληθεί ιδιαίτερα με ζητήματα περί θρησκείας. Στην συνέχεια θα δούμε πως αντιλαμβάνονται

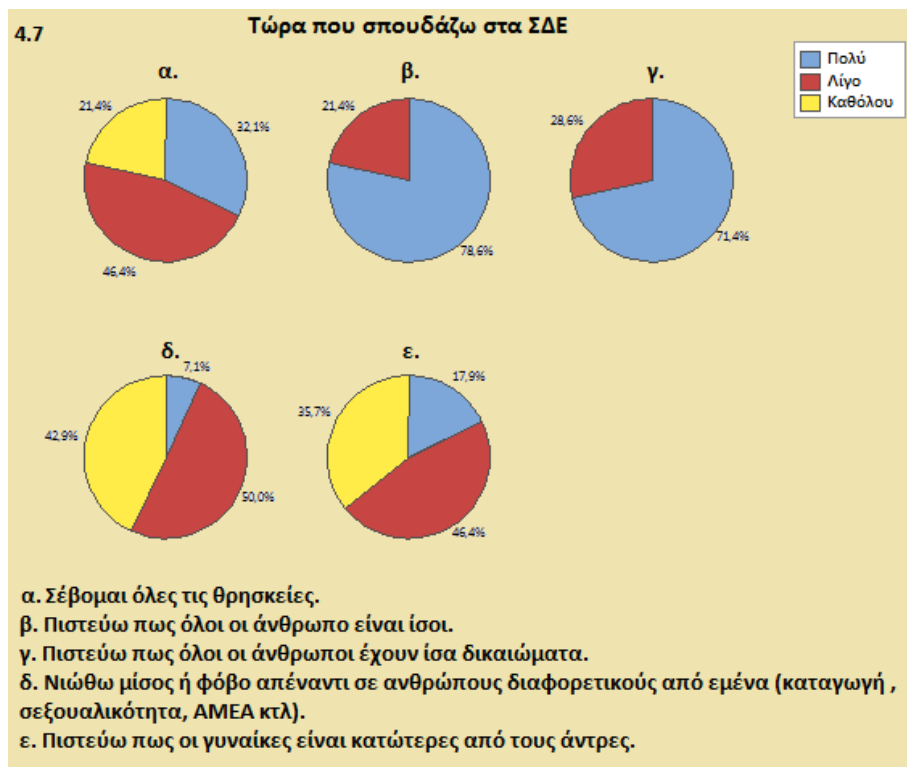
οι μετανάστες το ζήτημα της θρησκείας κατά την διάρκεια φοίτησής τους στα ΣΔΕ και αν όντως το εκπαιδευτικό προσωπικό συνέβαλε στην αλλαγή στάσεών τους.

β) Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος της ερώτησης «Πριν πάω στα ΣΔΕ, πίστευα πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι» (**σχήμα 29β**), το 32,1% των εκπαιδευομένων απάντησε «λίγο». Ελπιδοφόρο είναι ότι κανένας εκπαιδευόμενος δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και εξίσου θετικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (67,9%) απάντησε «πολύ».

γ) Στην συνέχεια, ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους αν πίστευαν πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα (πριν την φοίτηση τους στα ΣΔΕ) (**σχήμα 29γ**). Το μεγαλύτερο ποσοστό (71,4%) απάντησε «πολύ», το 28,6% έδωσε την απάντηση «λίγο» και όπως και στην προηγούμενη ερώτηση κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου».

δ) Εξίσου σημαντική για να ανακαλύψουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων είναι και η ερώτηση που ακολουθεί «Πριν πάω στα ΣΔΕ, ένιωθα μίσος ή φόβο απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα (καταγωγή, σεξουαλικότητα, ΑΜΕΑ κτλ)» (**σχήμα 29δ**). Δυστυχώς, μόνο το 35,7% απάντησε «καθόλου». Το μεγαλύτερο ποσοστό (42,9%) έδωσε την απάντηση «λίγο» και το 21,4% απάντησε «πολύ». Ομολογουμένως, αναμέναμε από ανθρώπους που βιώνουν τον κοινωνικό ρατσισμό, οι απαντήσεις των περισσοτέρων να είναι η επιλογή «καθόλου», ωστόσο τα αποτελέσματα μας διέψευσαν.

ε) Το τελευταίο σκέλος της ερώτησης είναι το εξής «Πριν πάω στα ΣΔΕ, πίστευα πως οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες» (**σχήμα 29ε**). Αν και το 50% των εκπαιδευομένων που ερωτήθηκαν αποτελείται από γυναικείο πληθυσμό, το 35,7% απάντησε «λίγο», το 32,1% έδωσε την απάντηση «πολύ» και ευτυχώς υπήρξε και το 32,1% που απάντησε «καθόλου».



**Σχήμα 30: Τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ**

Σε αυτήν την ερώτηση θα ερευνήσουμε πόσο πολύ επηρέασε τους εκπαιδευομένους μετανάστες η φοίτηση τους στα ΣΔΕ, όσον αφορά την μείωση στερεοτυπικών και ρατσιστικών στάσεων και αντιλήψεων. Όλες οι ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν έχουν ως επικεφαλίδα «Τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ...».

α) Η πρώτη ερώτηση είναι αν οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι σέβονται όλες τις θρησκείες (**σχήμα 30α**). Πολύ αισιόδοξο και θετικό για το έργο της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ είναι ότι αυξήθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησε «πολύ» (32,1%) και μειώθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησε «καθόλου» (21,4%). Αναλογικά αυξήθηκε και το ποσοστό των εκπαιδευομένων που έδωσε την απάντηση «λίγο», αγγίζοντας το 46,4%.

β) Η επόμενη ερώτηση που ακολουθεί είναι αν οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι (**σχήμα 30β**). Και σε αυτήν την περίπτωση αυξήθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που έδωσε την απάντηση «πολύ» (78,6%) και μειώθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησε «λίγο» (21,4%). Κανένας εκπαιδευόμενος δεν απάντησε «καθόλου».

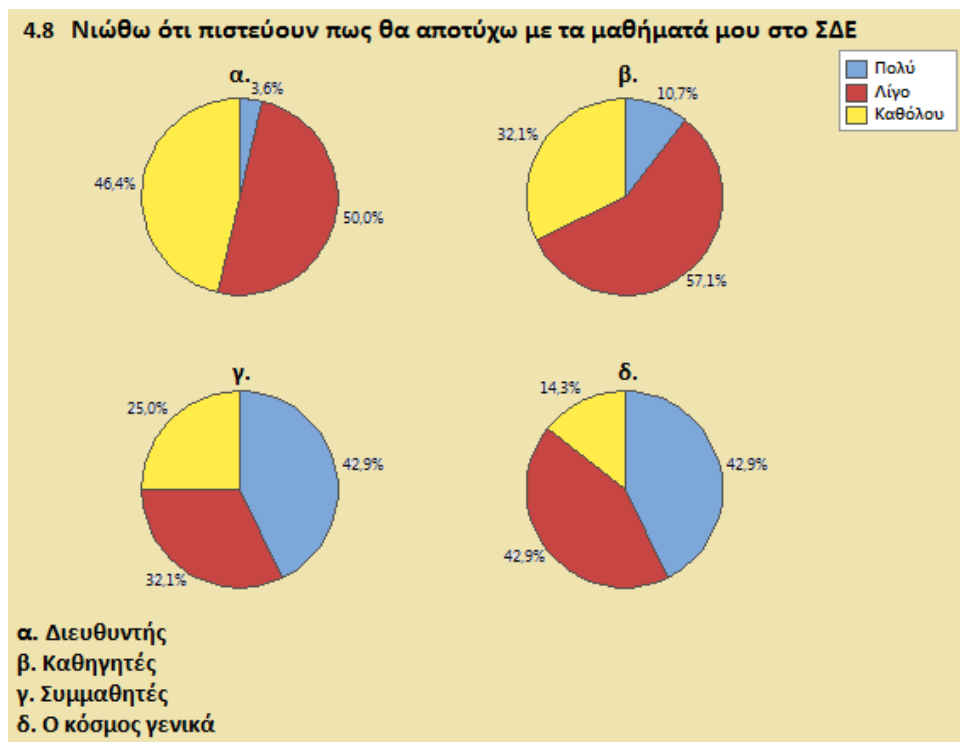
γ) Επιπλέον, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν θεωρούν πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα (**σχήμα 30γ**). Οι απαντήσεις παρέμειναν ακριβώς ίδιες με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 4.6. Το 71,4% απάντησε «πολύ», το 28,6% αποκρίθηκε «λίγο» και κανένας εκπαιδευόμενος δεν απάντησε «καθόλου».

δ) Τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης (Ενιωθα μίσος ή φόβο απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα) (**σχήμα 30δ**) είναι επίσης αισιόδοξα για το πόσο θετικά μπορεί να επηρεάσει η φοίτηση στα ΣΔΕ τους μετανάστες εκπαιδευόμενους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση μειώθηκε αρκετά το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησε «πολύ» (7,1%). Επίσης, το 42,9% έδωσε την απάντηση «καθόλου», ποσοστό το οποίο δηλώνει αύξηση και τέλος, το 50% των εκπαιδευομένων απάντησε «λίγο».

