

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Ετοιμότητα και Επάρκεια Εκπαιδευτών Ενηλίκων στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Η περίπτωση των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας.**

**Ελισάβετ Μωυσίδου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Παπαϊωάννου Ελένη**

**Μάιος 2018**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Ετοιμότητα και Επάρκεια Εκπαιδευτών Ενηλίκων στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Η περίπτωση των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας.**

**Ελισάβετ Μωυσίδου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Παπαϊωάννου Ελένη**

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 Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2018**



## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα. Εξετάζει το βαθμό των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για την πολιτισμική ετερότητα στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Η διαχείριση φαινομένων πολιτισμικής ετερότητας σε μικτά τμήματα καθίσταται μια έντονη πρόκληση για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτές που εργάζονται στο συγκεκριμένο ΣΔΕ κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε διάφορες ειδικότητες.

Αρχικά παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή των ΣΔΕ στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και οι λόγοι που οδήγησαν στην ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αυτών. Στη συνέχεια γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ρόλο του εκπαιδευτή ΣΔΕ και την αυτοβελτίωση του.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις, στην οποία συμμετείχαν συνολικά επτά εκπαιδευτές ενηλίκων, και με επιτόπιες παρακολουθήσεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε, πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων υστερούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ίδιοι, πάντως, νιώθουν και εκφράζουν την ανάγκη να επιμορφωθούν επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα ώστε να ενισχύσουν τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους. Υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διδασκαλία και όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η διδασκαλία σ' ένα ΣΔΕ αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη διαδικασία.

## **Summary**

This paper explores the educational needs the adult educators of Second-Chance Schools of Kavala have regarding the interculturalism. It examines the degree of the required knowledge and the skills that are necessary in terms of cultural diversity in the learning process.

The 21<sup>st</sup> century is characterized from multiculturalism and interculturalism. The management of cultural diversity in classes is a major challenge for most adult trainers. In the research participated the educators of the Schools of Second Chance of Kavala who are working for the period 2017-2018 of various specializations . In the first part, there is a brief history of the Second Chance Schools in Europe and Greece and the reasons that led to the establishment and operation of these schools. Then a bibliographic review is made of the adult trainers' role and their self-improvement.

The method used in this research is the quality method and the data collection was done with semi-structured interviews, involving a total of seven adult educators and with field observations.

According to the results of the survey, it was found that adult educators lag behind in intercultural education. However, they feel and express the need to train on intercultural issues to enhance their teaching effectiveness. They largely adopt the principles of Adult education in their teaching and as the interviewees of this research effort report, teaching in a Second-Chance Schools is a multidimensional and multifaceted process.

## **Ευχαριστίες**

Μετά από δύο χρόνια επίπονων προσπαθειών θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που με στήριξαν και πίστεψαν σε μένα. Έπειτα, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ.Παπαϊωάννου Ελένη που με πολλή υπομονή και επιμονή με κατεύθυνε σε αυτήν μου την προσπάθεια. Όλους τους εκπαιδευτές στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας που συνεργάστηκαν και συμμετείχαν με χαρά στην έρευνα μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τον Τάσο.

Σε αυτό που έρχεται...

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
1.1	Η μετανάστευση στην Ευρώπη.....	2
1.2	Η Δια Βίου Μάθηση στην προσπάθεια αντιστάθμισης των κοινωνικών Ανισοτήτων.....	4
1.3	Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	6
1.4	Δομή της εργασίας.....	7
<b>2</b>	<b>Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....</b>	<b>9</b>
2.1	Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	9
2.2	Οι πολιτικές της Ε.Ε. για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	12
2.3	Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	14
2.4	Τα κίνητρα και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων αλλοδαπών Εκπαιδευομένων.....	18
2.5	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	23
2.5.1	Ο θεσμός των ΣΔΕ.....	23
2.5.2	Τα ΣΔΕ ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό.....	30
2.6	Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ.....	32
2.6.1	Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων.....	32
2.6.2	Το προφίλ του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ.....	34
2.6.3	Διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτών.....	36
2.6.4	Επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ.....	41
<b>3</b>	<b>Μεθοδολογία της Έρευνας.....</b>	<b>45</b>
3.1	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	45
3.2	Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	46
3.2.1	Μελέτη Περίπτωσης.....	47
3.2.2	Το πλαίσιο της έρευνας.....	48
3.2.3	Επιλογή συμμετεχόντων.....	49
3.3	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	50
3.3.1	Συνέντευξη.....	51
3.3.2	Συμμετοχική Παρατήρηση.....	52
3.4	<b>Αξιοπιστία της</b> και εγκυρότητα της έρευνας.....	53
3.5	Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας.....	55
<b>4.</b>	<b>Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....</b>	<b>57</b>
4.1	Προφίλ των εκπαιδευτών.....	58
4.2	Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	59
4.3	Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών.....	60
4.4	Προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της ετοιμότητας των Εκπαιδευτών.....	64
<b>5</b>	<b>Συζήτηση - Συμπεράσματα.....</b>	<b>70</b>
5.1	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	71
5.2	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	72
5.3	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	75

5.4	Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	78
5.5	Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	80

### **Παραρτήματα**

A	Άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας.....	84
B	Οδηγός συνέντευξης .....	86
Γ	Οδηγός Παρατήρησης.....	88
Δ	Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη.....	91
E	Συμπληρωμένο φύλλο παρατήρησης.....	95
	Βιβλιογραφία .....	97
	Νόμοι – ΦΕΚ.....	113
	Ακρωνύμια.....	114



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της ανομοιογένειας των πληθυσμών κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες λόγω του ολοένα μεγεθυνόμενου φαινομένου της μετανάστευσης και της μετακίνησης των πολιτών. Είτε για λόγους εργασίας είτε για τις ευνοϊκότερες συνθήκες διαβίωσης, οι άνθρωποι αυτοί εγκαθίστανται σε μια χώρα και επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την καθημερινή ζωή των πολιτών της, τόσο στον κοινωνικό όσο στον πολιτιστικό και οικονομικό τομέα. Πρωταρχικός σκοπός για την ομαλή ένταξή τους είναι η αρμονική συνύπαρξη και η γόνιμη αλληλεπίδραση με τον γηγενή πληθυσμό.

Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η κάθε χώρα μπροστά στο φαινόμενο της μετανάστευσης, είναι το κατά πόσο «ώριμη» είναι στο να δεχθεί και να εντάξει στους κόλπους της τους ανθρώπους που έρχονται να ζήσουν και να ενταχθούν σε αυτή. Η κοινωνική ένταξη, δηλαδή, είναι ένα θέμα που προβληματίζει ιδιαίτερα τις κοινωνίες και εξαρτάται τόσο από την ίδια την κοινωνία όσο και από τους ίδιους τους μετανάστες (Κασιμάτη, 2006).

Προκειμένου τα Ευρωπαϊκά κράτη να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα και να αφομοιώσουν ομαλά τους αλλοδαπούς που αποφασίζουν να ζήσουν στη χώρα υποδοχής, μεγάλο βάρος δίνεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πλέον εστιάζει στη καλλιέργεια προσωπικοτήτων που θα αναγνωρίζουν και θα σέβονται το διαφορετικό. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διευρύνεται συνεχώς και αφορά την αποδοχή αυτής της ετερότητας. Κάτι τέτοιο μπορεί να ξεκινήσει μέσα από μια συνειδητή προσπάθεια να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω της Διά Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.) και συγκεκριμένα μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καλείται ο εκπαιδευτής να βρει τους τρόπους εκείνους που θα διευκολύνουν τα άτομα αυτά να κοινωνικοποιηθούν και να προσφέρουν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία που

επέλεξαν να ζήσουν (Βεργίδης, 2010· Μαρμαρινός, Σακελλάρη, Τζουμάκα, 2008). Τα ΣΔΕ, στα οποία θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο, είναι ένας σχετικά καινοτόμος δωρεάν θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαρκεί δύο (2) σχολικά έτη και απευθύνεται σε άτομα άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο απολυτήριος τίτλος των ΣΔΕ αντιστοιχεί σε απολυτήριο Γυμνασίου και απώτερο σκοπό έχει την παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τον εφοδιασμό των απαραίτητων προσόντων και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

## **1.1 Η μετανάστευση στην Ευρώπη**

Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και λόγω της πολιτικής σταθερότητας και της οικονομικής ευημερίας αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό πόλο έλξης μεταναστών. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η μετακίνηση των μεταναστών είναι πολύ έντονη. Σύμφωνα με τις στατιστικές καταγραφές, το 2015 μετανάστευσαν 2,7 εκατομμύρια άτομα από τρίτες χώρες προς τις χώρες της Ε.Ε., με τη Γερμανία να προηγείται και να ακολουθεί το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γαλλία (Eurostat, 2018). Τα ποσοστά αντρών μεταναστών ξεπερνούσαν κατά πολύ αυτά των γυναικών (56% έναντι 44%) και παρατηρήθηκε επίσης και αύξηση στο μέσο όρο ηλικίας, που πλέον κυμαίνεται στα 42,6 έτη το 2016 από τα 27,5 έτη που ήταν το 2015.

Οι άνθρωποι αυτοί διαθέτουν διαφορετικό υπόβαθρο σε πολιτιστικό και θρησκευτικό επίπεδο (Έμκε – Πουλοπούλου, 2007:464). Η έλλειψη μόρφωσης είναι εμφανής καθώς και ο βίος σε μια οργανωμένη και δημοκρατική κοινωνία άγνωστος. Εξαιτίας των παραπάνω αλλά και του πολύ μεγάλου όγκου του αριθμού των μεταναστών, κυρίως στη δεκαετία του 1990, δημιουργήθηκε αρνητικό κλίμα στους γηγενείς πληθυσμούς της κάθε χώρας υποδοχής. Η ανασφάλεια, τα στερεότυπα και ο ρατσισμός ήταν έντονα και προκαλούσαν αναταραχές στη μεταξύ τους συμβίωση. Στις επόμενες δεκαετίες, εξαιτίας της ομαλότητας των μεταναστευτικών ροών και με την πάροδο των χρόνων, η συνύπαρξη των διαφορετικών εθνών έγινε αναγκαία συνήθεια και αποτέλεσε τη βάση για τις μακροπρόθεσμες στρατηγικές της Ευρώπης (Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Μετανάστευση, Ένταξη και Απασχόληση», 2003:20-24).

Οι μετανάστες είναι πλέον μέρος του οικονομικού και πολιτισμικού ιστού της Ε.Ε. και αποτελούν ένα ευαίσθητο ζήτημα. Η Ε.Ε. και τα μέλη της συμφωνούν ότι απαιτείται και προσεκτική διαχείριση και περισσότερη συνεργασία. Έτσι, στα τέλη του 2015, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ζήτησε την αποτελεσματική διαχείριση των Ευρωπαϊκών κονδυλίων ώστε να στηριχθούν έμπρακτα οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, κυρίως αυτές των μεταναστών και των προσφύγων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015/2833(RSP)). Τον Απρίλιο του 2016, θεσπίστηκε ψήφισμα στο οποίο τονιζόταν η σημασία της ενσωμάτωσης των μεταναστών μέσα από προγράμματα που εστιάζουν στην εκμάθηση της γλώσσας και του τοπικού πολιτισμού με απώτερο σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση και την κοινωνική ένταξη των ανθρώπων αυτών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015/2095(INI)). Τέλος, τον Ιούλιο του ίδιου χρόνου σε έκθεση του Ε.Κ., δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην άμεση ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων τόσο στην κοινωνία όσο και στην αγορά εργασίας μέσω του αθλητισμού και της εκπαίδευσης - κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015/2321(INI)). Κάποιες από τις πρωτοβουλίες αυτές περιλαμβάνουν μέτρα για την πρόληψη των διακρίσεων, την επανειδίκευση ενήλικων εργαζομένων και την προώθηση της απασχόλησης για τα άτομα αυτά. Με τον τρόπο αυτό, η Ε.Ε. στοχεύει στην αξιοποίηση των επαγγελματικών δυνατοτήτων των μεταναστών και των προσφύγων, ώστε να γίνουν ενεργά μέλη στην κοινωνία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβούν όλα τα παραπάνω είναι να αποδεχθούν τα κράτη - μέλη της Ε.Ε. ότι οι μετανάστες είναι πλέον το βασικό εργατικό δυναμικό των χωρών και αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι ο πληθυσμός της Ευρώπης γερνάει με ταχύτατους ρυθμούς, οι άνθρωποι αυτοί με τις κατάλληλες συνθήκες υποδοχής θα αποτελέσουν τον μηχανισμό να παραμείνει η Ευρώπη ανταγωνιστική οικονομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

## **1.2 Η Δια Βίου Μάθηση στην προσπάθεια αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων**

Όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω, το μεταναστευτικό ζήτημα είναι πολύ έντονο τις τελευταίες δεκαετίες και έχει καταλήξει να μιλάμε πλέον για ένα φαινόμενο που αντιμετωπίζουν καθημερινά όλες οι κοινωνίες.

Στις μέρες μας, παρατηρείται το φαινόμενο οι μειονότητες να μην έχουν πλήρη και ισότιμη πρόσβαση σε βασικά και στοιχειώδη δικαιώματα (Παπασταμάτης, 2008). Αυτός είναι και ο ορισμός του «κοινωνικού αποκλεισμού» ο οποίος υφίσταται παρόλα τα πολλά χρόνια που έχουν περάσει από την αρχή του μεταναστευτικού ζητήματος. Τα άτομα που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό δεν έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, βρίσκονται συνεχώς σε μειονεκτική θέση και στερούνται βασικές κοινωνικές παροχές, όπως αυτή της εκπαίδευσης (Ζαϊμάκης, 2005) παρόλο που ως κοινωνικό αγαθό θεωρείται καθολικό και στοχεύει στη συνοχή του κοινωνικού συνόλου.

Για το λόγο αυτό θεσπίστηκε και ο Νόμος 3879/2010 που αφορά στην Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και σαν βασικό στόχο ορίζει « τη διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων» (άρθρο 1, παρ.3, περ.ε). Τα άτομα που αποτελούν τις λεγόμενες «ευάλωτες κοινωνικές ομάδες» πληθυσμού, σύμφωνα με τον Νόμο 4430/2016 είναι «οι ομάδες εκείνες που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς» (άρθρο 2, παρ.8). Στις ομάδες αυτές ανήκουν τα άτομα με αναπηρία, τα άτομα με παραβατική συμπεριφορά, με προβλήματα εξάρτησης αλλά και οι ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση εξαιτίας οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων όπως άστεγοι, μετανάστες, πρόσφυγες και μακροχρόνια άνεργοι.

Στο σημείο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να προσφέρει ισότιμη συμμετοχή και ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης σε όλες τις ομάδες πληθυσμού, ακόμα και στις μειονοτικές. Σκοπός πρέπει να είναι αυτές οι ομάδες

να μπορέσουν να συνυπάρξουν μέσα στην κοινωνία, να ενσωματωθούν και να υποστηριχθούν τόσο ψυχολογικά όσο και κοινωνικά (Δημητρόπουλος, 2000).

Η ΔΒΜ έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μετανάστες, αλλά και όλους όσους ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, να ενταχθούν στην κοινωνία που επέλεξαν να ζήσουν, να κοινωνικοποιηθούν και να μπορέσουν να εργαστούν. Με την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού είναι δυνατόν να μειωθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός αλλά και οι αδικίες και οι κοινωνικές ανισότητες που προέρχονται από αυτόν. Καθίσταται, επιτακτική ανάγκη λοιπόν, η θέσπιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα καταπολεμήσει τη ξеноφοβία και θα προάγει το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βέβαια, το βάρος είναι μεγάλο, καθώς η όποια πιθανή επιτυχία φοίτησης και σταδιοδρομίας αυξάνει τις πιθανότητες πλήρους και επιτυχούς ένταξης στην εκάστοτε κοινωνία ενώ σε αντίθετη περίπτωση οδηγούμαστε σε αποτυχία. Από την άλλη μεριά, ένταξη σε μια κοινωνία χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση μπορεί να οδηγήσει και να οξύνει τα κοινωνικά προβλήματα μιας κοινωνίας. Η επιμόρφωση στο γλωσσικό τομέα αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση βοήθειας στο άτομο που έχει αποφασίσει πως θα ζήσει και θα ενταχθεί πλέον σε μια νέα χώρα (Νόμος 3386/2005, αρ.68).

Σε μια σχολική αίθουσα με άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, το μάθημα μπορεί να αποβεί πολύ ενδιαφέρον. Η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, η αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας και ο απαλλαγμένος από στερεότυπα διάλογος, αν καλλιεργηθεί σωστά μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή (Πανταζής, 2003).

Τα προγράμματα της ΔΒΜ θα βοηθήσουν τα άτομα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων να αποκτήσουν ή να εμπλουτίσουν τις ήδη υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες, να μάθουν να επικοινωνούν και να επιβιώνουν στη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Εδώ παρατηρείται το εξής οξύμωρο: τα προγράμματα αυτά, με τα εφόδια που προσφέρουν, βοηθούν τους ενήλικες τόσο να προσαρμοστούν στην καθημερινότητά τους όσο και να ξεφύγουν από αυτήν. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η ΔΒΜ έχει αναδειχθεί δίοδος για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων αυτών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010 · Πρόκου, 2007 · Τσιαμάδας, 2010). Έρχονται σε επαφή και γνωρίζουν τον τοπικό πολιτισμό και

την κουλτούρα του κράτους μέσα στο οποίο ζουν, συναναστρέφονται και γίνονται αποδεκτοί από τους γηγενείς κατοίκους και έτσι αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν και να επιβιώσουν.

### **1.3 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας**

Είναι γεγονός ότι πολύς λόγος γίνεται για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη ΔΒΜ, εξαιτίας κυρίως της ανάγκης για να συμβαδίσει ο ενήλικος με τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε κάθε κοινωνία. Στις περισσότερες μελέτες (Καραλής, 2013 & Raghavan & Kumar, 2007) γίνεται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα και δομές της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Είναι, ωστόσο, ελάχιστες οι αναφορές στους ίδιους τους εκπαιδευτές, στις επιμορφωτικές τους ανάγκες και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση κυρίως σε διαπολιτισμικά τμήματα (Δαμανάκης, 1997 · Γεωργογιάννης, 2007 · Γκόβαρης, 2005).

