

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση**

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Εμπόδια στη Συμμετοχή και στη Μάθηση Εκπαιδευομένων
Ενηλίκων Μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του
νομού Αττικής.**

Χρυσούλα Δεσποτίδου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Εμπόδια στη Συμμετοχή και στη Μάθηση Εκπαιδευομένων
Ενηλίκων Μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του
νομού Αττικής.**

Χρυσούλα Δεσποτίδου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2017

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή παρουσιάζει τα ευρήματα μιας ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο και που αποσκοπούσε να διερευνήσει τα εμπόδια τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση ενηλίκων μεταναστών κατά τη φοίτηση τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) του νομού Αττικής. Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Φεβρουάριο – Μάρτιο 2017 και το δείγμα αποτέλεσαν 59 εκπαιδευόμενοι μετανάστες που φοιτούν σε επτά ΣΔΕ του νομού Αττικής. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψε ότι τα κυριότερα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή και μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων μεταναστών συνδέονται κυρίως με την ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, με ελλείψεις σε βασικές γνώσεις καθώς και με παράγοντες που πηγάζουν από την προσωπικότητα τους.

Summary

The following M.A. dissertation presents the findings of a quantitative research that has been carried out with a questionnaire. The aim of the research was to investigate the obstacles that affect the participation and learning of adult immigrants during their attendance in Second Chance Schools (SCS) in Attica. The survey was conducted during the months February – March 2017 and the sample was 59 immigrant students attending seven SCS of the prefecture of Attica. Given the outcomes of the research, the main obstacles that affect the participation and learning of adult immigrant students, are mainly related to their insufficient comprehension and utilization of the Greek language, to deficiencies in basic knowledge as well as to factors stemming from their personality.

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς που με βοήθησαν και συμπαραστάθηκαν στην προσπάθειά μου. Ευχαριστώ λοιπόν θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Χριστίνα Σιηνά, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ξεκινήσω αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή καθώς και για την υποστήριξη, τις συμβουλές και την ανατροφοδότηση μέχρι να την ολοκληρώσω. Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες μου στο ΜΠΣ που συνέβαλαν σε αυτή την εργασία ο καθένας με το δικό του τρόπο. Ευχαριστώ όλους τους διευθυντές και διευθύντριες των ΣΔΕ που με υποδέχτηκαν στα σχολεία τους και πίστεψαν σε αυτήν την έρευνα. Επίσης ευχαριστώ όλους τους φίλους μου και ιδιαίτερα την Κατερίνα Πολυμίλη για το εξ αποστάσεως ενδιαφέρον, τις συμβουλές και την ηθική συμπαράσταση της.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους ανθρώπους μου, ιδιαίτερα τους γονείς μου Κώστα και Τασία για τη φροντίδα και τη στήριξή τους και τα ανίψια μου Αλέξη και Κωνσταντίνο.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	10
Κεφ 1^ο : Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	12
1.1 Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση	12
1.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: η Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες	15
1.3 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα	18
1.3.1 Θεσμοθέτηση, στόχοι και λειτουργία των ΣΔΕ	18
1.3.2 Η αναγκαιότητα του θεσμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα	20
1.3.3 Τα χαρακτηριστικά των ελληνικών ΣΔΕ	21
Κεφ 2^ο : Η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων	24
2.1 Έννοια και προϋποθέσεις της ενήλικης μάθησης	24
2.2 Θεωρίες μάθησης ενηλίκων	26
2.3 Εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση	29
2.3.1 Καταστασιακά εμπόδια	31
2.3.2 Θεσμικά εμπόδια και εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα	31
2.3.3 Εσωτερικά – προδιαθετικά εμπόδια	32
Κεφ 3^ο : Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι μετανάστες	34
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του «μετανάστη»	34
3.2 Το προφίλ των εκπαιδευομένων ενηλίκων μεταναστών	35
3.3 Η ενδυνάμωση των ενηλίκων μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	36
Κεφ 4^ο : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	38
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμικότητα»	38
4.2 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	39
4.3 Η διαπολιτισμική διάσταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	41
4.3.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων	42
Κεφ 5^ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση–Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας ...	45
5.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	45
5.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας	49
5.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	50
5.3.1 Ερευνητικά ερωτήματα	50
Κεφ 6^ο : Μεθοδολογία της έρευνας	52

6.1	Μεθοδολογική προσέγγιση	52
6.1.1	Η ερευνητική διαδικασία	54
6.2	Το ερωτηματολόγιο	55
6.2.1	Η δομή του ερωτηματολογίου	56
6.3	Το δείγμα της έρευνας	58
6.4	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας	59
Κεφ 7ο : Τα αποτελέσματα της έρευνας		61
7.1	Η ανάλυση των δεδομένων	61
7.2	Προφίλ δείγματος	61
7.3	Περιγραφική ανάλυση	65
7.3.1	Θεσμικά εμπόδια	65
7.3.2	Καταστασιακά εμπόδια	67
7.3.3	Εσωτερικά εμπόδια	72
7.3.4	Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα	78
7.4	Επαγωγική ανάλυση	80
7.4.1	Διαφορές ανάλογα με το φύλο	80
7.4.2	Διαφορές ανάλογα με την ηλικία	81
7.4.3	Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση	82
7.4.4	Διαφορές ανάλογα με το χρόνο φοίτησης σε ΣΔΕ	83
7.4.5	Διαφορές ανάλογα με την τάξη διακοπής ελληνικού σχολείου	84
Κεφ 8ο : Συμπεράσματα		87
8.1	Σύνοψη και ερμηνεία των σημαντικότερων ευρημάτων	87
8.2	Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	98
8.3	Γενικά συμπεράσματα	99
8.4	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	100
Παραρτήματα		102
A	Άδεια διεξαγωγής της έρευνας	102
B	Συνοδευτική επιστολή	104
Γ	Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	105
Βιβλιογραφία		114

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1: Θεσμικά εμπόδια	66
Πίνακας 2: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου	69
Πίνακας 3: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	71
Πίνακας 4: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και εμποδίζουν την επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές	72
Πίνακας 5: Προδιαθετικά εμπόδια που αφορούν σε συναισθηματικούς παράγοντες οι οποίοι οφείλονται σε προκαταλήψεις	75
Πίνακας 6: Προδιαθετικά εμπόδια που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων	76
Πίνακας 7: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα	78
Πίνακας 8: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Independent Sample T-test)	80
Πίνακας 9: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευόμενων μεταναστών (One – Way ANOVA)	81
Πίνακας 10: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Independent Sample T-test)	83
Πίνακας 11: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με το έτος φοίτησης στα ΣΔΕ (Independent Sample T-test)	84
Πίνακας 12: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την τάξη διακοπής Ελληνικού σχολείου (Independent Sample T-test)	85

Λίστα Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο ερωτηθέντων	62
Διάγραμμα 2. Ηλικία ερωτηθέντων	63
Διάγραμμα 3. Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων	63
Διάγραμμα 4: Χρόνος φοίτησης σε ΣΔΕ	64
Διάγραμμα 5: Τάξη διακοπής ελληνικού σχολείου	64
Διάγραμμα 6: Άλλα θεσμικά εμπόδια	66
Διάγραμμα 7: Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής	67
Διάγραμμα 8: Βαθμός στον οποίο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί εμπόδιο φοίτησης και μάθησης	68
Διάγραμμα 9: Άλλα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου	70
Διάγραμμα 10: Δυσκολίες στην κατανόηση μαθημάτων	73
Διάγραμμα 11: Επιπρόσθετα προδιαθετικά εμπόδια που επηρεάζουν τον βαθμό κατανόησης των μαθημάτων	74
Διάγραμμα 12: Παράγοντες που προκαλούν άγχος ή και συνθηματικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο ΣΔΕ	77
Διάγραμμα 13: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα	79

Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν έναν εξαιρετικής σημασίας θεσμό, από τους πιο χαρακτηριστικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Παρέχει τη δυνατότητα σε ενήλικους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση να επανασυνδεθούν με το σχολείο, ώστε να αποκτήσουν τα τυπικά αλλά και ουσιαστικά εφόδια ώστε να κατορθώσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Η ίδρυση και η λειτουργία τους έγινε με βασική προτεραιότητα την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι και οι μετανάστες, μέσω της πρόσβασης τους χωρίς διακρίσεις στην εκπαίδευση.

Δεδομένης της περιορισμένης βιβλιογραφίας σχετικά με τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση εκπαιδευομένων μεταναστών σε ΣΔΕ, αποκτά ιδιαίτερη αξία η διερεύνηση και κατανόηση των παραγόντων που ανακόπτουν την πρόσβαση ή δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία αυτών των ατόμων, αφενός για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να απαλείψει τα εμπόδια αυτά, αφετέρου, για τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου που θα υποστηρίζει, θα διευκολύνει και θα ενισχύει τα άτομα αυτά κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής γίνεται αναφορά στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση και στην πρόταση ίδρυσης των ΣΔΕ στην Ευρώπη. Συγχρόνως σκιαγραφείται συνοπτικά ο θεσμός των ΣΔΕ στη χώρα μας με την παρουσίαση των στόχων, της λειτουργίας και των χαρακτηριστικών τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση της έννοιας, των προϋποθέσεων και των κυριότερων θεωριών μάθησης. Επίσης αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της ταξινόμησης των εμποδίων των Cross (1981) και Rogers (1998) στο οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευομένων μεταναστών και στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, μελετάται η διαπολιτισμικότητα ως αναγκαία εκπαιδευτική συνθήκη στα ΣΔΕ. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τεκμηριώνονται η αναγκαιότητα και ο σκοπός της

έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που εφαρμόστηκε και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Επίσης τεκμηριώνεται η κατασκευή και η δόμηση του ερωτηματολογίου, παρατίθενται στοιχεία που αφορούν στο δείγμα της έρευνας και γίνεται αναφορά σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας αυτής. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες: στην πρώτη γίνεται αναφορά στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από σχετικά ευρωπαϊκά κείμενα. Η δεύτερη αναφέρεται στην πρόταση ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στα πλαίσια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ στην τρίτη ενότητα επιχειρείται η ανάδειξη των σχολείων αυτών στη χώρα μας, με την παρουσίαση της θεσμοθέτησης, των στόχων, της λειτουργίας, της αναγκαιότητας ίδρυσης τους καθώς και των βασικών χαρακτηριστικών τους.

1.1 Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η παγκοσμιοποίηση κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα δρομολόγησε σημαντικές εξελίξεις στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: το οικονομικό και το πολιτισμικό. Οι εξελίξεις αυτές είχαν σημαντικές επιδράσεις στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και στην προσωπική ζωή των ανθρώπων, σηματοδοτώντας έτσι την ανάγκη για παροχή εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και για ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγελματικού και του προσωπικού τους βίου, να εξελίσσονται, να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να αυτοκαθορίζονται (Κόκκος, 2005, σελ. 22).

Τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνειδητοποιώντας την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και προκειμένου να αντιμετωπίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις σύγχρονες προκλήσεις σε επίπεδο οικονομίας, εργασίας και κοινωνίας, αποφασίζουν

δράσεις, προσδιορίζουν προτεραιότητες και εφαρμόζουν πολιτικές Διά Βίου Μάθησης. Το 1995 παρουσιάζεται η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Το κείμενο αυτό τονίζει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην κοινωνική πρόοδο, την προσωπική ανάπτυξη και την ισότητα ευκαιριών (European Commission (EC), 1995, σελ. 2). Στο κείμενο αυτό προτάθηκε για πρώτη φορά σε όλα τα κράτη-μέλη να συμπεριληφθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (εφεξής ΣΔΕ) σε πειραματικά προγράμματα για τη διά βίου μάθηση (EC, 1995, σελ. 42). Η συμμετοχή των ΣΔΕ στα προγράμματα αυτά υπαγορεύτηκε από την άμεση ανάγκη για καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα ούτε έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να βρουν μια θέση εργασίας και να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Ταρατόρη, Κουγιουρούκη, Στραβάκου, Αλβανόπουλος, Καλπακίδου, Πεγιάδου, Τοπουζέλη & Φράγκου, 2008, σελ. 14, 16).

Ακολούθως, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης κηρύττει το έτος 1996 ως ευρωπαϊκό έτος για τη δια βίου μάθηση, ενώ σε σχετικό ψήφισμά του το 2002 τονίζει ότι:

Η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επίσημων, των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης. Εξάλλου, ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Τέλος, στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: το άτομο ως υποκείμενο μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία μιας γνήσιας ισότητας ευκαιριών, και η ποιότητα της μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002, σελ. 1).

Κομβικό σημείο για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί το Συμβούλιο της Λισαβόνας όπου το Μάρτιο του 2000 οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων έθεσαν ως μείζον στρατηγικό στόχο η Ευρώπη έως το 2010 μέσω της διευρυμένης μάθησης να γίνει η δυναμικότερη και ανταγωνιστικότερη οικονομία της υψηλίου βασιζόμενη στη γνώση, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Σύμφωνα με τους

Ζαρίφη και Παπαδημητρίου (χ.χ) η πρωτοβουλία αυτή έθεσε τη βάση για την εγκαθίδρυση μιας ευρωπαϊκής ζώνης για τη δια βίου μάθηση η οποία αποτέλεσε κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στα παραπάνω ευρωπαϊκά κείμενα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί, όπως αναφέρουν οι Γραβάνη και Μαρμαρινός (2008, σελ.27), ότι γίνεται λόγος για διά βίου μάθηση (Life Long Learning) και όχι εκπαίδευση, σηματοδοτώντας έτσι «μια ευρύτερη «στροφή» από τη μεριά των κυβερνήσεων να ενισχύσουν τους πολίτες να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να γίνουν πιο υπεύθυνοι για την ίδια τους τη ζωή.» Εντοπίζεται δηλαδή μια ανθρωποκεντρική ρητορική στα κείμενα αυτά αφού δίνεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σήμερα και στον απόηχο της κοινής έκθεσης για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), όπου αναγνωρίζεται ότι η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με μια σειρά από επείγοντα καθήκοντα όπως είναι η οικονομική ανάκαμψη και η αποκατάσταση της δημιουργίας θέσεων εργασίας, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, η αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών κ.ά., ενώ συγχρόνως πρέπει να αντιμετωπίσει προκλήσεις όπως είναι η γήρανση του πληθυσμού, η προσαρμογή στην ψηφιακή εποχή και ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια βασισμένη στη γνώση οικονομία, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης της πρόσβασης όλων σε ποιοτική διά βίου μάθηση. Για αυτό το λόγο καθορίστηκαν νέοι τομείς προτεραιότητας έως το 2020 όπου σύμφωνα με το κοινό κείμενο του Συμβουλίου και της Επιτροπής (2015, σελ. 25-35) μεταξύ άλλων είναι:

- οι κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με στόχο την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την ευημερία του πολίτη.
- Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή διακρίσεων και προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Η στρατηγική «ΕΚ 2020» οικοδομεί πάνω στα επιτεύγματα της στρατηγικής της Λισαβόνας και την ανανεώνει, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούνται από την κοινωνία, την οικονομία και το χώρο εργασίας. Το πλαίσιο για τη διά βίου μάθηση διαρκώς επαναπροσδιορίζεται και μεταλλάσσεται ώστε να

προσαρμόζεται στην πραγματικότητα της Ευρώπης. Σε κάθε περίπτωση όμως η διά βίου μάθηση θεωρείται η οργανωτική αρχή για όλη την εκπαίδευση (Dave, 1976, σελ. 15) ενώ όλες οι στρατηγικές σχεδιάζονται βάσει συγκεκριμένων προτεραιοτήτων: την αντιμετώπιση της ανεργίας, την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και την προσωπική ολοκλήρωση.

Η ίδρυση των ΣΔΕ εντάσσεται στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για διά βίου εκπαίδευση και μάθηση και αποτελεί μορφή υλοποίησης των στόχων που έθεσαν όλα τα σχετικά ευρωπαϊκά κείμενα.

1.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: η Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες

Το 1995, όπως προαναφέρθηκε, στο συνέδριο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, μέσω του Λευκού Βιβλίου για την Εκπαίδευση και κατάρτιση «Διδασκαλία και μάθηση, προς την κοινωνία της μάθησης» προτάθηκε η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το κείμενο αυτό έχει ως κεντρικό άξονα τη διαρκή κατάρτιση και την επένδυση στη γνώση για τη δημιουργία μιας μορφωμένης κοινωνίας, ενώ αναγνωρίζεται ότι προβλήματα όπως η μακροχρόνια ανεργία, η επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού και η άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση, ειδικά ανάμεσα σε μειονεκτούσες ομάδες πληθυσμού όπως είναι άτομα εθνικών μειονοτήτων και μεταναστών, πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Εμφατικά αναφέρεται ότι «ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει πάρει τόσο ανυπόφορες διαστάσεις, που το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς που έχουν γνώση και σε αυτούς που δεν έχουν πρέπει να μικρύνει» (EC, 1995, σελ. 30), και ότι η κοινωνία της πληροφορίας εγείρει το πολύ χαρακτηριστικό ερώτημα «πως μπορεί να εξασφαλιστεί ότι οι μειονεκτούσες ομάδες (αγροτικός πληθυσμός, ηλικιωμένοι, εθνικές μειονότητες και μετανάστες) δεν θα μετατραπούν σε πολίτες δεύτερης κατηγορίας όσον αφορά την πρόσβασή τους στις νέες τεχνολογίες και στις ευκαιρίες για μάθηση» (EC, 1995, σελ. 19).

Για τους παραπάνω λόγους στο κείμενο τίθενται πέντε γενικοί στόχοι (EC, 1995, σελ. 32):

- Να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαϊός πολίτης στην απόκτηση νέων γνώσεων
- Το σχολείο να συνδεθεί με την αγορά εργασίας
- Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
- Ο Ευρωπαϊός πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Η επένδυση στην εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις

Στο πλαίσιο του τρίτου κυρίως στόχου, αυτού της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, το Λευκό Βιβλίο δίνει έμφαση στην ανάγκη προώθησης μέτρων που αφορούν κυρίως νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και που θα τους δίνουν μια ακόμη σχολική ευκαιρία εκπαίδευσης. «Η ιδέα είναι απλή: να προσφερθεί στους νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που πρόκειται να αποκλειστούν, η καλύτερη δυνατή κατάρτιση και υποστηρίξη, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση» (EC, 1995, σελ. 42).

Στη συνέχεια, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2009, σελ. 383), από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατυπώθηκε η θέση ότι η σχολική αποτυχία έχει ως συνέπεια τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό που οδηγεί με τη σειρά της στον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η παραδοχή μεταξύ άλλων αποτελεί τη βάση στην οποία σχεδιάστηκαν τα ΣΔΕ σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Προτάθηκε λοιπόν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και με επιχείρημα την άμεση ανάγκη καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, τα ΣΔΕ να συμπεριληφθούν στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πειραματικά προγράμματα (experimental projects). Στόχος των σχολείων αυτών είναι «η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων ανθρώπων ανειδίκευτων, μεταξύ 16 και 24 ετών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες.» (Βεκρής, 2010, σελ. 15). Όπως εμφατικά αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο

καθένας πρέπει να μπορεί να αρπάζει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη στην κοινωνία και για προσωπική ολοκλήρωση, ασχέτως της κοινωνικής του προέλευσης και του εκπαιδευτικού του υπόβαθρου. Αυτό ισχύει κυρίως για τις πιο μειονεκτούσες ομάδες, που στερούνται το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον που θα τους επέτρεπε να αξιοποιήσουν ακόμη

περισσότερο τη γενική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Σε αυτές τις ομάδες θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσβαση στη νέα γνώση, που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να αναδείξουν τις ικανότητές τους. (EC, 1995, σελ. 3).

Στον ευρωπαϊκό οδηγό για την ίδρυση των ΣΔΕ που δημοσιοποιήθηκε το 1999, προσδιορίζονται οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε το πρόγραμμα (Βεργίδης, 2009, σελ. 384):

- Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε νέους ανθρώπους χωρίς τυπικά προσόντα, οι οποίοι αναζητούν την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.
- Σκοπός των ΣΔΕ είναι η κοινωνική ένταξη και η απασχόληση των εκπαιδευομένων.
- ΣΔΕ ιδρύονται σε αστικές περιοχές με μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.
- Η εκπαιδευτική στρατηγική στηρίζεται σε διδακτικές μεθόδους εστιασμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, σε διδάσκοντες με κατάλληλα προσόντα, στη χρήση νέων τεχνολογιών και στην απόκτηση προσόντων σε σύνδεση με τις ανάγκες της τοπικής αγοράς.
- Σύμπραξη των ΣΔΕ με τοπικούς φορείς και εργοδότες.

Μεταξύ των ετών 1997 και 1999, δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (μεταξύ αυτών και η Αθήνα) συμμετείχαν εθελοντικά στην πειραματική φάση λειτουργίας των ΣΔΕ, με περίπου 4.000 μαθητές. Οι πόλεις αυτές αποτέλεσαν το πρώτο δίκτυο με συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών. Κάθε χώρα-μέλος όμως της Ένωσης διαμόρφωσε μοντέλο σχολείου διαφορετικής φυσιογνωμίας. Οι διαφορές οφείλονται στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, σε συνδιασμό με τις προτεραιότητες, τις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομάδων στις οποίες απευθύνονται (Κατσίκας, 2012, σελ.30 · Ταρατόρη, κ.ά., 2008, σελ. 14), καθώς και «στην έμφαση που δίδεται στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση και στην απόσταση από την τυπική εκπαίδευση.» (Βεκρής, 2010, σελ. 16). Παρόλο όμως που η φυσιογνωμία του κάθε ΣΔΕ, σύμφωνα με τις ιδρυτικές πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα εξαρτιώταν από τις εθνικές συνθήκες και τις τοπικές ανάγκες, αλλά με σεβασμό πάντα στις βασικές αρχές, οι τελευταίες αξιολογικές εκθέσεις σύμφωνα με τον Βεκρή (2010, σελ.17) επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του

θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά. Συμπληρωματικά οι Ταρατόρη κ.ά. (2008, σελ.17) αναφέρουν ότι τελικά, από όλα τα κράτη μέλη ακολουθήθηκε το σύνολο των κοινών αρχών και έτσι εν τέλει δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες.

1.3 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Την υλοποίηση του προγράμματος την αναλαμβάνει το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Η ίδρυση των ΣΔΕ γίνεται ύστερα από κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών μετά από εισήγηση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης.

Ο συνολικός αριθμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα ανέρχεται σε 63, εκ των οποίων τα 7 υπάγονται σε αυτά της Αττικής όπου και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα (έχει εξαιρεθεί το ΣΔΕ φυλακών Κορυδαλλού).

1.3.1 Θεσμοθέτηση, στόχοι και λειτουργία των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με τον νόμο 2525/97 (ΦΕΚ Α 188/23-09-1997) στο πλαίσιο των διακηρυγμένων αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου αυτού, σε αυτά τα σχολεία μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν νέοι που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Χορηγούν απολυτήριο τίτλο, ισότιμο προς το απολυτήριο του Δημοτικού και του Γυμνασίου, κατά περίπτωση.

Ο θεσμός λειτούργησε πειραματικά την περίοδο 2000-2003. Κατά τη διάρκεια αυτής της πειραματικής φάσης τα ΣΔΕ λειτούργησαν με χαλαρές προδιαγραφές σπουδών και χωρίς συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο (Βεργίδης, 2009, σελ. 386). Η πειραματική αυτή φάση ολοκληρώθηκε με τη δημοσίευση της Υ.Α. 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/ 22-07-2003) όπου καθορίζονται ο σκοπός, οι αρχές και τα χαρακτηριστικά του θεσμού. Στην παραπάνω Υ.Α. (άρθρα 1 και 2 αντίστοιχα) προβλέπεται ότι: «Σκοπός των Σχολείων

Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους.».

Σήμερα, η οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ στηρίζεται στην Υ.Α. 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/08-07-2014). Στο άρθρο 2 αυτής της απόφασης προβλέπεται ότι «Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.».

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.
 2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
 3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολυεπίδεδξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.
- (Υ.Α. 5953, 2014, άρθρο 3)

Στην ίδια Υ.Α. (άρθρο 2) καθορίζονται και οι στόχοι λειτουργίας των ΣΔΕ να είναι:

- α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
- β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- γ. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
- δ. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- ε. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το ΣΔΕ φαίνεται να έχει ένα διττό έκδηλο στόχο. Σε ατομικό επίπεδο, «να κραταιώσει την προσωπικότητα των συμμετεχόντων και να τους θωρακίσει με κοινωνική και επαγγελματική εμπειρία την οποία θα μπορέσουν να την

αξιοποιήσουν στην αγορά εργασίας.» (Ταρατόρη κ.ά., 2008, σελ. 16), ενώ σε συλλογικό επίπεδο την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου και την παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών επανένταξης ατόμων εκτιθεμένων ή που κινδυνεύουν να εκτεθούν στον κοινωνικό αποκλεισμό (Ανάγνου & Μαργάρα, 2008, σελ. 89).

1.3.2 Η αναγκαιότητα του θεσμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το πλαίσιο που διαπνέει τη λειτουργία των ΣΔΕ είναι η κοινωνική συνοχή και η απασχόληση. Οι πολιτικές αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού πήραν τη μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω της ίδρυσης των ΣΔΕ.

Ο αναλφαβητισμός, αλλά και η μαθητική διαρροή αποτελούν γενεσιουργούς παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού. Όπως αναφέρουν οι Ανάγνου και Μαργάρα (2008, σελ. 93) το πρόβλημα της σχολικής διαρροής αποτελεί χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που συντελεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές συνιστούν ομάδα πληθυσμού που έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο δείκτη της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (ΥΠΕΠΘ, 2006, σελ.64).

Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί τροχοπέδη για την επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση, δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, που με τη σειρά τους, συνήθως, ωθούν τα άτομα στην αυτοπεριθωριοποίηση (Κουτρούμπα, 2008, σελ.65). Επιπλέον, δυσχεραίνει την ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας και συχνά τους καθιστά αντικείμενο εργασιακής εκμετάλλευσης (Κατσίκας, 2012, σελ. 23).