ε) Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν πιστεύουν πως οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες (**σχήμα 30ε**). Εδώ, αυξήθηκε το ποσοστό των εκπαιδευομένων που απάντησαν «καθόλου» (35,7%) και μειώθηκε το ποσοστό που έδωσε την απάντηση «πολύ» (17,9%). Οι εκπαιδευόμενοι που απάντησαν «λίγο» αγγίζουν το 46,4%.

Οι ερωτήσεις 4.6 και 4.7 μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ακόμα και άτομα (όπως οι μετανάστες) που έχουν βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ρατσισμό, διατηρούν προκαταλήψεις και στερεότυπα για διαφορετικές από τους ίδιους ομάδες. Επίσης, αν συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις 4.6 και 4.7, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ριζικές αλλαγές στις στάσεις και στις αντιλήψεις τους, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την δυσκολία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε την συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού στην έστω και μικρή βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευομένων σε ζητήματα ρατσισμού και ετερότητας.





**Σχήμα 31: Νιώθω ότι πιστεύουν πως θα αποτύχω με τα μαθήματά μου στα ΣΔΕ**

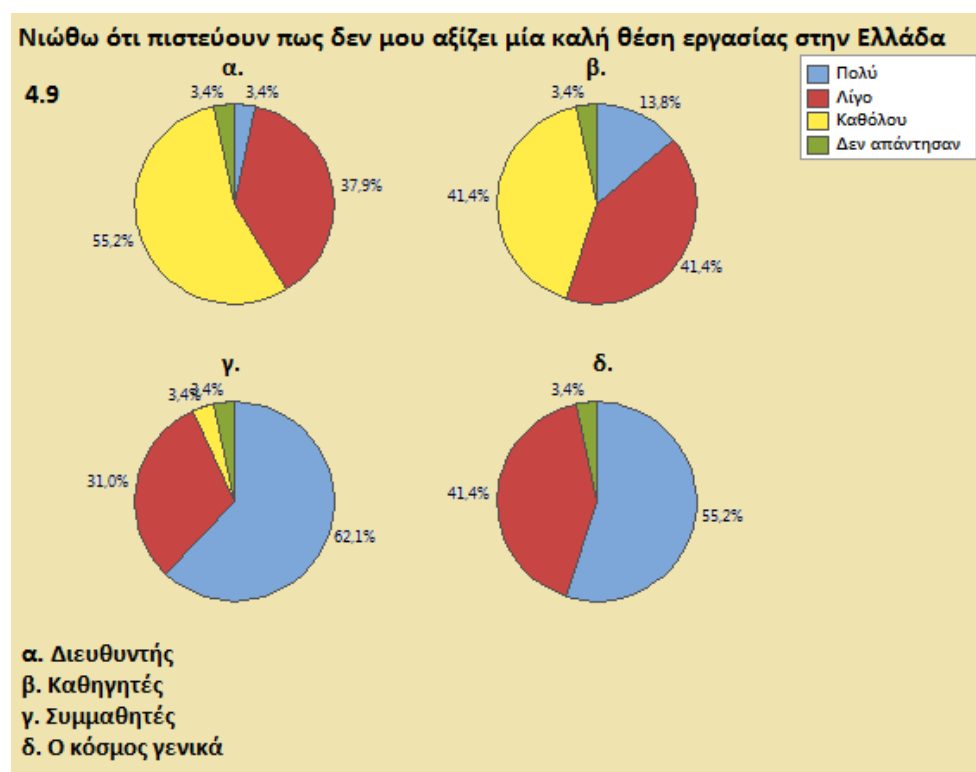
Στην ερώτηση 4.8 προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε αν οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων μας οδήγησαν στον συμπέρασμα ότι όντως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων βιώνει την αυτοεκπληρούμενη προφητεία (από πολύ έως λίγο) όχι μόνο από την κοινωνία και από τους συμμαθητές του, αλλά ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή(σε μικρότερο βαθμό).

α) Στην ερώτηση λοιπόν «Νιώθω ότι πιστεύουν πως θα αποτύχω με τα μαθήματά μου στα ΣΔΕ» (**σχήμα 31α**), όσον αφορά το πρόσωπο του διευθυντή, το 50% απάντησε «λίγο», το 46,4% απάντησε «καθόλου» και το 3,6% έδωσε την απάντηση «πολύ».

β) Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία-κατά την γνώμη πάντα των εκπαιδευομένων- φαίνεται να γίνεται λίγο εντονότερη όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ. Σε αυτήν την περίπτωση το 57,1% απάντησε «λίγο», το 32,1% έδωσε την απάντηση «καθόλου» και το 10,7% αποκρίθηκε «πολύ» (**σχήμα 31β**).

γ) Για να μελετήσουμε ολοκληρωτικά το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας σε όλη την σχολική κοινότητα, θέσαμε το ίδιο ερώτημα και για τους συμμαθητές των εκπαιδευομένων (σχήμα 31γ). Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευομένους (42,9%) αποκρίθηκαν «πολύ». Το 32,1% απάντησε «λίγο» και το 25% απάντησε «καθόλου».

δ) Την ίδια ερώτηση θέσαμε στους εκπαιδευομένους, όσον αφορά το τι πιστεύει ο κόσμος γενικά (σχήμα 31δ). Εξάλλου, η σχολική κοινότητα σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι αποκομμένη από το κοινωνικό σύνολο. Σε αυτήν την περίπτωση το 42,9% δείχνει να βιώνει έντονα την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, απαντώντας «πολύ». Το 42,9% απάντησε «λίγο» και ένα μικρό ποσοστό (14,3%) έδωσε την απάντηση «καθόλου».



**Σχήμα 32: Νιώθω ότι πιστεύουν πως δεν μου αξίζει μία καλή θέση εργασίας**

Τέλος, επειδή το δικαίωμα στην εργασία συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και επειδή θέλαμε να ερευνήσουμε περαιτέρω όχι μόνο το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας –όπως και στην ερώτηση 4.8-θέσαμε στους εκπαιδευομένους την εξής

ερώτηση «Νιώθω ότι πιστεύουν πως δεν μου αξίζει μία καλή θέση εργασίας στην Ελλάδα».

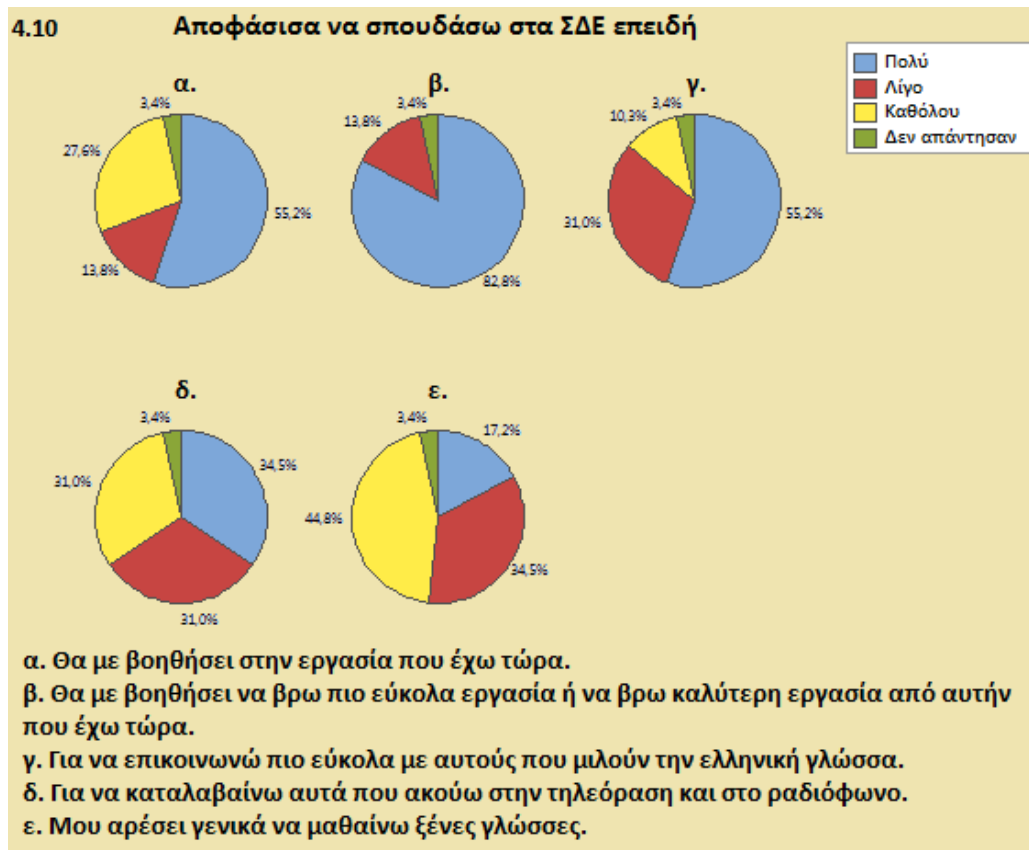
α) Όσον αφορά τον διευθυντή, το 55,2% απάντησε «καθόλου», το 37,9% έδωσε την απάντηση «λίγο» και αισιόδοξο είναι το γεγονός ότι μόνο το 3,4% απάντησε «πολύ». Τέλος, το 3,4% δεν έδωσε καμία απάντηση (**σχήμα 32α**).