Στην περίπτωση των ΣΔΕ, συγκεκριμένα, στα οποία τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια συμμετεχόντων όσον αφορά την εθνική και κοινωνική υπόσταση, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν τα εφόδια εκείνα που θα τους καταστήσουν διαπολιτισμικά ικανούς και έτοιμους να ανταπεξέλθουν στο έργο που έχουν αναλάβει (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζεται κατά πόσον οι εκπαιδευτές ενηλίκων και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας, είναι έτοιμοι και ικανοί να ανταπεξέλθουν σε έναν τόσο σοβαρό ρόλο που πολλές φορές ακούσιά τους έχουν επωμιστεί. Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας και η διερεύνηση της άποψής τους όσον αφορά τις αλλαγές και τις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα πρέπει να υιοθετηθούν προκειμένου να εφοδιαστούν με εκείνα τα προσόντα που θα κάνουν το έργο τους πιο αποτελεσματικό.

## 1.4 Δομή της εργασίας

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας γίνεται μια αναφορά στο μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ευρώπη και στη σημασία της ΔΒΜ όσον αφορά την αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων κυρίως σε σχέση με τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Στη συνέχεια αναλύεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας. Εδώ, περιγράφεται η εκπαίδευση σε πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μελετώνται οι πολιτικές της Ε.Ε. αλλά και της Ελλάδας όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα κίνητρα των αλλοδαπών ενήλικων εκπαιδευόμενων και στις εκπαιδευτικές ανάγκες που αυτοί έχουν ως μέλη κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Μετά αναλύεται ο θεσμός των ΣΔΕ στη χώρα μας. Γίνεται εκτενής αναφορά στην ανάγκη ίδρυσής τους, πως αυτά συνδέονται με την μετανάστευση και πώς μπορούν να συνεισφέρουν στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Έπειτα, η έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και συγκεκριμένα στο προφίλ του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ. Αναλύονται οι έννοιες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητάς του και τέλος γίνεται αναφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών των ΣΔΕ.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως επίσης και το δείγμα. Γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων μέσω του οποίου θα πραγματοποιηθεί η έρευνα και περιγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές ενηλίκων στο μοναδικό ΣΔΕ του Νομού Καβάλας και σε συνδυασμό με την επιτόπια παρακολούθηση μαθημάτων, διερευνάται ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητάς τους καθώς και το τι εκπαιδευτικές ανάγκες επιμόρφωσης θεωρούν οι ίδιοι ότι έχουν. Στη μελέτη του παρόντος κοινωνικού πλαισίου, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, καθώς σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), σε παρόμοιες περιπτώσεις η συγκεκριμένη μέθοδος αποδίδει πιο σφαιρικά και ολοκληρωμένα αποτελέσματα

καθώς εξετάζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες σε συνδυασμό με τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αντλήθηκαν από τη συλλογή των δεδομένων και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση των συμπερασμάτων που αντλούνται από αυτά καθώς και τις προτάσεις για βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών μέσα από κατάλληλα προγράμματα επιμορφώσεων.



# Κεφάλαιο 2

## Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες με τις οποίες θα ασχοληθεί η έρευνα. Τι σημαίνει και τι ρόλο έχει στην εποχή μας η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ποιές είναι οι πολιτικές που ακολουθεί η Ε.Ε. για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων καθώς επίσης θα εξετάσουμε το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Στη συνέχεια θα ερευνηθούν τα κίνητρα αλλά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και συγκεκριμένα τους μετανάστες εκπαιδευόμενους. Έπειτα θα γίνει αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των ΣΔΕ αλλά και των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε αυτά. Τέλος, θα γίνει αναφορά στη διαπολιτισμική ετοιμότητα που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτής των ΣΔΕ και στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης αυτού επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα.

### 2.1 Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες χώρες του κόσμου έχουν μεταλλαχθεί σε πολυπολιτισμικές, περιλαμβάνουν, δηλαδή, στους κόλπους τους περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινωνίες που θέλουν και προσπαθούν να επιβιώσουν μέσα σε αυτές (Δαμανάκης, 2003).

Για λόγους κοινωνικούς, οικονομικούς ή πολιτιστικούς πολλοί άνθρωποι αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τη χώρα από την οποία κατάγονται και να μεταναστεύσουν σε κάποια άλλη αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Ο παράγοντας αυτής της μετακίνησης έχει διαμορφώσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα κάθε χώρας φέρνοντας μεγάλες αλλαγές σε επίπεδο τόσο κοινωνικό, οικονομικό αλλά και πολιτισμικό. Αυτό το γεγονός έχει οδηγήσει πολλές χώρες στην προσπάθεια να δημιουργήσουν και να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό και

κοινωνικό περιβάλλον που θα αποδέχεται, θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες αλλά και θα προάγει τις κοινωνικές αυτές ομάδες πληθυσμού ώστε να συμβιώνουν ομαλά με τους κατοίκους της κάθε χώρας. Μέσα από την εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα να προετοιμαστούν οι διαφορετικές εθνικότητες για τη ζωή μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Ζωγράφου, 2003). Η έννοια της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην Αμερική τη δεκαετία του 1960 ως απαίτηση των τότε μειονοτικών ομάδων για εκπαιδευτικές αλλαγές (Λιακοπούλου, 2006). Στην εποχή μας, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία για όλες τις χώρες στις οποίες εντοπίζεται έντονο το μεταναστευτικό φαινόμενο.

Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνει ιδιαίτερη βάση στη διαφορετικότητα και τονίζει τα θετικά στοιχεία της πολιτισμικής ποικιλίας. Σημαντικότερος σκοπός της θεωρείται η ανάδειξη της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της ισότητας (Banks, 2002). Είναι η μορφή εκπαίδευσης που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κρατήσουν επαφή με την εθνική τους ταυτότητα και να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί πως η όποια επιτυχία τέτοιας πολιτικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις τόσο του πληθυσμού υποδοχής όσο και του μειονοτικού πληθυσμού.

Ο τρόπος αντιμετώπισης της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών αξιοποιείται μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, ο όρος διαπολιτισμικότητα άρχισε να χρησιμοποιείται στη δεκαετία του 1980 σε κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Μάρκου, 2010) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών και αφορούσε στην εκπαίδευση μεταναστών και εθνικών μειονοτήτων. Με λίγα λόγια μπορούμε να ορίσουμε ως «διαπολιτισμική εκπαίδευση» την προσπάθεια εκείνη όπου η εκπαίδευση γίνεται μέσω πολλών πολιτισμών, μέσα σε πολλούς πολιτισμούς για μια πολυπολιτισμική κοινωνία κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αποτρέψει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς δίνοντας έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Είναι μια αρχή (ισότητα ευκαιριών), μια διαδικασία (αλληλεπίδραση ομάδων) και ένα κίνημα (μετασχηματισμός εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών) (Παπαχρήστος, 2011).

Σύμφωνα με τον Essinger (όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2000), οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και η διευκόλυνση της επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί την ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία αφού δίνεται βάρος στην πεποίθηση ότι όλοι έχουν την ίδια αξία, προωθεί την ενσυναίσθηση και προάγει το διαπολιτισμικό σεβασμό. Μπορεί να συνεισφέρει στην καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αφού μέσω της επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί η μείωση ίσως και η εξάλειψη του ρατσισμού και των στερεοτύπων που οδηγούν σε εθνικιστικές συμπεριφορές. Κάνοντας πράξη τις παραπάνω αρχές μέσω της εκπαίδευσης καλλιεργείται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και μπορεί να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε γόνιμα τη διαφορετικότητα από τη συμμετοχή των άλλων στη δική μας κοινωνία.

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001) είναι η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, ο σεβασμός για τους πολιτισμούς καθώς και η θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών. Θα πρέπει να δίνεται έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων ζωής που αυτές έχουν. Να προωθείται η αλληλεγγύη, η ειρήνη και η κοινωνική δικαιοσύνη. Να καταστούν σαφείς οι έννοιες της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας, της συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών. Έτσι, θα βοηθηθεί η χώρα υποδοχής στο να αποδεχθεί τον μετανάστη σαν ίσο και να του παράσχει ισότιμα όλα όσα παρέχει στον δικό του πολίτη ώστε να αναπτύξει την προσωπικότητά του και την κοινωνική και πολιτισμική του ταυτότητα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο οι κοινωνίες ώστε να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα στα άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα άτομα που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες παρέχοντας τους εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες, όπως η εκμάθηση της γλώσσας, που θα τους βοηθήσουν να ενδυναμωθούν, να κατανοήσουν την κοινωνία μέσα στην οποία αποφάσισαν να ζήσουν και να επιβιώσουν.

## 2.2 Οι πολιτικές της Ε.Ε. για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ευρώπη άρχισε να διαφαίνεται έντονα τη δεκαετία του 1970 και κύριος λόγος αυτής ήταν η αναζήτηση εργασίας και πολιτικού ασύλου. Από τότε, και λόγω του ολοένα αυξανόμενου ρυθμού μετακίνησης πληθυσμών, ανέκυψε η ανάγκη για αναγνώριση και διατήρηση των χαρακτηριστικών κάθε μειονοτικής ομάδας. Το γεγονός αυτό δεν θα μπορούσε να μην απασχολήσει και τον τομέα της εκπαίδευσης με την ανάγκη δημιουργίας νέων μορφών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα στατιστικά της Ε.Ε. (European Commission, 2008): «Η ΕΕ έχει τώρα 500 εκατομμύρια πολίτες, 27 κράτη μέλη, 3 αλφάβητα και 24 επίσημες γλώσσες, μερικές από τις οποίες ομιλούνται σε όλο τον κόσμο. Περίπου 60 άλλες γλώσσες αποτελούν επίσης μέρος της κληρονομιάς της ΕΕ και ομιλούνται σε συγκεκριμένες περιοχές ή από συγκεκριμένες ομάδες. Επιπλέον, οι μετανάστες έφεραν μαζί τους πολλές άλλες γλώσσες: υπολογίζεται ότι σήμερα τουλάχιστον 175 εθνότητες είναι παρούσες εντός των συνόρων της ΕΕ.». Προκειμένου να υπάρχει ομαλή και αρμονική συνύπαρξη όλων αυτών των διαφορετικών πολιτισμών, η Ε.Ε. στηρίζει και προωθεί προγράμματα και πολιτικές. Μια τέτοια πολιτική είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια του σεβασμού, της διαφορετικότητας και η ανάδειξη αυτής μπορεί να οδηγήσουν σε ομαλές αλληλεπιδράσεις στοιχείων πολιτισμών που προάγουν την πολυπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η λύση που έχει προταθεί και εφαρμοστεί σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα με σκοπό να ενσωματώσει στην εκάστοτε κοινωνία όλους όσους έχουν αποφασίσει να εγκατασταθούν σε νέες χώρες. Ο ρυθμός κάθε χώρας στην εφαρμογή των πολιτικών ένταξης των μεταναστών διαφέρει σε κάθε χώρα. Αυτό οφείλεται στην ενδεχόμενη εμπειρία που έχει η κάθε χώρα στον τομέα της μετανάστευσης, στον πληθυσμό της αν είναι ή όχι θετικός στην υιοθέτηση και προσαρμογή σε νέες πολιτικές και στις διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της κάθε χώρας (Bloch, 2002 · Chrisochou, 2004 · Simon, 2007).

Αρχικά, η Ε.Ε. έδωσε βάρος στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών μέσω της δωρεάν διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους με την Οδηγία 486/25-07-1977. Το 1979 με την Απόφαση 35/1979, εξειδικεύει την

προηγούμενη οδηγία και εισάγει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών. Το 1990 η Διεθνής Σύμβαση προωθεί την ισότιμη συμμετοχή των μεταναστών και των οικογενειών τους στην εκπαίδευση και την πολιτιστική ζωή κάθε χώρας με σκοπό την ενσωμάτωσή τους (United Nations Human Rights, 1990). Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η Ε.Ε. στοχεύει στην αύξηση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης, στην κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Σκοπός της συγκεκριμένης συνθήκης ήταν μέσω της εκπαίδευσης να διατηρηθούν η γλωσσική και πολυτισμική παράδοση και να προωθηθεί η συμβίωση των εθνών μέσω της αλληλεπίδρασης όλων των πολιτισμών που υφίστανται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (άρθρα 126 και 128). Τονίστηκε, επίσης, ότι κάθε χώρα θα πρέπει να έχει το δικό της εθνικό σχεδιασμό για την εκπαίδευση χωρίς κάτι τέτοιο να αποκλείει τη συνεργασία των κρατών-μελών της Ε.Ε. Τα παραπάνω επισφραγίστηκαν με τη Λευκή Βίβλο (EU Commission, 1995) η οποία αφορά στην προσπάθεια καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και την πολιτισμική διάκριση των ατόμων. Με επόμενη οδηγία, την 109/25-11-2003, η Ε.Ε. υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και στα παιδιά των μεταναστών.

Η Ε.Ε. έχει δημιουργήσει τη Γενική Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση, που είναι υπεύθυνη για τις ενέργειες που γίνονται σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τον αθλητισμό και η δράση της εντάσσεται στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» που αφορά τη δεκαετία 2011-2020 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2010). Όσον αφορά τους μετανάστες, προωθεί τη βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τονίζει ότι τα κράτη-μέλη οφείλουν να τους παρέχουν ευκαιρίες ώστε να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν και τα δεσμεύει να οργανώσουν κατάλληλα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα απευθύνονται ισότιμα σε όλες τις ομάδες πληθυσμού που αντιμετωπίζουν στερήσεις. Ακόμη, ζητάει την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού πλαισίου δεξιοτήτων, προσόντων και επαγγελματιών για την ισότιμη αναγνώριση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε..

## 2.3 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Η σοβαρότητα της αξίας της εκπαίδευσης των ενηλίκων μεταναστών τονίζεται ιδιαίτερα τόσο από τις Ευρωπαϊκές οδηγίες όσο και από τις πολιτικές των εκάστοτε χωρών που αντιμετωπίζουν εδώ και χρόνια το μεταναστευτικό ζήτημα. Τα κύρια προβλήματα ένταξης που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αυτοί όσον αφορά την αγορά εργασίας είναι η μη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων όπως ο ψηφιακός αναλφαριθμητισμός ή αλλιώς η έλλειψη επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να προλαμβάνεται το πρόβλημα παρέχοντας σε αυτούς τους ανθρώπους την κατάλληλη κατάρτιση και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και την επιμόρφωση επάνω στις ΤΠΕ καθώς έχει αποδειχθεί ότι η έλλειψή της μπορεί να προσπελάσει σοβαρά προβλήματα ένταξης που οφείλονται στην έλλειψη αναγνώρισης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσόντων. (Kluzek, Hache, Codagnone, 2008). Ο λόγος που τα περισσότερα προγράμματα που προσφέρονται στους μετανάστες αφορούν στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι γιατί εκ των πραγμάτων οι άνθρωποι αυτοί θα χρειαστεί αρχικά να μάθουν να επικοινωνούν (Grady, 2011, Grondin, 2005, Bonikowska, Green, and Riddell, 2008). Έχουν γίνει πολλές έρευνες όσον αφορά τη σχέση που έχει η εκμάθηση της γλώσσας με την οικονομική βελτίωση των μεταναστών (Luecka and Wilson, 2010 – Barrett and McGuinness, O'Brien, 2011).

Σαφώς λιγότερες και πιο διστακτικές είναι οι αντίστοιχες ενέργειες που έχουν γίνει σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. Χρειαζόταν χρόνος ώστε να γίνει κατανοητό πως προκειμένου να μπορέσουν οι μειονοτικές ομάδες να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής θα πρέπει να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις και φυσικά να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας-υποδοχής. Επίσης, οι ίδιοι οι κάτοικοι της χώρας θα πρέπει να ξεπεράσουν τις όποιες ρατσιστικές ιδέες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Και όλα αυτά πρέπει να επιτευχθούν μέσα από κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, και πάντα σύμφωνα με τις αντίστοιχες οδηγίες της Ε.Ε., η Ελλάδα αρχίζει να ασχολείται έστω και δειλά τόσο

με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση μέσω της ΔΒΜ. Η Ε.Ε. είναι αυτή που εκδίδει τις κατευθυντήριες οδηγίες, προωθεί τα ανάλογα πακέτα χρηματοδότησης μέσω Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (Ε.Π.) και ζητάει να εφαρμοστούν τα αντίστοιχα προγράμματα (Vliet, 2010).

Οι Ελληνικές κυβερνήσεις άρχισαν να ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων από τη δεκαετία του 1990 (Νόμος 1894/1990) με στόχο την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Τότε είναι που αρχίζει να εφαρμόζει στρατηγικές για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και μέσω προγραμμάτων κοινωνικής και επαγγελματικής κατάρτισης να αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη ατόμων που προέρχονται από μειονοτικά περιβάλλοντα και δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας.

Έκτοτε πολλές ενέργειες έχουν γίνει και πολλοί νόμοι θεσπίστηκαν (Νόμος 2413/1996, Νόμος 2910/2001, Νόμος 3386/2005) ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές, μορφωτικές και πολιτιστικές ανάγκες των παιδιών αυτών. Σήμερα και σύμφωνα με τον αρχικό Νόμο 1404/1983, στην Ελλάδα λειτουργούν 422 Τάξεις Υποδοχής και 566 Φροντιστηριακά Τμήματα σύμφωνα με το πρώην Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Στην Αθήνα, σήμερα, λειτουργούν 39 Τάξεις Υποδοχής στις οποίες θα φοιτήσουν 472 αλλοδαποί μαθητές (Απόφαση 118066/Δ1/28/07/2017).