Η υπο-εκπαίδευση επιπλέον, επηρεάζει αρνητικά την οικονομική και κοινωνική πρόοδο της χώρας αφού έχει ως συνέπεια την ελλιπή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου που σχετίζεται με την οικονομική δυσπραγία των κοινωνιών, επιβραδύνει την τεχνολογική χειραφέτηση και διακυβεύει την κοινωνική συνοχή (Κατσίκας, 2012, σελ. 23).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα ίδρυσης των ΣΔΕ ως μέτρο αντιστάθμισης της μαθητικής διαρροής και ως θεραπευτικός θεσμός που θα δημιουργεί νέες ευκαιρίες για να επανενταχθούν στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσοι το εγκατέλειψαν πρόωρα (ΥΠΟΠΑΙΘ, 2015, σελ. 15,52).

Πρόσθετα, η αυξημένη μεταναστευτική κινητικότητα στην Ελλάδα, απαιτεί τη δημιουργία υποδομών προσαρμογής των μεταναστών καθότι για αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες είναι μεγάλη η ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού και της επαγγελματικής περιθωριοποίησης. Τα ΣΔΕ μέσω ευέλικτων προγραμμάτων και διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, δίνουν τη δυνατότητα μιας μελλοντικής κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης των μεταναστών.

1.3.3 Τα χαρακτηριστικά των ελληνικών ΣΔΕ

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ όπως υπογραμμίζονται στην Υ.Α. του 2014 (άρθρο 3) είναι τα εξής

Τα Σ.Δ.Ε.: α. Επιδιώκουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη με όλους τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία. β. Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων. γ. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. δ. Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν θετικές στάσεις, ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. ε. Διαμορφώνουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.). στ. Συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινές δράσεις.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζαρίφης (2003, σελ. 66) το ΣΔΕ είναι ένα «μετα-σχολείο» του οποίου τη δομή και λειτουργία υπαγορεύουν οι ανάγκες των μαθητών του, οι εμπειρίες τους, ο προσανατολισμός τους, τα κίνητρα και οι δυνατότητές τους. Ο

ίδιος το θεωρεί ένα σχολείο απαγκιστρωμένο από την τυπικότητα του αναλυτικού προγράμματος και την «αγωνία του ρολογιού» για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, αυτόνομο, δημοκρατικό, αυτοτελές αλλά όχι αποκομμένο από την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Ολοκληρώνοντας δεν παραλείπει να αναφερθεί και στους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων οι οποίοι δεν αρκούνται στον τυπικό εκπαιδευτικό τους ρόλο αλλά είναι συμμετέχοντες στην προσπάθεια οργάνωσης και εξέλιξης του, όσο και οι εκπαιδευόμενοι.

Τα ΣΔΕ είναι φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία (Κόκκος, 2005, σελ. 45). Έτσι λειτουργούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ είναι ένα ευέλικτο καινοτομικό πρόγραμμα που διαρκεί δύο σχολικά έτη και περιλαμβάνει τους ακόλουθους γραμματισμούς¹: τον Γλωσσικό (ελληνική και αγγλική γλώσσα), τον Αριθμητικό, τον Πληροφορικό, τον Κοινωνικό, τον Επιστημονικό, τον Περιβαλλοντικό, καθώς και την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. Αποκλίνει από εκείνο του τυπικού σχολείου κυρίως ως προς τις αρχές, τα περιεχόμενα, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα ΣΔΕ, είναι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων όπως είναι η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η διδακτική προσέγγιση έχει ως βάση της την εξατομίκευση, τη βιωματική μάθηση, τη διαθεματικότητα, τον κριτικό στοχασμό και τον καινοτόμο χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η διδακτική στα ΣΔΕ στοχεύει στη μετατροπή των σχολείων αυτών από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης (Κατσίκας, 2012, σελ.55). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Chistolini (2008, σελ.225), τα ΣΔΕ στην Ελλάδα ακολουθούν τη φιλοσοφία του «μαθαίνω πως να μαθαίνω».

¹ Στα ΣΔΕ αντικαθίσταται ο όρος «μάθημα» με τον όρο «γραμματισμός». Γραμματισμός στη σημερινή εποχή δεν είναι μόνο η ικανότητα να διαβάζουμε και να κατανοούμε ένα κείμενο αλλά και η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μας και η ενασχόλησή με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου (Χοντολίδου, 2010, σελ. 33).

Η καινοτομία των ΣΔΕ αγγίζει και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων η οποία δεν περιορίζεται στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων αλλά επικεντρώνεται στην εμπλοκή και την ενεργοποίησή τους σε αυτήν (Ταρατόρη κ.ά., 2008, σελ. 31). Η αξιολόγηση είναι ποιοτική – περιγραφική και οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι οι φάκελλοι υλικού, τα σχέδια δράσης, οι συνθετικές εργασίες και οι αυτοαξιολογήσεις.

Κεφάλαιο 2

Η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει τρεις ενότητες. Η πρώτη επικεντρώνεται σε προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης των ενηλίκων και αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στη μαθησιακή διεργασία. Επίσης προσδιορίζονται οι βασικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν και καθιστούν αποτελεσματικότερη τη μάθηση. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται επιλεκτικά βασικές θεωρίες για τη μάθηση ενηλίκων ορισμένων σημαντικών επιστημόνων. Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η φύση των εμποδίων στη μάθηση και στη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με ιδιαίτερη έμφαση στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι.

2.1 Έννοια και προϋποθέσεις της ενήλικης μάθησης

Μάθηση σύμφωνα με τον Jarvis (2003, σελ. 50) ορίζεται ως «η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα». Στο ίδιο περίπου πλαίσιο ο Mezirow (1990, σελ. 1) ορίζει τη μάθηση ως μια «διαδικασία δημιουργίας μιας νέας, αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας που με τη σειρά της μας οδηγεί στην κατανόηση, στην αξιολόγηση και στη δράση». Συμπληρωματικά ο Kolb θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα σε έναν αέναο κύκλο, όπου το άτομο δρώντας, αντιμετωπίζει πραγματικές καταστάσεις αποκτώντας έτσι νέες εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια τις επεξεργάζεται, τις συνδέει με τις υπάρχουσες γνώσεις του και εξάγει συμπεράσματα με βάση τα οποία διαμορφώνει νέους κανόνες δράσης (Κόκκος, 2005, σελ. 32,65).

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης, γίνεται φανερό ότι υπάρχει σύμπτωση των απόψεων όλων των συγγραφέων στο ότι η εμπειρία και η αναζήτηση νοήματός της αποτελεί τη βάση κάθε ενήλικης μάθησης (Rogers, 1998, σελ. 151). Όπως εμφατικά αναφέρει ο Mezirow (1981, όπ. αναφ. στο Rogers, 1998, σελ. 151), «Μάθηση σημαίνει να δημιουργεί κανείς νοήματα, να βρίσκει τα "κλειδιά", να καταλαβαίνει την εμπειρία του - μια διεργασία τόσο φυσική στους ενήλικους όσο η αναπνοή.». Ο Lindeman χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η εμπειρία είναι το ζωντανό βιβλίο του ενήλικα εκπαιδευόμενου» και κατά συνέπεια η εκπαίδευση ενηλίκων είναι «μια συνεχής διαδικασία αξιολόγησης εμπειριών»(Brookfield, 1995, σελ. 4). Με άλλα λόγια, οι προηγούμενες εμπειρίες έχουν μεγάλη σημασία στη μάθηση και κάθε νέα γνώση οργανώνεται σε συνάρτηση με αυτές που έχουν ήδη αποκτηθεί (Noye & Riveteau, 1998, σελ. 109).

Σε ότι αφορά την παραπάνω προϋπόθεση οι Noye και Riveteau (1998, σελ. 105) διατυπώνουν τη δική τους θέση αναφέροντας ότι, εφόσον τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του, είναι χρήσιμο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που του παρέχονται να επικεντρώνονται στα προβλήματα προς επίλυση που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός. Συμπληρωματικά οι Δολιώτη και Ζαρίφης (2009, σελ. 117) αναφέρουν ότι για να επιτευχθεί μάθηση σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παλαιότερες εμπειρίες, οι γνώσεις και το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των εκπαιδευόμενων, ώστε να κατακτήσουν την προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους γνώση, δηλαδή τη γνώση που ταυτίζεται με τις εμπειρίες τους.

Καθοριστικά στοιχεία για να υπάρξει μάθηση σύμφωνα με τον Mezirow είναι η ύπαρξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος δημοκρατικού, ασφαλούς και ανοιχτού, που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους, ενθαρρύνει τη συνεργασία τους, ενώ συγχρόνως εξασφαλίζει την αυτονομία τους και ενισχύει τη συμμετοχή τους (Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009, σελ. 115). Ο Jarvis (2003, σελ. 126) ενισχύει την παραπάνω άποψη αναφέροντας ότι οι ενήλικοι «Έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να μάθουν αποτελεσματικά, όταν βρίσκονται σε ένα μέρος όπου αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς αναστολές.».

Στο ίδιο πλαίσιο και η Courau (2000, σελ. 153) προσδιορίζοντας τις βασικές προϋποθέσεις μάθησης αναφέρει ότι ένας ενήλικας μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα, βρίσκεται σε συμμετοχικό κλίμα, η εκπαίδευσή του έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ενεργεί, εμπλέκεται και καταλαβαίνει.

Καθοριστικός επίσης κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτή στην ενίσχυση της μάθησης καθότι είναι αυτός που θα αναδείξει και θα ενισχύσει το κατάλληλο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω.

2.2 Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες όσον αφορά γενικά τη μάθηση ανεξαρτήτως ηλικίας. Το ζητούμενο κατά τον Rogers (1998, σελ. 110) είναι κατά πόσο η μάθηση αυτή η οποία πραγματοποιείται στη διάρκεια όλης της ζωής είναι βασικά η ίδια ή κατά πόσο η μάθηση των ενηλίκων έχει ιδιαίτερο χαρακτήρα. Θέλοντας να τονίσει την πολυπλοκότητα του ζητήματος αυτού ο Rogers (1998, σελ. 112) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία απόψεων ακόμα και μεταξύ των ειδικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο συνεχίζει, έχουν αρχίσει να διαφαίνονται κάποια σημεία σύγκλισης των απόψεων αυτών.

Σχετικά με τις διάφορες θεωρίες μάθησης όπως επισημαίνουν οι Κόκκος (2005, σελ. 47) και Rogers (1998, σελ. 137) επειδή δεν υπάρχουν καθολικώς αποδεκτά συμπεράσματα, πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στην υιοθέτηση οποιασδήποτε θεωρίας που αποκλείει τα στοιχεία των άλλων.

Οι θεωρίες μάθησης μπορούν να υποδιαιρεθούν απλουστευτικά σε τρεις κύριες ομάδες (Rogers, 1998, σελ. 138):

- τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, κυρίως της σχολής του ερεθίσματος-αντίδρασης, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή και υπογραμμίζουν τον ενεργό του ρόλο στην παροχή του ερεθίσματος,
- τις γνωστικές θεωρίες που είναι επικεντρωμένες στο θέμα, δηλαδή στο υλικό που ο εκπαιδευτής επιβάλλει και που ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να κάνει "κτήμα" του, και

- τις ανθρωπιστικές θεωρίες που είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευόμενο και επισημαίνουν την ενεργητική του φύση.

Ειδικότερα κατά τις ανθρωπιστικές απόψεις «Η μάθηση προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοποίηση όλης της προσωπικής εμπειρίας, η οποία αντλείται από τους πόρους της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας.» ενώ «αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μέρος μιας διεργασίας σύγκρουσης, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αναλάβουν τον έλεγχο των διεργασιών της ίδιας τους της ζωής.» (Rogers, 1998, σελ. 142). Αυτές οι απόψεις όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα αποτελούν τη βάση της ενήλικης μάθησης. Είναι λοιπόν προφανές, ότι επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει κεντρική θέση στον εκπαιδευόμενο και στην εμπειρία του, οι απόψεις της ανθρωπιστικής θεωρίας επηρεάζουν την εξέλιξη του τομέα αυτού.

Παρακάτω είναι αναγκαίο να αναφερθούμε σε κάποιους βασικούς μελετητές οι οποίοι έχουν ερευνήσει διάφορες πτυχές της μάθησης των ενηλίκων και το έργο τους έχει γίνει σημαντικό σημείο αναφοράς στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles αποτελεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην οποία γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στην ενήλικη μάθηση και τη μάθηση των ανηλίκων. Οι διαφορές μεταξύ της ανδραγωγικής και της παιδαγωγικής αφορούν: την αυτοαντίληψη, την εμπειρία, την ετοιμότητα για μάθηση, τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (Jarvis, 2003, σελ. 140) καθώς και το κίνητρο για μάθηση (Κόκκος, 2005, σελ. 49).

Στην ανδραγωγική έχει ασκηθεί έντονη κριτική, η αξία της όμως έγκειται στο ότι εστιάζει στα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005, σελ. 52), στον αυτοκατευθυνόμενο εκπαιδευόμενο και στη θέση του εαυτού στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2003, σελ. 143), στοιχεία σημαντικά στη θεωρία της μάθησης.

Ανάλογα, στην καρδιά της απελευθερωτικής εκπαίδευσης του Freire βρίσκεται μια ανθρωπιστική αντίληψη των εκπαιδευομένων καθώς και η προσδοκία ότι από τη στιγμή που αυτοί πραγματικά μάθουν θα συμμετέχουν ενεργά στον ευρύτερο κόσμο (Jarvis, 2003, σελ. 132). Ο ίδιος πιστεύει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν, γι' αυτό ο

ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να τους απελευθερώνει. Επίσης θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη διαδικασία καθώς πρόκειται για κοινωνικό θεσμό, ο οποίος ελέγχεται από κοινωνικοπολιτικές διεργασίες καθώς και ότι πρέπει να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική τους κατάσταση και να ενεργήσουν για να μετασχηματίσουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Δηλαδή, θέτει τη μάθηση στην υπηρεσία της κοινωνικής αλλαγής.

Ο Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Ο Κόκκος (2005, σελ. 75) επισημαίνει ότι η συλλογιστική της μετασχηματίζουσας μάθησης εκκινεί από το αξίωμα ότι ερμηνεύουμε την πραγματικότητα ανάλογα με το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτουμε και που έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Αυτό το σύστημα αντιλήψεων συχνά περιέχει διαστρεβλωμένες αξίες και παραδοχές και είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητά μας ώστε απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν. Μέσω του κριτικού στοχασμού² επανεξετάζουμε τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών μας και αμφισβητούμε την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές ώστε να διαμορφώσουμε μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης μας μέσα σε αυτόν.

Ο Jarvis επεξεργάστηκε μια συνθετική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της πολυδιάστατης ανάλυσης του φαινομένου της ενήλικης εκπαίδευσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Κόκκος, 2005, σελ. 79). Σύμφωνα με τον ίδιο η μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος και επηρεάζεται από αυτόν. Κυρίαρχο ζήτημα για τον ίδιο «είναι η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους.» (Κόκκος, 2005, σελ. 83).

² Ο Mezirow αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, τεκμηρίωσε ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Αυτό είχε ως συνέπεια να γίνει κατανοητό στην επιστημονική κοινότητα ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο διαφοροποίησης της μάθησης των ενηλίκων από εκείνη των παιδιών και έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων μπόρεσε να αναχθεί σε διακριτό επιστημονικό πεδίο (Κόκκος, 2009, σελ. 79).

Ολοκληρώνοντας αξίζει να αναφερθούμε στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers, μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευομένου. Σκοπός της θεωρίας είναι να παρέχει τις βάσεις για προσωπική ανάπτυξη ώστε η μάθηση να συνεχιστεί εφ' όρου ζωής με έναν αυτοκατευθυνόμενο τρόπο. Ο ίδιος αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο με σεβασμό και πίστη στις δυνατότητές του ενώ τονίζει ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι ο πλήρως λειτουργικός άνθρωπος (Jarvis, 2003, σελ. 149). Η προσέγγιση του για τις αρχές μάθησης και το ρόλο του εκπαιδευτή ως δημιουργού καταστάσεων που διευκολύνουν τη μάθηση (facilitator) αποτελεί σημαντική πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία στα ΣΔΕ έχουν ως επίκεντρο τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, η μάθηση επιτυγχάνεται με ενεργητικό τρόπο, το εκπαιδευτικό κλίμα διαπνέεται από σεβασμό και ελευθερία, ενώ ακολουθείται η φιλοσοφία του μαθαίνω πως να μαθαίνω. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αρχές μάθησης που αντανακλούν την ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΣΔΕ.

2.3 Εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μάθηση. Ωστόσο η πορεία αυτή προς τη μάθηση συναντά πλήθος εμποδίων που διακυβεύουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Εμπόδιο στη μάθηση σύμφωνα με τους Γιώτη και Λυγούρα (2014, σελ. 166), είναι κάθε παράγοντας που δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί να είναι κάτι που υπάρχει ή κάτι που λείπει, και που θέτει φραγμό μπροστά την αλλαγή που θα προκαλέσει η αφομοίωση της νέας γνώσης. Το εμπόδιο μπορεί να υπάρχει μέσα στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο ή έξω από αυτόν, στο φυσικό ή στο κοινωνικό του περιβάλλον. Μπορεί να είναι μια γνώση, στάση, προκατάληψη, συνήθεια, συμπεριφορά, συναίσθημα, αντίληψη ή ένα μαθησιακό περιεχόμενο, μια εκπαιδευτική μέθοδος και τεχνική, ένας εκπαιδευτής κ.ά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος

(2005, σελ. 97) «Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και αποτελούν μέρος της προσωπικότητας του καθενός.».

Η Cross (1981) προτείνει μια τυπολογία εμποδίων που αναστέλλουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατατάσσοντάς τα σε τρεις κατηγορίες:

- καταστασιακά εμπόδια: πρόκειται για εμπόδια που οφείλονται στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται μια συγκεκριμένη περίοδο οι ενήλικοι,
- θεσμικά εμπόδια: πρόκειται για εμπόδια που οφείλονται είτε στους θεσμούς που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και που ρυθμίζουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών είτε στην οργάνωση των ίδιων των προγραμμάτων.
- Προδιαθετικά εμπόδια: πρόκειται για εμπόδια που οφείλονται στους εσωτερικούς φραγμούς που προκύπτουν από τις στάσεις που μπορεί να έχουν οι ενήλικοι απέναντι στους εαυτούς τους.

Ο Rogers (1998) υιοθετεί την παραπάνω τυπολογία και παρατηρεί ότι, παρότι η Cross αναφέρεται σε φραγμούς στη συμμετοχή και όχι σε φραγμούς στη μάθηση και οι τρεις κατηγορίες που διακρίνει ισχύουν και ως εμπόδια στη μάθηση. Ανάλογα και οι Burton, Lloyd και Griffiths (2011, σελ. 3) και MacKeracher, Suart και Potter (2006, σελ. 5) επισημαίνουν ότι τα παραπάνω εμπόδια μπορεί να εμφανίζονται πριν την απόφαση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ωστόσο είναι πιθανό να εξακολουθούν να υφίστανται καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης ασκώντας πίεση στον εκπαιδευόμενο.

Οι Potter και Alderman (1992) πρόσθεσαν στην παραπάνω ταξινόμηση της Cross (1981) μια τέταρτη κατηγορία εμποδίων, τα ακαδημαϊκά, τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή κυρίως κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (MacKeracher, Suart & Potter, 2006, σελ. 5). Τα εμπόδια αυτά οφείλονται στην έλλειψη ή στη σταδιακή μείωση βασικών ικανοτήτων των ενηλίκων (ικανότητες γραφής, ανάγνωσης, μαθηματικές, χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, κριτικού στοχασμού, διαχείρισης πληροφοριών, μνήμης, συγκέντρωσης κ.ά.) οι οποίες είναι απαραίτητες για αποτελεσματικότερη μάθηση.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι Rubenson και Desjardins (2009) προτείνουν μια τυπολογία εμποδίων ομαδοποιώντας τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια της

τυπολογίας της Cross σε μια κατηγορία, τα δομικά εμπόδια (αφού και οι δυο τύποι αναφέρονται σε κοινωνικές συνθήκες και δομές), ενώ διατηρούν την τρίτη κατηγορία τα προδιαθετικά εμπόδια (Καραλής, 2013, σελ. 38). Διακρίνουν έτσι δυο κατηγορίες εμποδίων: τα εξωτερικά ή δομικά και τα εσωτερικά ή προδιαθετικά.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις κατηγορίες εμποδίων σύμφωνα με την ταξινόμηση των Cross (1981) και Rogers (1998) που θα αποτελέσουν και τη βάση της έρευνας στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

2.3.1 Καταστασιακά εμπόδια

Στην κατηγορία αυτή κατά τον Rogers (1998, σελ. 275) ανήκουν εμπόδια που προκύπτουν από:

- α) Φυσικές αλλαγές που συμβαίνουν σε έναν ενήλικο, όπως για παράδειγμα η μνήμη, η επιδεξιότητα, η επιβράδυνση των αντιδράσεων, η όραση και η ακοή που χειροτερεύουν ή διάφορα προσωρινά καταστασιακά αίτια όπως η δίψα, η κακή υγεία, η κούραση ή άλλες έγνοιες (οικονομικές, οικογενειακές, επαγγελματικές κ.ά.).
- β) Περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως το οικογενειακό, το επαγγελματικό και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του οποίου οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τμήμα και που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στις μαθησιακές αλλαγές και στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον (συνθήκες θερμοκρασίας, φωτισμού, ανεπαρκής εξοπλισμός, αριθμός εκπαιδευομένων κ.ά.).
- γ) Τις κακές σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

2.3.2 Θεσμικά εμπόδια και εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν δείκτη ποιότητας του. Η ποιότητα αυτή μπορεί να ορισθεί με αναφορά στο περιεχόμενο, στα μέσα, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στην κάλυψη διαπιστωμένων κοινωνικών αναγκών ιδιαίτερα για συγκεκριμένες κοινωνικά μειονεκτούσες πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. πρόσφυγες και μετανάστες) (Χασάπης, 2000,

σελ. 9-10). Η αδυναμία ανταπόκρισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, αποθαρρύνουν τη συμμετοχή.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σελ. 89) η κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε επίπεδο στόχων, συντονισμού, υποδομής, ωραρίων διεξαγωγής τους κ.ά., μπορεί να προκαλέσει αισθήματα απογοήτευσης στους συμμετέχοντες καθότι έχουν έντονη την ανάγκη να αντιμετωπίζονται υπεύθυνα καθώς προσδοκούν άμεσα αποτελέσματα από την εκπαίδευση.

2.3.3 Εσωτερικά - προδιαθετικά εμπόδια

Τα εσωτερικά εμπόδια ο Rogers (1998, σελ. 276) τα διαχωρίζει σε εκείνα που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και σε εκείνα που προκύπτουν από παράγοντες της προσωπικότητας (συναισθηματικούς ή ψυχολογικούς). Υποστηρίζει ότι οι εσωτερικοί φραγμοί και ειδικότερα οι παράγοντες της προσωπικότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, οι φραγμοί προέρχονται από τη συναισθηματική επένδυση που κάνουμε στη γνώση, από προκαταλήψεις ή επειδή συχνά είμαστε «δέσμοι της συνήθειας» (Rogers, 1998, σελ. 278). Οι εκπαιδευόμενοι εξαιτίας αυτών των παραγόντων αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές, προσκολλώνται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και δυσκολεύονται να αφομοιώσουν τα νέα δεδομένα.

Όσον αφορά τους συναισθηματικούς παράγοντες ο Rogers (1998, σελ. 281) αναφέρεται ιδιαίτερα στο άγχος ως τον πιο σημαντικό και συνηθισμένο από όλους. Το άγχος μπορεί να οφείλεται μεταξύ άλλων στην αρνητική αυτοεικόνα, στο φόβο αποτυχίας ή απογοήτευσης του εαυτού ή των άλλων, στο φόβο της κριτικής και στο φόβο του αγνώστου. Επίσης σε παράγοντες που οφείλονται σε κοινωνικούς ή περιστασιακούς ρόλους που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι τη δεδομένη στιγμή (π.χ. πρόσφυγας, μετανάστης κ.ά.). Τέλος μπορεί να οφείλεται στη συνειδητοποίηση φυσικών αλλαγών όπως της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης κ.ά.

Οι συναισθηματικοί παράγοντες σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σελ. 91) επιδρούν ιδιαίτερα στα μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Οι μετανάστες από την ιδιότητά τους και μόνο ως μέλη μιας ευάλωτης ομάδας συναντούν πρόσθετα εμπόδια στη μάθηση καθώς χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και άγχος, νιώθουν αποξενωμένοι και περιθωριοποιημένοι ενώ συσσωρευμένα προβλήματα λόγω ανεπαρκούς κάλυψης των βασικών αναγκών τους ή των αναγκών της ασφάλειας, τους εμποδίζουν από το να επενδύσουν συναισθηματικά στη μάθηση (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014, σελ. 25-27).

Επίσης η ελλιπής κατανόηση και χρήση της γλώσσας διδασκαλίας, δηλαδή της ελληνικής γλώσσας και τα συνακόλουθα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στην επικοινωνία, οδηγούν σύμφωνα με την Ρετάλη (2013, σελ. 329) σε δυσκολίες παρακολούθησης και μάθησης στο σχολείο. Ο Γκόβαρης (2011, σελ. 191) σχετικά αναφέρει ότι «η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν τα μέσα συγκρότησης, αντίληψης και παρουσίασης της ταυτότητάς μας.» δηλαδή η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του εγώ. Για τον ίδιο, η επικοινωνία στηρίζεται στις προσδοκίες των ατόμων για κοινωνική αναγνώριση ενώ η μη εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών οδηγεί στον «τραυματισμό» του ψυχισμού των ατόμων καθώς και στην χαμηλή αυτοαντίληψή τους. Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν τα υποκείμενα σε επιπλέον φόβο, άγχος και αβεβαιότητα, δυσχεραίνοντας έτσι την παραμονή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πρόσθετα εμπόδια στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων, πέρα από τις γλωσσικές διαφορές σύμφωνα με τους Αθανασίου, Μπαλντούκα και Παναούρα (2014, σελ. 42) μπορεί να αποτελέσουν οι θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές τους. Πιθανές προκαταλήψεις ή στερεότυπα σχετικά με τη θρησκευτική ή την πολιτισμική ιδιαιτερότητα³ των μεταναστών δηλαδή η μη αποδοχή κύριων συστατικών στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας θα μπορούσε να επιφέρει μείωση της αυτοεκτίμησής τους και συνεπώς αντίσταση ή ακόμη και άρνηση στη μάθηση (Ζωγράφου, 2003, σελ. 131).

³ Στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας αποτελούν οι αξιακοί κώδικες, οι στάσεις, οι καθημερινές πρακτικές, οι γνώσεις, οι ικανότητες κ.ά. (Γκότοβος, 2002, σελ. 59).

Κεφάλαιο 3

Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι μετανάστες

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη προσδιορίζεται εννοιολογικά ο «μετανάστης» με βάση συγκεκριμένα γνωρίσματα του, θέλοντας να επισημάνουμε έτσι τον τρόπο που θα χρησιμοποιείται η λέξη στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Στη δεύτερη αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μεταναστών, ενώ στην τρίτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης του ρόλου των συμβουλευτικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ στην ενδυνάμωση των μεταναστών, με στόχο την αντιμετώπιση των εμποδίων που βιώνουν κατά την εκπαίδευσή τους.

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του «μετανάστη»

Διεθνώς υπάρχουν διάφοροι ορισμοί του «μετανάστη» καθότι από τη μια χώρα στην άλλη ο ορισμός αλλάζει ανάλογα με τη νομοθεσία και την πολιτική της χώρας αυτής ως προς τη μετανάστευση. Οι ορισμοί αυτοί εστιάζονται, κατά κύριο λόγο, στα κίνητρα και στη σκοπιμότητα της μετανάστευσης (Τσακηρίδη, 2012,σελ. 129) .

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δεν κρίνεται σκόπιμο να δοθεί κάποιος ορισμός με βάση την ελληνική νομοθεσία, αλλά με βάση την κοινή γλώσσα. Έτσι με την λέξη «μετανάστης» αναφερόμαστε σε άτομα που έχουν αφήσει τη χώρα τους με σκοπό να εγκατασταθούν μόνιμα στην Ελλάδα και που είναι συνήθως φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας, νοοτροπίας, αξιών, ιδεολογίας ή πολιτισμού. Δηλαδή άτομα που σχετίζονται με ειδικές μορφές πολιτισμικής ετερότητας (εθνικής, εθνοτικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής). Στην κατηγορία των «μεταναστών»

εντάσσουμε και τους πρόσφυγες οι οποίοι έχουν και αυτοί ανάλογο κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο.

3.2 Το προφίλ των εκπαιδευόμενων ενηλίκων μεταναστών

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετανάστες, έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων και που σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σελ. 86) προσδιορίζονται ως εξής: έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών, έχουν διαμορφωμένο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, προτιμούν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της εκπαίδευσής τους, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.

Ιδιαίτερα όμως, οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι, στην προσπάθειά τους για ένταξη στην ελληνική κοινωνία και την κάλυψη των αναγκών τους, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με παράγοντες οι οποίοι συνιστούν ιδιαίτερες πηγές άγχους και δυσκολιών, δρούν επιβαρυντικά στην μαθησιακή τους προσπάθεια και δυσχεραίνουν την παραμονή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η απώλεια αγαπημένων προσώπων, η αλλαγή του βιοτικού επιπέδου, το πολιτισμικό σοκ και η αβεβαιότητα για το μέλλον είναι ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης & Σκλάβου, 2008, σελ. 53).

Για τους Αθανασίου, Μπαλντούκα και Παναούρα (2014, σελ. 25), ο ενήλικος μετανάστης διακρίνεται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, ελάχιστα κίνητρα μάθησης (κυρίως εξωτερικά), συναντά εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία (συσσωρευμένα προβλήματα, πολλαπλοί ρόλοι, έλλειψη χρόνου), βιολογικά εμπόδια (π.χ. μη διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, κόπωση), απουσία μαθησιακής κουλτούρας και αδυναμία έκφρασης στον γραπτό και στον προφορικό λόγο ως απόρροια της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Επίσης όταν ο μετανάστης εισέρχεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι μπορεί να παρουσιάσει διάφορες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (φόβος κριτικής, άγχος, κατάθλιψη, αποξένωση, περιθωριοποίηση, απαξίωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση κ.ά.) αλλά και

θετικές όπως αισιοδοξία και ελπίδα για τις προοπτικές που μπορεί να του προσφέρει η εκπαίδευση.

Συμπληρωματικά, οι Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2008, σελ. 126) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες βιώνουν δυσκολία ταύτισης με τον εκπαιδευτή καθώς εκπροσωπούν μια διαφορετική κουλτούρα από τη δική τους, κάτι που δικαιολογεί τα υψηλά ποσοστά διαρροής τους από εκπαιδευτικά προγράμματα.

3.3 Η ενδυνάμωση των ενηλίκων μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Από τα προηγούμενα είναι φανερό ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης μεταναστών στα ΣΔΕ, ενδέχεται να προκύψουν προκλήσεις και κρίσιμα ζητήματα τα οποία πρέπει να τα χειριστούν με επιτυχία όλα τα στελέχη του σχολείου προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και δημιουργικό περιβάλλον, που συμβάλλει στη μείωση του άγχους και των εντάσεων, διασφαλίζει την απρόσκοπτη συμμετοχή και αντιμετωπίζει τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στη μαθησιακή διεργασία.

Σημαντικότερος παράγοντας αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μέσω της διαρκούς υποστήριξης αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωσή τους, στη διαδικασία δηλαδή εκείνη που θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις πνευματικές και κοινωνικές δυνατότητες καθώς και τα περιθώρια δράσης τους (Ταλιαδώρου, 2008, σελ. 12). Η ενδυνάμωση αποτελεί το βασικότερο στόχο των συμβουλευτικών υπηρεσιών⁴ και επιδίωξη των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ, διότι βοηθάει τα άτομα να ενεργοποιηθούν και να οργανώσουν τις ατομικές τους στρατηγικές, που θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και εμπόδια που προκύπτουν από την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, από την οικογένεια τους, την εργασία ή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και έχουν αντίκτυπο στη μαθησιακή

⁴ Σε κάθε ΣΔΕ εργάζεται στα πλαίσια των συμβουλευτικών υπηρεσιών του ένας Σύμβουλος Ψυχολόγος και ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

τους διαδικασίας. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, στη συνειδητοποίηση της θέσης, των ρόλων, των ορίων και των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων καθώς και στη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους τη διαπραγμάτευση του εαυτού τους από μια νέα οπτική στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Ορφανίδου, 2014, σελ. 775).

Ο εκπαιδευτής στα πλαίσια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων του, οφείλει να επιλέγει μεθοδολογία και κατάλληλες τεχνικές που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή τους, να αναπροσαρμόζει στάσεις και μεθοδολογίες και να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη μάθηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Στην ιδιαίτερη περίπτωση των εκπαιδευομένων μεταναστών σημαντικό είναι να εντοπίζει με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση, να παρέχει βοήθεια στη λήψη αποφάσεων (Ζαρίφης, 2009α, σελ. 165) και να δημιουργεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στο οποίο να μπορούν αυτοί να λειτουργήσουν με άνεση (Κόκκος, 2005, σελ. 120).

Ολοκληρώνοντας, σημαντική θέση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων κατέχει και ο κριτικός στοχασμός. Ο εκπαιδευτής μέσω του κριτικού στοχασμού βοηθάει στο μετασχηματισμό των εμπειριών των ατόμων σε κάτι ουσιαστικό και ωφέλιμο για αυτούς (Ζαρίφης, 2009β, σελ. 48), ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος μέσω του κριτικού αυτό-στοχασμού επαναπροσδιορίζει τρόπους σκέψης, πεποιθήσεις, συνήθειες και αξίες που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στη συμμετοχή και τη μάθησή του στα ΣΔΕ.

Κεφάλαιο 4

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στις δύο πρώτες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου γίνεται αρχικά μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «διαπολιτισμικότητα», ενώ έπειτα, γίνεται αναφορά στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην τρίτη ενότητα τονίζεται η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ΣΔΕ και γίνεται αναφορά στις ιδιαίτερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτές ώστε να είναι σε θέση να εργαστούν αποτελεσματικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη προκειμένου να υποστηρίξουν άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμικότητα»

Μια από τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στο συνολικό κοινωνικό γίνεσθαι της Ελλάδας είναι και η προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και της ετερότητας. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα και δημιουργεί νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης στα οποία πρέπει να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια και τα ΣΔΕ. Βασικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ΣΔΕ είναι η δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων αποδοχής του πλουραλισμού και της ετερότητας για μια δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών, καθώς και η διαμόρφωση της μάθησης κάτω από συνθήκες ετερότητας.

Ο Γκόβαρης (2011, σελ. 14,56) αναφέρει ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Για την εννοιολόγηση του όρου «διαπολιτισμικότητα» η Ray von Almen (οπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2011, σελ. 78) προτείνει την αποδοχή των περιεχομένων της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός». Η πρόθεση «δια» σύμφωνα με την ίδια παραπέμπει σε αλληλεγγύη, ανταλλαγή και υπέρβαση ορίων. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σελ. 3) παραπέμπει σε αλληλεπίδραση, πολιτισμική όσμωση, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και θεάση του κόσμου από την οπτική γωνία του «άλλου». Η έννοια του «πολιτισμού» δηλώνει την αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων ζωής και της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν εκφράζει την απλή συνύπαρξη πολιτισμών, αλλά το συσχετισμό μεταξύ τους και την ισότιμη αντιμετώπισή τους.

4.2 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Κατά τον Δαμανάκη (οπ. αναφ. στο Ζωγράφου, 2003, σελ. 51) η διαπολιτισμική θεωρία προβάλλει ως αρχές την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία και αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και την παροχή ίσων ευκαιριών.

Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του γενικότερου στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα λέγαμε ότι εστιάζεται στη δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη με σκοπό, αφενός, την κοινωνική δράση, αφετέρου, τη δόμηση

και νοηματοδότηση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων⁵ (Γκόβαρης, 2011, σελ. 174).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν προσπάθειες ανάλυσης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τους Μανιάτη και Μπαμπάλη (2013, σελ. 64) οι στόχοι της αφορούν τρία διαφορετικά επίπεδα: το μακρο-επίπεδο, όπου επιδιώκεται η καλλιέργεια της έννοιας της αλληλεγγύης, το μεσο-επίπεδο όπου επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας δημοκρατικής, χωρίς κοινωνικές ανισότητες κοινωνίας και το μικρο-επίπεδο στο οποίο επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αίροντας τους περιορισμούς που θέτουν η ξενοφοβία, οι φυλλετικές διακρίσεις κ.ά.

Οι Essinger/Graf αναφέρουν ως στόχους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζωγράφου, 2003, σελ. 132):

- α) Την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλαδή των προβλημάτων και της διαφορετικότητας, με τη γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση του «εαυτού» στη θέση του «άλλου».
- β) Την αλληλεγγύη, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν συλλογική συνείδηση για την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών.
- γ) Την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικό τρόπο σκέψης και την εξάλειψη των προκαταλήψεων.
- δ) Την εκπαίδευση για απόκτηση ικανότητας σύγκρουσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ικανοί να αναλύουν καταστάσεις συγκρούσεων διαπιστώνοντας τα αίτια τους.

Ο Habermas, από την άλλη, προσδιορίζει τρεις στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2011, σελ. 178):

- α) Την ενσυναίσθηση.

⁵ Κατά τον Κωνσταντίνου η «προσωπική ταυτότητα είναι μια ενιαία δομή (ενότητα) που τη συγκροτούν οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του υποκειμένου» παραπέμποντας έτσι στη μοναδικότητα του (Ζωγράφου, 2003, σελ. 49). Αντίθετα η συλλογική ταυτότητα προκύπτει από την ένταξη του υποκειμένου σε αμοιβαία αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες, σε συλλογικότητες (π.χ. εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική) (Γκότοβος, 2002, σελ. 103).

β) Την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους. Σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή επικοινωνία τη ρυθμίζουν οι κοινωνικοί ρόλοι των υποκειμένων, δηλαδή γινόμαστε αντιληπτοί ή αντιλαμβανόμαστε τους υπολοίπους μέσα από το συγκεκριμένο κοινωνικό μας/τους ρόλο και αλληλεπιδρούμε ως φορείς διαμορφωμένων κοινωνικών ταυτοτήτων. Όταν γίνεται άκριτη αποδοχή των κοινωνικών προσδοκιών εκ μέρους των υποκειμένων, ενδυναμώνεται η στερεότυπη κατηγοριοποίηση των «άλλων» εμποδίζοντας έτσι την έκφραση της ατομικότητάς τους.

γ) Την ανοχή αντιφάσεων. Η ικανότητα αυτή είναι συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης καθότι καθιστά τους εκπαιδευομένους ικανούς να διασφαλίσουν την συνέχεια σε μια επικοινωνία ακόμα και όταν τα επιχειρήματά τους δεν γίνονται αποδεκτά από τους συνομιλητές τους.

δ) Την επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της ταυτότητας του εγώ και έχει θεμελιακό χαρακτήρα για την κοινωνική δράση.

4.3 Η διαπολιτισμική διάσταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Όπως έχει ήδη γίνει φανερό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υιοθετεί αρχές και διατυπώνει στόχους, ώστε να οργανωθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, παρέχοντας υποστηρικτικά μέτρα σε άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Τα ΣΔΕ ως διαπολιτισμικά σχολεία, καλούνται να εκπληρώσουν αυτό το στόχο επιστρατεύοντας πλείστες από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσαρμοζόμενες στις ανάγκες όχι μόνο των μεταναστών, αλλά και όλων των ενήλικων εκπαιδευομένων οι οποίοι πρέπει να γνωρίσουν τις πολιτισμικές διαφορές της κοινωνίας στην οποία ζουν. Αυτή η προσέγγιση θα συμβάλλει τόσο στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ζωγράφου, 2003, σελ. 122), όσο και στη διευκόλυνση της μάθησης.

Βασικές προϋποθέσεις, ώστε τα ΣΔΕ να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος είναι, αφενώς, τα κατάλληλα εκπαιδευτικά

προγράμματα, αφετέρου, το κατάλληλα ενημερωμένο, με ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες και εξοικειωμένο με τις ανάλογες διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικό προσωπικό.

4.3.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων

Η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών στα ΣΔΕ όπως αυτές διαμορφώνονται κάτω από συνθήκες ετερότητας απαιτούν πολυεπίδεξιο εκπαιδευτικό δυναμικό, το οποίο είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικές γνώσεις, κατάρτιση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας (πολιτισμικές διαφορές, προβλήματα επικοινωνίας, κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής), ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες, ευαισθησίες και στρατηγικές που να εξασφαλίζουν τη συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και την δημιουργική αλληλεπίδρασή τους κατά τη διεργασία της μάθησης.

Μια βασική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι η διαπολιτισμική ικανότητα. Η ικανότητα αυτή προσδιορίζεται ως ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας και του αγνώστου (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 218). Κατά τον Ζωγράφου (2003, σελ. 119), η ικανότητα αυτή προϋποθέτει διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση και ικανότητα δράσης.

Η διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση περιλαμβάνει γνώσεις σχετικά με: την κουλτούρα ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν, τα προβλήματα ένταξης και περιθωριοποίησης τους, ειδικά συλλογικά προβλήματα ταυτότητας της χώρας υποδοχής, κ. ά.

Η διαπολιτισμική ικανότητα δράσης περιλαμβάνει ικανότητες αυτοαντίληψης, κριτικής εμβάθυνσης στερεότυπων εικόνων του άλλου, ενσυναίσθηση, ανοχή, κριτική στάση στο ατομικό σύστημα αξιών και στα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, ικανότητα διαμόρφωσης στόχων, περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακών δραστηριοτήτων για τα πλαίσια αναφοράς όλων των εκπαιδευομένων, κ.ά.

Οι Papadopoulos, Tilki και Taylor (1998) προτείνουν μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό της πολιτισμικής αυτογνωσίας (αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορίας

τους), της πολιτισμικής γνώσης (προσωπικές γνώσεις, αξίες, συμπεριφορές, στερεότυπα έναντι των «ξένων»), της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης (ενσυναίσθηση, ικανότητες επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, αποδοχής του «άλλου», σεβασμός στη διαφορετικότητα) και της πολιτισμικής ετοιμότητας (ικανότητα συνάντησης με άλλους πολιτισμούς, ικανότητα αξιολόγησης αναγκών και εμποδίων). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, μόνο αν κατακτήσει όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εφαρμόσει αποτελεσματικά διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Για τον Le Roux (2002, οπ. αναφ. στο Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 218), ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτής σέβεται τα άτομα με άλλες πολιτισμικές εμπειρίες, έχει ενσυναίσθηση, είναι ανοικτός στη νέα μάθηση, διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, οικοδομεί τη μάθηση πάνω στη διαφορετικότητα και αμφισβητεί τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος⁶. Στην αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται άκαμπτες και μηχανιστικές σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων (Bartolome, 2003, σελ. 414, όπ. αναφ. στο Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 219) και ενισχύονται αισθήματα καχυποψίας και συμπεριφορές απομόνωσης από πλευράς των εκπαιδευμένων. Οι συναισθηματικές αυτές μεταβλητές δημιουργούν ανυπέβλητα μαθησιακά εμπόδια.

Για τους Μανιάτη και Μπαμπάλη (2013, σελ. 89) βασικός ρόλος του διαπολιτισμικού εκπαιδευτή είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συνεργατικότητας, αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, με τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια να αξιοποιούνται ισότιμα ώστε να αποτελέσουν βάση οικοδόμησης της νέας γνώσης. Συνεχίζοντας, οι ίδιοι αναφέρουν, ότι οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στο να αποκτήσει η γνώση προσωπικό νόημα καθώς και στη δημιουργία ισχυρών δεσμών της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα. Η έλλειψη αυτών των παραγόντων θέτει ισχυρά εμπόδια στη μάθηση.

Τελειώνοντας πρέπει να αναφερθεί ότι βασικότερη αρχή για αποτελεσματική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι η κριτική αντιμετώπιση από τους

⁶ Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία κρίνεται «ελλιπές» συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας και «δυσλειτουργικό» σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σελ. 49).

εκπαιδευτικούς της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας σε αντιπαράθεση με τους άλλους πολιτισμούς, διότι η κατανόηση των δικών τους πολιτισμικών εμπειριών είναι σύμφωνα με τον Ζωγράφου (2003, σελ. 123) το πρώτο βήμα για την κατανόηση των άλλων.

Κεφάλαιο 5

Βιβλιογραφική ανασκόπηση- αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αρχικά γίνεται μια προσπάθεια ανασκόπησης της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, μέσα από τον εντοπισμό δημοσιευμένων εργασιών, στις οποίες αποτυπώνονται διαπιστώσεις που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί μια εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα μας. Ακολούθως τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας, περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της και τέλος διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια εικόνα, όσο το δυνατόν πληρέστερη για το υπό διερεύνηση θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, έγινε μια προσπάθεια επισκόπησης εμπειρικών ερευνών στις οποίες έχουν μελετηθεί τα εμπόδια που συναντούν ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Σε μικτή έρευνα (ποιοτική και ποσοτική) που πραγματοποίησε ο Καραλής (2013) σε έλληνες μισθωτούς του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενους, εργοδότες και ανέργους άνω των 18 ετών σε μεγάλα αστικά κέντρα, διερευνώνται τα εμπόδια συμμετοχής κατά φύλο, ηλικία, περιοχές και εκπαιδευτικό επίπεδο. Η έρευνα ανέδειξε κυρίαρχα τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια, με αυτό του κόστους συμμετοχής ως το πρώτο ιεραρχικά εμπόδιο. Ακολουθούν η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, η ποιότητα, ο

σχεδιασμός και η οργάνωση των προγραμμάτων. Επίσης από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι Γιαννακοπούλου και Θάνος (2013), μέσω ποιοτικής έρευνας αναζητούν την έμφυλη διάσταση της δια βίου μάθησης όπως καταγράφεται στις εμπειρίες γυναικών που επανέρχονται μετά από χρόνια σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διερευνώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και τα εμπόδια που διαχειρίζονται προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συμμετοχή τους αυτή. Ανάλογα, οι Τσολάκου (2013), Βασάλα και Κονταρίδου (2013), μέσω ποιοτικών ερευνών, διερευνούν τον γυναικείο σπουδαστικό πληθυσμό του ΕΑΠ στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, σε σχέση με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τον τρόπο που τα διαχειρίζονται. Και οι τρεις προαναφερθείσες ποιοτικές μελέτες ανέδειξαν ως κυρίαρχα εμπόδια στη γυναικεία συμμετοχή, την έλλειψη χρόνου που απορρέει από τις υπευθυνότητες των γυναικών (σπιτιού, οικογένειας, παιδιών, εργασίας), τις προκαταλήψεις και τα κοινωνικά πρότυπα (κατεστημένοι ρόλοι ανδρών και γυναικών). Πρόσθετα στις έρευνες των Τσολάκου (2013) και Βασάλα και Κονταρίδου (2013) ένα σημαντικό προσοστό των γυναικών αναδεικνύουν και τα οργανωτικά εμπόδια του ΕΑΠ.

Κοινός τόπος όλων των παραπάνω ερευνών (Καραλής, 2013 · Γιαννακοπούλου & Θάνος, 2013 · Τσολάκου, 2013 · Βασάλα & Κονταρίδου, 2013) είναι τα προδιαθετικά εμπόδια, τα οποία κατατάσσονται χαμηλά για το μεγαλύτερο μέρος των δειγμάτων τους.

Όσον αφορά τα εμπόδια που συναντούν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ, η ποσοτική έρευνα των Σιπητάνου και Πλατσίδου (2010) σε ΣΔΕ της Θεσσαλονίκης και των Γιαννιτσών, διερευνά τις δυσκολίες στη μάθηση των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνωστικό (όπως μνημονικά προβλήματα), συναισθηματικό (όπως άγχος, ανασφάλεια) και προσωπικό (όπως προσαρμογή, ικανοποίηση αναγκών). Στην έρευνα αυτή αναδείχτηκαν ως οι κυριότερες δυσκολίες σε γνωστικό επίπεδο η αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος λόγω του γρήγορου ρυθμού διδασκαλίας, σε συναισθηματικό επίπεδο το αίσθημα της αποξένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι

κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ σε προσωπικό επίπεδο η έλλειψη χρόνου για μάθηση εξαιτίας διαφόρων υποχρεώσεων.

Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας των Τραψιώτη Α. και Τραψιώτη Π. (2010) ήταν η παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας σε ενήλικους ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Στην εργασία τους παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας του διαδικτύου σε ενήλικες παλιννοστούντες και μετανάστες, εκπαιδευόμενους σε ιδιωτικό ΚΕΚ στη Βέροια. Η μελέτη έδειξε ότι τα κυριότερα μαθησιακά εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, η αδυναμία χρήσης της ορολογίας (λόγω ελλειπούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας), η αδυναμία συγκέντρωσης για μεγάλο διάστημα, η έλλειψη κοινών βιωμάτων και ενδιαφερόντων μεταξύ των εκπαιδευομένων και η έλλειξη αυτοπεποίθησης.

Οι Μάγος και Σιμόπουλος (2009), σε μια μικτή έρευνα τους σε τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, διερεύνησαν σε ομάδες αλλοδαπών ενήλικων μεταναστών και προσφύγων την παράμετρο της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και ενήλικων εκπαιδευόμενων. Όσον αφορά τη δική μας έρευνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εκείνο το τμήμα της εργασίας τους που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές παραδοχές των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων επιδρούν στη μαθησιακή διεργασία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενήλικων για την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας, καθότι βρέθηκε ότι μια πλειοψηφική ομάδα εκπαιδευτών δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές στάσεις, εμφανίζονται δύσπιστοι ως προς τους άλλους πολιτισμούς και αποδίδουν διαφορετική αξία σε διάφορες ομάδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι των οποίων η ομάδα εμφανίζεται χαμηλότερης αξίας να αισθάνονται μειονεκτικά, να βιώνουν αισθήματα ελέγχου, απόρριψης ή κριτικής. Τα αισθήματα αυτά συνιστούν ισχυρό συναισθηματικό εμπόδιο στη μάθηση και καθιστούν τους εκπαιδευόμενους αδύναμους να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την επισκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας εντοπίσαμε μια έρευνα η οποία παρότι δεν είναι πρόσφατη μας δίνει ενδιαφέροντα στοιχεία για το υπό μελέτη θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Συγκεκριμένα η Bowl (2001), σε έρευνα της στο Ηνωμένο Βασίλειο καταγράφει τις εμπειρίες ώριμων εργαζόμενων γυναικών εθνοτικών μειονοτήτων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, από την επιστροφή και συμμετοχή τους σε προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης. Στη βάση μιας φεμινιστικής έρευνας που στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των γυναικών (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 62) και της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας που επίσης επιδιώκει να χειραφετήσει όσους δεν κατέχουν θέσεις εξουσίας και να αμβλύνει την ανισότητα (Cohen κ.ά., 2007, σελ. 45), η Bowl (2001) διεξάγει ποιοτική έρευνα στην οποία αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα εμπόδια που βιώνουν γυναίκες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και που σχετίζονται με το φύλο και τα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Επισημαίνονται λοιπόν ως βασικότερες δυσκολίες η έλλειψη πρόνοιας για φύλαξη των παιδιών τους και η αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού ιδρύματος απέναντι στα προβλήματα που βιώνουν λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων τους ως μητέρες, ενώ κάποιες, τόνισαν την καχυποψία και την αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτών, την αποξένωση και την απομόνωση που αισθάνθηκαν λόγω έλλειψης οικειότητας με την κουλτούρα του ιδρύματος. Η ελλιπής κατανόηση της γλώσσας διδασκαλίας σε συνδιασμό με την απόρριψη από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές της ιδιαίτερης πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς τους, τους δημιουργούσε αισθήματα κατωτερότητας. Από την άλλη η έλλειψη υποστήριξης και συμβουλευτικής τόσο από το εκπαιδευτικό ίδρυμα όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον τους δημιουργούσε απογοήτευση, άγχος αποτυχίας και ενοχές για την ελλιπή ανταπόκρισή τους στις οικονομικές και οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς και για τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Εμφατικά η Bowl (2001) αναφέρει ότι παρότι οι εκπαιδευόμενες έχουν πολύ ισχυρό κίνητρο για μάθηση, εντούτις παρουσιάζονται από τα ευρήματα της έρευνας απογοητευμένες καθώς αισθάνονται μόνες και χωρίς υποστήριξη στην πορεία τους αυτή.