β) Στην συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να βιώνουν σε παρόμοιο βαθμό την αυτοεκπληρούμενη προφητεία και από τους εκπαιδευτικούς. Το 41,4% απάντησε «λίγο» και ακριβώς το ίδιο ποσοστό(41,4%) απάντησε «καθόλου». Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (13,8%) έδωσε την απάντηση «πολύ» και το 3,4% επέλεξε να μην δώσει καμία απάντηση (**σχήμα 32β**).

γ) Όπως και στην ερώτηση 4.8, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία δείχνει να γίνεται εντονότερη από την πλευρά των συμμαθητών (**σχήμα 32γ**). Ένα μεγάλο ποσοστό (62,1%) απάντησε «πολύ», το 31% έδωσε την απάντηση «λίγο» και μόνο το 3,4% αποκρίθηκε «καθόλου». Και πάλι, το 3,4% δεν έδωσε καμία απάντηση.

δ) Σχετικά με το αν οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες βιώνουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία από τον κόσμο γενικά (κοινωνία), μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα των απαντήσεων δείχνουν να είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα των απαντήσεων της ερώτησης του προηγούμενου σκέλους (σχετικά με τους συμμαθητές) (**σχήμα 32δ**). Εδώ, το 55,2% των εκπαιδευομένων δηλώνει «πολύ», το 41,4% απάντησε «λίγο». Κανένας εκπαιδευόμενος δεν αποκρίθηκε «καθόλου» και το 3,4% επέλεξε να μην απαντήσει.

Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες βιώνουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως θετικό το γεγονός ότι βιώνουν αυτό το φαινόμενο σε μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, ωστόσο το βέλτιστο θα ήταν να μην το βίωσαν «καθόλου». Φυσικά, απαραίτητη κρίνεται και η γνώμη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των ΣΔΕ, ώστε να μπορέσουμε να μελετήσουμε το φαινόμενο εγκυρότερα. Σε αυτήν την έρευνα μελετάμε ζητήματα ετερότητας ερευνώντας μόνο την οπτική γωνία των μεταναστών εκπαιδευομένων.



**Σχήμα 33: Αποφάσισα να σπουδάσω στα ΣΔΕ επειδή:**

Η επόμενη ερώτηση για τους εκπαιδευομένους είναι η εξής «Αποφάσισα να σπουδάσω στα ΣΔΕ επειδή..». Στην συνέχεια παραθέσαμε διάφορες επιλογές που σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη τους.

α) Στη ερώτηση «Θα με βοηθήσει στην εργασία που έχω τώρα» (**σχήμα 33α**), το 55,2% απάντησε «πολύ», το 27,6 έδωσε την απάντηση «καθόλου» (ίσως η τωρινή τους εργασία να είναι καθαρά χειρωνακτική), το 13,8% απάντησε «λίγο» και το 3,4% δεν έδωσε καμία απάντηση.

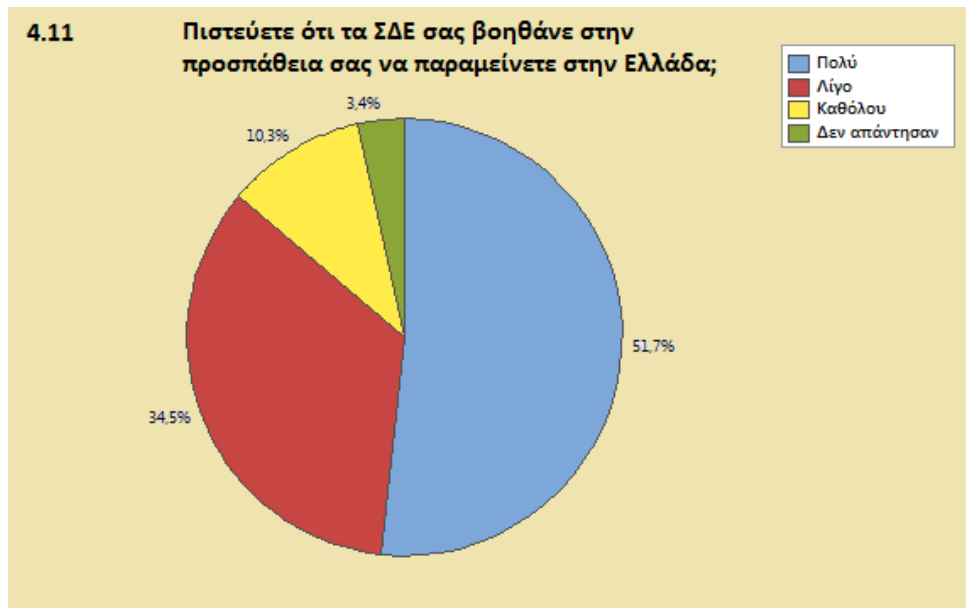
β) Στη συνέχεια, ρωτήσαμε τους εκπαιδευομένους αν η απόφασή τους να φοιτήσουν στα ΣΔΕ σχετίζεται με το ότι θα βοηθηθούν να βρουν πιο εύκολα εργασία ή καλύτερη εργασία από αυτήν που έχουν τώρα (**σχήμα 33β**). Η συντριπτική πλειοψηφία (82,8%) απάντησε «πολύ», αποδεικνύοντας πως οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνδυάσει την φοίτησή τους στα ΣΔΕ με βιοποριστικούς λόγους. Το 13,8% απάντησε «λίγο» και κανένας εκπαιδευόμενος δεν απάντησε «καθόλου». Το 3,4% δεν έδωσε απάντηση.

γ) Η επόμενη ερώτηση που επιλέξαμε για τους εκπαιδευόμενους σχετίζεται περισσότερο με τις κοινωνικές τους συναναστροφές και όχι τόσο με βιοποριστικούς λόγους. Στην ερώτηση «Για να επικοινωνώ πιο εύκολα με αυτούς που μιλούν την ελληνική γλώσσα» (**σχήμα 33γ**) ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (55,2%) απάντησε «πολύ» και το 31% απάντησε «λίγο». Φαίνεται πως για τους μετανάστες εκπαιδευόμενους, η φοίτησή τους δεν προκλήθηκε μόνο με την προοπτική εύρεσης εργασίας. Μόνο το 10,3% έδωσε την απάντηση «καθόλου» και το 3,4% αποφάσισε να μην απαντήσει.

δ) Στην επόμενη ερώτηση «Για να καταλαβαίνω αυτά που ακούω στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο» (**σχήμα 33δ**) τα ποσοστά μοιράστηκαν. Αν και φαινομενικά η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να αποτελεί ασήμαντο λόγο για να φοιτήσει ένας μετανάστης στα ΣΔΕ, το 34,5% απάντησε «πολύ» και το 31% απάντησε «λίγο». Το 31% των εκπαιδευόμενων έδωσε την απάντηση «καθόλου» και το 3,4% δεν έδωσε καμία απάντηση.

ε) Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευόμενους αν αποφάσισαν να φοιτήσουν στα ΣΔΕ επειδή τους αρέσει γενικά η γνώση (λόγος μη βιοποριστικός) (**σχήμα 33ε**). Στην συγκεκριμένη περίπτωση αυξήθηκε το ποσοστό των εκπαιδευόμενων που απάντησε «καθόλου», αγγίζοντας το 44,8%. Το 34,5% απάντησε «λίγο» και μόνο το 17,2% έδωσε την απάντηση «πολύ».

Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως ο βασικότερος λόγος φοίτησης των εκπαιδευόμενων σχετίζεται άμεσα με την ένταξή τους στον εργασιακό τομέα και μετέπειτα στην κοινωνία γενικότερα. Η φιλομάθεια και η μεγαλύτερη κατανόηση των ΜΜΕ αποτελούν δευτερεύοντες παράγοντες.



**Σχήμα 34: Πιστεύετε ότι τα ΣΔΕ σας βοηθάνε στην προσπάθειά σας να παραμείνετε στην Ελλάδα;**

Η τελευταία ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευόμενους μετανάστες είναι αν πιστεύουν ότι τα ΣΔΕ τους βοηθάνε στην προσπάθειά τους να παραμείνουν στην Ελλάδα (**σχήμα 34**), και συνεπώς να ενταχθούν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερα θετικό είναι ότι το 51,7% απάντησε «πολύ», κάτι το οποίο σημαίνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων πιστεύει ότι εν τέλει τα ΣΔΕ επιτυγχάνουν τον στόχο τους ως προς την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Το 34,5% έδωσε την απάντηση «λίγο» και το 10,3% εκφράζει την δυσαρέσκεια του απαντώντας «καθόλου». Το 3,4% επέλεξε να μην δώσει καμία απάντηση.