Συγκεκριμένα, από το 1997 η Ελλάδα και με ταυτόχρονη χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου πραγματοποιεί προγράμματα σε μια προσπάθεια να προωθήσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά εντάσσονται στη δράση «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση"» (ΕΠΕΑΕΚ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ένας από τους άξονες της δράσης είναι και η ανάπτυξη και βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και της επαγγελματικής κατάρτισης ώστε να παρέχεται στους ενδιαφερόμενους ένα ολοκληρωμένο σύστημα ΔΒΜ σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ενδιαφερομένων.

Στην επόμενη δεκαετία, το 2000, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) οργανώνουν προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης, όπως τα ΣΔΕ και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) ώστε να αντιμετωπιστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εξάλλου, η Ε.Ε. με Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης (2016) για τη ΔΒΜ θεσπίζει το «Χάρτη των θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε.» όπου στο άρθρο 14 αναφέρει ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση.

Η δεκαετία που ακολουθεί, 2000-2009, περιλαμβάνει μια σειρά από Υπουργικές Αποφάσεις σχετικές με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Συνεχιζόμενη Κατάρτιση. Ο Νομός 3191/2003 περί «Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» και ο Νόμος 3369/2005 περί «Συστηματοποίησης της Δια Βίου Μάθησης» οδηγούν στον Νόμο 3879/2010 περί «Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης». Έτσι, αποκλείονται από τη ΔΒΜ η υποχρεωτική και ανώτατη εκπαίδευση και αναφέρεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, ο ίδιος Νόμος συγχωνεύει τα μητρώα των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ένα και την αναθέτει πλέον στους Δήμους. Τα έτη 2007-2013 οι δράσεις για την εκπαίδευση εντάσσονται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ).

Σήμερα, στη χώρα μας δεν υπάρχει μια ενιαία συντονιστική αρχή που να ασχολείται αποκλειστικά με την πολιτική ένταξης των μεταναστών. Οι δημόσιοι φορείς που δραστηριοποιούνται σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μεταναστών είναι:

- Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ιδρύθηκε με τον Νόμο 2083/1992 (άρθρο 26) και η έδρα του βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη. Λειτουργεί σύμφωνα με τις διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.) 100/94 όπως αυτό τροποποιήθηκε με τις διατάξεις της παραγράφου 20 του άρθρου 59 του Ν.3966/2011. Αποστολή του έχει να υποστηρίξει και να προάγει την ελληνική γλώσσα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Προσφέρει σεμινάρια ελληνικής γλώσσας που καταλήγουν σε



εξετάσεις πιστοποίησης για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας και για το οποίο είναι αποκλειστικός φορέας χορήγησής του.

- Η ΓΓΔΒΜ : είναι ο Επιτελικός Φορέας Δια Βίου Μάθησης στη χώρα και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ιδρύθηκε με τον Ν.3879/2010 και αποστολή του είναι να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της ΔΒΜ, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του. Το κύριο πρόγραμμα που υλοποιεί είναι τα ΣΔΕ, τα οποία απευθύνονται σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και η επιτυχής διετής φοίτηση οδηγεί σε απολυτήριο τίτλο Γυμνασίου.

Μέχρι πρόσφατα η εκπαίδευση των μεταναστών είχε να κάνει με επιδοτούμενα προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας από πιστοποιημένους φορείς. Η μη σωστή οργάνωση των παραπάνω, όμως, η ελλιπής ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα και το μεγάλο κόστος (Manrommatis, Tsitsilikis, 2004) οδήγησε στη θέσπιση του Νόμου 3386/2005, ο οποίος αναλάμβανε δράση για την ισότιμη ένταξη των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία δίνοντας το απαιτούμενο βάρος στην εκμάθηση και πιστοποίηση της Ελληνικής γλώσσας, στην παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού, στην ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική αγορά και στην ενεργό κοινωνική τους συμμετοχή.

Εκτός από τους παραπάνω φορείς του δημοσίου τομέα, τα τελευταία χρόνια άρχισαν να δραστηριοποιούνται στη χώρα μας και διάφορες κυβερνητικές και μη οργανώσεις που παρέχουν με τη σειρά τους προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης για τους μετανάστες τόσο στην εκμάθηση γλώσσας όσο και στην εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών ώστε να μειωθεί ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός. Ένα τέτοιο παράδειγμα ιδιωτικού φορέα είναι τα γνωστά ΚΕΚ τα οποία αδειοδοτούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Είναι πιστοποιημένα από το κράτος και αφορούν στη μη τυπική εκπαίδευση. Ασχολούνται με την παροχή και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και συνήθως είναι οι φορείς που υλοποιούν κρατικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ.

## 2.4 Τα κίνητρα και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων αλλοδαπών εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι, έρχονται στην εκπαίδευση γνωρίζοντας από πριν τις ανάγκες τους κάτι που τους κάνει πιο συνειδητοποιημένους σχετικά με τον τρόπο και το είδος του εκπαιδευτικού περιεχομένου που επιλέγουν να παρακολουθήσουν. Επιλέγουν τι θα μάθουν και αποφεύγουν, συνήθως, να δίνουν προσοχή σε θέματα που θεωρούν ότι δεν τους ενδιαφέρουν ή ότι τους είναι περιττά (Rogers, 1999). Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα ωθούν τον ενήλικο εκπαιδευόμενο να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Τέτοια είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η επαγγελματική εξέλιξη και το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους (Cross, 1981).

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς ενήλικους εκπαιδευόμενους, όπως είναι οι μετανάστες, ο Βεργίδης (1994, στο: Μουζάκης, 2006) επισημαίνει πως τα πράγματα είναι διαφορετικά τόσο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο και στα κίνητρα συμμετοχής τους. Θεωρούνται κοινωνικά μια από τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού εξαιτίας του κινδύνου που διατρέχουν να υποστούν αποκλεισμό είτε αφορά σε κοινωνικό επίπεδο είτε σε οικονομικό ή πολιτισμικό.

Ως ευάλωτες ομάδες πληθυσμού είναι άτομα με χαμηλό επίπεδο διαβίωσης, με ανεπαρκή πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας και οι τυχόν επαγγελματικές γνώσεις και προσόντα τους μένουν αναξιοποίητα. Η μετανάστευση δε σημαίνει μόνο αλλαγή τόπου κατοικίας. Έχει επιπτώσεις σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων αυτών και πολλές φορές το γεγονός ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τον τρόπο ζωής, τα ήθη και έθιμα δημιουργεί θέματα αποκλεισμού από τα κοινά.

Οι αλλοδαποί και οι μετανάστες φέρνουν μαζί τους πρόσθετα προβλήματα, αυτά της κοινωνικής ένταξης και της έλλειψης γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Στην αρχή, αυτοί οι άνθρωποι πηγαίνουν σε μια χώρα προκειμένου να βρουν εργασία και να επιβιώσουν. Αργότερα, όμως, παρουσιάζονται προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και εξαρτώνται κατά ένα μεγάλο ποσοστό και από τις συνθήκες στις οποίες ζουν στη χώρα που επέλεξαν. Κάποια

από αυτά είναι: η έλλειψη ειδών πρώτης ανάγκης, η έλλειψη κατοικίας, η ανεργία, η δυσκολία επικοινωνίας, η έλλειψη προσόντων ακόμη και η γραφειοκρατική διαδικασία της νομιμοποίησής τους.

Ο βασικός τρόπος προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν στην κοινωνία που επέλεξαν να ζήσουν και να μπορέσουν να προσφέρουν σε αυτή είναι η εκπαίδευση, που θα τους δώσει τα απαραίτητα εφόδια για καλύτερη προσαρμογή, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και θα τους προσφέρει, ίσως, μια προοπτική απασχόλησης. Πολλές φορές, οι μετανάστες στρέφονται σε αυτήν προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τα καθημερινά τους αδιέξοδα, να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν εκείνα τα προσόντα που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν πιο εύκολα και με επιτυχία μέσα στην κοινωνία. Για άλλους, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δίνει την ευκαιρία της κοινωνικοποίησης και συναναστροφής τόσο με άλλους αλλοδαπούς όσο και με άτομα που κατάγονται από τη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό επιζητούν ίσες ευκαιρίες και στον τομέα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που ενδεχομένως θα τους ενισχύσει τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στη δύσκολη καθημερινότητά τους.

Προκειμένου να έχει επιτυχία ένα εγχείρημα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, θα πρέπει να διερευνηθούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη τόσο οι ανάγκες αλλά και τα κίνητρα που τους ωθούν να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα (Βεργίδης, 2003). Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε, ωστόσο, και τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις που έχουν βιώσει και κουβαλάνε αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούνε καθημερινά (Morrice, 2012 · Carpenter, Mojab, 2013) .

Ο όρος «ανάγκη» στην εκπαίδευση ενηλίκων, καταρχήν, δε συνάδει με την έννοια που έχει στην καθημερινότητά μας αλλά τείνει να έχει την έννοια της εσωτερικά διαπιστωμένης επιθυμίας (Rogers, 1999). Σηματοδοτεί τη στιγμή που ένας ενήλικας συνειδητοποιεί τις μορφωτικές ελλείψεις που έχει και τη συνεχή προσπάθειά του για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Καραλής, 2004). Επομένως, εκπαιδευτική ανάγκη είναι εκείνη η γνώση, η δεξιότητα και η στάση

που είναι απαραίτητη αλλά όχι διαθέσιμη προκειμένου ένα άτομο να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας και τη θεωρεί αναγκαία για την προσωπική του ολοκλήρωση (Χασάπης, 2000).

Στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο από κοινωνικούς και εργασιακούς. Προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, πιθανή αρνητική στάση προς την μάθηση που προέρχεται από κάποια σχετική αποτυχία, η επιθυμία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, η εύρεση εργασίας είναι κάποιοι από τους παράγοντες που δημιουργούν την ανάγκη για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Για παράδειγμα, θα πρέπει κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, να λαμβάνεται πάντα σοβαρά υπόψη το αίσθημα της απόρριψης που ενδεχομένως διακατέχει τους συμμετέχοντες. Η αρνητική άποψη που έχουν για την εκπαίδευση εξαιτίας προηγούμενης ανάλογης εμπειρίας και η, πολλές φορές, λιγοστή υποστήριξη που έχουν αυτοί οι άνθρωποι από το περιβάλλον τους σαφώς και επηρεάζει τόσο την απόφασή τους να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όσο και τη στάση που κρατάνε απέναντι σε αυτό (Αναγνωστάκης, Καραλής, Καρδαμίτση, Κόκκος, Κομνηνού, Μόσχος, 1999).

Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά και διεξοδικά η διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να συνδυάζεται με τα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα, όπως είναι η γλώσσα και η κοινωνική ένταξη (Βαϊκούση, Βαλάκας, Κόκκος, Τσιμπουκλή, 1999). Με τον τρόπο αυτό θα νιώσουν ικανοποιημένοι και θα θελήσουν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Κόκκος, 2005).

Οι ίδιοι οι μετανάστες συμφωνούν με την άποψη ότι η εκμάθηση της ομιλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα τους βοηθήσει στη γενική βελτίωση της ζωής τους και θα διευκολύνει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Μαργαρώνη, 2008). Η κύρια εκπαιδευτική ανάγκη των μεταναστών είναι εκ των πραγμάτων η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας στην οποία, πλέον, διαμένουν. Καθημερινά πρέπει να ανταπεξέλθουν σε διάφορες υποχρεώσεις που προκύπτουν, όπως να διεκπεραιώσουν μια προσωπική τους εκκρεμότητα σε μια δημόσια υπηρεσία ή σε

ένα νοσοκομείο ή σε ένα κατάστημα. Η δυσκολία της προφορικής επικοινωνίας είναι εμφανής και προκαλεί προβλήματα. Έπειτα, υπάρχει η ανάγκη της γραφής-συμπλήρωσης μιας απλής αίτησης, ακόμη και της ανάγνωσης μιας αγγελίας ή ενός εγγράφου. Όλα τα παραπάνω δυσκολεύουν τους ανθρώπους αυτούς που έχουν να παλέψουν και με το θέμα της επιβίωσης και της συνύπαρξης μέσα στην κοινωνία.

Στον τομέα της εργασίας, τώρα, ο μετανάστης έχει καταρχήν να αντιμετωπίσει το θέμα της επικοινωνίας και συνεννόησης τόσο με τον εργοδότη όσο και με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, έχει αποδειχθεί ερευνητικά η σχέση της εκμάθησης της γλώσσας με την οικονομική βελτίωση των μεταναστών. Η έλλειψη της ικανότητας να επικοινωνήσει εξαιτίας της μη γνώσης της γλώσσας οδηγεί στο κοινωνικό περιθώριο και στην απομόνωση. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η ικανότητα του μετανάστη να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γηγενείς κατοίκους στη δική τους γλώσσα επηρεάζει κατά πολύ την ένταξή του στην κοινωνία.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι αλλοδαποί πρέπει πριν από όλα να κατανοούν τόσο τη γλώσσα που ομιλείται όσο και τη χρησιμότητα του προγράμματος που παρακολουθούν. Να μη διακατέχονται από το άγχος τυχόν δυσκολιών ή δύσκολης και μεγάλης διδακτέας ύλης. Θα πρέπει να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους καθώς μια από τις ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευομένου είναι και η ανάγκη για δράση. Σε αντίθετη περίπτωση, ο ενδιαφερόμενος μένει παθητικός και το όλο εγχείρημα πέφτει στο κενό αφού είναι κάτι χωρίς ουσία και ενδιαφέρον. Οι ανάγκες τους όλες ξεκινούν από την ενδυνάμωση. Τις διαδικασίες, δηλαδή, που θα τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να δραστηριοποιηθούν για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Ταλιαδώρου, 2008). Μέσω της ενδυνάμωσης θα μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν, να επικοινωνήσουν και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους.

Τα κίνητρα, από την άλλη, που ωθούν τους ενήλικες να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων (Blunt & Yang, 2002 · Κάντας, 1998 · Καψάλης, 1996 · Spector, 2000). Σε γενικά πλαίσια όλοι οι ορισμοί περιστρέφονται γύρω από εκείνη την εσωτερική ψυχολογική διαδικασία που

κατευθύνει ένα άτομο προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και ενέργεια και προς ένα συγκεκριμένο στόχο (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997 – Wang & Wang, 2004).

Σύμφωνα με τους Morstain και Smart (1974 στο Cross, 1981) υπάρχουν έξι βασικά κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η αναβάθμιση των εργασιακών προσόντων, η ανάγκη επιμόρφωσης, η μάθηση με στόχο την κοινωνική προσφορά, οι κοινωνικές συναναστροφές, η απόδραση από την καθημερινότητα και η φιλομάθεια. Τα κίνητρα που ωθούν έναν ενήλικα να συμμετάσχει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτώνται από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του. Επίσης, ένας ενήλικας επειδή προσέρχεται με δική του θέληση σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όταν αυτό τελειώσει είναι πολύ πιθανόν να επιστρέψει σύντομα να παρακολουθήσει κάποιο άλλο (Wlodkowski, 2008).

Από τα παραπάνω βγαίνει το συμπέρασμα πως σε κάθε σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κίνητρα συμμετοχής τους, το τι περιμένουν οι ίδιοι να αποκομίσουν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθώς και το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες και προσδοκίες. Μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται προσπάθεια με δράσεις και μέτρα που θα διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση και θα δώσουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να εξασφαλιστεί το βασικό επίπεδο γνώσεων σε άτομα με ελάχιστα τυπικά προσόντα. Με τη συμμετοχή σε ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα, οι ενήλικες αλλοδαποί έχουν τη δυνατότητα να καταρτιστούν σε νέες δεξιότητες, να αναπτυχθούν προσωπικά αλλά και να έρθουν σε επαφή με άλλους ενήλικες, εφόδια απαραίτητα ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην κοινωνία την οποία ζουν αλλά και να αναζητήσουν κάποια εργασία.

## 2.5 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

### 2.5.1 Ο θεσμός των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ είναι ένας νέος, καινοτόμος θεσμός της Διά Βίου Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που προσφέρουν δωρεάν ευκαιρίες μάθησης σε άτομα που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα ΣΔΕ επικεντρώνονται στο να βοηθήσουν τα άτομα που συμμετέχουν στα προγράμματά τους, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και εφόδια κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία που ζούνε και να βοηθηθούν στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας (Ζαρίφης, 2003). Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας διαφέρει κατά πολύ από αυτό του σχολείου της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού στο επίκεντρο βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος, η ξεχωριστή προσωπικότητά του και η προσπάθεια να καταστεί ενεργό μέλος της συλλογικής ζωής.

Ο όρος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» αναφέρεται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.U.C., 1995:42). Εκεί διατυπώθηκαν και οι στόχοι του θεσμού που είναι η ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, ο αγώνας κατά του κοινωνικού αποκλεισμού και η ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης και της επένδυσης σε κατάρτιση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, σε μια προσπάθεια να δράσει κατά της μείωσης της σχολικής αποτυχίας που οδηγούσε σε μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής, θεώρησε πως πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευσης ισότιμα σε όλους τους πολίτες και σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Να τους δίνεται, με λίγα λόγια, μια δεύτερη ευκαιρία να μορφωθούν και να εξελίξουν τα προσόντα τους εφόσον οι ίδιοι το επιθυμούν (E.E., 1993). Με τον τρόπο αυτό θεωρείται πως θα μειωθεί ο κίνδυνος περιθωριοποίησης και αποκλεισμού από την αγορά εργασίας ατόμων που δεν διέθεταν τα βασικά και απαραίτητα προσόντα. Η επανασύνδεση με την τυπική εκπαίδευση θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη λύση. Σε αυτή την προσπάθεια δημιουργήθηκαν τα ΣΔΕ, ένας καινούριος καινοτόμος θεσμός. Τα πρώτα ΣΔΕ ιδρύθηκαν το 1997 σε χώρες της Ευρώπης, όπως Γαλλία, Φιλανδία και Δανία και ως το 2001 που έγιναν οι πρώτες αξιολογήσεις τα αποτελέσματα ήταν πολύ

αισιόδοξα. Το 1999 ιδρύθηκε ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος ΣΔΕ με σκοπό τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών και ιδρυτικό μέλος την Ελλάδα. Σε κάθε χώρα τα ΣΔΕ λειτουργούν σύμφωνα με τις κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες κάθε κοινωνίας και δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Λύτσιου, 2007).