Από την παραπάνω ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, διαφαίνεται ότι τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση ενηλίκων μεταναστών σε προγράμματα δια βίου μάθησης έχουν αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο ενασχόλησης διαφόρων ερευνητικών εργασιών. Παρόλα αυτά όμως υπάρχει ερευνητικό κενό για την οπτική των μεταναστών απέναντι στα εμπόδια που βιώνουν στη συμμετοχή και μάθηση στα

ΣΔΕ. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος όπως περιγράφεται παρακάτω για τον οποίο προβήκαμε στη δική μας ερευνητική προσπάθεια που αφορά στα ΣΔΕ Αττικής.

5.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Τα ΣΔΕ έχουν συμπληρώσει ήδη δεκαεπτά χρόνια λειτουργίας και αναμφισβήτητα εξακολουθούν να αποτελούν καινοτόμο θεσμό για τα ελληνικά δεδομένα. Παρότι το χρονικό αυτό διάστημα είναι αρκετό, η βιβλιογραφία σχετικά με τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ είναι σχετικά περιορισμένη και όπως ανάδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχει έλλειψη ερευνών συναφών με τα εμπόδια που βιώνουν μετανάστες εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ. Το γεγονός αυτό σε συνδιασμό με την αυξητική μεταβολή του μεταναστευτικού πληθυσμού της χώρας μας τις τελευταίες δεκαετίες και τη συνακόλουθη αύξηση του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού στα ΣΔΕ (Νικολοπούλου, χ.χ.) αποτέλεσαν σημαντικά κριτήρια για την επιλογή του θέματος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ζήτημα της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης και της αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών μέσω της πρόσβασης τους χωρίς διακρίσεις στην εκπαίδευση, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής στρατηγικής για το 2020, ενώ η ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ έγινε με βασική προτεραιότητα τη συμμετοχή ατόμων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι και οι μετανάστες. Έχει λοιπόν μεγάλη αξία η διερεύνηση και κατανόηση των παραγόντων που ανακόπτουν την πρόσβαση ή δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία αυτών των ατόμων, αφενός για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να απαλείψει τα εμπόδια αυτά, αφετέρου, για τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου από τους εκπαιδευτές και τους διευθύνοντες των ΣΔΕ που θα υποστηρίζει, θα διευκολύνει και θα ενισχύει τα άτομα αυτά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως εμφατικά αναφέρει ο Moully (1978, όπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2007, σελ.76) σχετικά με το ρόλο της έρευνας στην εκπαίδευση, αυτή «συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του».

Ευελπιστούμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να συμβάλλουν στην πληρέστερη γνώση του υπό διερεύνηση θέματος, να αναδείξουν πλευρές που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς και να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνες.

5.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση των εμποδίων τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση ενηλίκων μεταναστών κατά τη φοίτηση τους στα ΣΔΕ του νομού Αττικής. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να περιγραφεί η φύση των συνθηκών και των παραγόντων που δημιουργούν εμπόδια συμμετοχής και μάθησης στους εκπαιδευόμενους μετανάστες στα συγκεκριμένα ΣΔΕ και να ταξινομηθούν βάση της τυπολογίας των Cross (1981) και Rogers (1998).
2. Να αποτυπωθούν οι διαφοροποιήσεις στην ένταση των εμποδίων αυτών όπως αυτά βιώνονται και εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.
3. Να μελετηθεί πως επιδρούν τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση) στη διαμόρφωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ.

5.3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας μας όπως περιγράφηκε παραπάνω, κρίθηκε αναγκαίο οι στόχοι της έρευνας να εξειδικευτούν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιό είναι το προφίλ των εκπαιδευομένων μεταναστών στα ΣΔΕ;
2. Ποιά είναι τα εμπόδια που συναντούν οι μετανάστες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα συγκεκριμένα ΣΔΕ και πως ταξινομούνται (καταστασιακά, θεσμικά, προδιαθετικά) βάση της τυπολογίας των Cross (1981) και Rogers (1998);
3. Σε ποιό βαθμό οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες βιώνουν τα εμπόδια αυτά;

4. Σε ποίο βαθμό σχετίζονται τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευμένων μεταναστών όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό επίπεδο τους με τα εμπόδια αυτά;

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία της έρευνας

Το παρακάτω κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας καθώς και στην αναλυτική πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Στη δεύτερη ενότητα τεκμηριώνεται η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και γίνεται λεπτομερής περιγραφή του τρόπου χρήσης και της δόμησής του. Στην τρίτη ενότητα περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και συγκεκριμένα το μέγεθος, η αντιπροσωπευτικότητα και η στρατηγική δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε. Τέλος στην τέταρτη ενότητα γίνεται αναφορά σε ζητήματα διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

6.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007, σελ.75) «Με τον όρο «μέθοδοι», εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης.». Η μέθοδος σύμφωνα με τον Patton (2002, όπ. αναφ. στο Mertens, 2009, σελ. 59) πρέπει να αποφασίζεται με βάση το σκοπό της έρευνας. Έτσι στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια επιλογής εκείνης της μεθόδου που ικανοποιεί όσο το δυνατό καλύτερα το σκοπό της και ενισχύει την αποτελεσματικότητά της.

Το θέμα της έρευνας προσεγγίστηκε ποσοτικά με τη χρήση ερωτηματολογίου και αυτό γιατί η ποσοτική έρευνα δίνει μια καλή εικόνα για την περιγραφή τάσεων, γνώμων, στάσεων, συμπεριφορών και χαρακτηριστικών των υποκειμένων, συγκεντρώνοντας ποσοτικά δεδομένα από μια μεγάλη ομάδα πληθυσμού, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για μια αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2011, σελ. 72). Εδώ λοιπόν, στο ευαίσθητο θέμα της μελέτης μειονοτικών πληθυσμών όπως είναι οι

μετανάστες, η ερευνήτρια πρέπει να παραμένει αμερόληπτη και να εμποδίζει αξίες ή προκαταλήψεις να επηρεάζουν το έργο της. Αυτό επιτυγχάνεται ακολουθώντας τις αυστηρά προκαθορισμένες διαδικασίες μιας ποσοτικής έρευνας στη βάση του μεταθετικιστικού θεωρητικού παραδείγματος⁷ (Mertens, 2009, σελ. 40).

Ειδικότερα, επειδή τα στοιχεία που αποσκοπεί να συγκεντρώσει η παρούσα έρευνα είναι κατά κύριο λόγο απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα εμπόδια που βιώνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ, κρίθηκε αναγκαίο να αξιοποιηθεί η περιγραφική έρευνα της επισκόπησης. Η χρήση της περιγραφικής μεθόδου σύμφωνα με τους Lodico, Spaulding και Voegtler (2006, σελ. 12) αποτελεί την καταλληλότερη για την περιγραφή υποκειμενικών απόψεων και αντιλήψεων των ατόμων σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα. Η μέθοδος της επισκόπησης επιλέχθηκε, γιατί σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007, σελ. 292-293), δίνει τη δυνατότητα αφενός να μελετηθεί ένα ευρύ πεδίο πληθυσμού προκειμένου να πει με ένα μέτρο στατιστικής εμπιστοσύνης ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμβαίνουν με ένα βαθμό κανονικότητας, αφετέρου της καταγραφής απόψεων του πληθυσμού. Μια επισκόπηση επίσης είναι χρήσιμη, γιατί συνήθως παρέχει περιγραφικές πληροφορίες, εξακριβώνει συσχετισμούς, χειρίζεται μεταβλητές προκειμένου να αποκομίσει συχνότητες, και συγκεντρώνει δεδομένα ανώνυμα και εμπιστευτικά που μπορούν να επεξεργαστούν στατιστικά (Cohen κ.ά., 2007, σελ. 292).

Επιλογικά θα λέγαμε ότι μια επισκόπηση έχει κάποια χαρακτηριστικά που μπορούν να θεωρηθούν ελκυστικά για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας. Οφείλουμε όμως να παρατηρήσουμε ότι με την επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης, μπροστά στη συνολική απόκριση θυσιάζεται η ατομική περίπτωση ενώ περιορίζεται σημαντικά ο

⁷ Στο πλαίσιο της κοινωνικής έρευνας κυριαρχούν δύο τάσεις, γνωστές ως «μετα-θετικισμός» και «κονστрукτιβισμός» ως διάδοχοι των ποσοτικών και ποιοτικών παραδόσεων (Robson, 2007, σελ. 31). Στον μεταθετικισμό αναγνωρίζεται σύμφωνα με την Mertens (2009, σελ. 40) ότι οι θεωρίες, οι υποθέσεις και οι γνώσεις του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν ό, τι παρατηρείται, και καθώς η αντικειμενικότητα είναι εξαιρετικά σημαντική σε μια έρευνα, ο ερευνητής πρέπει να εμποδίζει αξίες ή προκαταλήψεις να επηρεάζουν το έργο του και να παραμένει ουδέτερος.

βαθμός της επεξηγηματικής δυναμικής ή των λεπτομερειών (Cohen κ.ά., 2007, σελ. 293).

6.1.1 Η ερευνητική διαδικασία

Το πλαίσιο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε σε ένα σύνολο ζητημάτων τα οποία σύμφωνα με τους Creswell (2011, σελ. 28) και Cohen κ.ά. (2007, σελ.118) περιλαμβάνουν:

1. Τον καθορισμό του ερευνητικού ζητήματος με σκοπό την μελέτη του θέματος μας.
2. Την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.
3. Το γενικό σκοπό, τους στόχους της έρευνας και τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.
4. Την ερευνητική μέθοδο.
5. Τον προσδιορισμό και την επιλογή των συμμετεχόντων της έρευνας.
6. Το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο (παράρτημα Γ).
7. Την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου.
8. Την εξασφάλιση της άδειας διεξαγωγής της έρευνας από το Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (παράρτημα Α). Η διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε αρχές Φεβρουαρίου του 2017, κατόπιν αιτήσεως της ερευνήτριας που κατατέθηκε τέλη Ιανουαρίου του 2017.
9. Την κατοχύρωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.
10. Τη συγκέντρωση των δεδομένων. Η επαφή με τους συμμετέχοντες και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στο διάστημα από 14 Φεβρουαρίου έως 28 Μαρτίου 2017. Αρχικά η ερευνήτρια ήρθε σε τηλεφωνική επαφή με όλους τους διευθυντές των ΣΔΕ προκειμένου να οριστούν οι ακριβείς ημερομηνίες επίσκεψης ώστε να μην διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι διευθυντές/ντριες ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και βοηθητικοί στην προώθηση της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε ώρα μαθήματος παίρνοντας άδεια από τους καθηγητές και στις αίθουσες που ήταν διαθέσιμες, ενώ διανεμήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια ώστε να δώσει διευκρινήσεις και επεξηγήσεις στους συμμετέχοντες.

11. Την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία με το πρόγραμμα SPSS.

6.2 Το ερωτηματολόγιο

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων που θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί το συγκεκριμένο μέσο δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια για μια απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων και πεποιθήσεων διερευνώντας συγχρόνως ένα μεγάλο δείγμα, ενώ επιτρέπει την ανωνυμία των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια κυρίως όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 2007, σελ. 275). Συγχρόνως το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007, σελ. 414) είναι ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις γιατί παρέχει συχνά αριθμητικά δεδομένα, εύκολα στην ανάλυση. Αυτά τα γνωρίσματα του ερωτηματολογίου αποτελούν τα πλεονεκτήματα του χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν έχει και μειονεκτήματα, όπως το χαμηλό ποσοστό απόκρισης και η ενδεχόμενη ανειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτώμενων καθότι μπορεί να μην πάρουν τις ερωτήσεις στα σοβαρά και η ερευνήτρια να μην είναι σε θέση να το αντιληφθεί (Robson, 2007, σελ. 274).

Μέσω του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης με ποσοτικά δεδομένα της υφιστάμενης κατάστασης, των απόψεων και των πεποιθήσεων των ερωτώμενων, ενώ μέσω της ανάλυσης των δεδομένων αυτών γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού γενικών τάσεων και συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους εκπαιδευόμενους των επτά ΣΔΕ του νομού Αττικής (με εξαίρεση το ΣΔΕ φυλακών Κορυδαλλού), ύστερα από χορήγηση άδειας από τον αρμόδιο φορέα (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς) και με την συγκατάθεση των διευθυντών των σχολείων. Περιλαμβάνει μια συνοδευτική επιστολή (παράρτημα Β) στην οποία παρουσιάζεται το θέμα της μεταπτυχιακής διατριβής, η ταυτότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας στους ερωτώμενους. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια προκειμένου αυτή να δώσει διευκρινήσεις και επεξηγήσεις στους ερωτώμενους, να

συντομεύσει τη διαδικασία συγκέντρωσης τους και να εξασφαλίσει ένα όσο το δυνατόν πιο υψηλό ποσοστό απόκρισης.

6.2.1 Η δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια είναι δομημένο και κατά κύριο λόγο κλειστό, με τις ερωτήσεις του να αντανακλούν τους στόχους της έρευνας. Στα στάδια δόμησης του έπαιξε σημαντικό ρόλο η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το υπό παρουσίαση θέμα, ενώ έγινε προσπάθεια ώστε η επιλογή και κατηγοριοποίηση των εμποδίων στη συμμετοχή και μάθηση να ανταποκρίνεται στην διεθνή τυπολογία των Cross (1981) και Rogers (1998) (καταστασιακά, θεσμικά, εσωτερικά - προδιαθετικά εμπόδια) με την κατάλληλη προσαρμογή, ώστε αυτά να έχουν νόημα για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας και για το ευρύτερο πλαίσιο των ΣΔΕ.

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια ώστε αυτό να:

- Είναι *λειτουργικό*, δηλαδή να εκμαιεύει τα κατάλληλα είδη δεδομένων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen κ.ά., 2007, σελ. 415).
- Είναι *σαφές*, δηλαδή οι ερωτήσεις να είναι διαυγείς, απλές και εύκολες στη συμπλήρωση [για αυτό το λόγο προτιμήθηκε η συμπλήρωση με τικ σε κουτάκια ως τρόπος απάντησης καθότι όπως αναφέρουν οι Cohen κ.ά. (2007, σελ. 436), η κύκλωση κωδικοποιημένων αριθμών μπορεί να μπερδέψει τους απαντώντες και να κάνουν λάθος]. Επίσης έγινε προσπάθεια, λόγω της ιδιαιτερότητας του δείγματος (οι απαντώντες ενδέχεται να μην κατανοούν πλήρως την ελληνική γλώσσα), οι ερωτήσεις να είναι ευκολονόητες. Για αυτό το λόγο, αλλά και για να εξασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις σημαίνουν το ίδιο πράγμα για όλους τους απαντώντες (Robson, 2007, σελ. 289), όπου κρίθηκε απαραίτητο, γράφτηκαν κατάλληλες εξηγήσεις.
- Καλύπτει *δεοντολογικά* και *ηθικά* ζητήματα, δηλαδή εγγυάται την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας ενώ δεν διατυπώνονται προσβλητικές, προκατειλημμένες ή αδιάκριτες ερωτήσεις.

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν συνολικά σαράντα οκτώ (48) ερωτήσεις. Οι πέντε από αυτές αναφέρονται στα κοινωνικά-δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Οι

υπόλοιπες ομαδοποιούνται σε επιμέρους κατηγορίες, κάθε μια από τις οποίες συνιστά μια διαφορετική κατηγορία εμποδίων βάσει της τυπολογίας των Cross (1981) και Rogers (1998). Παρότι είναι αρκετά βοηθητικό για τους ερωτώμενους σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007, σελ. 437) το ερωτηματολόγιο να σπάει σε υποκεφάλαια με επιμέρους σχετικούς τίτλους, λόγω της ιδιαιτερότητας του δείγματος και για την αποφυγή σύγχυσης (π.χ. ελλιπούς κατανόηση των τίτλων) κρίθηκε απαραίτητο να γίνει η ομαδοποίηση των ερωτήσεων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα αλλά να μην γραφούν σχετικοί τίτλοι.

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου στις οποίες συνδιάζονται ερωτήσεις διχοτομικές και ερωτήσεις στο πρότυπο της κλίμακας Likert (πεντάβαθμη κλίμακα). Η επιλογή των κλειστών ερωτήσεων κρίθηκε καταλληλότερη για το δείγμα της έρευνας μας, γιατί αυτές είναι εύκολες στη συμπλήρωση και δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των απαντώντων (Wilson & McLean, 1994, όπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2007, σελ. 418). Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες γιατί σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007, σελ. 426) ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, αποφέροντας συγχρόνως ποσοτικά δεδομένα.

Για την ενσωμάτωση των απαντήσεων που δεν προβλέπονταν στο ερωτηματολόγιο λόγω έλλειψης σχετικής ερώτησης, συμπεριλήφθηκε η κατηγορία ερωτήσεων με τίτλο «άλλο εμπόδιο». Οι ανοικτές αυτές ερωτήσεις αποσκοπούν στο να δώσουν τη δυνατότητα στους απαντώντες να προσθέσουν στοιχεία σε περίπτωση που οι κατηγορίες των εμποδίων που αναφέρονται δεν καλύπτουν απόλυτα το θέμα, αποφεύγοντας έτσι τους περιορισμούς των προκαθορισμένων απαντήσεων που χαρακτηρίζει τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen κ.ά., 2007, σελ. 419).

Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η **πρώτη** ενότητα (ερωτήσεις 1-5) περιλαμβάνει κοινωνικό-δημογραφικά δεδομένα των ερωτώμενων και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό επίπεδο τους, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση τους στη διαμόρφωση των εμποδίων που βιώνουν κατά τη φοίτηση τους στα ΣΔΕ. Η **δεύτερη** ενότητα (ερωτήσεις 6-10) περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν εμπόδια που οφείλονται στην οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ (θεσμικά εμπόδια). Η **τρίτη** ενότητα (ερωτήσεις 11-

32) περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αποβλέπουν στη διερεύνηση καταστασιακών εμποδίων με έμφαση στην αποτύπωση της επίδρασης των κοινωνικό-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία και εθνική προέλευση) στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτές και συμμαθητές. Η **τέταρτη** ενότητα (ερωτήσεις 33-48) περιλαμβάνει ερωτήσεις που ανιχνεύουν τα εσωτερικά (προδιαθετικά) εμπόδια που συνιστούν φραγμούς στη μάθηση και συγκεκριμένα αυτά που οφείλονται:

α) Σε ελλείψεις βασικών γνώσεων, στην ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, στις προϋπάρχουσες γνώσεις ή σε κάτι άλλο κατά την άποψη του ερωτώμενου (ερωτήσεις 33α – 34).

β) Σε συναισθηματικούς παράγοντες που οφείλονται σε προκαταλήψεις (ερωτήσεις 35-36) ή που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (ερωτήσεις 37-48).

6.3 Το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας, αποτέλεσαν σύμφωνα με στοιχεία των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι εβδομήντα έξι (76) εκπαιδευόμενοι μετανάστες που φοιτούν στα παρακάτω ΣΔΕ του νομού Αττικής:

Αγίων Αναργύρων
Αχαρνών
1 ^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού
Καλλιθέας
Παλλήνης (νυν Αγίας Παρασκευής)
Πειραιά
Περιστερίου

Τα συγκεκριμένα σχολεία επιλέχθηκαν αφενός γιατί η ερευνήτρια είχε σχετικά εύκολη πρόσβαση σε αυτά, αφετέρου γιατί με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, η Αττική παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση μεταναστευτικού πληθυσμού.

Ο αριθμός των εκπαιδευομένων που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και που αποτελούν το δείγμα της έρευνας είναι πενήντα εννέα (59) (ποσοστό περίπου 78%). Σε καμία περίπτωση όμως δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό δείγμα που να μας

επιτρέπει γενικεύσεις και αναγωγές στον μεταναστευτικό πληθυσμό που φοιτά στα ΣΔΕ της χώρας.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η «βολική» δειγματοληψία καθότι η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε από τα άτομα στα οποία η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση και ήταν πρόθυμα και διαθέσιμα για μελέτη (Creswell, 2011, σελ. 182· Cohen κ.ά., 2007, σελ. 170). Ωστόσο δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι τα άτομα αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Creswell, 2011, σελ. 182).

6.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας είναι σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της. Οι Cohen κ.ά. (2007, σελ. 175-176) αναγνωρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν σε μια έρευνα να εκμηδενίσουμε τους κινδύνους αναφορικά με τα παραπάνω, ωστόσο είναι εφικτό να μειώσουμε τις επιδράσεις που προέρχονται από τους συγκεκριμένους κινδύνους μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων.

Ένα εργαλείο είναι αξιόπιστο όταν οι τιμές του είναι σταθερές και συνεπείς σε διαδοχικές μετρήσεις, ενώ είναι έγκυρο όταν μετράει αυτό το οποίο επιδιώκει να μετρήσει (Creswell, 2011, σελ. 197· Cohen κ.ά., 2007, σελ. 175). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διασφαλιστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο μέτρο του δυνατού α) μέσα από σαφώς διατυπωμένα και με κατάλληλες εξηγήσεις ερωτήματα, β) αποφεύγοντας κατευθυντήριες ερωτήσεις και γ) διασφαλίζοντας ότι οι ερωτήσεις συνδέονται με τους στόχους της έρευνας και μπορούν να απαντήσουν εξίσου και ολοκληρωμένα σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επίσης, επειδή σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007, σελ. 219), τα ερωτηματολόγια παρουσιάζουν προβλήματα για άτομα μειωμένου αλφαριθμητισμού όπως στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε αναγκαίο, το ερωτηματολόγιο να δοκιμαστεί πιλοτικά. Έτσι διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε τρία διαθέσιμα άτομα – εκπαιδευόμενους σε ένα συγκεκριμένο ΣΔΕ-

και διορθώθηκε το περιεχόμενο, η διατύπωση και η έκταση του ερωτηματολογίου ώστε να είναι όσο το δυνατόν καταλληλότερο για το δείγμα της έρευνάς μας.

Τέλος για την αξιοπιστία των μετρήσεων και τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων των ερωτώμενων, κατά την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής άλφα (δείκτης Cronbach's Alpha) (Creswell, 2011, σελ. 199).

Κεφάλαιο 7

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα S.P.S.S.

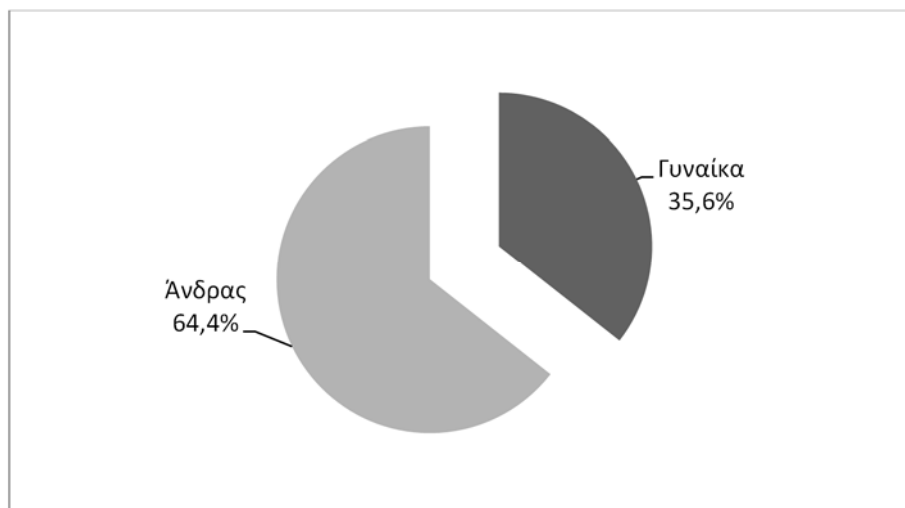
7.1 Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση έγινε σε επίπεδο περιγραφικό και επαγωγικό. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν με βάση τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής έχουν καθαρά περιγραφικό χαρακτήρα και αποτυπώνονται μέσω κατανομών συχνοτήτων και διαγραμμάτων. Μέσω της επαγωγικής στατιστικής γίνεται διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Creswell, 2011, σελ.221).

Σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκαν δείκτες κεντρικής τάσης και η διασπορά των κατανομών. Η αξιοπιστία των μετρήσεων μετρήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια t-test και One-Way ANOVA test.

7.2 Προφίλ δείγματος

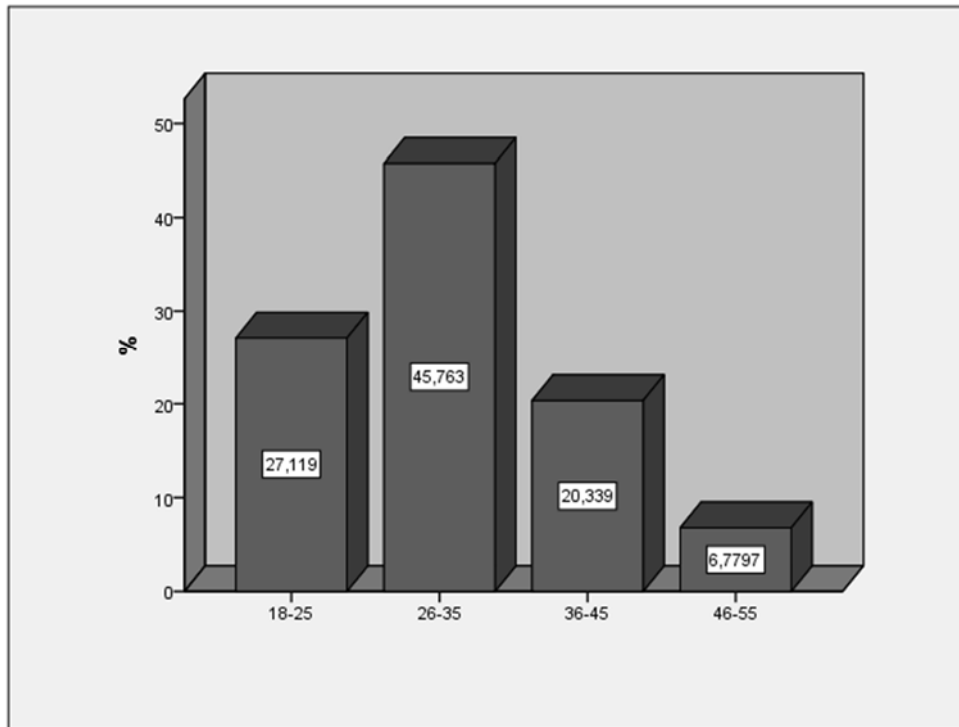
Από το σύνολο των 59 ερωτηθέντων, οι 38 (64.4%) είναι άνδρες και οι 21 (35.6%) γυναίκες (βλ. διάγραμμα 1).