### 5.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Έχοντας μελετήσει τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα, τα οποία απαντούν όχι μόνο στους στόχους, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Κατά την έρευνά μας, ο αριθμός των μεταναστών εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ αποτελείται τόσο από γυναίκες, όσο και από άντρες και η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευομένων που υπερτερεί είναι των 40 και άνω. Οι

περισσότεροι δήλωσαν παντρεμένοι και γονείς. Όσον αφορά την μητρική τους γλώσσα, φαίνεται πως η ρώσικη υπερισχύει συγκριτικά με τις άλλες γλώσσες. Επίσης, για να κατανοήσουμε το επίπεδο των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, ρωτήσαμε τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα. Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως διαμένει πάνω από έξι χρόνια στην Ελλάδα και πως παράλληλα με την φοίτησή τους στα ΣΔΕ εργάζονται. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες –εκτός μερικών εξαιρέσεων- επιθυμούν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα.

**Ο πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική εκπαίδευση και στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης γενικότερα.** Οι απαντήσεις των μεταναστών εκπαιδευομένων μας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η βιωματική μάθηση αποτελεί σπουδαίο ρόλο, όπως ακριβώς υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία (ΕΟΠΠΕΠ, 2014). Επιπλέον, πολλοί μετανάστες κρίνουν πως δυσκολεύονται αρκετά στην κατανόηση των μαθημάτων και στην ορθή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ζήτημα που μας ωθεί στο ότι η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να παρακινήσει τους εκπαιδευτές σε μία περαιτέρω επιμόρφωση (Leeman, 2003). Επαναφέροντας στο προσκήνιο το ζήτημα της βιωματικής εκπαίδευσης και της σωστής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι μετανάστες πιστεύουν ότι διδάσκονται κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτές που δεν γνωρίζουν την γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ δεν είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα ετερότητας, αλλά ότι χρειάζονται περαιτέρω και εντατική επιμόρφωση. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το διοικητικό προσωπικό των ΣΔΕ.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας αφιερώσαμε μία ενότητα στο ζήτημα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Hogg, Vaughan κ.α 2010). Τα αποτελέσματα επαλήθευσαν την βιβλιογραφία, δείχνοντας πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι υποτιμώνται από τους συμμαθητές τους και τον κόσμο γενικότερα, έχοντας τις ανάλογες μελλοντικές επιπτώσεις. Επιπλέον, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μία πιο ενθαρρυντική στάση για την απόδοση των εκπαιδευομένων και για την μετέπειτα πορεία τους, καθώς διαπιστώσαμε κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων πως πέφτουν –όχι σε μεγάλο βαθμό- σε σφάλματα αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

**Ο δεύτερος στόχος της εργασίας σχετίζεται με την συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών εκπαιδευομένων.** Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρουν γενικά οι αντιλήψεις και τα βιώματα των εκπαιδευομένων εντός της σχολικής κοινότητας. Οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι δείχνουν πως αντιμετωπίζουν αρκετά μεγάλο πρόβλημα ρατσισμού από τους συμμαθητές τους (Ανδρούτσου, κ.α. 2001). Συγκεκριμένα, μας δήλωσαν ότι αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι, φτωχοί και ανάξιοι για μία καλή θέση εργασίας. Επιπλέον, δεν υπάρχει αποδοχή της κουλτούρας τους και του γενικότερου τρόπου ζωής τους. Φυσικά βιώνουν πολύ έντονα από τους Έλληνες συμμαθητές τους την αυτοεκπληρούμενη προφητεία ως προς της απόδοσή τους στα μαθήματα των ΣΔΕ και ως προς την κοινωνική και επαγγελματική θέση που τους αξίζει. Ο ρατσισμός που επικρατεί στην σχολική κοινότητα αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που πρέπει άμεσα να κινητοποιήσει την εκπαιδευτική ηγεσία.

Κρίσιμη ήταν η ερώτηση στους εκπαιδευόμενους αν δέχονται επισκέψεις από κοινωνιολόγους και ψυχολόγους εντός του σχολείου για να ενημερωθούν για κοινωνικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική επιμόρφωση των σπουδαστών των ΣΔΕ χρειάζεται άμεσα βελτίωση.

Η γνώση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών εκπαιδευμένων από τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αδιαμφισβήτητα δύσκολη υπόθεση. Όπως ήταν αναμενόμενο οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων μας οδήγησαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι όχι μόνο με την μητρική γλώσσα των μεταναστών, αλλά και με την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους. Επίσης, όπως διαπιστώσαμε και από τα αποτελέσματα της έρευνας ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών εκπαιδευομένων αντιμετωπίζει διενέξεις και συγκρούσεις όχι μόνο με τους Έλληνες συμμαθητές, αλλά σε κάποιο βαθμό και με τους εκπαιδευτικούς.

Οι μετανάστες χαρακτηρίζονται άτομα που έχουν βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό, ωστόσο, σύμφωνα με τον Rogers, 1999, δεν είναι αυτονόητη η ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα ισότητας και ετερότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα επαλήθευσε αυτόν τον ισχυρισμό και καταλήξαμε στο ότι και οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ διακρίνονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αδιαμφισβήτητα, αποδείχθηκε ότι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της ξενοφοβίας γίνεται ορατή μέσω της φοίτησης στα ΣΔΕ. Όπως ήδη αναφέραμε στο



θεωρητικό μέρος, οι αλλαγή αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων ενός ενήλικα αποτελεί επίπονη διαδικασία και καμία φορά ίσως και ακατόρθωτη. Ωστόσο, οι απαντήσεις των μεταναστών εκπαιδευομένων αποδεικνύουν πως η συμβολή των ΣΔΕ στην καταπολέμηση του ρατσισμού συμβάλει θετικά. Προφανώς, η φοίτηση στα ΣΔΕ μπορεί να επηρεάσει αντιστοίχως και τους Έλληνες εκπαιδευόμενους σε ζητήματα ισότητας και ετερότητας.

Στην συνέχεια της εργασίας, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε **τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των μεταναστών στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο.** Με το να γνωρίζει κάποιος τα δικαιώματα του στην εκπαίδευση, στην εργασία και στην κοινωνία γενικότερα, αυτομάτως διευκολύνει την κοινωνική του ένταξη και μειώνει τις πιθανότητες να πέσει θύμα εκμετάλλευσης (Κασιμάτη, 1998). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων φαίνεται πως γίνεται μια ανάλογη και σχετική προσπάθεια από πλευράς διοίκησης και εκπαιδευτών, ωστόσο δεν διακρίνουμε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ στην εκμάθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Με τον τέταρτο στόχο της εργασίας μας, διερευνούμε **τα κίνητρα συμμετοχής που δημιουργεί η εκπαιδευτική ηγεσία στους εκπαιδευομένους.** Αρχικά, το να δημιουργήσεις κίνητρα σε μία ομάδα ενηλίκων είναι πιο δύσκολο από το να δημιουργήσεις κίνητρα σε παιδιά, ειδικά όταν οι συγκεκριμένοι ενήλικες εργάζονται σκληρά παράλληλα με τις σπουδές τους και είναι σε κατάσταση προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις μίας καινούριας χώρας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων μεταναστών, φαίνεται πως τα μαθήματα των ΣΔΕ είναι αρκετά απλοποιημένα και γίνονται συνεχείς προσπάθειες για να είναι όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα και ενδιαφέροντα. Ωστόσο, παρά τις έντονες προσπάθειες αρκετοί εκπαιδευόμενοι μετανάστες αντιμετωπίζουν από λίγες έως πολλές δυσκολίες. Πέρα από το ανάλογο περιβάλλον που οφείλει να δημιουργήσει η εκπαιδευτική ηγεσία για να ενισχύσει τα κίνητρα των μεταναστών, φαίνεται πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως το πρώτο ισχυρό κίνητρο είναι η ανεύρεση εργασίας (βιοποριστικοί λόγοι) και ακολουθεί η ορθή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (είτε για λόγους κοινωνικοποίησης, είτε για μία καλύτερη θέση εργασίας), εύρημα το οποίο συμφωνεί απόλυτα με την βιβλιογραφία (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Επίσης, υποθέσαμε ότι μέσω της τεχνολογίας και των ομαδικών εργασιών θα διευκολύνονταν η μάθηση. Ωστόσο, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μεταναστών επέδειξε μια σχετική δυσαρέσκεια για τις συγκεκριμένες μεθόδους. Σε αυτό ίσως ευθύνεται η μη εξοικειώσή τους με την τεχνολογία και ο φόβος για νέες μορφές μάθησης (ομαδική εργασία). Σχετικά με την δυσαρέσκεια για τις ομαδικές εργασίες, πιθανώς να ευθύνεται και ο ρατσισμός που βιώνουν από τους συμμαθητές τους.