Η λειτουργία των ΣΔΕ προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης της ήδη υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, το περιεχόμενο των μαθημάτων στοχεύει στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και υπάρχει συνεργασία τόσο με τα Υπουργεία των κρατών – μελών όσο και με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και φορέων για την ολόπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2002).

Σκοπός των ΣΔΕ είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και η επαγγελματική απασχόληση των μαθητών μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κατάρτισης. Οι διδακτικές μέθοδοι και η συμβουλευτική είναι εστιασμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες, τα βιώματα που αυτοί έχουν, οι εκπαιδευτές είναι εφοδιασμένοι με κατάλληλα προσόντα και η διδασκαλία στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη σχετική Υπουργική Απόφαση οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ: «Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους. Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι:

- α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω.
- β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης
- γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη
- δ) η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας» (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 1.2).

Η ανάγκη ίδρυσης των ΣΔΕ προήλθε τόσο από την προσπάθεια για κοινωνικό γραμματισμό των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων και τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης των πολιτών της Ε.Ε. όσο και από το μεγάλο ποσοστό



σχολικής διαρροής σε αρκετούς νομούς της χώρας (11%) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Οι εκπαιδευόμενοι που αποφασίζουν να φοιτήσουν στα ΣΔΕ και να αποκτήσουν το απολυτήριο Γυμνασίου σε μεγαλύτερη ηλικία, είναι άτομα που για σοβαρούς οικονομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς λόγους δεν το έπραξαν στην ώρα του. Διέκοψαν την εκπαίδευσή τους είτε γιατί έπρεπε να δουλέψουν προκειμένου να συνεισφέρουν σε μια άσχημη οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είτε γιατί δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο που αυτό είναι δομημένο.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής πολλών οικονομικών μεταναστών και προσφύγων. Σύμφωνα με την απογραφή του πληθυσμού της χώρας μας το 2011, ο συνολικός αριθμός των ατόμων που διαμένουν στην Ελλάδα ήταν 10.712.409 εκ των οποίων τα 78.420, ποσοστό 0,7%, εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από χώρες του εξωτερικού (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2011). Τα παραπάνω νούμερα συνθέτουν την πολιτισμική εικόνα της κοινωνίας μας, που αποτελείται από άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και γλώσσα. Έτσι, η Ελλάδα έπρεπε σε σύντομο χρονικό διάστημα να οργανώσει στρατηγικές ένταξης αυτών των ατόμων αλλά και των παιδιών τους στη χώρα, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις βαθμίδες ώστε να μπου οι βάσεις για αρμονική συνύπαρξη αλλά και αλληλεπίδραση από την συνένωση των πολιτισμών. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς ένταξης ή αποκλεισμού των μεταναστών (Moussourou, 2002).

Συνοψίζοντας, δύο ήταν οι βασικοί λόγοι που ώθησαν στη δημιουργία των ΣΔΕ : η συνέχιση των σπουδών που έχει διακοπεί και η δράση της Ε.Ε. στην προσπάθεια πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους με ευέλικτα και καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας.

Το 1997, με το άρθρο 5 του Νόμου 2525 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ιδρύθηκαν τα πρώτα ΣΔΕ σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, απευθυνόταν

σε άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών και η επιτυχής παρακολούθηση κατέληγε στην απόκτηση Απολυτηρίου Γυμνασίου. Στη χώρα μας, φορέας υλοποίησης της ΔΒΜ είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με τον νόμο Ν. 3879/2010 η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. σχεδιάζει, διαμορφώνει, συντονίζει και υλοποιεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του. Όσον αφορά στα ΣΔΕ, φορέας υλοποίησης του προγράμματος είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) οι οποίοι και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Με βάση τις καταγραφές, το 2013 λειτούργησαν 58 ΣΔΕ σε όλη την Ελλάδα, φοίτησαν 4.187 ενήλικοι (ΓΓΔΒΜ, 2013) και σήμερα λειτουργούν 67. Ενώ στην αρχή τα ΣΔΕ χρηματοδοτούνταν από το ΕΚΤ και το Ελληνικό Δημόσιο, τα τελευταία χρόνια τις δαπάνες λειτουργίας του τις έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου το Ελληνικό Δημόσιο.

Ο απολυτήριος τίτλος επιτρέπει την εγγραφή στο Λύκειο, στα ΤΕΕ, στα μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ. και σε προγράμματα κατάρτισης. Η συνολική διάρκεια φοίτησης είναι 18 μήνες, δηλαδή 2 σχολικά έτη, το πρόγραμμα μαθημάτων καθορίζεται από την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 2373/2003 και πρεσβεύει την άποψη ότι ο άνθρωπος οφείλει πέρα από τη γραφή και την ανάγνωση να έχει γνώσεις και σε άλλα αντικείμενα. Επάνω σε αυτή την ιδεολογία, στα ΣΔΕ σήμερα διδάσκονται η Ελληνική και η Αγγλική γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή. Τα ΣΔΕ στεγάζονται σε χώρους σχολικών κτιρίων. Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ προέρχονται από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατόπιν ετήσιας πρόσκλησης-διαγωνισμού από το Υπουργείο αποσπώνται στο ΣΔΕ της επιλογής τους. Διορίζονται, επίσης, Διευθυντής, Υποδιευθυντής. Ο Νόμος 3369/2005 για τη «Συστηματοποίηση της ΔΒΜ» εντάσσει, πλέον, πλήρως τα ΣΔΕ στη δομή της ΔΒΜ.

Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ανθρώπους χωρίς τα βασικά τυπικά προσόντα που δεν μπορούν να βρουν εργασία εξαιτίας της έλλειψης αυτών. Προσφέρουν προοπτικές ένταξης στην κοινωνία με καλύτερες προϋποθέσεις και στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Πράγματι, πολλοί εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ προέρχονται από

ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, είναι άνεργοι, μονογονεϊκές οικογένειες, Ρομά, ή μετανάστες (Βεκρής, 2003).

Οι στόχοι των ΣΔΕ δεν είναι μόνο να ολοκληρώσουν οι ενήλικες που συμμετέχουν σε αυτά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Γίνεται προσπάθεια να τους δοθεί ώθηση να προχωρήσουν παραπέρα συμμετέχοντας σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να εφοδιαστούν με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Δεν έχουν στόχο την μετάδοση απλά γνώσεων αλλά μέσα από τις κατάλληλες διαδικασίες μάθησης να ενισχύσουν τις προσωπικότητες των εκπαιδευομένων και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Προκειμένου να μπορέσουν να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, σύμφωνα με την Υ.Α. 1003/2003 που αφορά στην οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ, ακολουθούνται οι βασικές αρχές: να παρέχουν ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων εξασφαλίζοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους. Ακόμη να παρέχουν υποστήριξη σε όλους τους τομείς όπου αντιμετωπίζονται δυσκολίες μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού και των συμβουλευτικών υπηρεσιών που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τα οποία αναλαμβάνουν.

Σε πολλές περιπτώσεις η συμμετοχή ενός ενήλικου σε πρόγραμμα ενός ΣΔΕ συνοδεύεται με τη συνειδητοποίηση της αλλαγής που φέρει η νέα αυτή κατάσταση σε επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων (Κόκκος, 2005<sup>α</sup>). Οι ίδιες εμπειρίες των εκπαιδευομένων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από τη συζήτηση οδηγούνται (Rogers, 1999), με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτή, στον κριτικό στοχασμό.

Τα προγράμματα των ΣΔΕ έχουν σκοπό να καλύψουν όσους περισσότερους τομείς ενδιαφέροντος γίνεται. Δίνεται έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης, αριθμησης) αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών. Η δομή του προγράμματος, όμως, δεν είναι αυστηρά καθορισμένη και αυτοσκοπός δεν είναι η στείρα μετάδοση γνώσεων. Για τους παραπάνω λόγους, το πρόγραμμα σπουδών να αφήνει το περιθώριο στον εκπαιδευτή να το προσαρμόσει ανάλογα με το

επίπεδο και το μαθησιακό κλίμα. Σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και να αφήσει τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να το διαμορφώσουν, ώστε να νιώσουν και οι ίδιοι ότι παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι τους ανατίθενται ευθύνες και ρόλοι. Ο εκπαιδευτικός «φεύγει» από τη στενή έννοια και τον ρόλο που έχει στην τυπική εκπαίδευση. Είναι ο άνθρωπος που θα χρησιμοποιήσει εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες που θα καθοδηγήσουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τη γνώση και όλοι μαζί θα την παράγουν.

Στα προγράμματα των ΣΔΕ, προτεραιότητα έχει ο εκπαιδευόμενος. Ο τρόπος που είναι οργανωμένο το μάθημα σέβεται τις εμπειρίες του και προσαρμόζεται στις ανάγκες και στον ρυθμό μάθησης του καθένα. Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία με παρεμβάσεις και προτάσεις σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Τέλος, στην προσπάθεια να έρθουν σε επαφή οι εκπαιδευόμενοι με την τοπική κοινωνία, οργανώνονται εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις σε χώρους που θα βοηθήσουν στην πνευματική καλλιέργεια, στην καλλιτεχνική αναβάθμιση και στη γνωριμία και ανάδειξη του πολιτισμού.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται έχουν ως κέντρο αναφοράς τις ανάγκες των μαθητών πάντα με γνώμονα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, τον αλληλοσεβασμό και τη δημιουργική αλληλεπίδραση.

Η μέθοδος διδασκαλίας στα ΣΔΕ προωθεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων και συνάδει με τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Η κάθε προσωπικότητα θα πρέπει να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενσωματώνεται και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να συνδέει τα παραπάνω με επιστημονική προσέγγιση και να οδηγείται στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή «διευρύνουν την ικανότητά τους να κατανοούν», αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σκεφτούν κριτικά και παίρνουν καλύτερες αποφάσεις (Κόκκος, 2005) απέναντι στις παραδοχές που έχουν ως δεδομένες, που έχουν υιοθετήσει από τους γονείς ή από την κοινωνία.

Μια από τις αρχές των ΣΔΕ είναι ότι ο εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή ανακαλύπτει και διαχειρίζεται τη γνώση. Οι βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας, η έρευνα, η παρατήρηση, η μελέτη περίπτωσης, ο διάλογος και ο αναστοχασμός έχουν σαν αποτέλεσμα οι μαθησιακές δραστηριότητες να αξιολογούνται συνεχώς και να επανασχεδιάζονται. (Γ.Γ.Ε.Ε., 2006). Θα πρέπει να αποτυπώνεται η συνεχής πορεία του εκπαιδευόμενου με σχόλια, συστηματικές παρατηρήσεις, ενθαρρυντικές κρίσεις για τις ελλείψεις, ενίσχυση για την επανάληψη θετικών σημείων και συμπεριφορών για καλύτερα αποτελέσματα.

Η παρουσία των ενηλίκων στα ΣΔΕ δεν θα πρέπει να υπόκειται σε κριτική εκ του αποτελέσματος αλλά να σχηματίζεται μια εικόνα επίδοσης από την αρχή της συμμετοχής του. Να σημειώνεται η πρόοδος που κάνουν σε επίπεδο συνεργασίας, αλληλοστήριξης και στο τέλος να γίνεται αποτίμηση του αποτελέσματος (Κατσαρού, 2003). Στην αρχή, γίνεται διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων και στην πορεία σημειώνεται η εξέλιξή τους. Δίνονται στους εκπαιδευόμενους σε τακτά διαστήματα φύλλα προόδου στα οποία αποτυπώνεται περιγραφικά το επίπεδο μάθησης και εξέλιξης του καθενός (Χατζησαββίδης, 2002). Η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευόμενων δεν υφίσταται και μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση παρέχονται στοιχεία σχετικά με το αν αυξάνεται η προσπάθεια που καταβάλλει ή όχι ο μαθητής και πώς μπορεί να βελτιωθεί ανάλογα πάντα με τον προσωπικό του χρόνο και τρόπο μάθησης. Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει έναν ατομικό φάκελο υλικού που περιέχει όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Περιλαμβάνει εργασίες, projects, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτή. Είναι η εξέλιξη του μαθητή, η προσωπική τους διαδρομή η οποία αξιολογείται δύο φορές το χρόνο με την έκθεση προόδου προκειμένου να γνωρίζουν και οι ίδιοι σε ποια σημεία θέλουν βελτίωση ή αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς.

Η συνεχής αξιολόγηση δίνει μια σαφή εικόνα της προόδου και εμφανίζει τα σημεία που θέλουν διαμόρφωση και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης (Χατζησαββίδης, 2002). Δεν ελέγχεται τόσο η δυνατότητά του να αναγνωρίζει ή να ανακαλεί αυτά που έχει μάθει (προγενέστερες γνώσεις), όσο ο βαθμός στον οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές (Κατσαρού, 2003).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να περιγράψει αλλά και να ερμηνεύσει το σύνολο των διαδικασιών, που προηγούνται του αποτελέσματος. Μια τέτοια αξιολόγηση συντελεί στη διαδικασία και την προώθηση της μάθησης και δεν αρκείται να μετρά μόνο τα αποτελέσματά της. Ο σκοπός της είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει καλύτερα και τον εκπαιδευτικό να διδάσκει αποδοτικότερα.

### **2.5.2 Τα ΣΔΕ ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό.**

Σε μια προσπάθεια εμπλουτισμού προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων και βασιζόμενοι στην πεποίθηση ότι η ΔΒΜ περιορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα ΣΔΕ προσφέρουν την ευκαιρία μόρφωσης σε άτομα που μέχρι τώρα δεν την είχαν. Πολλοί από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, που για διάφορους λόγους δεν είχαν την ευκαιρία πρόσβασης στη γνώση και εξαιτίας αυτού βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 13). Οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται να φοιτήσουν στα ΣΔΕ από επιλογή γιατί συνειδητοποίησαν την αξία του Απολυτηρίου του Γυμνασίου και την αναγκαιότητά του σε ενδεχόμενη προσπάθεια εύρεσης εργασίας. Για το λόγο αυτό, τα ΣΔΕ έρχονται να συμπληρώσουν τις αρχικές γνώσεις του ατόμου και να τις εμπλουτίσουν με νέες. Ο τρόπος που είναι δομημένο το αρχικό πλάνο διδασκαλίας, η ευελιξία που παρέχει ανταποκρίνονται στη ΔΒΜ και στις αρχές της, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου.

Η έλλειψη βασικών τυπικών προσόντων πολλές φορές δημιουργεί και επιβαρύνει την ήδη χαμηλή αυτοπεποίθηση και το αίσθημα μειονεκτικότητας που νιώθουν πολλοί άνθρωποι. Κυρίως όταν αυτοί οι άνθρωποι προέρχονται από περιβάλλοντα που αντιμετωπίζονται ρατσιστικά, υποτιμητικά και αποκλείονται από την πρόσβαση σε βασικές κοινωνικές παροχές. Ένας άλλος λόγος είναι πως όσο εξελίσσεται η κοινωνία, οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας αυξάνονται. Κάτι τέτοιο καθιστά απαραίτητο το βασικό τίτλο σπουδών και αφήνει στο κοινωνικό περιθώριο και εκτός αγοράς εργασίας αυτούς που δεν το κατέχουν (European Council, 1995). Η έλλειψη εκπαιδευτικών τίτλων αυξάνει το κίνδυνο ανεργίας οδηγώντας πολλούς στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η

εργασία προσφέρει πρόσβαση σε διάφορες υπηρεσίες, όπως είναι αυτή της υγείας και κοινωνικής ασφάλισης. Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται πόσο σημαντική είναι η διασύνδεση της λειτουργίας των ΣΔΕ με τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες .

Τα τμήματα των ΣΔΕ χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία τόσο στο ηλικιακό φάσμα όσο και στο κοινωνικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευόμενοι που μπορεί να συναντήσει κανείς είναι από ηλικίας 18 και πάνω και μπορεί να είναι Ρομά, άτομα με αναπηρία, μετανάστες, πρώην χρήστες που σε μια προσπάθεια επανένταξης στην κοινωνία έχουν συνειδητοποιήσει την αξία των προσόντων που προσφέρονται από τα ΣΔΕ (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Πολλοί από αυτούς δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή και σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπορούν να χειριστούν σωστά ακόμη και τον προφορικό λόγο. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν πολλά πρακτικά προβλήματα στην καθημερινότητά τους, στον κοινωνικό αλλά και επαγγελματικό τομέα (Βεργίδης, 2010).

Λόγω της πολυμορφίας των τμημάτων των ΣΔΕ, κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαραίτητο είναι να δοθεί σημασία στις συνθήκες διαβίωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, στις καταστάσεις προσαρμοστικότητας που περνάνε σε ένα νέο και πολλές φορές άγνωστο περιβάλλον και τις πιθανές προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν. Το κλίμα που θα διαμορφωθεί στην αίθουσα πρέπει να είναι φιλικό ώστε οι εκπαιδευόμενοι να νιώσουν ασφάλεια και να εμπιστευτούν τόσο τον εκπαιδευτή όσο και τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους και να συμμετέχουν ελεύθερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009).

Συνοψίζοντας, μπορούμε πλέον να κατανοήσουμε γιατί στην εκπαίδευση που παρέχεται από τα ΣΔΕ πρέπει να εφαρμόζονται τόσο οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε παραπάνω, αξία δίνεται στην αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Με αυτό τον τρόπο τα ΣΔΕ μπορούν να γίνουν φορέας κοινωνικών αλλαγών με πρώτο αυτό της μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρει σε όλους τους ενδιαφερόμενους ανεξαιρέτως κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου.