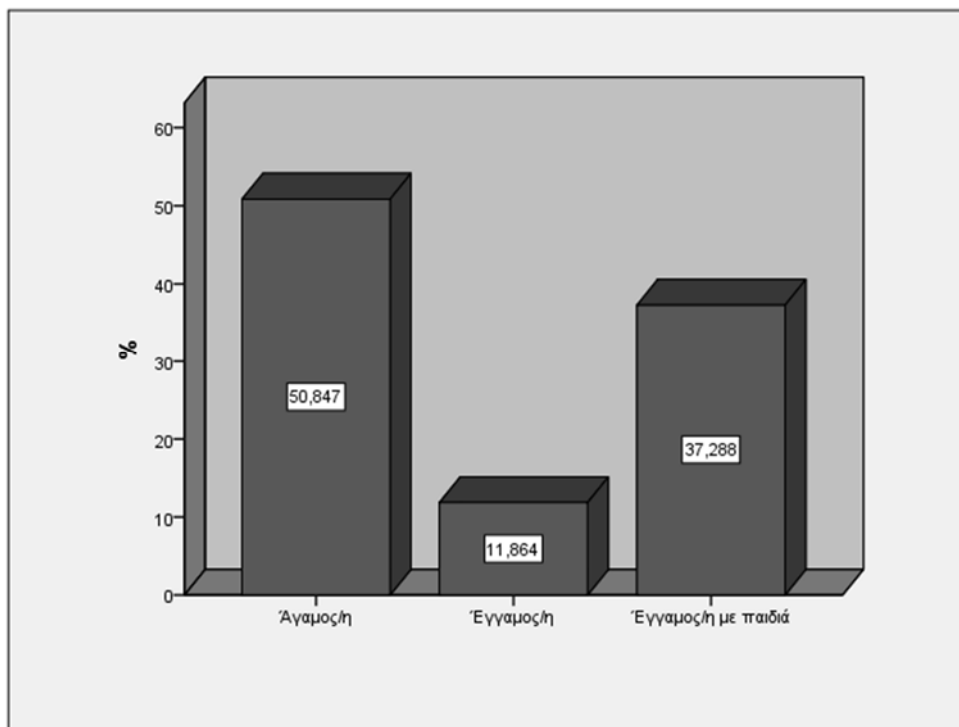
Διάγραμμα 1.: Φύλο ερωτηθέντων

Σε ό,τι αφορά την ηλικιακή δομή του δείγματος, σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι (45.8%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών. Ακολουθούν τα άτομα από 18 έως 25 ετών με ποσοστό 27.1%, καθώς και αυτοί σε ηλικία από 36 έως 45 ετών με ποσοστό 20.3%. Η ηλικιακή ομάδα (46 – 55 ετών) αντιπροσωπεύει μόλις το 6.8% του δείγματος (4 άτομα) (βλ. διάγραμμα 2).

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους (50.8%) δηλώνουν άγαμοι. Αθροιστικά το 49.2% είναι έγγαμοι. Από το σύνολο αυτό, το 37.3% είναι έγγαμοι με παιδιά και το 11.9% έγγαμοι χωρίς παιδιά (βλ. διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 2: Ηλικία ερωτηθέντων



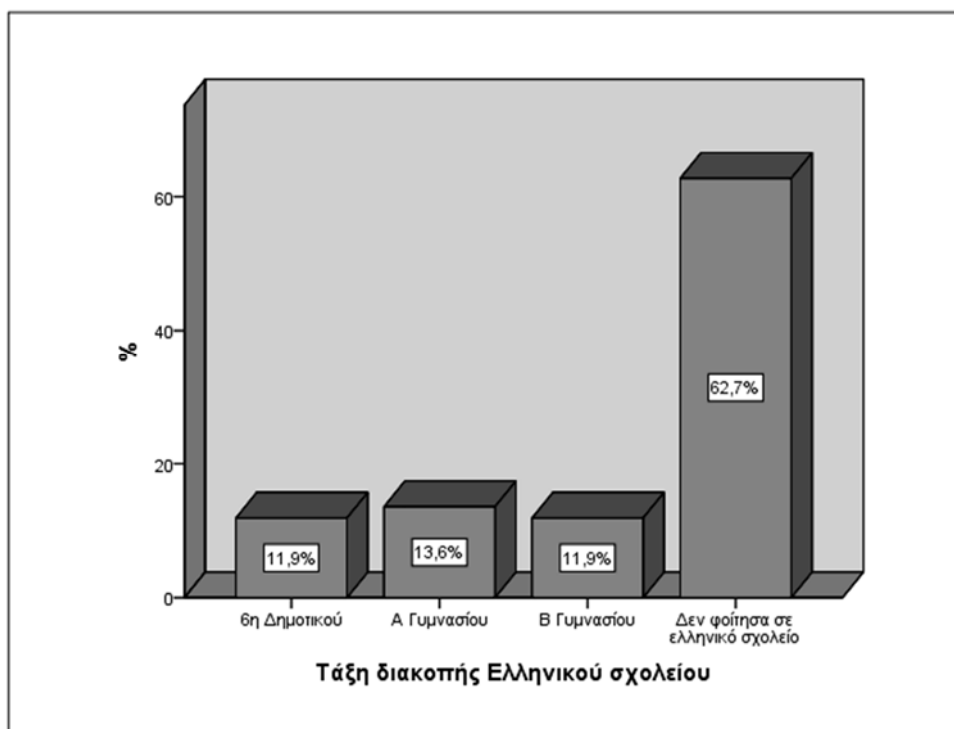
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων

Το 64.4% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι είναι ο πρώτος χρόνος φοίτησης σε ΣΔΕ, ενώ το υπόλοιπο 35.6% φοιτάει για δεύτερη χρονιά (βλ. διάγραμμα 4). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων μεταναστών (62.7%) αποτελείται από άτομα που δεν

φοίτησαν ποτέ σε ελληνικό σχολείο. Από την άλλη, το 11.9% του συνόλου δηλώνει ότι διέκοψε το ελληνικό σχολείο στην 6^η τάξη του Δημοτικού, το 13.6% στην Α' Γυμνασίου και το 11.9% στην Β' Γυμνασίου.



Διάγραμμα 4: Χρόνος φοίτησης σε ΣΔΕ



Διάγραμμα 5: Τάξη διακοπής ελληνικού σχολείου

7.3 Περιγραφική ανάλυση

7.3.1 Θεσμικά εμπόδια

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την ύπαρξη θεσμικών εμποδίων που επηρεάζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση τους κατά τη φοίτηση στα ΣΔΕ.

Όπως παρατηρείται, το ωράριο του σχολείου (Μ.Ο. = 1.68), οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται (Μ.Ο. = 1.64), αλλά και τα μαθήματα (Μ.Ο. = 2.00) δεν αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή και μάθηση των εκπαιδευόμενων μεταναστών, αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο κοντά στη θέση «λίγο». Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δίνουν κατά μέσο όρο μέτριες απαντήσεις (Μ.Ο. = 3.08) για τη δήλωση «τα μαθήματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητή».

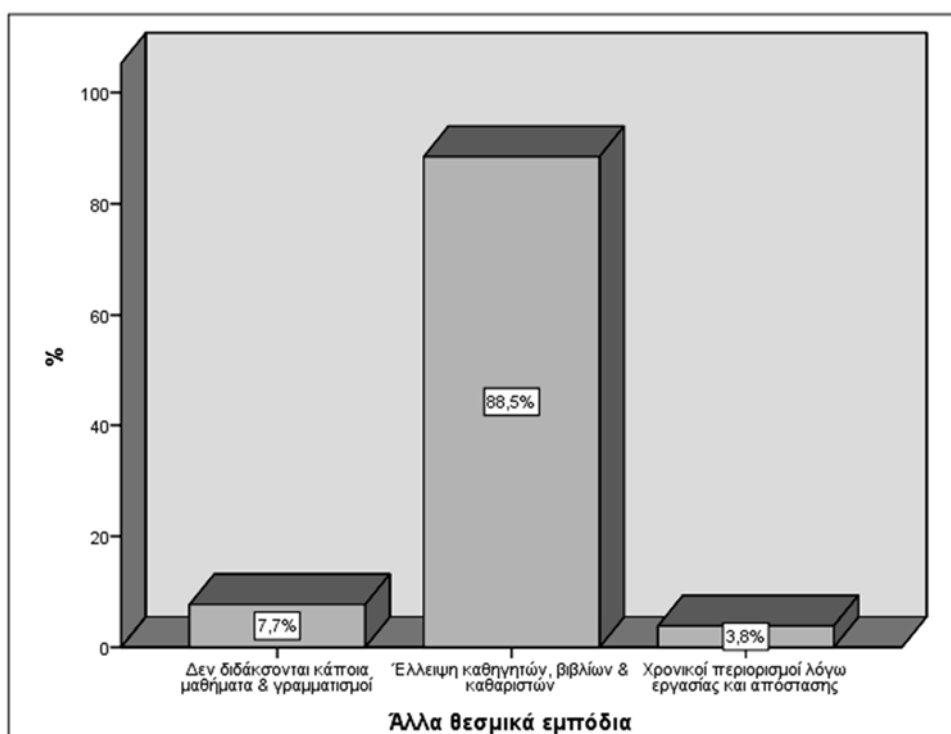
Τα 33 από 59 άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν και κάποια επιπλέον θεσμικά εμπόδια. Τα περισσότερα από αυτά (88.5%) υπογραμμίζουν ότι υπάρχει έλλειψη βιβλίων, καθαριστών και κυρίως καθηγητών. Μόλις 2 άτομα δηλώνουν ότι βασικό εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι δεν διδάσκονται κάποια μαθήματα (π.χ καλλιτεχνικά, μουσική) και γραμματισμοί, ενώ 1 άτομο αναφέρεται σε χρονικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζει λόγω εργασίας και απόστασης από το σχολείο (βλ. διάγραμμα 6).

Ομαδοποιώντας τις τέσσερις ερωτήσεις του πίνακα 1, οι οποίες εμφανίζουν καλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ τους (Cronbach Alpha = 0.642) προκύπτει ο πρώτος παράγοντας της παρούσας έρευνα «θεσμικά εμπόδια». Τα αποτελέσματα (Μ.Ο. = 2.10) φανερώνουν ότι τα θεσμικά εμπόδια ή με άλλα λόγια ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, περιορίζουν σε πολύ μικρό βαθμό τη συμμετοχή και τη μάθηση των εκπαιδευομένων μεταναστών.

Πίνακας 1: Θεσμικά εμπόδια⁸

1 = Καθόλου 5 = Πάρα πολύ

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Ώρες λειτουργίας σχολείου	59	1	3	1,68	0,730
Μη αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας*	59	1	4	1,64	0,978
Μαθήματα που δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του μαθητή*	59	1	4	2,00	1,034
Μαθήματα που δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητή*	59	1	5	3,08	1,022
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΘΕΣΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ»	59	1	4	2,10	0,616



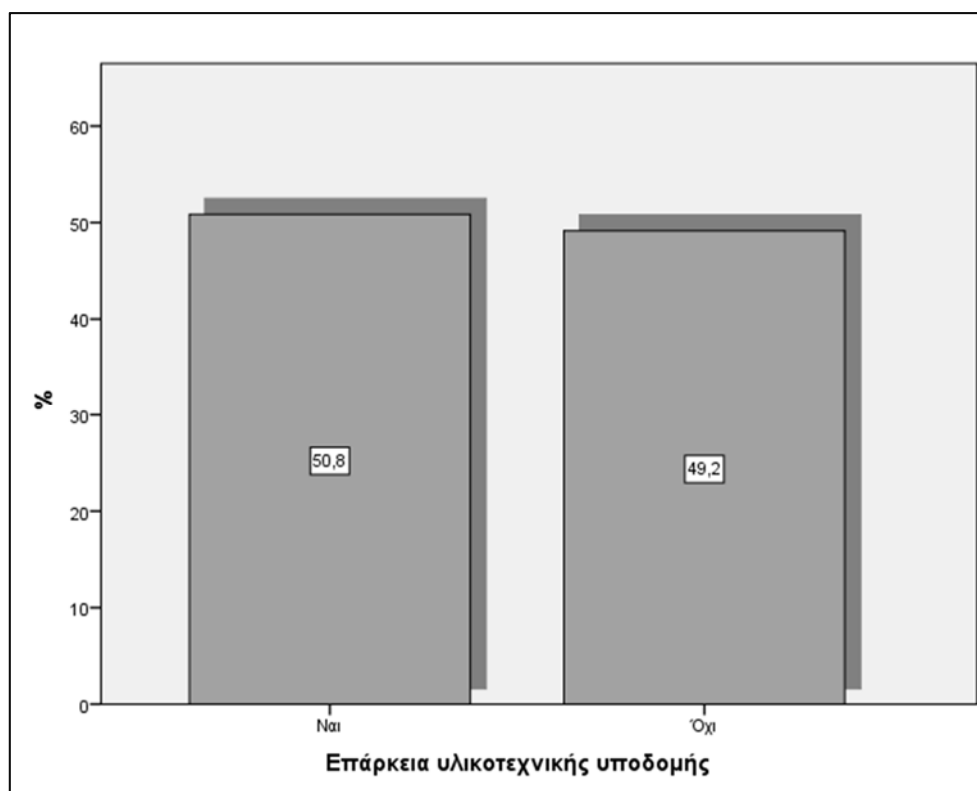
Διάγραμμα 6: Άλλα θεσμικά εμπόδια

⁸ Οι ερωτήσεις με * είναι ερωτήσεις αντιστροφής

7.3.2 Καταστασιακά εμπόδια

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την ύπαρξη καταστασιακών εμποδίων που επηρεάζουν τη συμμετοχή και τη μάθησή τους κατά τη φοίτηση στα ΣΔΕ. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις εστιάζουν στην αποτύπωση της επίδρασης του μαθησιακού περιβάλλοντος (υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου) στη συμμετοχή και μάθηση καθώς και την επίδραση των κοινωνικό-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία και εθνική προέλευση) στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτές και συμμαθητές.

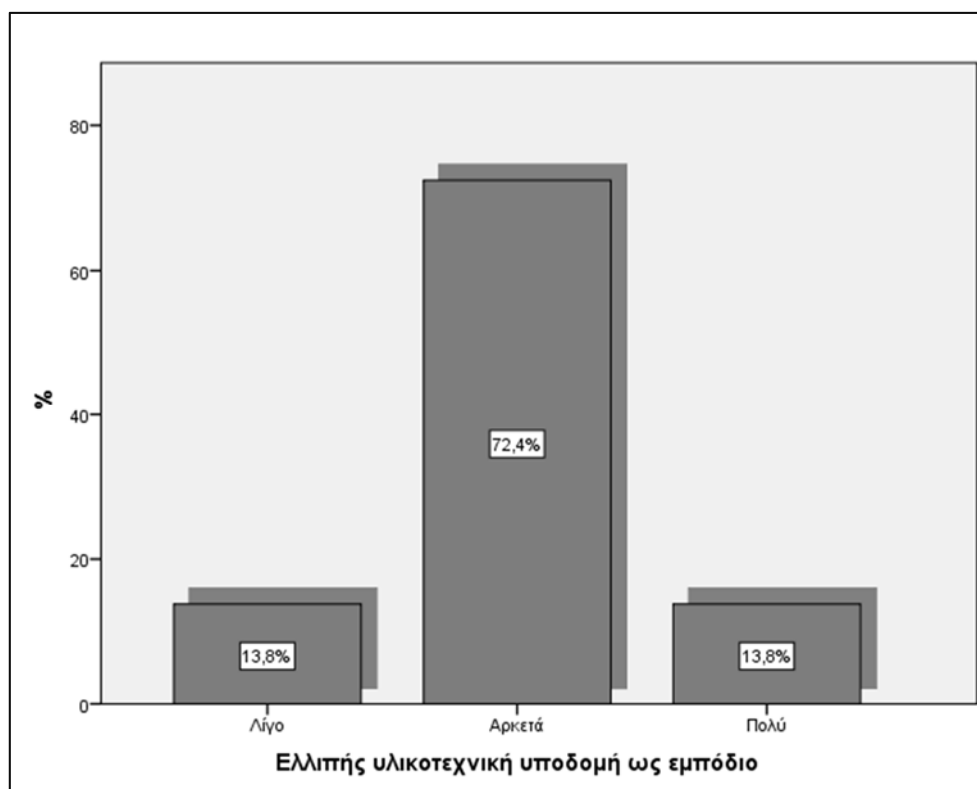
Αρχικά διερευνώνται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το αν η υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕ είναι επαρκής. Όπως παρατηρείται από τα στοιχεία του διαγράμματος 7, το 50.8% έχει δώσει θετική απάντηση, ενώ το υπόλοιπο 49.2% διαφωνεί.



Διάγραμμα 7: Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής

Από τα σύνολο αυτών που θεωρούν ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι ελλιπής, το 72.4% δηλώνει ότι αυτό επηρεάζει «αρκετά» αρνητικά τη φοίτηση και τη διαδικασία μάθησης

στα ΣΔΕ. Επιπλέον το 13.8% έχει δώσει την απάντηση «πολύ». Μόλις 4 άτομα θεωρούν ότι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή δεν αποτελεί εμπόδιο (βλ. διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Βαθμός στον οποίο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί εμπόδιο φοίτησης και μάθησης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διάφορα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου επηρεάζουν αρνητικά την φοίτηση και τη μάθησή του στα ΣΔΕ.

Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα, τα διάφορα προβλήματα υγείας (Μ.Ο. = 1.05), τα προβλήματα κόπωσης, συγκέντρωσης ή απομνημόνευσης (Μ.Ο. = 1.71), αλλά και οι αντιδράσεις από τρίτα άτομα (π.χ. οικογένεια, φίλοι, εργοδότες), αποτελούν στο ελάχιστο εμπόδια στη φοίτηση και στη μάθηση, αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο αρνητικές. Οι διάφορες ασχολίες (Μ.Ο. = 1.90) και οι οικονομικοί περιορισμοί επηρεάζουν αρνητικά σε μικρό βαθμό τη φοίτηση και τη μάθηση των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Μ.Ο.=1.88). Από την άλλη, οι οικογενειακές υποχρεώσεις (Μ.Ο. = 2.31), η απόσταση μεταξύ τόπου κατοικίας και σχολείου (Μ.Ο. = 2.34), αλλά και οι εργασιακές υποχρεώσεις (Μ.Ο. = 3.08) ασκούν μεγαλύτερη αρνητική επιρροή.

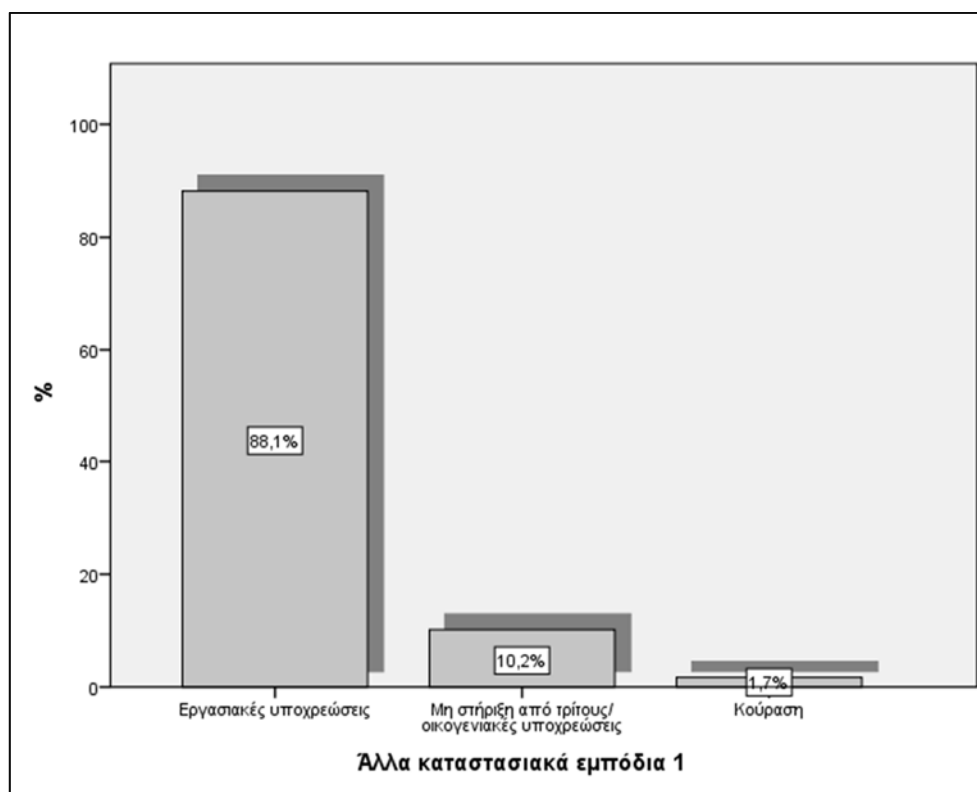
Τα παραπάνω αποδεικνύονται από το γεγονός ότι όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν άλλα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική τους κατάσταση, οι περισσότεροι με ποσοστό 88.1% αναφέρθηκαν και πάλι σε εργασιακούς περιορισμούς (π.χ. δουλεύω και αναγκάζομαι να απουσιάζω συχνά από τα μαθήματα, αυστηρό ωράριο εργασίας, δεν υπάρχει διευκόλυνση από τον εργοδότη). Μόλις το 10.2% αναφέρθηκε σε οικογενειακές υποχρεώσεις και μη στήριξη από γονείς ή συγγενείς, ενώ το 1.7% ανέφερε ότι βασικό εμπόδιο φοίτησης και μάθησης είναι η κούραση (βλ. διάγραμμα 9).

Ομαδοποιώντας τις οχτώ ερωτήσεις του πίνακα 2, οι οποίες εμφανίζουν καλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ τους (Cronbach Alpha = 0.697) προκύπτει ο δεύτερος παράγοντας της παρούσας έρευνας «**καταστασιακά εμπόδια 1**» που αφορά σε εμπόδια λόγω οικογενειακής, επαγγελματικής, οικονομικής και φυσικής κατάστασης εκπαιδευόμενου. Τα αποτελέσματα (Μ.Ο. = 1.95) φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων, περιορίζουν σε μικρό βαθμό τη συμμετοχή και τη μάθηση των εκπαιδευομένων μεταναστών στα ΣΔΕ.

Πίνακας 2: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου

1 = Καθόλου 5 = Πάρα πολύ

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Οικογενειακές υποχρεώσεις	59	1	5	2,31	1,342
Εργασιακές υποχρεώσεις	53	1	5	3,08	1,426
Διάφορες ασχολίες	59	1	5	1,90	1,199
Οικονομικοί περιορισμοί	59	1	5	1,88	1,146
Απόσταση μεταξύ τόπου κατοικίας και σχολείου	59	1	5	2,34	1,183
Προβλήματα υγείας	59	1	3	1,05	0,289
Προβλήματα κόπωσης, συγκέντρωσης ή απομνημόνευσης	59	1	5	1,71	0,966
Αντιδράσεις από τρίτους	59	1	5	1,58	0,914
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ	53	1	3	1,95	0,567



Διάγραμμα 9: Άλλα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στην οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική αλλά και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διάφορα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Όπως παρατηρείται και για τα πέντε αναφερόμενα εμπόδια οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο κοντά στη θέση «καθόλου» και συγκεκριμένα: χρήση ελληνικής γλώσσας (Μ.Ο. = 1.17), οικονομική κατάσταση (Μ.Ο. = 1.02), πολιτισμική κουλτούρα (Μ.Ο. = 1.02), θρησκεία (Μ.Ο. = 1.05), εθνική προέλευση (Μ.Ο. = 1.05). Συνεπώς οι διάφοροι κοινωνικό - πολιτισμικοί περιορισμοί δεν επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού.

Ομαδοποιώντας τις πέντε ερωτήσεις του πίνακα 3, οι οποίες εμφανίζουν καλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ τους (Cronbach Alpha = 0.627) προκύπτει ο τρίτος

παράγοντας της παρούσας έρευνας «**καταστασιακά εμπόδια 2**» που αφορά σε εμπόδια λόγω κοινωνικό – πολιτισμικών περιορισμών σε σχέση με την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα (Μ.Ο. = 1.06) φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων, δεν ασκεί αρνητική επίδραση.

Πίνακας 3: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και, εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς

1 = Καθόλου 5 = Πάρα πολύ στήριξη

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Η χρήση ελληνικής γλώσσας	59	1	3	1,17	0,461
Οικονομική κατάσταση	59	1	2	1,02	0,130
Πολιτισμική κουλτούρα	59	1	2	1,02	0,130
Θρησκεία	59	1	2	1,05	0,222
Εθνική προέλευση	59	1	2	1,05	0,222
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ 2»	59	1	2	1,06	0,154

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διάφορα καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων εμποδίζουν την επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα αναφερόμενα εμπόδια και κυρίως η οικονομική κατάσταση (Μ.Ο. = 1.17), η πολιτισμική κουλτούρα (Μ.Ο. = 1.17) και η θρησκεία (Μ.Ο. = 1.22) δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Ελαφρώς πιο θετικές είναι οι απαντήσεις αναφορικά με την επιρροή του βαθμού στον οποίο το άτομο χειρίζεται την ελληνική γλώσσα (Μ.Ο. = 1.86), αλλά και την επιρροή της εθνικής προέλευσης (Μ.Ο. = 1.75).

Ομαδοποιώντας τις πέντε ερωτήσεις του πίνακα 4, οι οποίες εμφανίζουν καλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ τους (Cronbach Alpha = 0.647) προκύπτει ο τέταρτος παράγοντας της παρούσας έρευνας «**καταστασιακά εμπόδια 3**» (Μ.Ο. = 1.43) που

αφορά σε εμπόδια λόγω κοινωνικό – πολιτισμικών περιορισμών σε σχέση με την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευόμενων και συμμαθητών. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων, ασκεί πολύ μικρή αρνητική επίδραση.