Όπως ήδη διαπιστώσαμε από την έρευνά μας, ένα ποσοστό των μεταναστών νιώθει μειονεξία για την χώρα καταγωγής του, γεγονός το οποίο επαληθεύεται και από την βιβλιογραφία (Καρούζου και Ζαφειροπούλου, 2008). Αδιαμφισβήτητα, αυτό οφείλεται στις τακτικές που χρησιμοποιεί η εκάστοτε χώρα υποδοχής. Παρά τις διαπολιτισμικές βελτιώσεις που χρειάζονται τα ΣΔΕ, ώστε οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες να νιώσουν απολύτως οικεία οι απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευομένων μεταναστών είναι αισιόδοξες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως τα ΣΔΕ ικανοποιούν το βασικό τους κίνητρο, να παραμείνουν δηλαδή μόνιμα στην Ελλάδα, ξεκινώντας μία νέα ζωή.

Τελευταίος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να ανακαλύψουμε **τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων μεταναστών απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην διοίκηση των ΣΔΕ**. Ευχάριστο γεγονός αποτελεί ότι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες δείχνουν ικανοποιημένοι από την διεύθυνση των ΣΔΕ. Οι περισσότεροι δεν νιώθουν πως αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι από την διεύθυνση, ούτε πως υπάρχει κάποια αντιπάθεια προς το πρόσωπό τους. Θετικό είναι πως δεν αισθάνονται ότι η διεύθυνση υπεισέρχεται σε διακρίσεις συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευόμενους, αν και διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις για το αν ο διευθυντής-ντρια τους αποδέχεται πλήρως (πχ συμμερίζεται την κουλτούρα τους στο έπακρο). Η συμβουλευτική παρέμβαση των διευθυντών και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες ως προς τους εκπαιδευόμενους δείχνουν περιορισμένες, ωστόσο αυτό πιθανότητα δεν αποδίδεται σε ρατσιστικά κατάλοιπα, αλλά στις βεβαρυμμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις των διευθυντών.

Οι περισσότεροι μετανάστες εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ δείχνουν να μην βιώνουν έντονα τον κοινωνικό ρατσισμό από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αποκρύψουμε ότι μια μικρή μερίδα εκπαιδευομένων εκφράζει μία σχετική δυσαρέσκεια. **Η γενική εικόνα των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ κατά την**

**γνώμη των μεταναστών εκπαιδευομένων είναι θετική με περιθώρια βελτίωσης.** Άλλες έρευνες που μελέτησαν τους εκπαιδευτές μεταναστών εκτός ΣΔΕ (Α. Φουκίδου, 2012) έδειξαν μία πιο βαθιά ευαισθητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτών, χωρίς αυτό να θίγει τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ. Σε γενικές γραμμές οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μεταναστών για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς κινείται σε παρόμοια επίπεδα, με μία μικρή διαφορά υπέρ των διευθυντών. Σε αυτό βέβαια ίσως ευθύνεται και η καθημερινή τριβή των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ και η πιθανώς προκατειλημμένη στάση των εκπαιδευομένων μεταναστών, όπου διάφορες συγκρούσεις εντός της αίθουσας ίσως μεταφράζονται για τους ίδιους ως ρατσισμός. Σε καμία περίπτωση δεν προσπαθούμε να υποβαθμίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας ή να αναιρέσουμε την περαιτέρω διαπολιτισμική επιμόρφωση που χρειάζονται οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ. Διευκρινίζουμε απλώς πως η συγκεκριμένη έρευνα μελετάει αποκλειστικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μεταναστών εκπαιδευομένων σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Παρακάτω θα συναντήσουμε τις αντίστοιχες προτάσεις για μία πιο σφαιρική εικόνα του ζητήματος.

#### **5.4 Προτάσεις/Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

- Όπως ήδη διαπιστώσαμε, η βιωματική μάθηση παίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών. Το να ενταχθούν στα αναλυτικά προγράμματα μαθήματα που περιλαμβάνουν στοιχεία της κουλτούρας, της ιστορίας και του πολιτισμού τους, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στην διαδικασία της μάθησης.
- Μία από τις αναγκαίες αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να παρακινεί συνεχώς το εκπαιδευτικό προσωπικό για διαπολιτισμική επιμόρφωση (διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα). Αυτό που προτείνουμε ως λύση για να εξαλειφθεί και το παραμικρό κατάλοιπο ρατσισμού από τους εκπαιδευτικούς είναι να έρθουν σε άμεση επαφή με την ιστορία και τον πολιτισμό των μεταναστών εκπαιδευομένων. Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα την σκέψη μας, κρίνουμε πως η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να είναι

υποχρεωτική και δωρεάν, ώστε να πραγματοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός.

- Λόγω της ιδιαίτερης και έως ένα βαθμό δύσκολης φύσης της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα έπρεπε να υπάρχει έμπρακτη συνεργασία μεταξύ των ΣΔΕ. Με την εμπλοκή των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ η μάθηση γίνεται πιο διασκεδαστική, τα στερεότυπα μειώνονται και διευρύνεται η κοινωνικοποίηση.
- Ο ρατσισμός που επικρατεί στην σχολική κοινότητα (κυρίως στους εκπαιδευομένους) αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που πρέπει άμεσα να κινητοποιήσει την εκπαιδευτική ηγεσία. Ένα σχολείο –ακόμη και ενηλίκων- διαθέτει πολλές λειτουργίες. Μια εξ αυτών είναι η αλλαγή της κοινωνίας και η διδασχία οικουμενικών αξιών. Το να εκπαιδεύονται οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι στην ορθή χρήση της γλώσσας, χάνει εντελώς την αξία του όταν διακρίνονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις ενάντια στον συνάνθρωπό τους. Συνεπώς, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε μία αντιρατσιστική εκπαίδευση προς όλους τους εκπαιδευομένους (μετανάστες και μη). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με την αντίστοιχη διδασκαλία να φέρουν σε επαφή και τους Έλληνες εκπαιδευομένους των ΣΔΕ με διαφορετικές κουλτούρες. Με αυτόν τον τρόπο η οποιαδήποτε ξενοφοβία μετατρέπεται σε πλήρη αποδοχή της ετερότητας. Εξάλλου τα ΣΔΕ οφείλουν να προάγουν την ισότητα, την ειρήνη και την ετερότητα.
- Συχνό φαινόμενο για τους μετανάστες είναι να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης, καθώς έχουν άγνοια των δικαιωμάτων τους. Μία από τις λειτουργίες του σχολείου είναι η σύνδεση του με την κοινωνία, επειδή όμως η σημερινή κοινωνία χρήζει άμεσης αλλαγής, το λιγότερο που μπορούν να προσφέρουν τα ΣΔΕ στους εκπαιδευόμενους είναι η συνεχής και εντατική ενημέρωση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Προτείνουμε λοιπόν, μια ριζική αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα των ΣΔΕ. Τα προγράμματα των ΣΔΕ χαρακτηρίζονται για την ευελιξία τους, ωστόσο αναμένουμε ένα περισσότερο αγωνιστικό πνεύμα που θα χαρακτήριζε μία σωστή διαπολιτισμική, αντιρατσιστική και

αντισεξιστική εκπαίδευση, η οποία θα βασίζεται στην χειραφέτηση και στην ουσιαστική κριτική σκέψη. Μία εκπαίδευση που εναντιώνεται στις κοινωνικές ανισότητες και στον φιλελευθερισμό, κατά τον οποίο 'ο καθένας παίρνει αυτό που του αξίζει', ενώ στην ουσία η εκπαίδευση και οι θέσεις εργασίας δεν είναι επί ίσοις όροις για όλους.

- Διαπιστώσαμε επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παρά το απλοποιημένο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ. Για να γίνουν πιο ισχυρά τα κίνητρα συμμετοχής μεταναστών στα ΣΔΕ, πρέπει να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον που να εξειδικεύεται και στην συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να αποφευχθεί η οποιαδήποτε δυσκολία. Προτείνεται ενισχυτική διδασκαλία και στα ΣΔΕ.
- Μελετώντας τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων μεταναστών σχετικά με ένα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό μάθημα, καταλήξαμε στο ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μεταναστών με τους εξής τρόπους: Αρχικά, πρέπει να ελαχιστοποιηθεί το διάβασμα των εκπαιδευομένων στο σπίτι, λόγω του περιορισμένου χρόνου τους. Το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας και της μάθησης πρέπει να λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής αίθουσας. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες (πχ επισκέψεις σε ιστορικούς ή καλλιτεχνικούς χώρους) δείχνουν να διασκεδάζουν τους εκπαιδευόμενους, καθώς πραγματοποιείται αλλαγή περιβάλλοντος και διεύρυνση οριζόντων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασκηθούν περισσότερο στην μάθηση μέσω διάδρασης. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να βασίζεται στην πράξη, ώστε να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους στην καθημερινότητά τους.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα:**

- Η συγκεκριμένη έρευνα μελετάει αποκλειστικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων. Για μία πιο σφαιρική εικόνα θα χρειαστεί να μελετήσουμε και τις

στάσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων ενηλίκων των ΣΔΕ γενικότερα.