## 2.6 Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ

### 2.6.1 Ο ρόλος τους εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαφέρει σε στάσεις και δεξιότητες από αυτές του εκπαιδευτικού. Δεν μεταδίδει, απλά, γνώσεις. Παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται τις νέες γνώσεις και να μαθαίνουν μέσα από την πράξη (Jarvis, 1987). Συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στην ομάδα που του έχει ανατεθεί, συμβουλεύει, εμπνυχώνει και ενθαρρύνει την πορεία προς τη γνώση. Ακολουθεί ενεργητικές και συμμετοχικές διεργασίες μάθησης, εμπνυχώνει, ενισχύει την αυτονομία των συμμετεχόντων και συνεργάζεται μαζί τους (Rogers, 1999). Φροντίζει να υπάρχει κλίμα συνεργασίας και σωστή επικοινωνία μέσα στην αίθουσα ώστε να αυξησει το αίσθημα ασφάλειας (Herron, 1999 στο Κόκκος, 1999β) και να προάγει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευομένων. Εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και προσπαθεί να βρίσκει τρόπους να λύνει τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα από την κριτική σκέψη. Συνεργάζεται και επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους για το περιεχόμενο του μαθήματος και το προσαρμόζει ανάλογα τις περιστάσεις και τις εμπειρίες τους (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάννη & Νικολοπούλου, 2010) χωρίς αυτό να θεωρείται έλλειψη σχεδιασμού. Προκειμένου ο εκπαιδευτής να μπορεί να καθιστά τη γνώση αποτελεσματική αλλά και λειτουργική για όλους τους εκπαιδευόμενους, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει απρόοπτες καταστάσεις που θα προκύψουν μέσα στην αίθουσα, όπως συγκρούσεις (Βεργίδης, 2006). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε επίσημο κείμενό της (Commission of the European Communities, 2001) τονίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να έχει σα βασική του μέριμνα πρώτα να βοηθάει και να ενισχύει τους εκπαιδευόμενους. Απαιτεί ως βασική επαγγελματική δεξιότητα των εκπαιδευτών την ικανότητα να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που θα απευθύνονται σε όλους τους συμμετέχοντες και θα τους παρακινεί να συμμετέχουν σε αυτές.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μη ξεχνάει ότι ο εκπαιδευόμενος που έχει μπροστά του βασίζει την όλη διαδικασία της εκπαίδευσης στις εμπειρίες και τις αξίες που ήδη έχει αποκτήσει, στις οποίες επάνω συνεχίζει την εξέλιξη και ανάπτυξή του



(Rogers, 1996). Συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ολοκληρωμένη οντότητα, με συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες σχετικά με τη μαθησιακή διεργασία, έχει δημιουργήσει την οικογένειά του και πιθανώς τον κοινωνικό και επαγγελματικό του κύκλο, το πλαίσιο της ζωής του δηλαδή. Με τα δεδομένα αυτά, ο εκπαιδευτής οφείλει να σέβεται τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχει ο κάθε ένας εκπαιδευόμενος και να τα αξιοποιεί μέσα στην τάξη σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να έχουν σαφείς στόχους και σκοπούς.

Ο Rogers (1999) αναπτύσσει τους τέσσερις βασικούς ρόλους που πρέπει να έχει μέσα σε μια τάξη ο εκπαιδευτής ενηλίκων: είναι ο αρχηγός της ομάδας που με την ιδιότητά του φέρνει την αλλαγή, θεωρείται, όμως, και μέλος της ομάδας όπως και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες και αναλαμβάνει κάθε φορά διαφορετικό ρόλο προκειμένου να προσαρμόσει το μάθημα ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις και ανάγκες των εκπαιδευομένων. Σχεδιάζει το πρόγραμμα, το οργανώνει, το εποπτεύει, δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό. Και όλα αυτά πρέπει να επιτευχθούν με απώτερο σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης (Κάραλης, 2005).

Από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, είναι η πολύ καλή γνώση καθώς και τεχνογνωσία του αντικειμένου που καλείται να διδάξει. Εννοείται πώς όλοι οι εκπαιδευτές δεν μπορούν να διδάξουν τα πάντα. Νιώθοντας ο ίδιος αυτοπεποίθηση, προσφέρει στους εκπαιδευομένους εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Αυτή η ικανότητα βασίζεται στις εμπειρίες και την προσωπικότητα του εκπαιδευτή και δεν διδάσκεται (Cougrou, 2000). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι ο ικανός εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει να συνδυάζει μόνο τυπικά και ουσιαστικά προσόντα αλλά να έχει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν ικανό να φέρει εις πέρας άρτια το έργο του (Γεωργιακώδης, Φ., 2005). Να γνωρίζει πώς να συνδυάζει τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές ανάλογα με την περίπτωση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Να έχει εκείνες τις παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις ώστε να μπορεί να προσαρμόζει το μάθημα ανάλογα και να καθορίζει τους μαθησιακούς στόχους.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μέσα σε κάθε τάξη έρχεται αντιμέτωπος με διαφορετικά άτομα τόσο σε μορφωτικό όσο σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει τις δικές τους ανάγκες, τον δικό τους ρυθμό και τρόπο μάθησης (Couraou,2000). Για τους λόγους αυτούς, έχουν ανάγκη να αισθάνονται χρήσιμοι και υπολογίσιμοι. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν ο εκπαιδευτής γνωρίζει πώς να εκτιμάει τη διαφορετικότητα και πώς να την εντάσσει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, παράλληλα με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να ξέρει να διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο ώστε να προσφέρει ένα άνετο περιβάλλον μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να εντάσσει μέσα στο μάθημά του και τη χρήση των εποπτικών μέσων, όπως έντυπο υλικό, χρήση βίντεο, ηλεκτρονικό υπολογιστή (Couraou, 2000). Με τη χρήση των εποπτικών μέσων, μπορεί ο εκπαιδευτής να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, να παρακινήσει όλους τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν, να προσφέρει γνώσεις με ποικίλους τρόπους και να διδάσκει τη δημιουργικότητα αφού τα εποπτικά μέσα μπορούν να τα χρησιμοποιούνται και από τους ίδιους τους μαθητές (Γεωργιακώδης, 2005).

## **2.6.2 Το προφίλ του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ**

Τα βασικά γνωρίσματα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές περιγράφουν και τον εκπαιδευτή ενηλίκων ενός ΣΔΕ. Υπάρχουν, όμως, και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με την Υ.Α. 2373/2003, που διέπει τα ΣΔΕ, σαν εκπαιδευτικό προσωπικό αποσπώνται εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, μόνιμοι, ωρομίσθιοι ή με σύμβαση έργου κατόπιν σχετικής προκήρυξης πλήρωσης θέσεων. Το μορφωτικό τους επίπεδο διαφέρει και επί το πλείστον δεν είναι απαραίτητα πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που καλούνται να διδάξουν άτομα χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση και εμπειρία επάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων (Αργυροπούλου, 2007·Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή του ΣΔΕ είναι απαιτητικός και πολυεπίπεδος. Δεν παραμένει σταθερός αλλά μεταβάλλεται συνεχώς ανάλογα με τις εκάστοτε

συνθήκες (Λιακοπούλου, 2006). Μπαίνοντας για πρώτη φορά σε μια τάξη για να διδάξει, ο εκπαιδευτής, πρώτα θα πρέπει να διαγνώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων του τμήματος. Το μάθημα θα διαμορφωθεί ανάλογα από τον εκπαιδευτή, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το πλαίσιο του προγράμματος που υπάρχει όσο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει ο ίδιος διαγνώσει. Σύμφωνα με το ΦΕΚ που διέπει τη λειτουργία των ΣΔΕ (ΦΕΚ 1003/22-7-2003), ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ενεργοποιείται ως ερευνητής ώστε να εντοπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και να διαμορφώνει ανάλογα το σχέδιο διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ, πρέπει να έχει μέλημά του να ενισχύει την ενεργητική μάθηση της ομάδας, να διαπραγματεύεται συνεχώς μαζί τους το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και να τους εμπνέει. Δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία (Βεργίδης, 2003) οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ασφάλεια και καλλιεργείται το αίσθημα της εμπιστοσύνης.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ στην τάξη θεωρούνται καινοτόμοι. Πέραν της μετάδοσης των γνώσεων, δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αφήνοντας πίσω οποιαδήποτε τραυματική εμπειρία ή πιθανή αποτυχία που έχουν βιώσει. Το κλίμα που δημιουργείται, πλέον, χαρακτηρίζεται από σεβασμό, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και παροχή ίσων ευκαιριών. Πρέπει να δημιουργηθούν εκείνα τα ερεθίσματα στους εκπαιδευόμενους που θα τους κάνει να ανακαλύψουν μόνοι τους τον τρόπο να αξιοποιήσουν τις νέες γνώσεις. Οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι βιωματικές ασκήσεις θα ωθήσουν τους εκπαιδευόμενους σε νέους τρόπους σκέψης και θα τους δώσει το κίνητρο για ενεργή συμμετοχή μέσα στην τάξη (Rogers, 1999· Κοσσυβάκη, 2003).

Κρίσιμος θεωρείται και ο τρόπος που θα κληθεί να χειριστεί ο εκπαιδευτής μια κρίση ή μια διαφωνία που θα λάβει χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα. Θα πρέπει να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους, να επιλέξει εναλλακτικές λύσεις και να αναπτύξει θετικό κλίμα και αλληλοεκτίμηση.

Στα ΣΔΕ αναφέραμε ότι μπορούν να εγγραφούν και άτομα που είναι αλλοδαποί ή μετανάστες και αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού. Με σωστή οργάνωση και χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, δίνεται ισότιμη ευκαιρία εκπαίδευσης με στόχο την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχοντας επίγνωση για τα χαρακτηριστικά της ομάδας και για τις ανάγκες της, παρέχει στον εκπαιδευόμενο τα εφόδια εκείνα που θα τον κάνουν να συμμετάσχει πιο ολοκληρωμένα στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Φακιόλας, 2004). Πρέπει να δοθεί σε όλους η ευκαιρία να μάθουν, να νιώσουν αποδεκτοί από το υπόλοιπο σύνολο, να τους προσφερθούν εκπαιδευτικές ενότητες που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους.

Ο εκπαιδευτής που καλείται να διδάσκει σε ομάδες με κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αναφέραμε παραπάνω, θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από στερεότυπα και παραδοχές. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν την ανάγκη να αντιμετωπίζονται ισότιμα καθώς διαθέτουν οι ίδιοι προσωπικά κίνητρα και προσδοκίες για τη μάθησή τους (Λιακοπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Να μπορεί να κατανοήσει άλλες κουλτούρες, να επιλέγει μεθόδους που θα γίνεται κατανοητός και να μη προσβάλλει τον εκπαιδευόμενο (Santrock & Halonen, 1999). Να διαθέτει εκείνους τους τρόπους επικοινωνίας με τους οποίους θα μπορεί να ερμηνεύει στάσεις και συμπεριφορές. Να δείξει στους εκπαιδευόμενους ότι τους αποδέχεται και να αναπτύξει καλές σχέσεις μαζί τους (Παπασταμάτης, 2008). Το μάθημα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και να τους υποκινεί θετικά συνεχώς ώστε να επιτυγχάνουν στις απαιτήσεις μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **2.6.3 Διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ**

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να δούμε κατά πόσον ο εκπαιδευτής είναι διαπολιτισμικά ικανός να συνεισφέρει σε αυτήν την προσπάθεια. Ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» αναφέρεται στο σύνολο των δεξιοτήτων επικοινωνίας και χειρισμού καταστάσεων που θα βοηθήσει τα άτομα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και

να αποκομίσουν δημιουργικά στοιχεία που αντλούνται από αυτήν. Είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο, δηλαδή, να διαχειριστεί τις διαφορές που προκύπτουν από κάποια μεταβολή, είναι η ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η διαπολιτισμική ικανότητα ως η προσαρμογή ενός ατόμου σε ένα πλαίσιο διαφορετικό από αυτό που έχει συνηθίσει (Taylor, 1994). Απαραίτητο στοιχείο είναι να είναι το άτομο έμπειρο στον τομέα της επικοινωνίας και να μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει την αξία της διαφορετικότητας.

Με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα», στην εκπαίδευση, εννοούμε το πόσο έτοιμος είναι ένας εκπαιδευτής να διαμορφώσει με τέτοιον τρόπο τη διδασκαλία του ώστε να επιτύχει το έργο του με εκπαιδευόμενους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό προϋποθέτει σκληρή συναισθηματική δουλειά από την πλευρά του (Diller & Mouille, 2005). Όλες εκείνες, δηλαδή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά προκειμένου να τον βοηθήσουν να αποδεχθεί το «διαφορετικό», υπερβαίνοντας κάθε στερεοτυπική στάση και προσαρμόζοντας καταλλήλως τη συμπεριφορά του συναποτελούν την διαπολιτισμική του ικανότητα (Bennett & Allen, 2003· Bennett, 2004). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη και η Unesco (2006), τονίζει πως για να έχει θετικά αποτελέσματα η διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον, απαραίτητη θεωρείται η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτών. Αυτό σημαίνει, πως μόνο εάν γνωρίσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές την εθνική τους πολιτιστική κληρονομιά, εάν υιοθετήσουν εκπαιδευτικές μεθόδους που σέβονται τις πολιτιστικές ανάγκες των μειονοτήτων και αξιοποιούν την πολιτισμική ετερότητα για την επιτυχία όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διδασκαλία θα μπορεί να επιτύχει τους στόχους της. Σημαντική, επίσης, συμβολή σε αυτήν την προσπάθεια έχει και η γνώση των εκπαιδευομένων της πλειοψηφίας των πολιτιστικών στοιχείων των μειονοτήτων, όπως της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού. Μ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ένα ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών και ο σεβασμός προς την «πολιτισμική ετερότητα». Όλοι οι προαναφερθέντες όροι περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου να προχωρήσει ένα βήμα πέρα από τη δική του κουλτούρα και να λειτουργήσει αποτελεσματικά

με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά άτομα. Ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής έχει, λοιπόν, σεβασμό για τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Δε χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και μέσα από τη διαφορετικότητα προσπαθεί να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες μάθησης, να την υποστηρίξει και να την ενθαρρύνει (Le Roux, 2002).

«Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ονομάζεται η επάρκεια και κατάρτιση που έχει ένας εκπαιδευτής σε θέματα διαπολιτισμικής διαχείρισης μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Η διαχείριση σε θέματα που μπορεί να προκύψουν και να χρειαστούν ειδική μεταχείριση είναι η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, η ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας (Κοσσυβάκη, 2002). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν αφορά μόνο σε γνώσεις του εκπαιδευτή επάνω στο αντικείμενο που διδάσκει αλλά και στις δυνατότητες να παραμετροποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι αξίες που μόνο αν ένας εκπαιδευτής τις αποκτήσει τότε μπορεί να διαχειριστεί σωστά τη διαφορετικότητα και να έχει αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπολιτισμικά έτοιμος με λίγα λόγια, είναι ο εκπαιδευτής που γνωρίζει πώς να χειρίζεται άνετα θέματα που προκύπτουν στην τάξη και προέρχονται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.

Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχουν δοκιμασμένες φόρμουλες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να μετρηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα ενός εκπαιδευτή. Το αποτέλεσμα κρίνεται κάθε φορά με διαφορετικά κριτήρια, κυρίως από αυτά που έχουν να κάνουν με τους στόχους που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας επάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπάρος, 2008).

Μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος καθώς και των σχέσεων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτής, διδάσκει στάσεις και προσδοκίες τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς συμμετέχοντες. Ο εκπαιδευτής, ως διαμορφωτής χαρακτήρα, οφείλει να ελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους από τα μορφωτικά τους σύνορα και να τους προσφέρει ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον συμβάλλοντας έτσι

στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006). Από αυτή την άποψη είναι απαραίτητη η ύπαρξη εκπαιδευτών που θα γνωρίζουν τους άλλους πολιτισμούς, θα επιθυμούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με μαθητές ποικίλης προέλευσης και θα διαθέτουν τις απαραίτητες εμπειρίες και το ενδιαφέρον να τους διδάξουν (Cherpyator-Thomson, You & Russell, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και να θεωρήσουν την κατάρτιση σχετικά με αυτά τα ζητήματα ως μέρος των εκπαιδευτικών τους ευθυνών (Banks, 2002).

Ο τρόπος που διδάσκονται σήμερα οι αλλοδαποί, οι μετανάστες, οι Έλληνες παλινοστούντες, οι οικονομικοί πρόσφυγες και οι μειονοτικοί πληθυσμοί είναι καθαρά εμπειρικός. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δυστυχώς, δεν είναι σε θέση σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα να ανταποκριθεί στη μεγάλη αυτή απαίτηση για ανώδυνη ένταξη όλων αυτών των πληθυσμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα.

Οι εκπαιδευτές είναι και αυτοί άνθρωποι που φέρνουν στη τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες και τα οράματά τους καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις. Οι αξίες και οι οπτικές των εκπαιδευτών παρεμβάλλουν και επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής μεταδίδει τα μηνύματα και τα σύμβολα στους εκπαιδευόμενους μέσα από το πρόγραμμα. Γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοήσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες και τη ταυτότητά του για να είναι σε θέση να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους από διαφορετικές διαπολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές μεταξύ τους σχέσεις.