Πίνακας 4: Καταστασιακά εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και, εμποδίζουν την επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές

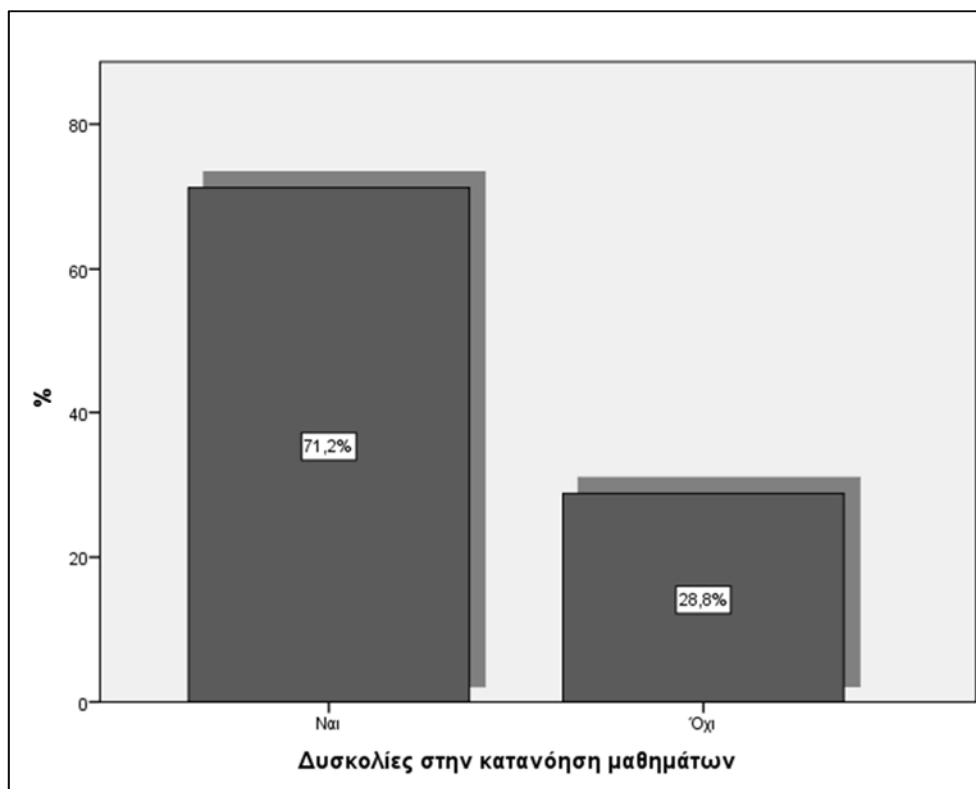
1 = Καθόλου 5 = Πάρα πολύ

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Η χρήση ελληνικής γλώσσας	59	1	5	1,86	1,121
Οικονομική κατάσταση	59	1	5	1,17	0,647
Πολιτισμική κουλτούρα	59	1	3	1,17	0,497
Θρησκεία	59	1	4	1,22	0,559
Εθνική προέλευση	59	1	3	1,75	0,709
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ 3»	59	1	3	1,43	0,441

7.3.3 Εσωτερικά - προδιαθετικά εμπόδια

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την ύπαρξη εσωτερικών (προδιαθετικών) εμποδίων που συνιστούν φραγμούς στη μάθηση. Πρόκειται για εμπόδια που οφείλονται στους εσωτερικούς φραγμούς που προκύπτουν από τις στάσεις που μπορεί να έχουν οι ενήλικοι απέναντι στους εαυτούς τους.

Αρχικά διερευνώνται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων του ΣΔΕ. Όπως παρατηρείται από τα στοιχεία του διαγράμματος 10, το 71.2% δηλώνει ότι αντιμετωπίζει τέτοιο είδος δυσκολιών, ενώ το υπόλοιπο 28.8% έχει δώσει αρνητική απάντηση.



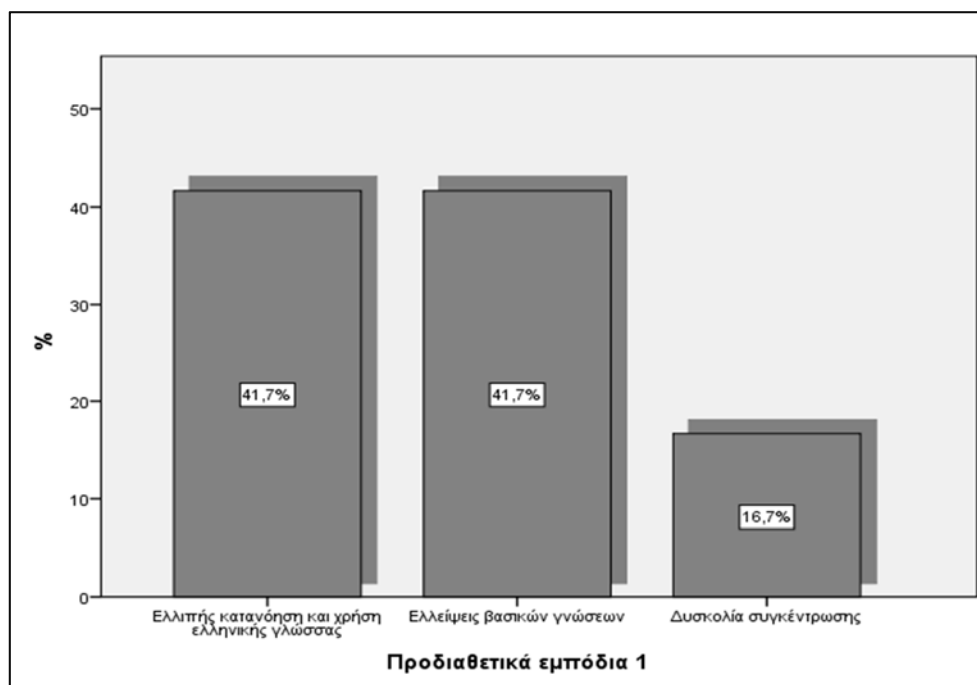
Διάγραμμα 10: Δυσκολίες στην κατανόηση μαθημάτων

Αναφορικά με τα διάφορα εσωτερικά εμπόδια που αφορούν σε ελλείψεις βασικών γνώσεων, ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και προϋπάρχουσες γνώσεις «**εσωτερικά εμπόδια 1**», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτά ασκούν σχετικά μεγάλη αρνητική επίδραση στη μάθηση.

Συγκεκριμένα το 88.1% του συνόλου των εκπαιδευόμενων που έχουν δηλώσει ότι συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων, δηλώνει ότι αυτό οφείλεται σε ελλείψεις βασικών γνώσεων. Από την άλλη το 76.2% δηλώνει ότι ο κύριος λόγος είναι η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας. Σημειώνεται ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις που ήδη έχει ο εκπαιδευόμενος αλλά είναι διαφορετικές από αυτά που διδάσκεται, δεν επηρεάζουν τον βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση των μαθημάτων, αφού μόλις το 7.1% υποστηρίζει κάτι τέτοιο.

Τα παραπάνω αποδεικνύονται από το γεγονός ότι όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν οι ίδιοι επιπλέον προδιαθετικά εμπόδια που επηρεάζουν τον βαθμό κατανόησης των μαθημάτων, 5 από τα 12 άτομα που απάντησαν (41.7%) αναφέρθηκαν σε ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και άλλα τόσα (41.7%) σε ελλείψεις σε βασικές γνώσεις (π.χ. μαθηματικά, χημεία, φυσική, κοινωνιολογία κλπ.).

Μόλις 1 άτομο δηλώνει ότι η δυσκολία συγκέντρωσης επηρεάζει αρνητικά τον βαθμό στον οποίο κατανοεί τα μαθήματα (βλ. διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 11: Επιπρόσθετα εσωτερικά (προδιαθετικά) εμπόδια που επηρεάζουν τον βαθμό κατανόησης των μαθημάτων

Από την άλλη, στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διάφορα προδιαθετικά εμπόδια που αφορούν σε συναισθηματικούς παράγοντες οι οποίοι οφείλονται σε προκαταλήψεις, επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν βιώσει σχεδόν ποτέ αρνητικά συναισθήματα από τους διευθυντές (Μ.Ο. = 1.03) και τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 1.03). Ωστόσο, τα περιστατικά αρνητικών συναισθημάτων από συμμαθητές είναι ελαφρώς περισσότερα (Μ.Ο. = 1.56).

Πίνακας 5: Προδιαθετικά εμπόδια που αφορούν σε συναισθηματικούς παράγοντες οι οποίοι οφείλονται σε προκαταλήψεις

1 = Ποτέ 5 = Πολύ συχνά

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αρνητικά συναισθήματα από	59	1	2	1,02	0,130

διευθυντή/ διευθύντρια					
Αρνητικά συναισθήματα από εκπαιδευτικό	59	1	2	1,03	0,183
Αρνητικά συναισθήματα από συμμαθητή	59	1	3	1,56	0,726
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΠΡΟΔΙΑΘΕΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ 2»	59	1	2	1,20	0,277

Ομαδοποιώντας τις τρεις ερωτήσεις του πίνακα 5, προκύπτει ο έκτος παράγοντας της παρούσας έρευνας «**προδιαθετικά εμπόδια 2**» (Μ.Ο. = 1.20) που αφορά σε εμπόδια λόγω συναισθηματικών παραγόντων που οφείλονται σε προκαταλήψεις. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων, ασκεί ελάχιστη αρνητική επίδραση στη διαδικασία μάθησης (βλ. πίνακα 5).

Τέλος, στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο διάφορα προδιαθετικά εμπόδια που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι σπάνια βιώνουν φόβο κριτικής από τους συμμαθητές (Μ.Ο. = 1.14), φόβο κακής αξιολόγησης (Μ.Ο. = 1.39), μη κατανόηση προβλημάτων και αναγκών από εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 1.14), προκαταλήψεις από συμμαθητές λόγω διαφορετικής καταγωγής (Μ.Ο. = 1.29), υποτίμηση δυνατοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 1.39), αλλά και μη αντιμετώπιση ως ενήλικας από τους εκπαιδευτές (Μ.Ο. = 1.46).

Η πεποίθηση του εκπαιδευόμενου ότι η ηλικία στην οποία είναι δεν του επιτρέπει να μαθαίνει αποτελεσματικά (Μ.Ο. = 1.58), αλλά και το αίσθημα μοναξιάς και αποξένωσης (Μ.Ο. = 1.61) έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη αρνητική επίδραση.

Τέλος, όπως διαπιστώνεται, η ανησυχία των εκπαιδευόμενων μεταναστών για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων συνιστά σημαντικό φραγμό στη μάθηση (Μ.Ο. = 2.73).

Ομαδοποιώντας τις έντεκα ερωτήσεις του πίνακα 6, προκύπτει ο έβδομος παράγοντας της παρούσας έρευνας «**προδιαθετικά εμπόδια 3**» (Μ.Ο. = 2.21) που αφορά σε εμπόδια τα οποία πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Τα

αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων ασκεί μεγάλη αρνητική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (βλ. πίνακα 6).

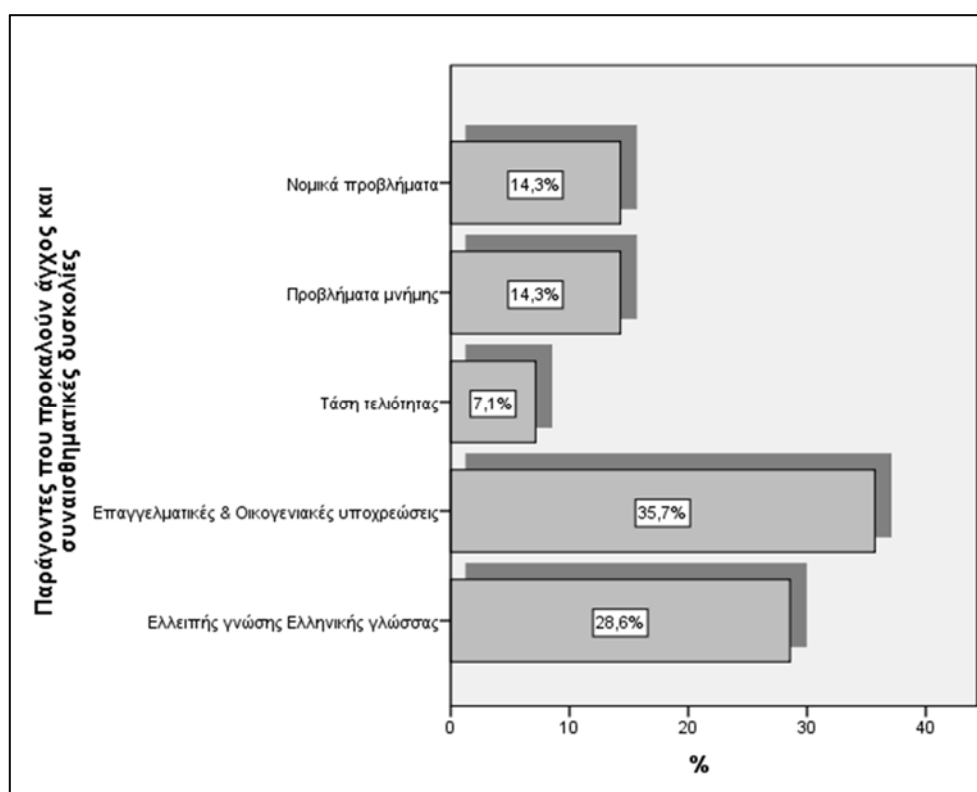
Πίνακας 6: Προδιαθετικά εμπόδια που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων⁹

1 = Ποτέ 5 = Πολύ συχνά

	Συχνότητα (N)	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων	59	1	5	2,73	1,201
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	59	1	5	2,08	1,263
Φόβος κακής αξιολόγησης	59	1	5	1,39	0,871
Φόβος κριτικής από συμμαθητές	59	1	3	1,14	0,392
Μοναξιά, αποξένωση	59	1	5	1,61	1,051
Ηλικιακοί περιορισμοί	59	1	5	1,58	0,969
Μη αντιμετώπιση ως ενήλικος από τους εκπαιδευτές	59	1	5	1,46	1,119
Μη κατανόηση προβλημάτων και αναγκών από τον διευθυντή *	59	1	5	1,90	0,904
Μη κατανόηση προβλημάτων και αναγκών από εκπαιδευτικούς *	59	1	5	1,14	0,655
Προκαταλήψεις από συμμαθητές λόγω διαφορετικής καταγωγής	59	1	3	1,29	0,527
Υποτίμηση δυνατοτήτων από τους εκπαιδευτικούς	59	1	5	1,39	0,766
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ «ΠΡΟΔΙΑΘΕΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ 3»	59	1	4	2,21	0,402

⁹ Οι ερωτήσεις με * είναι ερωτήσεις αντιστροφής

Τέλος, από το σύνολο του δείγματος που κλήθηκε να εκφράσει ελεύθερα τους παράγοντες που προκαλούν άγχος ή και συναισθηματικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο ΣΔΕ, απάντησαν 14 άτομα. Από αυτά, το 35.7% δηλώνει ότι οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις δημιουργούν εξαιρετικά μεγάλο άγχος, ενώ το 28.6% αναφέρεται στην ελλιπή γνώση της Ελληνικής γλώσσας ως κύριο πρόβλημα. Το 14.3% αναφέρεται σε προβλήματα μνήμης, το 14.3% σε νομικά προβλήματα (π.χ. μη ανανέωση άδειας διαμονής στην χώρα), και το 7.1% έχει τάση για τελειότητα που δημιουργεί άγχος (βλ. διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 12: Παράγοντες που προκαλούν άγχος ή και συναισθηματικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο ΣΔΕ

7.3.4 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα

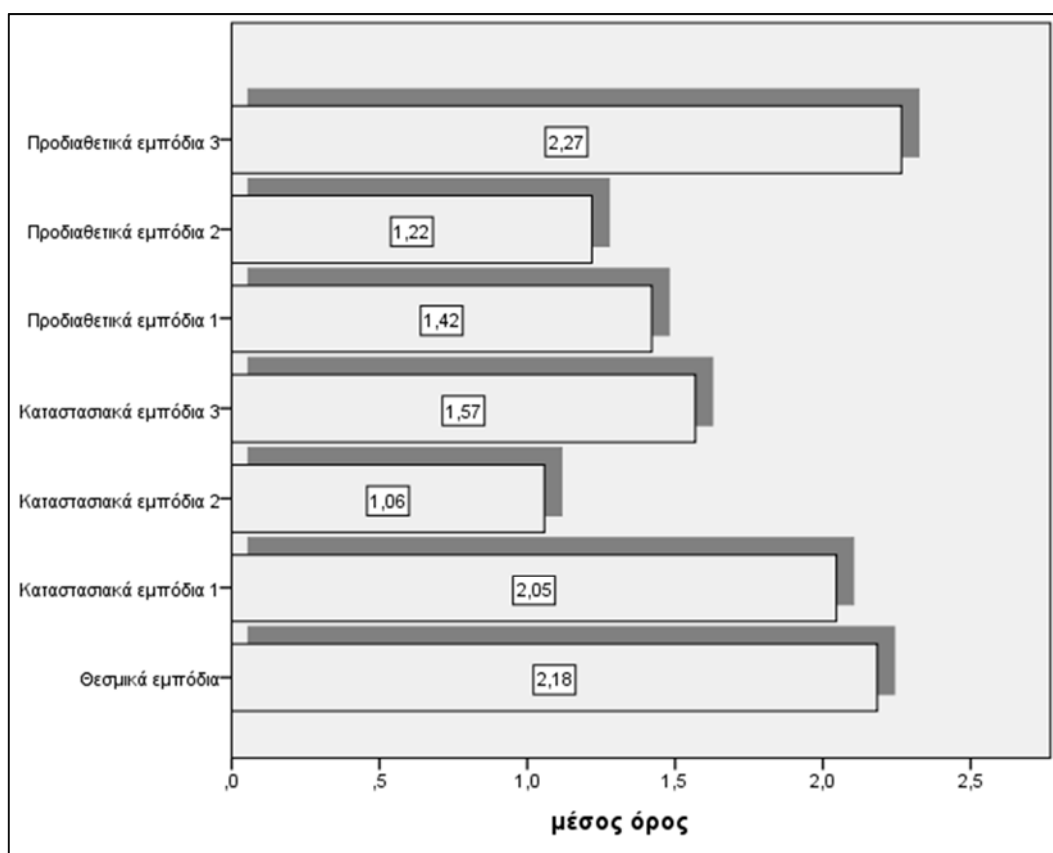
Στο πίνακα 7 γίνεται αναλυτική περιγραφή του κάθε παράγοντα που προέκυψε από την ανάλυση. Όπως απεικονίζεται στο διάγραμμα 13, οι δύο παράγοντες που ασκούν μεγαλύτερη επιρροή είναι ο παράγοντας «**Προδιαθετικά εμπόδια 1**» και ο παράγοντας «**Προδιαθετικά εμπόδια 3**». Αυτό σημαίνει ότι τα σημαντικότερα

εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά τη φοίτηση και τη μάθηση των εκπαιδευόμενων μεταναστών στα ΣΔΕ, είναι οι ελλείψεις σε βασικές γνώσεις, η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τα εμπόδια τα οποία πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων.

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα

Παράγοντες	Επεξήγηση	Κλίμακα μέτρησης
Θεσμικά εμπόδια	Εμπόδια που οφείλονται στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ
Καταστασιακά εμπόδια 1	Εμπόδια λόγω οικογενειακής, επαγγελματικής, οικονομικής και φυσικής κατάστασης εκπαιδευόμενου	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ
Καταστασιακά εμπόδια 2	Εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ
Καταστασιακά εμπόδια 3	Εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους συμμαθητές	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Εμπόδια που αφορούν σε ελλείψεις βασικών γνώσεων, ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και προϋπάρχουσες γνώσεις	1 = Ναι 2 = Όχι

Προδιαθετικά εμπόδια 2	Εμπόδια λόγω συναισθηματικών παραγόντων που οφείλονται σε προκαταλήψεις	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Ποτέ έως 5 = Πολύ συχνά
Προδιαθετικά εμπόδια 3	Εμπόδια τα οποία πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων	Πενταβάθμια κλίμακα από 1 = Ποτέ έως 5 = Πολύ συχνά



Διάγραμμα 13: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά παράγοντα

7.4 Επαγωγική ανάλυση

7.4.1 Διαφορές ανάλογα με το φύλο

Στον πίνακα 8 διερευνώνται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων για κάθε παράγοντα – εμπόδιο ξεχωριστά ανάλογα με το φύλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα,

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών για δύο παράγοντες: «κατασταστικά εμπόδια 1» και «κατασταστικά εμπόδια 2».

Αναλυτικότερα, οι άνδρες εκπαιδευόμενοι μετανάστες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2.06) από τις γυναίκες (Μ.Ο. = 1.71), ότι τα εμπόδια λόγω οικογενειακής, επαγγελματικής, οικονομικής και φυσικής κατάστασης (κατασταστικά εμπόδια 1) επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα της φοίτησης και της μάθησης στα ΣΔΕ. Οι εν λόγω διακυμάνσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($t = 2.142; p < 0.05$).

Από την άλλη, παρόλο που όπως αποδείχθηκε τα εμπόδια που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (κατασταστικά εμπόδια 2), είναι σχεδόν ανύπαρκτα, οι άντρες εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ελαφρώς θετικότερη άποψη (Μ.Ο. = 1.09) από τις γυναίκες (Μ.Ο. = 1.00) σχετικά με την αρνητική επιρροή των εν λόγω εμποδίων. Οι διακυμάνσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($t = 2.344; p < 0.05$).

Πίνακας 8: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Independent Sample T-test)

	Φύλο	Συχνότητα (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	T-student	Σημαντικότητα p-value
Θεσμικά εμπόδια	Άνδρας	38	2,17	0,650	1.167	0.248
	Γυναίκα	21	1,98	0,541		
Καταστασιακά εμπόδια 1	Άνδρας	36	2,06	0,581	2.142	0.037
	Γυναίκα	17	1,71	0,469		
Καταστασιακά εμπόδια 2	Άνδρας	38	1,09	0,184	2.344	0.023
	Γυναίκα	21	1,00	0,000		
Καταστασιακά εμπόδια 3	Άνδρας	38	1,48	0,462	1.056	0.295
	Γυναίκα	21	1,35	0,400		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άνδρας	31	1,42	0,192	-0.500	0.620
	Γυναίκα	11	1,45	0,225		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άνδρας	38	1,18	0,229	-0.713	0.479
	Γυναίκα	21	1,24	0,352		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άνδρας	38	2,25	0,431	0.991	0.326
	Γυναίκα	21	2,14	0,342		

7.4.2 Διαφορές ανάλογα με την ηλικία

Στον πίνακα 9 διερευνώνται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων για κάθε παράγοντα – εμπόδια ξεχωριστά, ανάλογα με ηλικία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις εκπαιδευόμενων μεταναστών διαφορετικής ηλικίας, αφού σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή της σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερη από 0.05.

Πίνακας 9: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευόμενων μεταναστών (One – Way ANOVA)¹⁰

		Συχνότητα (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F- κριτήριο	Σημαντικότητα p-value
Θεσμικά εμπόδια	18- 25	16	1,98	0,649	0,541	0,585
	26- 35	27	2,19	0,638		
	36 >	16	2,08	0,561		
Καταστασιακά εμπόδια 1	18- 25	15	1,70	0,607	2,092	0,134
	26- 35	23	2,05	0,475		
	36 >	15	2,03	0,617		
Καταστασιακά εμπόδια 2	18- 25	16	1,09	0,178	0,415	0,662
	26- 35	27	1,06	0,165		
	36 >	16	1,04	0,109		
Καταστασιακά εμπόδια 3	18- 25	16	1,54	0,499	0,927	0,402

¹⁰ Η μεταβλητή ηλικία κωδικοποιήθηκε σε νέα μεταβλητή όπου έχουν ομαδοποιηθεί οι τρεις τελευταίες ηλικιακές ομάδες λόγω ελάχιστων παρατηρήσεων

	26-35	27	1,44	0,471		
	36 και άνω	16	1,33	0,309		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	18-25	11	1,48	0,229	0,683	0,511
	26-35	19	1,42	0,218		
	36 >	12	1,39	0,130		
Προδιαθετικά εμπόδια 2	18-25	16	1,17	0,298	0,606	0,549
	26-35	27	1,25	0,255		
	36 >	16	1,17	0,298		
Προδιαθετικά εμπόδια 3	18-25	16	2,22	0,530	0,484	0,619
	26-35	27	2,26	0,360		
	36 >	16	2,13	0,329		

7.4.3 Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Στον πίνακα 10 διερευνώνται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων για κάθε παράγοντα – εμπόδια ξεχωριστά, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις εκπαιδευόμενων μεταναστών ανάλογα με τον αν είναι άγαμοι ή έγγαμοι, αφού σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή της σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερη από 0.05.

Πίνακας 10: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Independent Sample T-test)¹¹

	Οικογ. Κατάσταση	Συχνότητα (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	T-student	Σημαντικότητα p-value
Θεσμικά εμπόδια	Άγαμος	30	1,98	0,570	-1,629	0,109
	Έγγαμος	29	2,23	0,644		
Καταστασιακά εμπόδια 1	Άγαμος	28	1,88	0,556	-0,993	0,325
	Έγγαμος	25	2,03	0,580		
Καταστασιακά εμπόδια 2	Άγαμος	30	1,09	0,194	1,307	0,197
	Έγγαμος	29	1,03	0,094		
Καταστασιακά εμπόδια 3	Άγαμος	30	1,52	0,511	1,543	0,128
	Έγγαμος	29	1,34	0,342		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άγαμος	23	1,43	0,212	0,220	0,827
	Έγγαμος	19	1,42	0,187		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άγαμος	30	1,18	0,273	-0,720	0,475
	Έγγαμος	29	1,23	0,283		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Άγαμος	30	2,24	0,485	0,458	0,649
	Έγγαμος	29	2,19	0,299		

7.4.4 Διαφορές ανάλογα με τον χρόνο φοίτησης σε ΣΔΕ

Στον πίνακα 11 διερευνώνται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων για κάθε παράγοντα – εμπόδια ξεχωριστά, ανάλογα με τον χρόνο φοίτησης στα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις εκπαιδευόμενων μεταναστών ανάλογα με τον αν φοιτούν στα ΣΔΕ για πρώτο ή δεύτερο έτος, αφού σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή της σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερη από 0.05.