- Για την μέγιστη εξασφάλιση των αποτελεσμάτων θα ήταν πολύ χρήσιμη η υλοποίηση πληρέστερης διερεύνησης με επιπλέον συνεντεύξεις των ερωτώμενων (συνδυαστικά με την χρήση ερωτηματολογίου).
- Επίσης, αρχικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψουμε τις απόψεις τουλάχιστον 100 μεταναστών εκπαιδευομένων, ωστόσο ο μικρός αριθμός μεταναστών στα ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας μας οδήγησε στην συλλογή 56 ερωτηματολογίων. Επομένως, μία πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευομένων πανελλαδικά και όχι μόνο στα ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.
- Τέλος, θα ήταν χρήσιμη παρόμοια διεξαγωγή της έρευνας και σε ανήλικες μετανάστες μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, ώστε να μελετηθούν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών.

## Αντί επιλόγου

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Αν συλλογιστούμε πως ένας ηγέτης της εκπαίδευσης μπορεί να κινήσει τα νήματα σε μία λειτουργία τόσο μεγαλειώδης, αντιλαμβανόμαστε με ευκολία τον κομβικό ρόλο του ηγέτη σχετικά με την ανάπτυξη της κοινωνίας. Αξίζει να επισημάνουμε ακόμη μία φορά πως με τον όρο «ηγέτης της εκπαίδευσης» δεν εννοούμε απλώς ένα διευθυντή ή κάποιο διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας. Ηγέτης της εκπαίδευσης είναι αυτός που παρομοιάζει τον εαυτό του με μοχλό κοινωνικής ανανέωσης, αυτός που πασχίζει για την κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων, αυτός που δεν χάνει την ευκαιρία να προωθήσει οικουμενικές αξίες προς όφελος της ανθρωπότητας και αυτός που μάχεται ενάντια στον ρατσισμό οποιασδήποτε μορφής. Θα μπορούσαμε με ευκολία να χαρακτηρίσουμε ηγέτες της εκπαίδευσης και όλους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς εντός της αίθουσας και όχι μόνο τα διοικητικά στελέχη. Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεχόμενη τον προαναφερόμενο ισχυρισμό, κρίνει πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει την δυνατότητα να διαμορφώσει απόψεις με ισχυρό αντίκτυπο σε ολόκληρη την κοινωνία.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρουμε πως στόχος είναι να δημιουργήσει ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητευόμενους ανεξαρτήτου ηλικίας, πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου. Η ορθή διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην διάδραση, στο βίωμα, στην αυτονομία και στον σεβασμό στην ετερότητα. Χρέος της είναι όχι μόνο να συμβάλει στην πραγματική και ουσιαστικά ισότιμη ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία, αλλά και να πασχίζει στο να αλλάξουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας. Τα σχολεία οποιασδήποτε βαθμίδας δεν πρέπει να καθησυχάζουν στο ότι αποτελούν ένα «μικρόκοσμο της κοινωνίας» προετοιμάζοντας απλώς τους μαθητευόμενους στο να ενταχθούν σε αυτήν. Τα σχολεία οφείλουν να προετοιμάζουν τους μαθητευόμενους για το πώς θα αλλάξουν την κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ρατσισμό για τους μετανάστες, για τους ομοφυλόφιλους, για τους ανθρώπους με αναπηρία, από σεξισμό για τις γυναίκες, από έλλειψη οικολογικής συνείδησης και κριτικής σκέψης και από μία μόνιμη αποδοχή και διαιώνιση της κοινωνικής «πυραμίδας», η οποία εν τέλει δεν συμφέρει σχεδόν κανέναν.

Επιστρέφοντας και πάλι στο ευαίσθητο θέμα των μεταναστών, παραθέτουμε τον συγκινητικό λόγο της Florence Schrciber (Διεθνές Συνέδριο Θεσσαλονίκης 17-18 Μαΐου 2007). «Τι θα απογίνουμε;, λένε αυτοί που άφησαν πίσω τους την οικογένειά τους, της ρίζες τους. Εμείς τους αποκαλούμε φυγάδες, λαθρομετανάστες, μετανάστες και εκείνοι αυτοαποκαλούνται ταξιδιώτες. Στοιβάζονται βίαια στ' αμπάρια και στα καμιόνια, συνωστίζονται στα σύνορα και δεν έχουν την παραμικρή ιδέα πότε θα τελειώσει αυτό το επικίνδυνο ταξίδι, που τους σπρώχνει από λιμάνι σε ακτή, συνεχώς αντιμέτωπους με το σημερινό έλλειμμα φιλοξενίας. Και εμείς, βολεμένοι στις ωραίες χώρες μας, τι είμαστε; Ίδιοι μ' αυτούς; Εχθροί τους; Φίλοι τους; Παλιοί ταξιδιώτες που ξέχασαν; ή μήπως το ταξίδι μας περιμένει κι εμάς στη στροφή του δρόμου;»(Μ. Χριστόφη, 2010).

Επειδή εν τέλει είναι πολύ πιθανό «το ταξίδι των μεταναστών» να μας περιμένει όλους στην στροφή του δρόμου, κρίνεται αναγκαίο να ευαισθητοποιηθούμε παγκοσμίως σε αντίστοιχα ζητήματα. Η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, έχουν την ισχύ για μία τέτοια αλλαγή. Αν χρησιμοποιηθεί σωστά η δύναμη της εκπαίδευσης –ξεκινώντας από τα στερεοτυπικά κατάλοιπα των ίδιων των εκπαιδευτικών-, ο ρατσισμός οποιασδήποτε μορφής θα θεωρηθεί σύντομα παρελθόν.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση:

- Αλεξίου, Θ. (1998). *Περιθωριοποίηση και Ενσωμάτωση- Η Κοινωνική Πολιτική ως Μηχανισμός Ελέγχου και Κοινωνικής Πειθάρχησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, (Τόμος, Β')*, *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αρχοντίδου, Δ. & Μάνθου, Χ. (2013). *Γνωριμία και δέσιμο ομάδας. Στο Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα : ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ, σελ. 5-8.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο Βεκρής, Λ.&Χοντολίδου, Ε (Επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, σελ.17-25. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ.
- Bengtsson, J.(1990). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 8<sup>ο</sup>. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Βεργίδης, Δ., Ευστρατόγλου, Α.,& Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (τευχ, 12),σελ. 25-26.Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχος, Γ. (2006). Συμμετοχική λήψη αποφάσεων- και σχολικό κλίμα. Στο: Γεωργογιάννης, Π (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος 1*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γαβρόγλου, Σ. (2001). Μετανάστες και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: Συγκριτική επισκόπηση. Στο Χ. Ναζάκης& Μ. Χλέτσος (Επιμ.) *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*. Αθήνα: Πατάκη.

- Γεωργιάς, Δ., (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α'-δ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπορίδης, Γ. (2005). *Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τόμος 10. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μίας Ιδεολογίας και μίας Πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1996). Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη, Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. *Τα εκπαιδευτικά*, σελ.32-50.31-32/93.
- Δαμανάκης, Μ., (Επιμ.) (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Η. (1985) *Μεταχείριση Εγκληματία*. Αθήνα:Σακκούλα.
- Δημουλάς, Κ. (2006). Παράμετροι ένταξης τω οικονομικών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία: Η περίπτωση της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπακαβός και Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2001). *Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Ανακτήθηκε στις 05/03/2020 από:<http://www.eoppep.gr/index.php/el/>
- Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (2013). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό Βιβλίο (1995). *Διδασκαλία και Μάθηση, Προς μια Κοινωνία της Γνώσης*. Βρυξέλες: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Hogg, A.&Vaughan Graham, M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Επιμ: Χατζή, Α. Μεταφρ: Βασιλικός, Ε. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Θεοδωρακοπούλου, Θ. &Ρεντίφης, Γ.(2017). *Η Αναγκαιότητα της Δια Βίου Μάθησης στο Μείζον Φαινόμενο της Μετανάστευσης και τα Κίνητρα που Ωθούν τους Μετανάστες στη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 03/02/2020 από: <https://www.researchgate.net>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακαβάκης, Δ., (2006). Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα, στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., Διοίκηση Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Καλεράντε, Ε. και Ζάχου, Χ. (Μάιος, 2007). Από την τυπική επικοινωνιακή μορφή της γλώσσας των μεταναστών πρώτης γενιάς στην ουσιαστική γλωσσική διάδραση και συμμετοχή των μεταναστών β΄ γενιάς. Στο Κ. Ντίνας και Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*, σελ. 280-293. Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικής σχολής Φλώρινας, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Καράγιωργας, Σ., Γεωργακόπουλος, Θ., Καραντινός, Δ., Λοιζίδης, Γ., Μπούζας, Ν., Υφαντόπουλος, Γ.&Χρυσάκης, Μ. (1990). *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*, (Τόμος Α΄ και Β΄). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καραλής, Θ.(1999). *Τεχνικές Εξεύρεσης Εργασίας*.Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Καρούζου, Σ. & Ζαφειροπούλου, Ν. (2008). *Οδηγός Στήριξης Ευπαθών Κοινωνικά Ομάδων*. Αθήνα: Καύκας.
- Καρύδης, Β.Χ. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα. Ζητήματα θεωρίας και αντιεγκληματικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Κασβίκης, Κ., Γακούδης, Α.& Κοτίνης, Χ. (2007). Ο ελληνικός πολιτισμός ως δεύτερος/ξένος και ως μία άλλη γλώσσα για τους οικονομικούς μετανάστες και μετανάστριες. Στο Κ. Ντίνας και Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*, σελ. 347-360. Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικής σχολής Φλώρινας, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Κασιμάτη, Κ. (1998). *Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης. Μελέτη II: Η Μορφολογία της Δεύτερης Απασχόλησης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη, Κ. (2003). *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και των Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των Αλβανών μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία (Από διηγήσεις Αλβανών και Ελλήνων). Στο Χ. Μπακαβός και Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα* (Τομ. Α'). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κεχαγιάς, Κ.(2013). Εγγραφές και επιλογές εκπαιδευομένων μέσω συνέντευξης. Στο *Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα : ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Η Συμβολή της γενικής διδακτικής σε Θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*, Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα τ.χ2.