Σε μια πολυπολιτισμική, λοιπόν, κοινωνική πραγματικότητα και στο εκπαιδευτικό πεδίο, δεν αρκεί, η επιμόρφωση ενός εκπαιδευτή μόνο από γνωστικής άποψης. Απαιτείται στις μέρες μας η απόκτηση επιπλέον εφοδίων για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής αίθουσας διδασκαλίας. Θα πρέπει να δείχνει κατανόηση στη διαφορετική κοινωνική, θρησκευτική και εθνική

προέλευση των εκπαιδευομένων, να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους, να υπερνικά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που πιθανώς υπάρχουν μέσα του (Γκότοβος, 2002, Ματσαγγούρας, 2001). Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και ο Rogers (1999), ο οποίος ενισχύει την εκπαίδευση του εκπαιδευτή δύο επιπέδων, δηλαδή από παιδαγωγικής άποψης, να γνωρίζει από στοχοθεσία, μεθοδολογία, τρόπους μάθησης, να μπορεί να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την άλλη να είναι ικανός στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδαγωγικής και ψυχολογικής διάστασης, όπως να γνωρίζει από διαμόρφωση ταυτότητας, παραμέτρους διαπολιτισμικότητας, λειτουργία οικονομικών και κοινωνικών θεσμών. Επιπλέον, η καλλιέργεια του σεβασμού και της πολιτισμικής ευαισθησίας, θεωρούνται απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να αποδεχθεί τις αξίες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, λοιπόν, αποτελεί το σημαντικότερο εφόδιο στην επιμόρφωση ενός εκπαιδευτή για να αντιμετωπίζει θετικά τη διαφορετικότητα και να την αξιοποιεί στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Με τη χρήση ενεργητικών μεθόδων μάθησης, ο εκπαιδευτής θα επιτύχει την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευομένων και την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το παίξιμο ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και οι προσομοιώσεις αποτελούν τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά, επειδή προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, θα τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αισθανθούν πως τους σέβονται, τους αποδέχονται και τους εκτιμούν για την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως μία φιλοσοφία και πρακτική, που διαχέεται σε όλες τις θεματικές ενότητες. Σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν οι ευκαιρίες για να καλλιεργήσουμε την ανεκτικότητα και το σεβασμό στους συνανθρώπους μας και μέσα από αυτή τη στρατηγική να αναπτύξουμε την καλύτερη κατανόηση του θεματικού αντικειμένου, που πραγματευόμαστε (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2008).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο από τα παραπάνω, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Όταν μιλάμε γενικά για επικοινωνιακή



ικανότητα, εννοούμε την ικανότητα επίγνωσης των διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς και αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνιακού πλαισίου (Γιακουμάκη, 2007). Η διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας, όμως, επεκτείνεται στην δεξιότητα ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης μηνυμάτων ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Νικολάου, 2011). Όπως επισημαίνει ο Μανιάτης (2007), όταν το άτομο κατέχει τη διαπολιτισμική ικανότητα έχει πλέον απεγκλωβιστεί από την εθνική ή πολιτισμική του ταυτότητα, υπερβαίνοντας τις όποιες αντιφάσεις με το νέο και εξελίσσοντας την σε μια νέα, αλληλεπιδρώντας με άτομα άλλων πολιτισμών.

#### **2.6.4 Επιμόρφωσης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ**

Μέχρι τώρα περιγράψαμε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων αλλά και ο εκπαιδευτής ενηλίκων των ΣΔΕ. Εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα από τα παραπάνω, ότι οι διαρκείς εξελίξεις στην κοινωνία καθιστούν αναγκαία την αλλαγή όχι μόνο του τρόπου διδασκαλίας αλλά και της εκπαίδευσής τους (Ξωχέλλης, 2001).

Προκειμένου, όμως, να μπορέσει να τα καλλιεργήσει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και να τα ενισχύσει, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ανάγκη τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση. Ως επιμόρφωση νοείται η συμπλήρωση των απαραίτητων εκείνων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτή που θα συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Μπουζάκης, 2006). Αυτή η διαδικασία θα του παράσχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί άρτια και ολοκληρωμένα στα καθήκοντά του (ΟΕΠΕΚ, 2007). Η επιμόρφωση θα πρέπει να ξεκινάει από τη στιγμή που επαγγελματοποιείται και να διαρκεί συνεχώς. Αυτό που πρέπει να γίνει είναι να προσδιοριστούν τα κενά που υπάρχουν σε γνώσεις και δεξιότητες και αφού συσχετιστούν με το αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτής, να καταρτιστεί έπειτα κατάλληλα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα έχει η ίδια η άποψη των εκπαιδευτών. Οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε μια σχολική αίθουσα και αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θα παρακολουθήσουν (Αναστασιάδης, 2011).

Η απόκτηση βασικού τίτλου σπουδών και το σύστημα της εκπαίδευσης με τον τρόπο που είναι δομημένο, δεν αρκούν για να προσφέρουν στον εκπαιδευτή τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο δύσκολο έργο του. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς να ανταποκριθούν σωστά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μπαράλος, 2008· Unicef, 2001· Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004). Εκπαιδευτές με πολλά τυπικά προσόντα και εμπειρία αναγκάζονται να ακολουθούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας γιατί ενώ έχουν την επιθυμία δε γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν, για παράδειγμα, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Αντιλαμβάνονται ότι δεν μπορούν εύκολα ή δεν γνωρίζουν τον τρόπο να αποβάλλουν ξενοφοβικές απόψεις και προκαταλήψεις και πώς να χειριστούν σωστά τους πολιτισμικά διαφορετικούς εκπαιδευόμενους. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ήδη διδάσκουν σε τμήματα με αλλοδαπούς και αναγνωρίζουν θεωρητικά τη διαπολιτισμική διαφορετικότητα, δεν γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν στην πράξη ώστε να αντιμετωπίζουν κατάλληλα πιθανά προβλήματα που θα προκύψουν, ιδίως όταν η πολυπολιτισμική τάξη αλλάζει διαρκώς σε σύνθεση και γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία ως δυναμική απαιτεί συνεχείς προσαρμογές (Δαμανάκης, 2003).

Η λύση για όλα τα παραπάνω θα έρθει με την κατάλληλη επιμόρφωση που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση και να κάνουν πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από την επιμόρφωση οι εκπαιδευτές μπορούν να κατανοήσουν την πολιτισμική υπόσταση των εκπαιδευομένων, να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν κατάλληλα τα χαρακτηριστικά τους μέσα στο μάθημα ώστε να νιώσουν ότι ενσωματώνονται με τους υπόλοιπους συν-εκπαιδευόμενους τους.

Σε τάξεις με αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους, πρέπει να διαφοροποιηθεί και η διδακτική προσέγγιση. Θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτές πώς να γίνονται κατανοητοί, να ενισχύουν τα αισθήματα σεβασμού και αποδοχής. Να μάθουν να χρησιμοποιούν διερευνητικές μεθόδους μάθησης, βιωματικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες με ετερογενείς ομάδες. Σκοπός ενός συνειδητοποιημένου, σε διαπολιτισμικά θέματα, εκπαιδευτή πρέπει να είναι η ενεργοποίηση της

συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η αφομοίωση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών ώστε να ενταχθούν αρχικά στο περιβάλλον της τάξης και αργότερα στην κοινωνία (Bender-Szymanski, 2000). Για τους ίδιους λόγους θα χρειαστεί να επιμορφωθούν στο πώς να διδάξουν στο γηγενή πληθυσμό να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και την αρμονική συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών χωρίς προκαταλήψεις.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει μέριμνα για μαθήματα ή προγράμματα επιμόρφωσης των εν δυνάμει εκπαιδευτών. Δεν ενημερώνονται και δεν προετοιμάζονται σωστά και ολοκληρωμένα για τις όποιες προκλήσεις θα κλιθούν να αντιμετωπίσουν μέσα σε μια σχολική τάξη σε θέματα ετερότητας. Αναφερθήκαμε σε προηγούμενη ενότητα πως οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ είναι, στην πλειοψηφία τους, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που σημαίνει ότι δεν έχουν την παραμικρή εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Χρειάζονται εφόδια και κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση που δεν έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους και το πρόβλημα οξύνεται όταν αυτοί καλούνται να διδάξουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Κουτρούμπα, 2006). Πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς τόσο επάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο όσο και για όλες τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και πώς να τις εφαρμόζουν. Έχει παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων οι συμμετέχοντες έρχονται κοντά, ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες, διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Μέχρι τώρα, τα όποια προγράμματα που προσφέρονται είναι συνήθως από ιδιωτικούς πιστοποιημένους φορείς και οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχουν με δική τους πρωτοβουλία και απόφαση και πληρώνοντας αρκετές φορές το ανάλογο χρηματικό αντίτιμο.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003) , η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ θα πρέπει να χωρίζεται σε εξωσχολική και ενδοσχολική. Στην εξωσχολική επιμόρφωση να δίνεται βάρος στην κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, στην καλλιέργεια των εκπαιδευτικών τεχνικών και στην ανάπτυξη νέων γνώσεων. Όσον αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωση, θα πρέπει να αναπτύσσει διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες και να προετοιμάζει τους

εκπαιδευτές για την επίλυση πιθανών συγκρούσεων και προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη σχολική αίθουσα των ΣΔΕ.

Συνεπώς, η κατάρτιση και κατάλληλη επιμόρφωση για τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ κρίνεται απαραίτητη, κυρίως για αυτούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά τμήματα ώστε να κατανοήσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτές να αναβαθμίσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν και να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, δηλαδή να έχουν επάρκεια της γνώσης του περιεχομένου που διδάσκουν και παιδαγωγικές δεξιότητες.

# Κεφάλαιο 3

## Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και τα στάδια που ακολουθήθηκαν στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών του μοναδικού ΣΔΕ στο Νομό Καβάλας, σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Μετά την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχεδιάστηκαν τα στάδια της έρευνας. Παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, το μέσο και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων καθώς και η ανάλυση αυτών.

### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή με στοχευόμενη μεθοδολογία διερευνάται ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ανταπόκρισης των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ένα ΣΔΕ. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διαγνωσθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτές προκειμένου το έργο τους να είναι πιο ολοκληρωμένο και απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι να μελετήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας και συγκεκριμένα αυτών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά τμήματα. Με τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτών στην έρευνα, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους διαπολιτισμικά ικανούς να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Παράλληλα διερευνώνται και προτείνονται τρόποι που θα καλλιεργήσουν και θα βελτιώσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα.

Οι στόχοι της έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημασία της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων και η συμβολή της σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στην έρευνα αυτή θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών που εργάζονται στο ΣΔΕ Νομού Καβάλας;
- Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτές έτοιμοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις αρχές και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι;
- Ποιες προτάσεις μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε πλαίσια παροχής εκπαίδευσης σε μετανάστες;

### **3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Και οι δύο μέθοδοι επιτρέπουν στον ερευνητή την προσέγγιση του ερευνητικού πεδίου. Οι ποσοτικές, από τη μία πλευρά, αποδίδουν μετρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να υποστούν επεξεργασία και να εξαχθούν στατιστικά αποτελέσματα (Sarantakos, 1998) ώστε να αναλυθεί το μέγεθος που το φαινόμενο εμφανίζεται. Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, από την άλλη, πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες, εξετάζουν σε βάθος ένα θέμα και ερμηνεύουν συμπεριφορές και κοινωνικά φαινόμενα. Δεν κατευθύνονται από τον ερευνητή αλλά βασίζονται στην κρίση του και απαντάνε κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ποιοτικές έρευνες αφορούν σε μικρά σκόπιμα δείγματα, αναλύουν συγκεκριμένες, δηλαδή, περιπτώσεις και εξάγουν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Με τον τρόπο αυτό διερευνώνται οι λόγοι εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου και δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να γίνει κατανοητή και να αποτυπωθεί μια κατάσταση είτε από τη δική του προσωπική οπτική γωνία είτε μέσω απόψεων που θα εκμαιεύσει από τους συμμετέχοντες (McLeod, 2001). Τα συμπεράσματα που προέρχονται από τα δεδομένα που συλλέγονται είναι αντιπροσωπευτικά και ισχύουν μόνο για τη συγκεκριμένη περίπτωση που μελετάται και δεν μπορούν να

θεωρηθούν γενικεύσιμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 176-179). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ποιοτική διερεύνηση ενός φαινομένου είναι η προσωπική συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση λόγου, η ανάλυση αρχειακού υλικού και η μελέτη περίπτωσης (Yanchar, Gant & Clay, 2005).

### **3.2.1 Μελέτη περίπτωσης**

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία μέθοδος που ενδείκνυται στην ποιοτική έρευνα. Είναι όρος γενικός και περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους και τακτικές (Burns, 2000). Το χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι μπορεί να εξάγει αποτελέσματα που θα φανούν χρήσιμα και σε άλλη έρευνα παρόμοιου περιεχομένου χωρίς αυτά να μπορούν να γενικευτούν, αφού μια άλλη ομάδα μπορεί να φαίνεται παρόμοια αλλά ποτέ δεν είναι ίδια. Συνήθως εστιάζει στην παρατήρηση των χαρακτηριστικών ενός προσώπου ή μιας ομάδας και στοχεύει στην εκ βάθους διερεύνησή τους (Creswel, 1998). Το είδος των δεδομένων καθώς και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που θα εξαχθούν από μια μελέτη περίπτωσης εξαρτώνται από τη φύση του θέματος που είναι προς μελέτη. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική που συνδυάζει τεχνικές και μεθόδους προκειμένου να διερευνήσει μια περίπτωση, μια εμπειρική έρευνα για κάποιο ιδιαίτερο σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές στοιχείων (Robson, 2002). Τα ερευνητικά εργαλεία της μελέτης περίπτωσης τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά είναι η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια, η επιτόπια παρατήρηση και οι σημειώσεις πεδίου.

Στην παρούσα έρευνα, μελετάμε την περίπτωση μιας ομάδας ατόμων, των εκπαιδευτών ενηλίκων, σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται προσπάθεια να εστιάσουμε και να γίνει κατανοητό το θέμα που ερευνάται. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος είναι σκόπιμη καθώς προέρχεται από το μοναδικό ΣΔΕ του Νομού Καβάλας και την αποτελούν οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε αυτό.

### 3.2.2 Το πλαίσιο της έρευνας

Το συγκεκριμένο ΣΔΕ, στο οποίο θα εστιάσει η παρούσα έρευνα, είναι το ΣΔΕ Καβάλας και είναι το μοναδικό που λειτουργεί σε επίπεδο Νομού. Ιδρύθηκε κατά το σχολικό έτος 2008-2009 και για τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας του χρησιμοποιούσε τις αίθουσες διδασκαλίας του Μουσικού Σχολείου της Καβάλας, καθώς δε διέθετε δικούς του χώρους. Από το 2011 του έχουν παραχωρηθεί αποκλειστικές αίθουσες διδασκαλίας σε κτήριο άλλου Λυκείου και έχει πλέον αυτονομηθεί. Στο παρόν σχολικό έτος, λειτουργού τέσσερα τμήματα, δύο στον πρώτο κύκλο σπουδών και δύο στον δεύτερο. Φοιτούν 60 περίπου εκπαιδευόμενοι και στελεχώνεται από 7 εκπαιδευτικούς.

Η διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ γίνεται κατόπιν πρόσκλησης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων προς όλους τους μόνιμους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της χώρας. Δεν ζητούνται εξειδικευμένες γνώσεις και προσόντα επάνω στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, παρά μόνο οι ειδικότητες που χρήζουν στελέχωσης. Κάθε χρόνο το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), που εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και αποτελεί φορέα υλοποίησης της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΣΔΕ), προκηρύσσει θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού με συμβάσεις ορισμένου χρόνου προκειμένου να καλύψει τα κενά θέσεων εκπαιδευτικών. Κατά τη φετινή χρονιά, το σχολείο απασχολεί 4 άνδρες εκπαιδευτικούς και 3 γυναίκες.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ατομικές συνεντεύξεις, όλοι οι εκπαιδευτές που εργάζονται το συγκεκριμένο σχολικό έτος στο ΣΔΕ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένοι εκεί, εκτός από έναν εκπαιδευτή ο οποίος είναι ωρομίσθιος και προσλήφθηκε με τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω. Ηλικιακά οι εκπαιδευτές κυμαίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό μεταξύ 35-44 ετών, όλοι είναι κάτοχοι πτυχίου συγκεκριμένης ειδικότητας, τρεις κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδικότητά τους και δύο εξ' αυτών διδακτορικό. Εδώ να τονίσουμε ότι από τους επτά εκπαιδευτές μόνο οι δύο είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.



Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, προηγήθηκε επικοινωνία με το Διευθυντή του ΣΔΕ ο οποίος και δέχθηκε να συμμετάσχει το σχολείο του στην παρούσα έρευνα. Έπειτα έγιναν όλες οι διαδικασίες προκειμένου να χορηγηθεί η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης & Νέας Γενιάς στο συγκεκριμένο χώρο (Παράρτημα Α). Στη συνέχεια, δόθηκαν στους εκπαιδευτές οι απαραίτητες διευκρινήσεις και κλήθηκαν να αποφασίσουν εάν θα δεχθούν ή όχι να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις αλλά και αν δέχονται την παρουσία της ερευνήτριας μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες επιτόπιες επισκέψεις. Τέλος, ορίστηκε ο χώρος και ο χρόνος των συναντήσεων για τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές. Αυτός ήταν σε κενές αίθουσες του ΣΔΕ προκειμένου να νιώθουν άνετα στον οικείο χώρο τους και οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα συνήθως σε κενά ανάμεσα στις ώρες διδασκαλίας. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων, και κατόπιν προφορικής ενημέρωσης και άδειας των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο.

Προκειμένου να εφαρμοστούν οι αρχές δεοντολογίας και να εξασφαλίσουμε την ανωνυμία στις συνεντεύξεις και αποφυγή τυχόν ταυτοποίησης των εκπαιδευτών, στα αποσπάσματα συνέντευξης του κάθε εκπαιδευτή χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός Εκπ. (από το εκπαιδευτή) και ο αριθμός που τους αντιστοιχούσε (από 1 έως 7).