¹¹ Η μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση κωδικοποιήθηκε σε νέα μεταβλητή όπου έχουν ομαδοποιηθεί οι δύο τελευταίες κατηγορίες σε μία λόγω ελάχιστων παρατηρήσεων

Πίνακας 11: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με το έτος φοίτησης στα ΣΔΕ (Independent Sample T-test)

	Έτος φοίτησης	Συχνότητα (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	T-student	Σημαντικότητα p-value
Θεσμικά εμπόδια	Πρώτο	38	2,15	0,630	-0.830	0,410
	Δεύτερο	21	2,01	0,594		
Καταστασιακά εμπόδια 1	Πρώτο	34	1,87	0,607	-1.328	0,190
	Δεύτερο	19	2,09	0,472		
Καταστασιακά εμπόδια 2	Πρώτο	38	1,06	0,162	0.142	0,887
	Δεύτερο	21	1,06	0,143		
Καταστασιακά εμπόδια 3	Πρώτο	38	1,44	0,462	0.068	0,946
	Δεύτερο	21	1,43	0,411		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Πρώτο	27	1,43	0,181	0,152	0,880
	Δεύτερο	15	1,42	0,235		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Πρώτο	38	1,20	0,274	-0,060	0,952
	Δεύτερο	21	1,21	0,288		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Πρώτο	38	2,17	0,359	-1.102	0,275
	Δεύτερο	21	2,29	0,469		

7.4.5 Διαφορές ανάλογα με την τάξη διακοπής ελληνικού σχολείου

Στον πίνακα 12 διερευνώνται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων για κάθε παράγοντα – εμπόδια ξεχωριστά, ανάλογα με την τάξη διακοπής Ελληνικού σχολείου. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις εκπαιδευόμενων μεταναστών ανάλογα με το πότε διέκοψαν το Ελληνικό σχολείο ή αν φοιτήσαν σε αυτό, αφού σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή της σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερη από 0.05.

Πίνακας 12: Διαφορές ανά παράγοντα ανάλογα με την τάξη διακοπής Ελληνικού σχολείου (Independent Sample T-test)¹²

	Έτος φοίτησης	Συχνότητα (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	T-student	Σημαντικότητα p-value
Θεσμικά εμπόδια	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	22	2,23	0,654	1.212	0,230
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	37	2,03	0,589		
Καταστασιακά εμπόδια 1	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	20	1,95	0,499	0.019	0,985
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	33	1,95	0,612		
Καταστασιακά εμπόδια 2	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	22	1,05	0,106	-0.594	0,555
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	37	1,07	0,178		
Καταστασιακά εμπόδια 3	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	22	1,35	0,467	-1.191	0,238
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	37	1,49	0,423		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	13	1,49	0,220	1.290	0,204
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	29	1,40	0,186		
Προδιαθετικά εμπόδια 1	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	22	1,17	0,321	-0,783	0,437
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	37	1,23	0,249		

¹² Η μεταβλητή χρονικό διάστημα διακοπής Ελληνικού σχολείου κωδικοποιήθηκε σε νέα μεταβλητή όπου έχουν ομαδοποιηθεί οι τρεις πρώτες κατηγορίες σε μία λόγω ελάχιστων παρατηρήσεων

Προδιαθετικά εμπόδια 1	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	22	2,18	0,469	-0.451	0,654
	Δεν φοίτησα σε ελληνικό σχολείο	37	2,23	0,361		

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό στην πρώτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας ανά ερευνητικό ερώτημα, των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της έρευνας. Το κεφάλαιο κλείνει με τις δύο τελευταίες ενότητες όπου εξάγονται γενικά συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

8.1 Σύνοψη και ερμηνεία των σημαντικότερων ευρημάτων

Από την παραπάνω ανάλυση σχετικά με το **προφίλ του δείγματος (πρώτο ερευνητικό ερώτημα)** φάνηκε ότι:

Οι εκπαιδευόμενοι άνδρες είναι περισσότεροι (64.4%) έναντι των εκπαιδευομένων γυναικών (35.6%). Με βάση το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσαμε ίσως να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι τα παραδοσιακά στερεότυπα που θέλουν τον άνδρα να έχει περισσότερα προσόντα για ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση επιβεβαιώνονται για τους εκπαιδευόμενους των σχολείων της έρευνας μας.

Σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι (45.8%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών. Ακολουθεί η ομάδα 18-25 ετών στην οποία ανήκει το 27.1% των εκπαιδευομένων, η ομάδα 36-45 ετών με ποσοστό 20.3% και τελευταία η ομάδα 46-55 ετών που αντιπροσωπεύει μόλις το 6.8% του δείγματος. Σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα τα ΣΔΕ απευθύνονται σε άτομα ορισμένης ηλικιακής ομάδας (18-24 ετών) (Βεκρής, 2010, σελ. 15). Όμως οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές δεν οριοθετούν ανάλογα και με βάση τις ιδρυτικές πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές ανάγκες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομάδων στις

οποίες απευθύνονται και θέτουν ως στόχο τη συμμετοχή ατόμων οποιασδήποτε ηλικίας 18 ετών και άνω (ό.π., σελ. 19) κάτι που επιβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας όπου το εύρος των ηλικιών είναι μεγάλο (18-55 έτη).

Το γεγονός ότι η ηλικιακή ομάδα των νέων μεταναστών (18-25 ετών) δεν συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, είναι ενθαρρυντικό, καθότι θα μπορούσε να φανερώνει ότι σε περιοχές της Αττικής ενδεχομένως είναι μικρή η σχολική διαρροή και ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, ιδιαίτερα από τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι συνιστούν ομάδα πληθυσμού που έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο δείκτη της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (ΥΠΕΠΘ, 2006, σελ.64).

Το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι 26-35 ετών επιδέχεται διττή ερμηνεία. Αφενός μπορεί να σημαίνει ότι μέχρι σήμερα αυτοί δεν έχουν αποκατασταθεί επαγγελματικά ίσως λόγω έλλειψης τυπικών προσόντων (με δεδομένα τα υψηλά επίπεδα ανεργίας λόγω της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης), αφετέρου, ότι εργάζονται αλλά δεν μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Έτσι η επιλογή τους να φοιτήσουν στο ΣΔΕ συνδέεται με την απόκτηση ενός τίτλου που θα πιστοποιεί τυπικά αλλά και ουσιαστικά προσόντα για την αναχαίτηση της ανεργίας ή την επαγγελματική εξέλιξη.

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους (50.8%) δηλώνουν άγαμοι. Από τους υπόλοιπους που είναι έγγαμοι, το 37.3% είναι με παιδιά και το 11.9% χωρίς παιδιά. Τα οριακό αυτό αποτέλεσμα (ότι δηλαδή οι άγαμοι είναι ελαφρώς περισσότεροι από τους έγγαμους) θεωρούμε ότι είναι φυσιολογικό. Είναι άξιο προσοχής ότι πολλοί είναι οι έγγαμοι εκπαιδευόμενοι που παράλληλα με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση (για κοινωνική άνοδο και επαγγελματική αποκατάσταση), συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (64.4%) δήλωσε ότι φοιτά για πρώτη χρονιά στα ΣΔΕ γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η τάση στη συμμετοχή είναι αυξητική και ότι ο θεσμός των ΣΔΕ στην Αττική εδραιώνεται και αποκτά αποδοχή.

Στο σύνολο των εκπαιδευομένων μεταναστών το μεγαλύτερο ποσοστό (62.7%) αποτελείται από άτομα που δεν φοίτησαν ποτέ σε ελληνικό σχολείο. Το 11.9% του συνόλου δηλώνει ότι διέκοψε το ελληνικό σχολείο στην 6^η τάξη του Δημοτικού, το 13.6% στην Α΄ Γυμνασίου και το 11.9% στην Β΄ Γυμνασίου. Τα παραπάνω αποτελέσματα θεωρούμε ότι δεν μπορούν να ερμηνευθούν εύκολα. Το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων δεν έχει φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν τις βασικές γνώσεις ή δεξιότητες ή χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού θα μπορούσαν να έχουν φοιτήσει στη χώρα προελεύσεώς τους σε σχολεία ανώτερης βαθμίδας από αυτή αντίστοιχα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πιθανόν λοιπόν η απόφασή τους να φοιτήσουν στο ΣΔΕ να σχετίζεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση ενός τίτλου που θα αποτελεί εισιτήριο για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας στην χώρα υποδοχής τους.

Σχετικά με τα εμπόδια και το βαθμό που τα βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες στα ΣΔΕ (δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα) προκύπτει ότι: **Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ (θεσμικά εμπόδια) περιορίζουν σε πολύ μικρό βαθμό τη συμμετοχή και τη μάθηση των εκπαιδευομένων μεταναστών.** Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι το ωράριο του σχολείου, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα μαθήματα (αν είναι ενδιαφέροντα) δεν αποτελούν ουσιαστικά εμπόδια για τη συμμετοχή και μάθηση των εκπαιδευομένων μεταναστών στα συγκεκριμένα ΣΔΕ, αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο κοντά στη θέση «λίγο». Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δίνουν κατά μέσο όρο μέτριες απαντήσεις για τη δήλωση «τα μαθήματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητή». Τα περισσότερα από τα άτομα που ανέφεραν και κάποια επιπλέον εμπόδια υπογραμμίζουν ότι υπάρχει έλλειψη βιβλίων, καθαριστών και κυρίως καθηγητών.

Τα παραπάνω παρέχουν απόδειξη ότι σε θέματα αρμοδιότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας τα ΣΔΕ λειτουργούν ικανοποιητικά. Το ωράριο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι καθηγητές εφαρμόζουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, ενώ η θεματολογία των γραμματισμών είναι ενδιαφέρουσα. Ωστόσο το ότι οι συμμετέχοντες δίνουν κατά μέσο όρο μέτριες απαντήσεις για τη δήλωση «τα μαθήματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητή» φανερώνει ότι αυτοί δεν έχουν βρει ακριβώς αυτό που ζητούσαν από τα ΣΔΕ. Αναδεικνύεται λοιπόν, στα ΣΔΕ

της έρευνάς μας, ένα έλλειμμα της διεύθυνσης, των διδασκόντων και των συμβούλων στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Η διαδικασία αυτή αναμφισβήτητα είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Αποτελεί όμως δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χασάπης, 2000, σελ. 9-10) και μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής. Εξάλλου όπως τονίζεται σε σχετική Υπουργική Απόφαση για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ (Υ.Α. 5953, 2014, άρθρο 4), η διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων τόσο σε γνώσεις όσο και δεξιότητες πρέπει να αποτελεί πάντα αφετηρία της κατάρτισής τους.

Από την άλλη, από τις απαντήσεις στην ανοικτού τύπου ερώτηση, αναδείχθηκε το σοβαρότερο πρόβλημα λειτουργίας των ΣΔΕ της Αττικής, η έλλειψη καθηγητών. Το γεγονός αυτό ήταν ιδιαίτερα στρεσογόνο για τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι εξέφραζαν την ανησυχία τους ότι δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη σχολική χρονιά. Ενδεικτικό του μεγέθους του προβλήματος είναι ότι η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο, δηλαδή λίγους μήνες πριν τη λήξη της χρονιάς και εν μέσω τριήμερης αποχής των εκπαιδευομένων με αίτημα το διορισμό καθηγητών.

Αναφορικά με το αν η υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕ είναι επαρκής (καταστασιακά εμπόδια), η πλειοψηφία (50.8%) απάντησε θετικά έναντι του 49.2% που απάντησε αρνητικά. Από τα σύνολο αυτών που θεωρούν ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι ελλιπής, η συντριπτική πλειοψηφία (72.4%) δηλώνει ότι αυτό επηρεάζει «αρκετά» αρνητικά τη φοίτηση και τη μάθηση στα ΣΔΕ. Επιπλέον το 13.8% έχει δώσει την απάντηση «πολύ».

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευόμενους δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Αυτό είναι αναμενόμενο καθότι τα περισσότερα από τα ΣΔΕ της έρευνάς μας φιλοξενούνται σε κτιριακές εγκαταστάσεις σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να έχουν πάντα την κατάλληλη συνεργασία με τα σχολεία αυτά ώστε να τους παρέχουν τους κατάλληλους χώρους και εξοπλισμό.

Ο Rogers (1998, σελ. 275-276) θεωρεί ότι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. ελλείψεις υλικοτεχνικής υφής) αποτελούν δυσχέρειες παρά φραγμούς. Ωστόσο αναγνωρίζει ότι πολλά εμπόδια στις μαθησιακές αλλαγές μπορεί να οφείλονται σε αυτούς, καθότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ψυχικά απομονωμένοι από το συγκεκριμένο (σχολικό

στην περίπτωση μας) περιβάλλον. Αυτό επιβεβαιώνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών που αναγνωρίζουν ότι η μη επαρκής υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει αρκετά έως πολύ τη συμμετοχή και μάθηση τους.

Η οικογενειακή, επαγγελματική, οικονομική και φυσική κατάσταση του εκπαιδευόμενου (καταστασιακά εμπόδια) περιορίζουν σε μικρό βαθμό τη συμμετοχή και τη μάθηση του στο ΣΔΕ. Τα διάφορα προβλήματα υγείας, κόπωσης, συγκέντρωσης ή απομνημόνευσης, οι αντιδράσεις από τρίτα άτομα (π.χ. οικογένεια, φίλοι, εργοδότες), οι διάφορες ασχολίες και οι οικονομικοί περιορισμοί αποτελούν στο ελάχιστο εμπόδια στη φοίτηση και στη μάθηση. Από την άλλη, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η απόσταση μεταξύ τόπου κατοικίας και σχολείου αλλά και οι εργασιακές υποχρεώσεις ασκούν μεγαλύτερη αρνητική επιρροή. Τα παραπάνω αποδεικνύονται από το γεγονός ότι όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν άλλα καταστασιακά εμπόδια, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν και πάλι σε εργασιακούς περιορισμούς (π.χ. δουλεύω και αναγκάζομαι να απουσιάζω συχνά από τα μαθήματα, αυστηρό ωράριο εργασίας, δεν υπάρχει διευκόλυνση από τον εργοδότη) ενώ ένα μικρό ποσοστό αναφέρθηκε σε οικογενειακές υποχρεώσεις και μη στήριξη από γονείς ή συγγενείς.

Από τα αποτελέσματα αυτά γίνεται φανερό ότι η φυσική και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευομένων δεν αποτελούν γι' αυτούς ουσιαστικά εμπόδια. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μάλλον αναμενόμενο από την στιγμή που η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι οι άντρες και οι άγαμοι. Εδώ μπορούμε να υποθέσουμε ότι αφού δεν έχουν αποκτήσει τη δική τους οικογένεια (οι έγγαμοι με παιδιά αποτελούν μόλις το 37.3% των εκπαιδευομένων), πιθανόν να μην έχουν πρόβλημα φύλαξης παιδιών. Σε συνδιασμό με το ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ είναι δική τους επιλογή (άρα έχουν ισχυρό κίνητρο) και ανήκουν κατά συντριπτική πλειοψηφία στην ηλικιακή ομάδα 18-45 (οπότε δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας λόγω φυσικής γήρανσης), τους καθιστά ικανούς να παραβλέπουν τις δυσκολίες και να έχουν μεγαλύτερη αντοχή στην κούραση.

Επίσης φαίνεται πως έχουν την ανάλογη στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Το αποθαρρυντικό είναι ότι δεν έχουν την ίδια υποστήριξη από το εργασιακό περιβάλλον κάτι που φανερώνει ότι οι εργοδότες δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση των εργαζομένων τους.

Τέλος ένα εμπόδιο που αναδύεται από την έρευνα είναι η μεγάλη απόσταση του σχολείου από τον τόπο κατοικίας, όπου προφανώς αναγκάζει τους μετανάστες να χάνουν πολύτιμο χρόνο στη μεταφορά τους και να ξοδεύουν σημαντικά γι' αυτούς ποσά. Σ' αυτό το σημείο, δεδομένης της γεωγραφικής ταυτότητας της Αττικής, προβάλλεται η αναγκαιότητα ίδρυσης περισσότερων ΣΔΕ για την ενίσχυση της προσβασιμότητας.

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (καταστασιακά εμπόδια) τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων δεν ασκεί αρνητική επίδραση. Συνεπώς οι διάφοροι κοινωνικό – πολιτισμικοί περιορισμοί δεν επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν απόδειξη για τους εκπαιδευόμενους που πήραν μέρος στην έρευνά μας, ότι η επικοινωνία, η σχέση και η συνεργασία με τους εκπαιδευτές τους, τους έχει κερδίσει. Επίσης φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ΣΔΕ, διαθέτουν ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα. Δηλαδή διαθέτουν όλες εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν μια λειτουργική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 217).

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων εμποδίζουν την επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές (καταστασιακά εμπόδια) τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εν λόγω κατηγορία καταστασιακών εμποδίων, ασκεί πολύ μικρή αρνητική επίδραση. Συγκεκριμένα η οικονομική κατάσταση, η πολιτισμική κουλτούρα και η θρησκεία δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Ελαφρώς πιο θετικές είναι οι απαντήσεις αναφορικά με την επιρροή του βαθμού στον οποίο το άτομο χειρίζεται την ελληνική γλώσσα, αλλά και την επιρροή της εθνικής προέλευσης.

Εδώ φαίνεται ότι σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές δεν υπάρχει τόση επιτρεπτικότητα απέναντι στο γλωσσικό έλλειμμα των μεταναστών.

Είναι πιθανό να μην θέλουν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι να συνεργαστούν (στα πλαίσια των ομαδικών εργασιών στην τάξη) με μετανάστες, καθότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας θα μείωνε την απόδοση της ομάδας. Επίσης η κακή χρήση της γλώσσας θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, παρανοήσεις και κακή ερμηνεία των λεγομένων. Οι Μπαμπάλης και Μανιάτης (2013, σελ. 71), αναφέρουν σχετικά ότι σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο εύκολα μπορούν να υπάρξουν παρερμηνείες που αφορούν στη λεκτική επικοινωνία, εξαιτίας της διαφορετικής νοηματοδότησης κοινών συμβόλων και των συναισθηματικών φορτίσεων με τις οποίες επενδύονται τα λεκτικά σύνολα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Όπως όμως έχει ήδη αναφερθεί (ό.π., σελ. 35), κάθε επικοινωνία στηρίζεται στις προσδοκίες των μεταναστών για αλληλοαναγνώριση. Η μη εκπλήρωση αυτής της προσδοκίας μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική αυτοαντίληψη κάτι που συνιστά ισχυρό συναισθηματικό φραγμό στη μάθηση (Rogers, 1998, σελ. 286).

Διαφορές που άπτονται της κουλτούρας και της πολιτισμικής ταυτότητας τους δεν αναφέρονται ως εμπόδιο στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει μια μικρή ομάδα εκπαιδευομένων, που εκπέμπει μηνύματα ανωτερότητας έναντι των μεταναστών, με στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους «άλλους» και προκαταλήψεις ανάλογα με την εθνική προέλευση τους. Αυτό που συμβαίνει τότε είναι η αντιμετώπιση των μεταναστών ως μέλη μιας εθνικής – πολιτισμικής ομάδας, με έναν απόλυτο, γενικευμένο και αποπροσωποποιημένο τρόπο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές και οι ατομικές τους ανάγκες (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013, σελ. 76). Στην περίπτωση αυτή εγκαθιδρύεται ένα συναισθηματικό φίλτρο που εμποδίζει την αυθεντική επικοινωνιακή σχέση και την αλληλεπίδραση των μεταναστών με τους υπόλοιπους κάτι που οδηγεί στην αδυναμία τους να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ. 234).

Εμπόδια που αφορούν σε ελλείψεις βασικών γνώσεων, ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και προϋπάρχουσες γνώσεις (προδιαθετικά εμπόδια) ασκούν σχετικά μεγάλη αρνητική επίδραση. Αναφορικά με το αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων του ΣΔΕ η συντριπτική πλειοψηφία (71.2%) δηλώνει ότι αντιμετωπίζει τέτοιο είδος δυσκολιών. Από αυτούς το 88.1% δηλώνει ότι αυτό οφείλεται σε ελλείψεις βασικών γνώσεων, ενώ το 76.2% δηλώνει ότι ο κύριος λόγος είναι η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής

γλώσσας. Ο παράγοντας εμπειρίες και γνώσεις που ήδη έχει ο εκπαιδευόμενος αλλά είναι διαφορετικές από αυτά που διδάσκεται, δεν επηρεάζουν τον βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση των μαθημάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν οι ίδιοι επιπλέον εμπόδια περίπου οι μισοί αναφέρθηκαν σε ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και άλλοι τόσοι σε ελλείψεις σε βασικές γνώσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα π.χ. μαθηματικά, χημεία, φυσική. Ένα άτομο δήλωσε ότι η δυσκολία συγκέντρωσης επηρεάζει αρνητικά τον βαθμό στον οποίο κατανοεί τα μαθήματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικά αφού η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι αντιμετωπίζει προβλήματα στην κατανόηση των μαθημάτων και μάλιστα κυρίως λόγω ελλείψεων βασικών γνώσεων και ελλειπών κατανόησης της ελληνικής γλώσσας. Η απάντηση αυτή εν μέρει ήταν αναμενόμενη, αν αναλογιστούμε ότι η πλειοψηφία αυτών που μετείχαν στην έρευνα δεν έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο, έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και έχουν μεγάλο ηλικιακό εύρος (18-55) οπότε έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τότε που φοίτησαν σε σχολείο. Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή για αρκετό καιρό οι ενήλικες δεν χρησιμοποιούν βασικές νοητικές ικανότητες (γραφής, ανάγνωσης, μαθηματικές, χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, κριτικού στοχασμού, διαχείρισης πληροφοριών, μνήμης, συγκέντρωσης κ.ά), σύμφωνα με τον Lowe (2001, όπ. αναφ. στο MacKeracher et al., 2006, σελ. 19) έχει ως συνέπεια τη σταδιακή μείωση αυτών των ικανοτήτων.

Ωστόσο η επιμονή των εκπαιδευομένων να αναφέρουν εκ νέου τα ίδια ακριβώς εμπόδια με αυτά που αναγράφονταν στην ερώτηση, όταν κλήθηκαν να δηλώσουν οι ίδιοι άλλες δυσκολίες που συναντούν, φανερώνει μια ανησυχία και δυσαρέσκεια που πιθανώς να δηλώνει και έλλειψη προόδου στο θέμα αυτό. Όλα αυτά μας κάνουν να αναρωτηθούμε κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι των ΣΔΕ της έρευνάς μας για μια αποτελεσματική διδασκαλία, προσαρμοσμένη στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής, στο ρυθμό μάθησης και στην προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των μεταναστών (Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009, σελ. 117) και όχι βασισμένη σε μια ανεπίκαιρη και φορμαλιστικά παρουσιασμένη ύλη.

Εμπόδια που αφορούν σε συναισθηματικούς παράγοντες οι οποίοι οφείλονται σε προκαταλήψεις (προδιαθετικά εμπόδια), αποδεικνύεται ότι ασκούν ελάχιστη

αρνητική επίδραση στη μάθηση. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν βιώσει σχεδόν ποτέ αρνητικά συναισθήματα από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα περιστατικά αρνητικών συναισθημάτων από συμμαθητές είναι ελαφρώς περισσότερα.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να συμπληρώσουν όσα έχουν προαναφερθεί σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ορισμένων εκπαιδευομένων για τους μετανάστες. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι για τη δημιουργία διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, απαιτείται συστηματική και μακροχρόνια εκπαίδευση και όχι η απλή πολυπολιτισμική συνύπαρξη (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009, σελ.235). Αν αναλογιστούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, θα λέγαμε ότι είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών εμφανίζει αρνητική στάση απέναντι στην ομάδα των μεταναστών. Ίσως στην αποδυνάμωση των στερεοτύπων να είναι καταλυτική η επίδραση της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στην περίπτωση προδιαθετικών εμποδίων που πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (προδιαθετικά εμπόδια) τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι αυτά ασκούν αρνητική επίδραση στη μάθηση. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι σπάνια βιώνουν φόβο κριτικής από τους συμμαθητές, φόβο κακής αξιολόγησης, ότι οι εκπαιδευτές τους δεν κατανοούν τα προβλήματα και τις ανάγκες τους, ότι αυτοί υποτιμούν τις δυνατότητές τους, αλλά και ότι δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες. Ακολουθούν με ελαφρώς μεγαλύτερη αρνητική επίδραση, η πεποίθηση του εκπαιδευόμενου ότι η ηλικία στην οποία είναι δεν του επιτρέπει να μαθαίνει αποτελεσματικά και τα αισθήματα μοναξιάς και αποξένωσης. Αντίθετα, σημαντικός φραγμός στη μάθηση αναδεικνύεται η ανησυχία των εκπαιδευομένων για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων.