- Κωστούλα, Ν.&Μακράκη, Μ. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχιο.
- Λαίνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μαρμαρινός, Γ.&Βερβενιώτη, Τ. (2007). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: από την κοινωνική εκπαίδευση στον κοινωνικό γραμματισμό. Στο Διά Βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Διά Βίου Μάθηση*, σελ.105-115. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Ιωάννινα.
- Νικολόπουλος, Τ. Σ. (2006). Διοίκηση εκπαίδευσης και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας: εμπόδιο ή ευκαιρία. Στο: Γεωργογιάννης, Π (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος 1, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- ΟΥΝΕΣΚΟ, (1977). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεων των ενηλίκων*. 19η σύνοδος της ΟΥΝΕΣΚΟ στο Ναϊρόμπι, Αθήνα: Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πανταζής, Κ., Σιδέρη, Α.& Χρονόπουλος, Γ. (2006). Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στο Ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο, Στο: Γεωργογιάννης, Π (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος 1, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.

- Παπαδοπούλου, Δ. (2006). *Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής*. Στο Χ. Μπακαβός & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασάνδρα, Α. (2007). *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλιννοστούντων/ αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη*. Μεταπτυχιακή εργασία, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Παπατσούμας, Ν. & Χίος, Α. (2006). «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*» από την ύπαρξη στην συνύπαρξη: προκατάληψη-ξеноφοβία-ανεκτικότητα. Το παράδειγμα μιας έρευνας σε μαθητές. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτήθηκε στις 20/01/2020 από: [http://fourtounis.gr/arthra/pap\\_diapol.html#arxi](http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi).
- Παυλόπουλος, Β. & Μπεζεβέγκης, Η. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις για την μετανάστευση και τον επιπολιτισμό. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2004). Η Διά Βίου Μάθηση στις μέρες μας- Θέματα και προκλήσεις. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*: 1<sup>ο</sup> συνέδριο, σελ. 29-45. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1997. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης* (πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τσιμπλουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Εκπαιδευτών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά.
- Χαβρεδάκη, Α., Καρούντζου, Γ. & Γιαπαπά, Ε. (2006). Οι σκοποί της εκπαίδευσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στο: Π. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου 14-16 Ιουλίου 2006, Τόμος 3, σελ. 45-58. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.) (2006). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*. Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006, σελ 39-41. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Χλέτσος, Μ.(2003). Μετανάστες και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: Συγκριτική επισκόπηση. Στο Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος (Επιμ.) *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Χριστοδούλου, Θ. (2006). Η διοίκηση σχολικών μονάδων. Αξιολόγηση - Εποπτεία. Στο: Γεωργογιάννης, Π (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αρτα 1 -3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος 1, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Χριστόφης, Μ. (2010). *Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στην αποτελεσματικότητα της Κυπριακής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης- Η περίπτωση των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας Κύπρου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ψημμένος, Ι. (2000). Εργασία και Ρατσισμός: Κοινωνική Διαχείριση και Μεταναστευτικό Εργατικό Δυναμικό. Στο Κασιμάτη, Κ. (Επιμ.) *Φαινόμενα Κοινωνικής Παθολογίας σε Ομάδες Κοινωνικού Αποκλεισμού*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

## Ξενογλώσση:

- Perotti, A. (1994). The Impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems. *Intercultural Education*,5(1), pp. 9 -17.
- Blackmore, J. (2006) Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), pp. 181-199.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*. 54(3), pp. 272-287. doi: 10.1111%2Fj.1467-8527.2006.00352.x.
- Gewirtz, S. (1998) Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13 (4), pp. 469-484.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gunter, H. M. (2006). Educational Leadership and the challenge of diversity. *Educational management Administration & Leadership*,34 (2), pp. 257-268.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership. The moral art*. Albany. NY: SUNY Press.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), pp. 31-45.
- Lister, R. (2000). «Strategies for Social Inclusion: Promoting Social Cohesion or Social Justice? ». In P. Asconas& A. Stewart (Επιμ.), *Social Inclusion. Possibilities and Tensions*. London: Macmillan.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its applications for classroom*. Cambridge: Unniiversity Press.



Lumby, J.& Coleman, M. (2007) *Leadership and diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Lynch, J. (1997). *Teaching in the multicultural School*. London: Word Lock.

Robinson, V. (2011). *Student Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Theoharis, G. (2007) Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), pp. 221-258.

Walker, Melanie (2006) Towards a capability-based theory of social justice for education policymaking. *Journal of Education Policy*, 21 (2), pp. 163-185.

### **Νομοθεσία:**

Νόμος 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α/17.6.1996). «Περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

Υ.Α. 260/2008, ΦΕΚ 34/16-1-2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ενκαιρίας»

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική. Τα στοιχεία σας παραμένουν εμπιστευτικά. Παρακαλούμε σημειώστε Χ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στις απαντήσεις σας. Ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας, Αλεξοπούλου Χριστίνα (μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής)

1.1

Φύλο	
Άντρας	
Γυναίκα	

1.2

Πόσο χρονών είστε;	
17-25	
26-40	
41 και άνω	

1.3

Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; (Σημειώστε μέχρι δύο επιλογές)	
Παντρεμένος/η	
Ανύπαντρος/η	
Χήρος, χήρα	

1.4

Πόσα παιδιά έχετε;	
1-2	
3-και άνω	
Δεν έχω παιδιά	

1.5

<b>Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;</b>	
Ρώσικα	
Αλβανικά	
Γεωργιανά	
Τούρκικα	
Αρμένικα	
Άλλο: Ποια;	

1.6

<b>Πόσα χρόνια μένετε στην Ελλάδα;</b>	
0-2	
3-5	
6-και άνω	

1.7

<b>Εργάζεστε αυτό το χρονικό διάστημα;</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΌΧΙ</b>

1.8

<b>Θα ήθελα να παραμείνω στην Ελλάδα:</b>	
Ίσως φύγω από την Ελλάδα σύντομα	
Τουλάχιστον για τα επόμενα 5 χρόνια	
Τουλάχιστον για τα επόμενα 10 χρόνια	
Για πάντα	

1.9

<b>Σκέφτομαι να: (απαντήστε μόνο αν σκέφτεστε να φύγετε σύντομα ή μέσα στα επόμενα 5 χρόνια) από την Ελλάδα)</b>	
Μεταναστεύσω σε άλλη χώρα της Ευρώπης	
Μεταναστεύσω εκτός Ευρώπης	
Επιστρέψω στην χώρα καταγωγής μου	

2.1

<b>Ο διευθυντής του σχολείου</b>				
	<b>Πάντα</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Ποτέ</b>
Έρχεται σε επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους				
Μας συμβουλεύει για θέματα που μας απασχολούν εκτός σχολείου				
Νιώθω πως αντιμετωπίζει τους μετανάστες εκπαιδευομένους ακριβώς όπως τους Έλληνες εκπαιδευομένους				
Δείχνει να ενοχλείται όταν τον απασχολούμε				

2.2

<b>Νιώθω ότι ο διευθυντής του σχολείου</b>				
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Δεν γνωρίζω</b>
Αντιμετωπίζει τους μετανάστες εκπαιδευομένους ως φτωχούς				
Συμπαθεί και βοηθάει περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευομένους				
Πιστεύει πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι κατώτεροι από τους Έλληνες εκπαιδευομένους				

Δεν συμφωνεί με την κουλτούρα (τρόπος που ζω και σκέφτομαι) των μεταναστών εκπαιδευομένων				
Αντιπαθεί πολύ τους μετανάστες εκπαιδευομένους				

2.3

<b>Νιώθω ότι οι καθηγητές του σχολείου</b>				
	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
Αντιμετωπίζουν τους μετανάστες εκπαιδευομένους ως φτωχούς				
Συμπαθούν και βοηθούν περισσότερο τους έλληνες εκπαιδευομένους				
Πιστεύουν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι κατώτεροι από τους Έλληνες εκπαιδευόμενους				
Δεν συμφωνούν με την κουλτούρα (τρόπος που ζω και σκέφτομαι) των μεταναστών εκπαιδευομένων				
Αντιπαθούν πολύ τους μετανάστες εκπαιδευομένους				