### **3.2.3 Επιλογή συμμετεχόντων**

Δειγματοληψία (sampling) ονομάζεται η καταγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών μιας ομάδας πληθυσμού, της οποίας τα άτομα ονομάζονται «δείγμα». Σκοπός της δειγματοληψίας είναι να προσδιοριστούν οι ιδιότητες του πληθυσμού και να γίνει προσέγγιση για το σύνολο (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Η έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένη ομάδα, εφαρμόζουμε δηλαδή τη σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) καθώς αρμόζει με την ποιοτική προσέγγιση που αποφασίστηκε να ακολουθηθεί (Silverman, 2010). Η μέθοδος αυτή δεν χρησιμοποιεί πιθανότητες και προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεξάγει μια έρευνα ακόμη και με πολύ μικρό μέγεθος δείγματος.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, στην ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η καλύτερη και εις βάθος διερεύνηση του φαινομένου που εξετάζεται (Creswell, 2011). Για το λόγο αυτό, η επιλογή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης αλλά και των συμμετεχόντων δεν ήταν τυχαία (Punch, 2009 · Silverman, 2010). Τα άτομα επιλέχθηκαν γιατί θεωρήθηκαν τα πιο κατάλληλα καθώς διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την έρευνα, δηλαδή διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά τμήματα.

Το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και συγκεκριμένο καθώς μελετήθηκε η περίπτωση ενός συγκεκριμένου ΣΔΕ και άρα οι εκπαιδευτές του ήταν το μόνο διαθέσιμο προς επιλογή αλλά αντιπροσωπευτικό δείγμα. Τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων αποτέλεσαν οι 7 εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας. Από αυτούς 5 ήταν άντρες και 2 γυναίκες, ηλικίας 22-55 ετών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι αποσπασμένοι από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι περισσότεροι έχουν πολυετή εμπειρία διδασκαλίας στα ΣΔΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για την εθελοντική τους συμμετοχή από το Διευθυντή του συγκεκριμένου ΣΔΕ. Σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση της έρευνας είχε η προθυμία και το ενδιαφέρον να προσφέρουν τη γνώμη τους και να διαθέσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για τις συνεντεύξεις.

### **3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Με τον όρο εργαλεία συλλογής δεδομένων, αναφερόμαστε στον τρόπο προσέγγισης μιας μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι το μέσο που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται που μετά από ανάλυση και ερμηνεία να καταλήξει σε σημαντικά συμπεράσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα ερευνητικά εργαλεία που σχεδιάστηκαν είναι οι άξονες των ημιδομημένων συνεντεύξεων και οι φόρμες παρατήρησης. Στην πρώτη περίπτωση, των συνεντεύξεων, σκοπός ήταν να συλλεχθούν άμεσες αναφορές των εκπαιδευτών που αφορούν στις εμπειρίες τους, στις γνώσεις και στα συναισθήματά τους. Στην περίπτωση των παρατηρήσεων, σκοπός ήταν η καταγραφή των ενεργειών και συμπεριφορών των εκπαιδευτών και της αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική αίθουσα.

### 3.3.1 Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου όπου δύο άτομα ξεκινούν να συζητάνε σχετικά με την έρευνα που διεξάγεται και εστιάζει σε περιεχόμενο που έχει καθοριστεί από τους στόχους της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες (Robson, 2007:321) και είναι η μέθοδος στην οποία ο συμμετέχοντας μπορεί να εκφραστεί πιο εύκολα προφορικά την άποψή του από ότι γραπτώς.

Στην ίδια λογική, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εξηγήσει ανά πάσα στιγμή οτιδήποτε και να παράσχει όλες τις απαιτούμενες διευκρινήσεις στις ερωτήσεις που κάνει. Επίσης, μπορεί ο ερευνητής να αντλήσει πληροφορίες του θέματος που ερευνά σε βάθος. Η ημιδομημένη συνέντευξη συντελεί, μέσω της διαπροσωπικής επαφής, στην αποκάλυψη σκέψεων, ιδεών και απόψεων και ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες λανθασμένων εντυπώσεων και παρερμηνειών. Βασίζεται στην αλληλεπίδραση του συνεντευκτή με τον συμμετέχοντα και είναι μια συνομιλία που εστιάζει στο θέμα που ερευνάται (Καλλινικάκη, 2010).

Με τη μέθοδο της συνέντευξης, λοιπόν, έγινε απόπειρα να εξεταστούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας, σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα αλλά και να διερευνηθούν τα επιμορφωτικά τους κενά επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έγινε προσπάθεια να εμβαθύνει η έρευνα στα ζητήματα που εξετάζονται και να συλλεχθούν συγκεκριμένες πληροφορίες μέσω της προφορικής επικοινωνίας του ερευνητή και του εκπαιδευτή (Φίλιας, 1996). Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένος οδηγός (Παράρτημα Β) και ορίστηκε εξ αρχής η δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά υπήρξε ευελιξία ως προς τη σειρά, τη διατύπωση και τα σημεία εμβάθυνσής τους (Robson,2010).

Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σε άξονες προκειμένου οι εκπαιδευτές να απαντήσουν, αρχικά, σε δημογραφικού περιεχομένου ερωτήσεις και να ορίσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς τους καθώς και να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες που οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν επάνω σε

θέματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, μη κατευθυνόμενες και απαλλαγμένες σε μεγάλο βαθμό από προκαταλήψεις με σκοπό να διατηρείται το ενδιαφέρον του συνεντευξιαζόμενου. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν προγραμματισμένες, πραγματοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο και έλαβαν χώρα στο χώρο του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας τον Φεβρουάριο του 2018, ανάμεσα στα διαλείμματα αλλά και σε κάποια κενά από τα μαθήματα. Τέλος, υπήρξε η διαβεβαίωση προς όλους τους συμμετέχοντες για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους ώστε να νιώσουν πιο ελεύθεροι και να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις ανεπηρέαστοι.

### **3.3.2 Συμμετοχική παρατήρηση**

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης προκειμένου να διαπιστωθούν στην πράξη αυτά που ισχυρίστηκαν οι εκπαιδευτές στη συνέντευξη. Είναι μια ευέλικτη μέθοδος που έχει ταυτιστεί με την ποιοτική έρευνα και είναι η πλέον κατάλληλη όταν μελετώνται μικρές ομάδες πληθυσμού (Κυριαζή, 2002). Σκοπός ήταν η καταγραφή της συμπεριφοράς σε φυσικό χώρο -μέσα στη σχολική αίθουσα- και χρόνο και η εκδήλωση στάσεων που δεν μπορούσαν να αποτυπωθούν με λόγια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Δημητρόπουλος, 1994).

Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά σε επιτόπιες επισκέψεις στη σχολική αίθουσα και παρακολούθηση του διαπολιτισμικού μαθήματος. Τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι είχαν ενημερωθεί από πριν για το σκοπό της επίσκεψής της ερευνήτριας, ότι πρόκειται για έρευνα στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής έχει φυσική παρουσία και κατά κάποιο τρόπο εμπλέκεται στη σχολική «κοινωνία», χρησιμοποιεί τη παρατήρηση ώστε να καταγράψει επί τόπου και κατά τη διάρκεια ένα γεγονός που συμβαίνει. Ο ερευνητής κατανοεί το πλαίσιο που μελετά καλύτερα και σχηματίζει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το αντικείμενο που ερευνά.

Μέσω της μεθόδου της παρατήρησης δεν μπορεί η έρευνα να βασιστεί μόνο στην καταγραφή γεγονότων. Πρέπει να γίνει προσπάθεια κατανόησης των δεδομένων που συλλέχτηκαν αλλά και να αξιολογηθούν κατάλληλα (Κυριαζή, 2001). Οι σημειώσεις πεδίου που κρατούνται την ώρα που συμβαίνει και παρατηρείται το

φαινόμενο καταχωρούνται επάνω σε κατάλληλες φόρμες παρατήρησης (Παράρτημα Γ) που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας, πρέπει να είναι αναλυτικές, λεπτομερείς και σχετικές με τα θέματα που είχαν σχεδιαστεί εξ αρχής (Mason, 2009).

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους, τον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και το βαθμό χειρισμού καταστάσεων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα βασικά σημεία που επικεντρώθηκε η έρευνα ήταν οι κινήσεις του εκπαιδευτή στο χώρο, αν είχε οργανώσει από πριν το μάθημά του, αν υπήρχαν περιθώρια ευελιξίας στο μάθημά του, αν άφηνε τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν ελεύθερα, αν έλυne τις απορίες τους, ποιές τεχνικές μάθησης χρησιμοποιούσε, αν τους ενεργοποιούσε να συμμετέχουν στο μάθημα, πώς χειριζόταν περιπτώσεις συγκρούσεων κ.ά. Σε άλλο πεδίο καταγράφηκε η χρήση των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα.

### **3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Οι έννοιες της αξιοπιστίας (reliability) και της εγκυρότητας (validity) χρησιμοποιούνται ευρέως στις κοινωνικές έρευνες και σε έρευνες που σχετίζονται με το χώρο της εκπαίδευσης. Σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, οφείλετε να λαμβάνονται υπόψη οι δύο παραπάνω παράγοντες.

Ο βαθμός αξιοπιστίας μιας ποιοτικής έρευνας αφορά στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού σε συνδυασμό με την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται και το κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Lincoln, 2001 · Levin & O' Donnel, 1999). Μια έρευνα θεωρείται αξιόπιστη, λοιπόν, όταν ο τρόπος, η περιγραφή αλλά και η αντιπροσώπευση των συμμετεχόντων είναι ακριβής. Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε καθώς μελετήθηκε σε βάθος τόσο το υπό διερεύνηση θέμα όσο και τα δεδομένα που προήλθαν από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρακολουθήσεις (Bogdan & Biklen, 1992). Τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν σαφή και προήλθαν κατόπιν εκτεταμένης έρευνας και προσεκτικού ερευνητικού σχεδιασμού.

Μία ερευνητική μέθοδος εκτός από αξιόπιστη πρέπει να είναι και έγκυρη. Μια έγκυρη έρευνα μπορεί να είναι αξιόπιστη, δεν ισχύει όμως το αντίθετο (Cohen & Manion, 2008). Η εγκυρότητα μιας έρευνας ελέγχει το «κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας και αν απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (Berg και Manselt, 2000 στο Ιωσηφίδης, 2008:269). Δείχνει πόσο ακριβές είναι το αποτέλεσμα (Robson, 2010).

Όλα τα παραπάνω ληφθήκαν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Για τους λόγους αυτούς και κυρίως επειδή ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι διερευνητικοί, η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα έγινε χρήση συνδυασμού τεχνικών της. Η μέθοδος τριγωνοποίησης που χρησιμοποιήθηκε αυξάνει την αξιοπιστία αλλά και την εγκυρότητα της έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morison (2008), στις κοινωνικές προσεγγίσεις οι τεχνικές τριγωνοποίησης αποδίδουν πιο ολοκληρωμένα την πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά αφού την εξετάζουν από διάφορες οπτικές γωνίες με τη χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Την τελευταία περίοδο, μάλιστα, αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών που αξιοποιούν την πολυμεθοδολογική μελέτη περίπτωσης (multimethodcasestudy) (Anisimova & Thomson, 2012). Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις επαληθεύτηκαν με τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από τις επιτόπιες παρακολουθήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη απέδωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, απαντήθηκαν από όλους και κάλυψαν το πεδίο της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κοινές για όλους τους εκπαιδευτές, διαχωρίστηκαν σε κατηγορίες, υπήρχαν σαφείς οδηγίες εξ αρχής και δε δημιουργήθηκαν παρερμηνείες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο φυσικό χώρο του σχολείου και μεταξύ των διδακτικών ωρών των εκπαιδευτών, γεγονός που με τη σειρά του αύξησε την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, από τη χρήση των παραπάνω εργαλείων, προέκυψαν συμπεράσματα που απάντησαν με σαφήνεια στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά (Ιωσηφίδης, 2008, 269).

### 3.5 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, ερωτήθηκαν σχετικά με τις διαπολιτισμικές επιμορφωτικές ανάγκες μόνο οι εκπαιδευτές οι οποίοι είχαν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα άρα και μεγάλες πιθανότητες να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις επάνω στο ίδιο υπό εξέταση θέμα. Ωστόσο, δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, λόγω περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της, οι ίδιοι οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι, δεν μελετήθηκαν οι εμπειρίες τους σε διαπολιτισμικές τάξεις σχετικά με τις συμπεριφορές και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτών. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να συγκριθούν οι απόψεις και να παρατηρηθεί η όποια ταύτιση ή διάσταση τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο μοναδικό ΣΔΕ του Νομού Καβάλας και για το λόγο αυτό το αντιπροσωπευτικό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν μόνο από τους εκπαιδευτές που διδάσκουν στο συγκεκριμένο ΣΔΕ και οι απαντήσεις τους είναι καθαρά υποκειμενικές και δεν μπορούν να γενικευθούν. Οι εκπαιδευτές δεν ήταν πάντα διαθέσιμοι λόγω εργασίας αλλά και του περιορισμένου χρονοδιαγράμματος της έρευνας. Τίθεται ζήτημα αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, λοιπόν, και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα αλλά μια προσπάθεια που διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών που εργάζονται στο συγκεκριμένο ΣΔΕ.

Η παρουσία του μαγνητοφώνου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κάποιες φορές δημιουργούσε δισταγμό και άγχος στους εκπαιδευτές, κάτι που καταπολεμήθηκε με τη δημιουργία ευχάριστου και φιλικού κλίματος. Και στις επιτόπιες παρακολουθήσεις κάποιες φορές, κυρίως στην αρχή, διαπιστώθηκε αμηχανία τόσο από κάποιους εκπαιδευτές αλλά και εκπαιδευόμενους, παρόλο που εξ αρχής είχε διευκρινιστεί ο ρόλος της ερευνήτριας και ο σκοπός της παρουσίας της.

Εξαιτίας του μικρού χρονικού διαστήματος που έπρεπε να ολοκληρωθεί η έρευνα, αυτή έλαβε μέρος στο μοναδικό ΣΔΕ του Νομού Καβάλας, κάτι που δικαιολογεί το μικρό δείγμα. Παρόλο, όμως, που το δείγμα ήταν μικρό, οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν εκπαιδευτές με διαφορετικά διδακτικά

αντικείμενα οπότε και οι απόψεις και οι απαντήσεις τους προερχόντουσαν από διαφορετικά πεδία δράσης.

Τέλος, οι συνεντεύξεις αλλά και οι επιτόπιες παρατηρήσεις ήταν όσο το δυνατόν απαλλαγμένες τόσο από στερεότυπα όσο και από προκαταλήψεις από πλευράς διατύπωσης των ερωτήσεων και του φύλλου παρατήρησης. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε εντελώς αντικειμενικά αποφεύγοντας τις κατευθυνόμενες ερωτήσεις και τις στοχοποιημένες παρατηρήσεις.



# Κεφάλαιο 4

## Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην άποψη των εκπαιδευτών του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας όσον αφορά τη διαπολιτισμική τους ικανότητα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτές, που διδάσκουν σε τμήματα με άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων, δέχθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της έρευνας, απάντησαν ανοιχτά και ευθέως στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν και φάνηκαν να είναι αρκετά εξοικειωμένοι όσον αφορά τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές τεχνικές. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, προκειμένου να εφαρμοστούν οι αρχές δεοντολογίας, να εξασφαλίσουμε την ανωνυμία στις συνεντεύξεις και προς αποφυγή τυχόν ταυτοποίησης των εκπαιδευτών, στα αποσπάσματα συνέντευξης του κάθε εκπαιδευτή χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός Εκπ. (από το εκπαιδευτής) και ο αριθμός που του αντιστοιχούσε (από 1 έως 7).

Στην παρουσίαση των πληροφοριών που συλλέχτηκαν, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών που εργάζονται στο ΣΔΕ Νομού Καβάλας;
2. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτές έτοιμοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις αρχές και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι;

4. Ποιες προτάσεις μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε πλαίσια παροχής εκπαίδευσης σε μετανάστες;

## **4.1 Προφίλ των εκπαιδευτών.**

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί το θέμα που εξετάζεται, αρχικά θεωρήθηκε ορθό να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτών που εργάζονται στο ΣΔΕ που εστιάζει η έρευνα. Δηλαδή, να μάθουμε το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν, το επίπεδο σπουδών τους, το είδος της θέσης που κατέχουν, την προϋπηρεσία που έχουν ως εκπαιδευτές στα ΣΔΕ.

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν δείχνουν ότι στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας απασχολούνται κατά το σχολικό έτος 2017-2018 7 καθηγητές (5 άντρες και 2 γυναίκες) εκ των οποίων ο ένας εκτελεί και χρέη Διευθυντή. Από αυτούς οι 6 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποσπασμένοι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ και ένας είναι ωρομίσθιος καθηγητής. Η ηλικία τους ανήκει στην πλειοψηφία στην κατηγορία 35-44 που θεωρείται και η πιο παραγωγική. Ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό η ηλικιακή ομάδα 45-54 και μόνο ένας ανήκει στην ομάδα 22-34 και ένας στην ομάδα άνω των 55 ετών. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, οι 6 από τους 7 εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν εργαστεί 1-5 χρόνια στα ΣΔΕ και μόνο ένας έχει 6-10 έτη επαγγελματικής σταδιοδρομίας στη συγκεκριμένη δομή ενηλίκων. Τέλος, ερωτήθηκαν για το επίπεδο των σπουδών τους και εάν είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ. Συγκεκριμένα, όλοι ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης της ημεδαπής διαφόρων ειδικοτήτων. Οι 4 εξ αυτών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επάνω στην αρχική τους ειδικότητα και οι 2 κάτοχοι διδακτορικού πάλι επάνω στην αρχική τους ειδικότητα. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο 2 από τους 7 είχαν πιστοποιηθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

## 4.2 Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σκοπός του πρώτου ερωτήματος ήταν να ανιχνευθεί η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα να εκφράσουν το πόσο ικανοί νιώθουν να ανταποκριθούν σε σχετικά περιβάλλοντα, αν αισθάνονται έτοιμοι, δηλαδή, να διαχειριστούν μια τάξη που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών απάντησε ότι νιώθουν ικανοί να αναγνωρίσουν και να χειριστούν τέτοιες καταστάσεις και δύο από αυτούς θεωρούν ότι το αντιμετώπισαν με επιτυχία στο παρελθόν.