Από αυτούς που έκφρασαν ελεύθερα τους παράγοντες που προκαλούν άγχος ή και συνθηματικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο ΣΔΕ (14 άτομα), το 35.7% δηλώνει ότι οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις δημιουργούν εξαιρετικά μεγάλο άγχος, το 28.6% αναφέρεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, το 14.3% αναφέρεται σε προβλήματα μνήμης, το 14.3% σε νομικά

προβλήματα (π.χ. μη ανανέωση άδειας διαμονής στην χώρα), και το 7.1% έχει τάση για τελειότητα που δημιουργεί άγχος.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι η έλλειψη αυτοεκτίμησης, η μοναξιά και η αποξένωση διακρίνουν τους εκπαιδευόμενους μετανάστες που πήραν μέρος στην έρευνα (ό.π., σελ. 39). Η έλλειψη αυτοεκτίμησης είναι σημαντικός παράγοντας δημιουργίας άγχους. Δημιουργεί φόβο για τις «έξωθεν επιβεβλημένες απαιτήσεις» (Rogers, 1998, σελ. 281) και ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων, κάτι που οδηγεί σε ανικανότητα ή άρνηση για μάθηση. Συγχρόνως αναδεικνύεται για άλλη μια φορά το άγχος που προκαλεί η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και τα συνακόλουθα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στην επικοινωνία καθώς και το άγχος λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Τέλος αναδεικνύεται ένα ακόμα θέμα νομικής φύσεως (ανανέωση άδειας διαμονής στη χώρα) που οδηγεί σε αβεβαιότητα για το μέλλον και σε αμφισβήτηση της αξίας της επιλογής τους σχετικά με την φοίτηση τους στο ΣΔΕ.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα σημαντικότερα εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά τη φοίτηση και τη μάθηση των εκπαιδευόμενων μεταναστών στα συγκεκριμένα ΣΔΕ της έρευνάς μας, είναι **οι ελλείψεις σε βασικές γνώσεις, η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τα εμπόδια τα οποία πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων.**

Σχετικά με το βαθμό που σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων μεταναστών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και εκπαιδευτικό επίπεδο) με εμπόδια συμμετοχής και μάθησης (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα) προέκυψαν τα εξής:

Ως προς τις διαφορές ανά φύλο οι άνδρες εκπαιδευόμενοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες, ότι τα εμπόδια λόγω οικογενειακής, επαγγελματικής, οικονομικής και φυσικής κατάστασης επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα της φοίτησης και της μάθησης στα ΣΔΕ. Εδώ τα αποτελέσματα δεν ήταν αναμενόμενα καθώς θα περιμέναμε οι γυναίκες να βιώνουν εντονότερα τα προαναφερθέντα εμπόδια, αφού είναι επιβαρυνμένες με πολλαπλά καθήκοντα και ρόλους (μητρότητα, εργασία). Το

εύρημα αυτό ίσως να φανερώνει ότι υπάρχει ένας υποστηρικτικός και συνεκτικός οικογενειακός και κοινωνικός ιστός γύρω από τις μετανάστριες που φοιτούν στα ΣΔΕ της έρευνας μας, που εξουδετερώνει τις οποιεσδήποτε επιδράσεις της οικογενειακής, επαγγελματικής και φυσικής κατάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άντρες εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ελαφρώς θετικότερη άποψη από τις γυναίκες σχετικά με την αρνητική επιρροή εμποδίων που αφορούν στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και επηρεάζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανότατα να σχετίζεται με την παραδοσιακή αντίληψη που έχουμε της διαπροσωπικής και επικοινωνιακής υπεροχής των γυναικών έναντι των αντρών. Η παραπάνω αντίληψη επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα πολλών εμπειρικών ερευνών (Πλατσίδου, 2006, σελ. 11) και όπως φαίνεται και από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, αφού οι γυναίκες μετανάστριες φαίνεται να αναπτύσσουν καλύτερη επικοινωνία και σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς στα ΣΔΕ.

Ως προς τις διαφορές ανάλογα με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το χρόνο φοίτησης σε ΣΔΕ ή ανάλογα με την τάξη διακοπής του ελληνικού σχολείου, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις απόψεις εκπαιδευόμενων μεταναστών. Παρότι θα περιμέναμε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να βιώνουν εντονότερα προδιαθετικά - εσωτερικά εμπόδια λόγω της κάμψης των νοητικών τους ικανοτήτων, της μνήμης και της συγκέντρωσης (Light, 1991), εντούτις δεν αποδεικνύεται κάτι ανάλογο. Αντίστοιχα, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση θα περιμέναμε οι έγγαμοι μετανάστες να εκφράζουν περισσότερα καταστασιακά ή προδιαθετικά εμπόδια σε σχέση με τους άγαμους καθότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα τους κούραζαν σωματικά και συναισθηματικά, θα τους περιόριζαν τον χρόνο που θα αφιέρωναν για μελέτη και θα επηρέαζαν τη μαθησιακή τους ικανότητα. Τέλος, παρότι ήταν αναμενόμενη μια σχετική διαφορά στο χρόνο φοίτησης στο ΣΔΕ ή στην τάξη διακοπής του ελληνικού σχολείου και στα εμπόδια (κυρίως τα προδιαθετικά), με τους εκπαιδευόμενους στο δεύτερο έτος ή αυτούς που έχουν περισσότερα χρόνια φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (σε επίπεδο κατανόησης των γραμματισμών ή εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας) εντούτις δεν αναδεικνύεται κάτι σχετικό για αυτούς που πήραν μέρος στην έρευνα.

Γενικά θα λέγαμε ότι δεν φανερώνονται διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων ανάλογα με τα κοινωνικό – δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο προς συζήτηση. Αυτό προφανώς οφείλεται στο μικρό δείγμα, αλλά και στο ότι σε γενικές γραμμές δεν εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες πολλοί προβληματισμοί – εμπόδια.

8.2 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Η βασικότερη δυσκολία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συνίσταται στην προσπάθεια της ερευνήτριας να επιτευχθεί, όσο το δυνατόν, καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, τα σχολεία ήταν φορτωμένα με επισκέψεις, projects, πολυήμερες αποχές των εκπαιδευομένων από τα μαθήματα, ενώ καταγράφονταν υψηλά ποσοστά απουσιών καθότι η φοίτηση των μεταναστών για διάφορους λόγους δεν ήταν συστηματική. Αυτά όλα σε συνδιασμό με επαγγελματικούς λόγους και άλλες υποχρεώσεις της ερευνήτριας, το χρόνο μετακίνησης και τα ωρολόγια προγράμματα των ΣΔΕ, είχαν ως αποτέλεσμα το δείγμα να εξασφαλιστεί πάρα πολύ δύσκολα.

Πρόσθετα, παρότι είχε γίνει πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου, η συμπλήρωση του για κάποιους αποδείχθηκε απαιτητική διαδικασία καθότι υπήρχαν εκπαιδευόμενοι, κυρίως στο πρώτο έτος σπουδών, όπου η γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν ήταν επαρκής ώστε να κατανοήσουν τις ερωτήσεις.

Ένα άλλο πρόβλημα που ανέκυψε ήταν και το γεγονός ότι κάποιοι συμμετέχοντες, κατά την παρουσία της ερευνήτριας μέσα στην αίθουσα, διακατέχονταν από άγχος και αμηχανία, τα οποία ενδεχομένως σε κάποιο βαθμό να επηρέαζαν τις απαντήσεις τους. Χαρακτηριστικά ενδιαφέρονταν για το αν οι απαντήσεις τους θα επηρεάσουν τη λειτουργία του σχολείου ή θα έχουν επιπτώσεις στον Διευθυντή/ντρια. Η ερευνήτρια σε αυτές τις περιπτώσεις προσπάθησε να δημιουργήσει ένα καθησυχαστικό κλίμα υπερτονίζοντας τόσο την εμπιστευτικότητα της έρευνας όσο και το ότι τα στοιχεία της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς αυτής.

Επίσης σημαντικός περιορισμός είναι ότι η έρευνα στηρίχθηκε μόνο στις απόψεις των εκπαιδευομένων μιας συγκεκριμένης αστικής περιοχής (νομός Αττικής).

Ολοκληρώνοντας, από τις σημαντικότερες αδυναμίες της έρευνας, είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος και ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες δεν έκφρασαν πολλούς προβληματισμούς στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Προτιμότερο θα ήταν για την εξαγωγή πιο έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων να εφαρμοστεί τριγωνοποίηση μεθόδων (συνδιασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων).

Όλα τα παραπάνω προβλήματα και οι περιορισμοί, παρότι καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την ορθή αντιμετώπιση τους, δηλώνουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν είναι γενικεύσιμα. Παρ' όλα αυτά, παρέχουν κάποιες επαρκείς ενδείξεις για τα εμπόδια των εκπαιδευομένων μεταναστών στα ΣΔΕ Αττικής.

8.3 Γενικά συμπεράσματα

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των 59 ερωτηματολογίων των εκπαιδευομένων μεταναστών που συμμετείχαν στην έρευνα, φανερώνεται μια σχετική ικανοποίηση από μέρους τους. Για τα περισσότερα εμπόδια που καταγράφονταν στο ερωτηματολόγιο, ως προς το βαθμό που τα βιώνουν, οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο γύρω από τη θέση «Λίγο» ή και το πολύ «Αρκετά» ενώ ποτέ δεν φθάνουν στις απαντήσεις «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Αυτό σκιαγραφεί ένα θετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία στα συγκεκριμένα ΣΔΕ της έρευνας μας.

Συγχρόνως, από τα δεδομένα μας, αναδύεται η θετική εικόνα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μέσα από ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας, σχέσεων και συνεργασίας. Διαφαίνεται όμως μια υστέρηση ως προς την πρόοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευομένων που πήραν μέρος στην έρευνα, δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθημάτων τόσο λόγω ελλείψεων σε βασικές γνώσεις όσο και λόγω ελλιπούς χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας.

Τέλος όπως καταγράφεται και στη σχετική βιβλιογραφία, οι μετανάστες που φοιτούν στα συγκεκριμένα ΣΔΕ, ως μέλη ευάλωτης κοινωνικής ομάδας βιώνουν εντονότερα εσωτερικά εμπόδια ως μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα σημαντικότερα εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά τη φοίτηση και τη μάθηση των εκπαιδευομένων μεταναστών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, είναι οι ελλείψεις σε βασικές γνώσεις, η ελλιπής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τα εμπόδια τα οποία πηγάζουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Όμως, η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός από τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ, αλλά και η ανάγκη για την απόκτηση του απολυτηρίου είναι τόση, που προφανώς παραβλέπουν όλες τις δυσκολίες και τις προσωπικές θυσίες που απαιτούνται. Ο καθένας, φοιτώντας στο ΣΔΕ, έχει θέσει για να πετύχει τον δικό του υψηλό στόχο. Το ΣΔΕ τους εξασφαλίζει ένα ασφαλές και όπως αποδείχτηκε υποστηρικτικό περιβάλλον για να επιτύχουν τους στόχους αυτούς.

8.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Επειδή τα ευρήματα της παρούσας έρευνας περιορίζονται μόνο στους εκπαιδευόμενους μετανάστες των ΣΔΕ μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, δεν μπορούν να γενικευθούν και να αναχθούν στον μεταναστευτικό πληθυσμό της χώρας. Απαιτούνται λοιπόν συστηματικότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και από περισσότερες περιοχές της χώρας.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον η υλοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας όπου η άντληση δεδομένων θα γίνει μέσω συνεντεύξεων, προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους μετανάστες να παρουσιάσουν το δικό τους, μοναδικό τρόπο που βλέπουν και βιώνουν τα εμπόδια, όπως περιγράφηκαν στην έρευνα.

Επειδή αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των κοινωνικών-δημογραφικών παραγόντων στα εμπόδια συμμετοχής και μάθησης, ένα ζήτημα που αποκτά ενδιαφέρον είναι ο εμπλουτισμός των παραπάνω παραγόντων με στοιχεία όπως χώρα καταγωγής, θρησκεία, χρόνια παραμονής στην Ελλάδα ή κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο προκειμένου να γίνει αντίστοιχη διερεύνηση.

Τέλος θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια ανάλογη έρευνα που θα διεξαγόταν στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ, σχετικά με τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση των μεταναστών, όπως αυτοί τα βιώνουν καθημερινά για τους μαθητές τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράρτημα Α

Άδεια διεξαγωγής της έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37

Τ.Κ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι

Πληροφορίες : Π. Λευθεριώτου

Τηλέφωνο : 213 131 1525

Μαρούσι, 09/02/2017

Αρ. Πρωτ: Κ1/21319

ΠΡΟΣ: ΠΙΝΑΚΑ ΑΠΟΔΕΚΤΩΝ

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σχετ.: Κ1/13250/26-01-2017

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της μεταπτυχιακής φοιτήτριας ΔΕΣΠΟΤΙΔΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑΣ για έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Αγίων Αναργύρων, Αχαρνών, 1^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού, Καλλιθέας, Παλλήνης (νυν Αγίας Παρασκευής, εκκρεμεί η απόφαση μετονομασίας), Πειραιά και

Περιστερίου διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

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

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη ΓΓΔΒΜΝΓ, καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος

Βάσω Νικολοπούλου

Εσωτερική διανομή:

1. Γραφείο Γενικού Γραμματέα ΔΒΜ & ΝΓ
2. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
3. Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παράρτημα Β

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί/ές σπουδαστές/σπουδάστριες,

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που ολοκληρώνω στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Το θέμα της μεταπτυχιακής μου διατριβής είναι: «Εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση εκπαιδευομένων ενηλίκων μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του νομού Αττικής».

Τα οφέλη από την προσπάθεια που κάνετε κατά τη φοίτησή σας στο σχολείο, είναι σημαντικότερα. Ωστόσο δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με εκείνους τους παράγοντες που δυσκολεύουν την προσπάθειά σας αυτή. Γι αυτό το λόγο θεωρώ ότι είναι σκόπιμο να εντοπιστούν αυτά τα εμπόδια τα οποία επηρεάζουν τόσο τη συμμετοχή όσο και τη μάθηση σας, προκειμένου να υποστηριχθείτε, να διευκολυνθείτε και να ενισχυθείτε στην προσπάθειά σας αυτή.

Το ερωτηματολόγιο που καλείστε να συμπληρώσετε είναι **ανώνυμο** και η χρήση των στοιχείων του είναι απόλυτα **εμπιστευτική**, αφού θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Η συμμετοχή και οι ειλικρινείς απαντήσεις σας στο ερωτηματολόγιο είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο η συμμετοχή σας σε αυτήν είναι εθελοντική. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία ή χρειάζεστε κάποια διευκρίνηση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 2109336283.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Δεσποτίδου Χρυσούλα

Παράρτημα Γ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα ✓ στο κουτάκι της κάθε ερώτησης.

1. Άνδρας Γυναίκα Φύλο:

2. Ηλικία:

18-25 26-35 36-45 46-55 πάνω από 55

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Έγγαμος/η με παιδιά

4. Είναι ο πρώτος ή ο δεύτερος χρόνος φοίτησής σας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ);

Πρώτος χρόνος Δεύτερος χρόνος

5. Σε ποιά τάξη διακόψατε το ελληνικό σχολείο;

.....

6. Οι ώρες που λειτουργεί το σχολείο αποτελούν εμπόδιο στη φοίτηση και τη μάθησή σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

7. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές (π.χ. πρότζεκτ, εργαστήρια, ομαδική διδασκαλία) σας βοηθούν στην κατανόηση των μαθημάτων;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

8. Τα μαθήματα που παρακολουθείτε σας ενδιαφέρουν;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

9. Τα μαθήματα που διδάσκεστε καλύπτουν τις ανάγκες σας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

10. Υπάρχει κάποιο άλλο εμπόδιο στη φοίτηση και μάθησή σας, που σχετίζεται με την οργάνωση και τη λειτουργία του ΣΔΕ (παρακαλώ να δώσετε σχετικές λεπτομέρειες).

.....
.....

11. Θεωρείτε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του ΣΔΕ (ύπαρξη κλιματισμού, ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών, καλός φωτισμός, άνετα καθίσματα κ.ά.) είναι επαρκής;

Ναι Όχι

11α. Αν απαντήσατε **ΟΧΙ**, σημειώστε σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εμποδίζει τη φοίτηση και μάθηση σας στο ΣΔΕ.

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

12. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για διάβασμα λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων σε ποιό βαθμό αποτελεί εμπόδιο στη φοίτηση και στη μάθηση σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

13. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για διάβασμα λόγω εργασιακών υποχρεώσεων σε ποιο βαθμό αποτελεί εμπόδιο στη φοίτηση και στη μάθηση σας στο ΣΔΕ; (απαντήστε την ερώτηση μόνο εάν εργάζεστε)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

14. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω διαφόρων ασχολιών σε ποιό βαθμό αποτελεί εμπόδιο στη φοίτηση και στη μάθηση σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

15. Σε ποιο βαθμό οικονομικοί λόγοι εμποδίζουν τη φοίτηση και τη μάθησή σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

16. Σε ποιο βαθμό η απόσταση του τόπου κατοικίας σας από το σχολείο αποτελεί εμπόδιο για τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

17. Υπάρχουν προβλήματα υγείας που να δυσχεραίνουν τη φοίτηση και τη μάθηση σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολλά	Πολλά	Αρκετά	Λίγα	Καθόλου

18. Αντιμετωπίζετε προβλήματα κόπωσης, αδυναμίας συγκέντρωσης ή αδυναμίας απομνημόνευσης κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στο ΣΔΕ;

Πάρα πολλά	Πολλά	Αρκετά	Λίγα	Καθόλου

19. Συναντήσατε αντιδράσεις από την οικογένεια, τους φίλους, τον εργοδότη σας γιατί είναι αντίθετοι σε αυτό που κάνετε και δεν σας στηρίζουν όσο διάστημα παρακολουθείτε το ΣΔΕ;

Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Λίγες	Καμία

20. Σημειώστε αν υπάρχει κάποιο άλλο εμπόδιο που να σχετίζεται με την οικογενειακή, την επαγγελματική, την οικονομική αλλά και τη φυσική σας κατάσταση όσο παρακολουθείτε το ΣΔΕ (παρακαλώ να δώσετε σχετικές λεπτομέρειες).

.....

.....

.....

Σημειώστε σε ποιά βαθμό τα παρακάτω κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σας, εμποδίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις σας με τους εκπαιδευτικούς στο ΣΔΕ.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
21. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας					
22. Η οικονομική κατάσταση σας					
23. Η πολιτισμική κουλτούρα σας (π.χ. ντύσιμο, διατροφικές συνήθειες, παραδόσεις, ήθη, έθιμα)					
24. Η θρησκεία σας					
25. Η εθνική προέλευσή σας					

26. Άλλο εμπόδιο
(παρακαλώ να δώσετε σχετικές λεπτομέρειες)

.....

.....

Σημειώστε σε ποιό βαθμό τα παρακάτω κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σας, εμποδίζουν την επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές σας στο ΣΔΕ.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
27. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας					
28. Η οικονομική κατάσταση σας					
29. Η πολιτισμική κουλτούρα σας (π.χ. ντύσιμο, διατροφικές συνήθειες, παραδόσεις, ήθη, έθιμα)					
30. Η θρησκεία σας					
31. Η εθνική προέλευσή σας					
32. Άλλο εμπόδιο (παρακαλώ να δώσετε σχετικές λεπτομέρειες)	<p>.....</p> <p>.....</p>				

33. Σημειώστε εάν συναντάτε δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων του ΣΔΕ.

Ναι Όχι

33α. Εάν απαντήσατε **ΝΑΙ**, σημειώστε εάν αυτές οφείλονται :

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σε ελλείψεις που είχατε σε βασικά μαθήματα		
Στη ελλιπή κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας		
Σε εμπειρίες και γνώσεις που ήδη έχετε αλλά είναι διαφορετικές από αυτά που διδάσκεστε		

34. Αν συναντάτε και άλλες δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων που δεν αναφέρονται παραπάνω, παρακαλώ να τις καταγράψετε με λίγα λόγια.

.....
.....
.....

35. Έχετε βιώσει ποτέ αρνητικά συναισθήματα (π.χ. περιφρόνηση, προσβολή για τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις αξίες, τις ικανότητές σας ή οτιδήποτε άλλο σας χαρακτηρίζει) σε βαθμό που να σκέφτεστε να αποφύγετε να πάτε την επόμενη μέρα στο σχολείο:

α. Από τον διευθυντή ή τη διευθυντριά σας;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

β. Από κάποιον εκπαιδευτικό;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

36. Έχετε βιώσει ποτέ αρνητικά συναισθήματα (π.χ. περιφρόνηση, προσβολή για τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις αξίες, τις ικανότητές σας ή οτιδήποτε άλλο σας χαρακτηρίζει) από κάποιον από τους συμμαθητές σας, σε βαθμό που να σκέφτεστε να αποφύγετε να πάτε την επόμενη μέρα στο σχολείο ή να διακόψετε τη συνεργασία σας στο μάθημα;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

Σημειώστε κατά τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση.

	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
37. Ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων					
38. Έλλειψη αυτοπεποίθησης					
39. Φόβος κακής αξιολόγησης					
40. Φόβος κριτικής από τους συμμαθητές μου					
41. Μοναξιά, αποξένωση					
42. Δεν θα μπορέσω να μάθω πολλά στην ηλικία που είμαι					

43. Δεν αντιμετωπίζομαι ως ενήλικος από τους εκπαιδευτές μου					
44. Στο σχολείο μου, ο διευθυντής, κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες μου και με στηρίζει					
45. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα προβλήματα και τις ανάγκες μου και με στηρίζουν					
46. Οι συμμαθητές μου είναι επιφυλακτικοί απέναντι μου επειδή κατάγομαι από άλλη χώρα.					
47. Αντιμετωπίζομαι διαφορετικά από τους εκπαιδευτές μου. Θεωρούν ότι οι δυνατότητές μου είναι περιορισμένες γιατί είμαι μετανάστης.					

48. Παρακαλώ προσδιορίστε, αν υπάρχει, αυτό που σας προκαλεί το περισσότερο άγχος ή σας δυσκολεύει συναισθηματικά κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας στο ΣΔΕ.

.....

.....

.....

.....

.....

Σας παρακαλώ εξετάστε αν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις

Ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Ανάγνου, Ε. & Μαργάρα, Θ. (2008). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, Γαλλίας. Στο Ζ. Κορομήλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006 (σσ. 89-96). Αθήνα: Κορυφή.

Βασάλα, Π. & Κονταρίδου, Ε. (2013). Η σπουδάστρια στο ΕΑΠ. Εμπόδια στη φοίτηση και η αντιμετώπισή τους. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Proceedings of the 7th International Conference in Open & Distance Learning* (pp. 173-184). Athens, Greece: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Βεκρής, Α. (2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 15-26). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2010). Δια Βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 27-32). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2009). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 369-400). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education* 16(2), 141-160.

Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuijnman (Ed). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Burton, K., Golding Lloyd, M. & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 25-36.

Γιαννακοπούλου, Ε. & Θάνος, Κ. (2013). Ανιχνεύοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: Νέα δεδομένα και παλιά προβλήματα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.3, 3-7.

Γιώτη, Α., & Λυγούρα, Α. (2014). Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, τ.3, 165-173.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραβάνη, Μ. & Μαρμαρινός, Ι. (2008). Σύγχρονες τάσεις στη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.15, 26-31.

Chistolini, S. (2008). The experience of second-chance Schools in two Mediterranean cities: Catania and Athens. In A. Ross & P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* (pp. 219-226). London: CiCe.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Dave, R. H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.

Δολιώτη, Α. & Ζαρίφης, Γ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως προϋπόθεση μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος των συναισθημάτων. Στο: Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 103-136). Αθήνα: Παπαζήση.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2015). *Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) — Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. (2015/C 417/04). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)) (Πρόσβαση: 10.09.2016).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2002). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 για τη διά βίου μάθηση* (2002/C 163/01). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01)) (Πρόσβαση: 11.09.2016)

European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.

Ζαρίφης, Γ. (2009α). Από την ενδυνάμωση στη χειραφέτηση. Προϋποθέσεις οργάνωσης του ρόλου του εκπαιδευτή στο πλαίσιο μιας κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Στο: Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 161-175). Αθήνα: Παπαζήση.

Ζαρίφης, Γ. (2009β). Ο κριτικός στοχασμός ως "ex-post facto" συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους. Στο: Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 47-75). Αθήνα: Παπαζήση.

Ζαρίφης, Γ. (2003). Η σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Δια-Βίου Μάθησης. *Νέα Παιδεία*, τ.107, 65-84.

Ζαρίφης, Γ. & Παπαδημητρίου, Α. (χ.χ.). *Διεθνείς Τάσεις στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – Μια συγκριτική θεώρηση θεσμών και πρακτικών. Διδακτικές σημειώσεις*. Κύπρος: ΑΠΚΥ.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.

Κατσίκας, Ν. (2012). *Διπλωματικές εργασίες για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοτζαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ. & Σκλάβου, Κ. (2008). *Συμβουλευτική προσφύγων, παλλινοστούντων, μεταναστών και αιτούντων άσυλο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

Κουτρούμπα, Κ. (2008). Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Ζ. Κορομήλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή « Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006 (σσ. 89-96). Αθήνα: Κορυφή.

Light, L. L. (1991). Memory and aging: Four hypotheses in search of data. *Annual Review of Psychology*, 42, 333-376.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2006). *METHODS IN EDUCATIONAL RESEARCH. From Theory to Practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

MacKeracher, D., Suart, T. & Potter, J. (2006). State of the field report: barriers to participation in adult learning. Fredericton: University of New Brunswick.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα: Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-6). San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 63-103). Αθήνα: Διάδραση.

Νικολοπούλου, Β. (χ.χ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Ευρωπαϊκή ατζέντα*. Ανακτήθηκε από: <http://slideplayer.gr/slide/1984843/>

Noye, D. & Riveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ορφανίδου, Ο. (2014). Εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κοινωνική ένταξη. Η καταπολέμιση του κοινωνικού αποκλεισμού από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο "Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων"*, 24-26 Ιουνίου 2011 (σσ. 761-777). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Papadopoulos I, Tilki M and Taylor G (1998): *Transcultural Care: A guide for Health Care Professionals*. Quay Books. Wilts. (ISBN 1-85642-051 5). Ανακτήθηκε από: <http://ieneproject.eu/download/Outputs/intercultural%20model.pdf>

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο: Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ρετάλη, Κ. (2013). Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 321-350). Αθήνα: Διάδραση.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιπητάνου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2010). Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 3-11.

Ταλιαδώρου, Α. (2008). *Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Οδηγός καλών πρακτικών*. Αθήνα: Εθνικό Θεματικό Δίκτυο.

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη Φ. & Φράγκου, Τ. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Θεωρία – Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τραψιώτη, Α. & Τραψιώτη, Π. (2010). Οι ιδιαιτερότητες στη διδασκαλία του διαδικτύου σε ενήλικες παλιννοστούντες και μετανάστες. Στο: Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (επιμ.), *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» (σσ.1797-1810)*. Βέροια-Νάουσα.

Τσακηρίδη, Ο. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, Πολιτικές, Πρακτικές* (σσ. 127-140). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Τσολάκου, Ζ. (2013), Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Proceedings of the 7th International Conference in Open & Distance Learning* (pp. 161-171). Athens, Greece: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

ΥΠΟΠΑΙΘ / ΙΕΠ. (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1. Σχέδιο πρότασης*. Αθήνα: ΥΠΟΠΑΙΘ-ΙΕΠ.

ΥΠΕΠΘ / ΠΙ. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)- Έρευνα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χοντολίδου, Ε. (2010). Η έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 33-38). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Η περί Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) απόφαση. (2014, Ιούλιος 8). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Υ.Α. 5953/2014, σσ. 23555-23562.

Η περί Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας απόφαση. (2003, Ιούλιος 22). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Υ.Α. 2373/2003, σσ. 14171-14178.

Ο περί Ενιαίου Λυκείου, πρόσβασης των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις νόμος. (1997, Σεπτέμβριος 23). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Ν.2525/1997, σσ. 6671-6678.