2.4

<b>Νιώθω ότι οι Έλληνες συμμαθητές μου</b>				
	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
Αντιμετωπίζουν τους μετανάστες εκπαιδευομένους ως φτωχούς				
Πιστεύουν ότι τους αξίζει καλύτερη εργασία από τους μετανάστες				
Πιστεύουν πως οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι είναι κατώτεροι από τους Έλληνες εκπαιδευόμενους				
Δεν συμφωνούν με την κουλτούρα (τρόπος που ζω και σκέφτομαι, ) των μεταναστών εκπαιδευομένων				
Αντιπαθούν πολύ τους μετανάστες εκπαιδευομένους				

2.5

	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
<b>Στο μάθημα ακούω πράγματα από τους καθηγητές που με προσβάλλουν</b>				

2.6

	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
<b>Θα ήταν σημαντικό για εμένα να γιορτάζαμε στο σχολείο τις θρησκευτικές μας γιορτές (πχ Ραμαζάνι) και τις εθνικές μας επετείους</b>			

3.1

<b>Πιστεύετε ότι τα μαθήματα που κάνετε στα ΣΔΕ είναι;</b>			
	πολύ	Λίγο	καθόλου
<b>Εύκολα</b>			
<b>Ευχάριστα</b>			
<b>Έχουν ενδιαφέρον</b>			
<b>Θα με βοηθήσουν να βρω δουλειά</b>			
<b>Θα με βοηθήσουν να μάθω καλύτερα τα ελληνικά</b>			

Βαρετά			
Δύσκολα			

3.2

<b>Θα σας άρεσε περισσότερο το μάθημα ;</b>			
	πολύ	Λίγο	Καθόλου
Αν χρησιμοποιούσαμε συχνά υπολογιστές			
Αν συζητούσαμε περισσότερο με τους καθηγητές			
Αν κάναμε περισσότερες ομαδικές εργασίες			
Αν ο καθηγητής μιλούσε μόνος του και δεν μας ενοχλούσε ποτέ			
Αν δεν είχαμε καθόλου διάβασμα για το σπίτι			
Αν κάναμε περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες (πχ εκπαιδευτικές εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία κτλ)			
Αν ο καθηγητής μιλούσε για θέματα που αφορούν την χώρα καταγωγής μας			
Αν τα μαθήματα μας βοηθούσαν πρακτικά στην καθημερινότητά σας			
Αν τα μαθήματα είχαν περισσότερη πράξη και λιγότερη θεωρία			

3.3

<b>Στο μάθημα έρχονται ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι για να μας μιλήσουν για εξωσχολικά θέματα (πχ ρατσισμός, ναρκωτικά, περιβάλλον κ.α.)</b>	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ

--	--	--	--	--

3.4

	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
<b>Νιώθω ότι δυσκολεύομαι πολύ να καταλάβω αυτά που εξηγούν οι καθηγητές στο μάθημα</b>				

3.5

	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
<b>Κάνουμε διάφορες δραστηριότητες και εργασίες με μαθητευόμενους από άλλα ΣΔΕ</b>				

3.6

	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
<b>Ο διευθυντής γνωρίζει την ιστορία της χώρας μου</b>			

3.7

	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
<b>Οι καθηγητές γνωρίζουν την ιστορία της χώρας μου</b>			



--	--	--	--

3.8

--	--	--	--

	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
<b>Οι καθηγητές μας διδάσκουν με πολύ εύκολο τρόπο την ελληνική γλώσσα</b>			

4.1

	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
<b>Οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουμε τα δικαιώματά μας στην εργασία και στην κοινωνία</b>				

4.2

	Πάντα	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
<b>Οι καθηγητές των ΣΔΕ φροντίζουν ώστε να μάθουμε τα δικαιώματά μας στην εκπαίδευση</b>				

4.3

<b>Έχω μαλώσει τουλάχιστον μία φορά με</b>		
	ΝΑΙ	ΌΧΙ
<b>Εκπαιδευόμενο μετανάστη</b>		

Εκπαιδευόμενο Έλληνα		
Καθηγητή		
Διευθυντή		

4.4

Πριν πάω στα ΣΔΕ			
	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Έμουν περήφανος/η για την χώρα καταγωγής μου			
Έθελα να μην καταλαβαίνει κανείς την χώρα καταγωγής μου			
Έθελα να νομίζει ο κόσμος ότι είμαι Έλληνας/ Ελληνίδα			
Έθελα να κάνω παρέα με Έλληνες			
Προτιμούσα να κάνω παρέα με άτομα που έχουν την ίδια εθνικότητα με την δική μου			

4.5

Τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ			
	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Είμαι περήφανος/η για την χώρα καταγωγής μου			
Θα ήθελα να μην καταλαβαίνει κανείς την χώρα καταγωγής μου			
Θα ήθελα να νομίζει ο κόσμος ότι είμαι Έλληνας/ Ελληνίδα			
Θα ήθελα να κάνω παρέα με Έλληνες			
Προτιμώ να κάνω παρέα με άτομα που έχουν την ίδια εθνικότητα με την δική μου			

4.6

--

<b>Πριν πάω στα ΣΔΕ</b>			
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
Σεβόμεν όλες τις θρησκείες			
Πίστευα πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι			
Πίστευα πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα			
Ένωθα μίσος ή φόβο απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα (καταγωγή, σεξουαλικότητα, ΑΜΕΑ κτλ)			
Πίστευα πως οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες			

4.7

<b>Τώρα που σπουδάζω στα ΣΔΕ</b>			
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
Σέβομαι όλες τις θρησκείες			
Πιστεύω πως όλοι οι άνθρωπο είναι ίσοι			
Πιστεύω πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα			
Νιώθω μίσος ή φόβο απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα (καταγωγή , σεξουαλικότητα, ΑΜΕΑ κτλ)			
Πιστεύω πως οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες			

4.8

<b>Νιώθω ότι πιστεύουν πως θα αποτύχω με τα μαθήματά μου στο ΣΔΕ</b>			
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
Διευθυντής			
Καθηγητές			
Συμμαθητές			
Ο κόσμος γενικά			

4.9

<b>Νιώθω ότι πιστεύουν πως δεν μου αξίζει μία καλή θέση εργασίας στην Ελλάδα</b>			
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
<b>Διευθυντής</b>			
<b>Καθηγητές</b>			
<b>Συμμαθητές</b>			
<b>Ο κόσμος γενικά</b>			

4.10

<b>Αποφάσισα να σπουδάσω στα ΣΔΕ επειδή</b>			
	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
<b>Θα με βοηθήσει στην εργασία που έχω τώρα</b>			
<b>Θα με βοηθήσει να βρω πιο εύκολα εργασία ή να βρω καλύτερη εργασία από αυτήν που έχω τώρα</b>			
<b>Για να επικοινωνώ πιο εύκολα με αυτούς που μιλούν την ελληνική γλώσσα</b>			
<b>Για να καταλαβαίνω αυτά που ακούω στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο</b>			
<b>Μου αρέσει γενικά να μαθαίνω ξένες γλώσσες</b>			

4.11

	<b>Πολύ</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
<b>Πιστεύετε ότι τα ΣΔΕ σας βοηθάνε στην προσπάθεια σας να παραμείνετε στην Ελλάδα;</b>			

## Άδειες



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,  
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Χ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι  
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου  
Τηλέφωνο : 213 131 1623

Μαρούσι, 29-11-2019  
Αρ. Πρωτ: Κ1/188480

✓ Προς: Χριστίνα Αλεξοπούλου  
Παντελεήμονος 46  
Παναγία Φανερωμένη (Τ.Κ 54632)  
Θεσσαλονίκη  
Κοιν: Πίνακας Αποδοκτών

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης  
Σχετ.: 163809/21-10-2019

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της κ. Χριστίνας Αλεξοπούλου για εμπειρική έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας ( ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ, 1ο ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, 2ο ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΠΑΝΝΙΤΣΙΩΝ, ΔΕΛΤΑ, ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ, ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ- ΕΥΟΣΜΟΥ, ΛΑΓΚΑΔΑ, ΝΑΟΥΣΙΑΣ, ΝΕΑΣ ΠΡΟΠΟΝΤΙΔΑΣ, ΠΥΛΑΙΑΣ-ΧΟΡΤΙΑΤΗ, ΣΕΡΡΩΝ) , διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληρεί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταρασσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

Τέλος, παρακολουμέ τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Κ&Δ.Β.Μ., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.



ΕΚΡΙΘΕΝ ΔΕΚΤΥΡΑΦΘ  
Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ

Αγγελική Λύτσιου

Η Προϊσταμένη του Τμήματος

Αγγελική Λύτσιου

Εσωτερική διανομή:

1. Γραφείο Γενικού Γραμματέα Ε.Ε.Κ & Δ.Β.Μ
2. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
3. Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή:

Αλεξοπούλου Χριστίνα