«Εγώ, προσωπικά, επειδή μου έτυχε πέρυσι μια δύσκολη περίπτωση, μπορώ να πω ότι δεν υπάρχει σαφής οδηγία ή εγχειρίδιο αντιμετώπισης των συγκρούσεων που προκύπτουν σε μια σχολική αίθουσα. Μιλάμε για ενήλικες, άτομα που αντιδρούν υπερβολικά πολλές φορές, ανασφαλή, με έντονο το ένστικτο της επιβίωσης. Υπήρχε ένα άτομο από άλλη χώρα που δημιουργούσε συνεχώς εντάσεις μέσα στην τάξη. Όχι μόνο δεν πρόσεχε στο μάθημα αλλά ενοχλούσε τους Έλληνες κυρίως συμμαθητές του. Προσπαθούσα με τον τρόπο που δίδασκα να μη φέρνω σε δύσκολη θέση κανέναν εκπαιδευόμενο και να τους κάνω να συμμετέχουν στο μάθημα με διάφορους τρόπους. Τις πρώτες φορές το συγκεκριμένο άτομο δεν ήταν συνεργάσιμο και διαθέσιμο να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειρωνευόταν όποιον έκανε κάποιο λάθος» (Εκπ.3).

Το συμβάν αυτό, όπως περιγράφεται από τον εκπαιδευτή, αποκαλύπτει ότι προσπάθησε καθαρά εμπειρικά, και όχι μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση, να ενσωματώσει τον συγκεκριμένο εκπαιδευόμενο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Μετά από λίγο καιρό, σε συμμετοχικές κυρίως διαδικασίες μάθησης, του ανέθετα βασικούς ρόλους και ευθύνες. Αυτό ήταν κάτι που του άρεσε και έπαιρνε πρωτοβουλίες. Σε ελάχιστο διάστημα ερχόταν με όρεξη στο μάθημα, ανυπομονούσε να πάρει μέρος σε παρόμοιες δραστηριότητες και μάλιστα βοηθούσε και τους συμμαθητές του όταν έβλεπε ότι δυσκολευόντουσαν σε κάποιο σημείο» (Εκπ.3).

Στη συνέχεια, ένας αρκετά έμπειρος εκπαιδευτής στα ΣΔΕ, δηλώνει ότι θεωρεί υπερβολή να λαμβάνουν χώρα περιστατικά ετερότητας σε μια τάξη και το αποδίδει στα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων που προσέρχονται με δική τους πρωτοβουλία να φοιτήσουν στα ΣΔΕ.

«Στα 7 χρόνια που διδάσκω σε ΣΔΕ, ελάχιστα ήταν τέτοια φαινόμενα που έπεσαν στην αντίληψή μου. Ας μη ξεχνάμε ότι μιλάμε για ενήλικες που έχουν πάρει συνειδητά την απόφαση να έρθουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου» (Εκπ.4).

Ο Εκπ. 6, επισημαίνει ένα από τα σημαντικά προβλήματα ετερότητας μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι αυτό της επικοινωνίας και περιγράφει αυτό που έχει αντιμετωπίσει.

«Για μένα το δύσκολο είναι όταν ο εκπαιδευόμενος δεν γνωρίζει την Ελληνική γλώσσα. Όχι μόνο όταν δεν μπορεί να γράψει αλλά κυρίως όταν δεν μπορεί να επικοινωνήσει. Απαιτείται μεγάλο διάστημα προκειμένου να μπορέσει να εξοικειωθεί, να πάψει να νιώθει μειονεκτικά. Κάτι τέτοιο μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά κυρίως σε μαθήματα Γλώσσας. Το έχω συναντήσει αρκετές φορές και δεν μπορώ να πω εάν έχω ενεργήσει σωστά την κάθε φορά» (Εκπ.6).

Ένας άλλος εκπαιδευτής τόνισε πως δεν νιώθει ικανός να διαχειριστεί επαρκώς μια διαπολιτισμική τάξη καθώς δε γνωρίζει πώς θα προβεί στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων ώστε να διαμορφώσει ανάλογα τόσο το μαθησιακό κλίμα αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό.

«Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι αυτές που μας υποδεικνύουν τις εκάστοτε ανάγκες και προσδοκίες τους. Εγώ, προσωπικά, δε γνωρίζω πώς να τις διερευνώ ώστε να διαμορφώνω το μάθημα με τρόπο που θα είναι αποδοτικό και θα ανταποκρίνεται σε αυτές» (Εκπ.1).

### **4.3 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών.**

Το ερώτημα διερευνά σε βάθος το ακριβές ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Δεν θα μπορούσε κανένας να προσδιορίσει καλύτερα από τους ίδιους τους εκπαιδευτές τις επιμορφωτικές ανάγκες που αυτοί έχουν επάνω σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχικά, διερευνήθηκε τυχόν προηγούμενη

συμμετοχή των εκπαιδευτών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά πόσο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους. Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο αλλά όχι επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα κυρίως γιατί δεν τους δόθηκε αυτή η δυνατότητα. Τα περισσότερα ήταν σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Είπαν σχετικά:

«Έχω παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μου αρέσει να ψάχνω νέες μεθόδους, νέους τρόπους διδασκαλίας και να τα εφαρμόζω προκειμένου να τηρώ ένα βαθμό ενδιαφέροντος σχετικά υψηλό στο μάθημά μου. Προσπαθώ να ενημερώνομαι από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και μέσω του ΣΔΕ για σχετικά σεμινάρια αλλά ιδίως επάνω σε πολυπολιτισμικά τμήματα δεν έχει υπάρξει καμία πρόνοια μέχρι τώρα. Ελπίζω να καταλάβουν οι αρμόδιοι τη σοβαρότητα της κατάστασης και πόσο ανάγκη έχουμε τη σχετική επιμόρφωση και να πράξουν ανάλογα» (Εκπ.6).

Ακόμη και σε σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως, κάποιοι εκπαιδευτές βρήκαν χρήσιμες πληροφορίες να αποκομίσουν και να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες που παρουσιάζονται σε ένα πολυπολιτισμικό τμήμα.

«Παρακολούθησα ένα σεμινάριο του Υπουργείου για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Δεν είχε να κάνει με διαπολιτισμικά τμήματα. Ήταν για τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Έγινε μόνο μια αναφορά στο τι ονομάζουμε «ευάλωτες κοινωνικά ομάδες πληθυσμού». Δεν δόθηκε έμφαση σε καμία ομάδα ούτε στον τρόπο χειρισμού της. Αυτό που μου έμεινε είναι η πληθώρα των μεθόδων διδασκαλίας που έχω στη διάθεσή μου προκειμένου να κάνω το μάθημά μου ευέλικτο. Θεωρώ ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον και κατατοπιστικό αφού εμείς οι ίδιοι γίναμε μαθητές και εφαρμόζαμε την κάθε τεχνική για να την εμπεδώσουμε. Θα ήθελα να παρακολουθήσω πάλι κάτι σχετικό προκειμένου να μάθω κάτι νέο» (Εκπ.2).

Υπήρχε και η περίπτωση εκπαιδευτή που δεν είχε παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο ούτε επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά ούτε και σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων.

«Δεν έχει τύχει να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης ούτε σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά ούτε και επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα. Είναι κάτι που το θέλω και το περιμένω καιρό να ανακοινωθεί. Με ενδιαφέρει πολύ να δω τι κάνουν σωστά και τι λάθος» (Εκπ.4).

Έπειτα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτών σχετικά με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που πρέπει αυτοί να έχουν όταν καλούνται να διδάξουν σε τάξεις διαπολιτισμικής ετερότητας. Σε γενικές γραμμές όλοι οι εκπαιδευτές ήταν ενημερωμένοι όσον αφορά τις ικανότητες που σε θεωρητικό, πάντα, επίπεδο οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτής προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέλθει σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα εστιάζοντας κυρίως στο θέμα της επικοινωνίας και στη θέση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα από έναν εκπαιδευτή δόθηκε βάρος στην έννοια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού του διαφορετικού:

«Το μεγαλύτερο προσόν θεωρώ ότι είναι η ικανότητα που έχω να αναγνωρίζω και να σέβομαι την κατάσταση του ατόμου που βρίσκεται απέναντί μου. Την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή. Η κατανόηση, η ευελιξία και ο σωστός χειρισμός των καταστάσεων που προκύπτουν κρατούν τις εντάσεις μακριά. Πρέπει εμείς οι ίδιοι να αποβάλλουμε τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα» (Εκπ.1).

Η καλή διάθεση και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θεωρεί ο επόμενος εκπαιδευτής, ότι μπορούν να βοηθήσουν στο να οργανωθεί σωστά το μάθημα και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

« Καλή διάθεση και όρεξη για σωστή δουλειά! Θεωρώ ότι όλα ξεκινάνε από εκεί. Με αυτά τα εφόδια, μπορεί να γίνει σωστή διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών και να προσαρμοστεί το μάθημα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Να βρίσκουμε τρόπους να κάνουμε το μάθημα ενδιαφέρον και προσιτό σε όλους ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλους να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με αμείωτο ενδιαφέρον» (Εκπ.3).

Η θέση του εκπαιδευτή μέσα στην ομάδα θεωρήθηκε βασικός παράγοντας στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

« Η επικοινωνία και ο διάλογος, θεωρώ, ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Με το διάλογο ρίχνουμε φως σε ό,τι επισκιάζεται διώχνοντας έτσι μακριά προκαταλήψεις και σκιές που αιωρούνται μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι μέλος της ομάδας και να συμπεριφέρεται ανάλογα. Πρέπει να καθοδηγεί και να δίνει πρωτοβουλίες.» (Εκπ 4).

Έπειτα, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να απαντήσουν εάν οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν ανάγκη από επιμόρφωση επάνω στην παροχή εκπαίδευσης σε μετανάστες. Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις είχαν πολύ ενδιαφέρον. Οι περισσότεροι συμφώνησαν πως υπάρχει έντονη η εσωτερική ανάγκη να παρακολουθούν

επιμορφωτικά σεμινάρια επάνω σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα ώστε να ενημερώνονται και να συγχρονίζουν τις μεθόδους τους με τις ανάγκες που προκύπτουν. Συγκεκριμένα είπαν:

« Θα ήθελα να ενημερώνομαι τακτικά για τον τρόπο με τον οποίο μπορώ να συνδυάσω τη θεωρία με την πράξη. Να είμαι σίγουρος ότι οργανώνω σωστά τη διδασκαλία του διδακτικού μου αντικειμένου και ότι προσφέρω στο μέγιστο δυνατό βαθμό στους εκπαιδευόμενους τη νέα γνώση» (Εκπ.1).

Στη συνέχεια τονίζεται η δυνατότητα γνωριμίας με άλλους εκπαιδευτές ενηλίκων και η ανταλλαγή απόψεων επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα εκπαίδευσης:

«Θεωρώ ότι μέσα από κατάλληλα σεμινάρια μπορώ να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και να εξασκήσω τις δεξιότητές μου. Σε επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών εγώ, προσωπικά, προσπαθώ να ανταλλάσσω απόψεις με άλλους συναδέλφους, να παίρνω ιδέες και να εφαρμόζω δοκιμασμένες τεχνικές. Κάτι παρόμοιο έχω ανάγκη να κάνω και επάνω σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα.» (Εκπ.4).

Η άντληση παραδειγμάτων και τεχνικών από τα σεμινάρια επιμόρφωσης ώστε αυτά να τα προσαρμόζουν στη δική τους διδακτική τεχνική θεωρήθηκε βασική ανάγκη παρακολούθησης κάποιου είδους επιμόρφωσης.

«Χάρηκα πολύ όταν σε ένα σεμινάριο που παρακολούθησα συνειδητοποίησα ότι σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόζα ήδη στην τάξη κάποιες από τις τεχνικές που μας δίδαξαν. Προσωπικά, χρειάζομαι την επιμόρφωση ώστε να διαπιστώνω τον τρόπο που φέρονται οι άλλοι συνάδελφοι και να παραδειγματίζομαι από αυτούς ώστε να νιώθω σίγουρος ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τις καταστάσεις ετερότητας» (Εκπ.6)

Άλλοι εκπαιδευτές θεωρούν ότι σχετικά σεμινάρια επιμόρφωσης θα τους μάθουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν. Τέλος τονίστηκε η ανάγκη για λιγότερη θεωρία και περισσότερη πράξη:

«Θέλω να επιμορφωθώ για να βοηθήσω τους μαθητές μου. Να μάθω πώς θα τους κάνω να μάθουν. Το μόνο για το οποίο δυσανασχετώ είναι ότι δεν αντέχω άλλη θεωρία. Χρειαζόμαστε πράξη, να εξασκούμαστε σε πρακτικές και περιπτώσεις που ενδεχομένως θα συναντήσουμε μέσα στην τάξη ώστε να νιώθουμε περισσότερο προετοιμασμένοι.» (Εκπ.2).

## 4.4 Προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτών.

Οι εκπαιδευτές λόγω της πολυετούς εμπειρίας τους, τις περισσότερες περιπτώσεις, είχαν αρκετές προτάσεις να καταθέσουν σχετικά με το είδος, τη διάρκεια και τον χώρο που προτείνουν να γίνονται οι σχετικές επιμορφώσεις τους ώστε να ενισχυθεί όχι μόνο η ετοιμότητά τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων γενικά αλλά και συγκεκριμένα ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

«Στα σεμινάρια επιμόρφωσης, θεωρώ ότι ανταλλάσσονται οι απόψεις των εκπαιδευτών και γνωρίζεις άτομα που ίσως μελλοντικά θα μπορούσες να συζητήσεις μαζί τους και να συνεργαστείς στην επίλυση κοινών προβληματισμών» (Εκπ.1).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές εξέφρασαν ότι θα προτιμούσαν σεμινάρια επιμόρφωσης, ενδοσχολική επιμόρφωση και συμμετοχή σε σχολικά projects, ο καθένας για τους δικούς του λόγους. Η ενδοσχολική επιμόρφωση προτιμήθηκε ως μια ευέλικτη μέθοδος που μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο και μπορεί να εστιάσει στις ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά.

« Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι πιο ευέλικτη. Μπαίνει στο επίκεντρο όχι μόνο η σχολική μονάδα αλλά και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχεται. Οι εκπαιδευτές συμμετέχουν ενεργά, εστιάζει επάνω της η προσοχή και οι ίδιοι ανακαλύπτουν της ανάγκες και τα κενά που αναδύονται από το εκπαιδευτικό της έργο» (Εκπ.7).

«Δεν ξέρω αν προτιμώ την ενδοσχολική επιμόρφωση ή την επιμόρφωση σε κάποιον άλλο χώρο. Ίσως στο σχολείο να υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή και επιτόπιες παρακολουθήσεις, ενδεικτικές διδακτικές μεθοδολογίες και να είχαμε καλύτερα και πιο άμεσα αποτελέσματα» (Εκπ.2).

Η μέθοδος project είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ήδη στα ΣΔΕ αλλά ο εκπαιδευτής τονίζει την ανάγκη καθοδήγησης καθώς θέλει να είναι σίγουρος ότι τη χρησιμοποιεί σωστά:



« Εγώ θα ήθελα να συμμετέχω σε projects. Επειδή είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ούτως ή άλλως στα ΣΔΕ, θα ήθελα να επιμορφωθώ σχετικά. Να διδαχθώ τον τρόπο που μπορώ να συνδέσω το διδακτικό μου αντικείμενο με μια ερευνητική εργασία. Θεωρώ πώς μόνο έτσι θα μπορέσω κι εγώ με τη σειρά μου να αποδώσω στο μέγιστο βαθμό το καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» (Εκπ.5).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ξεχώρισαν οι εκπαιδευτές ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν ήταν οι μέθοδοι διδασκαλίας ενηλίκων. Θεωρούν ότι κάποιες από αυτές της μεθόδους αν χρησιμοποιηθούν σε σωστές χρονικές στιγμές μπορούν να βοηθήσουν στη μέγιστη απόδοση του διδακτικού αποτελέσματος μέσα σε πολυπολιτισμικά τμήματα.

«Από την εμπειρία μου τα τελευταία δέκα χρόνια στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορώ να ισχυριστώ με σιγουριά πως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ταιριάζει απόλυτα σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος νιώθει ωραία όταν του ανατίθενται πρωτοβουλίες και κυρίως όταν γνωρίζει ότι το μάθημα εξειδικεύεται επάνω στις δικές του μαθησιακές ανάγκες και τους στόχους μάθησης. Συμμετέχοντας ενεργά σε μια τόσο σημαντική διαδικασία νιώθει ικανοποίηση, ότι προσφέρει, ότι είναι υπολογίσιμος. Θα ήθελα, λοιπόν, να ενημερωθώ πώς να οδηγήσω τους εκπαιδευόμενούς μου στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να τους δώσω τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους» (Εκπ. 5).

Μέθοδοι ενίσχυσης συνεργασίας και τρόπους διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας είναι θέματα που απασχολούν τους αρμόδιους εκπαιδευτές και επάνω στα οποία έχουν ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησης.

«Οι ομάδες εργασίας θεωρώ ότι θα αποδώσουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιστεύω ότι θα αυξηθεί το κλίμα συνεργασίας και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και θα παρακινήσει ακόμη και της πιο διστακτικούς να αρχίσουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Για το λόγο αυτό θα ήθελα καθοδήγηση όσον αφορά στο μάθημά που διδάσκω, τη Γλώσσα. Είναι περιπτώσεις εκπαιδευομένων που δεν γνωρίζουν καλά την Ελληνική γλώσσα και παρατηρώ ότι ενώ παρακολουθούν στο μάθημα, δε συμμετέχουν ενεργά. Ο φόβος της λάθος απάντησης, το να μη δείξουν ότι υστερούν σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες συμμαθητές τους, τους κάνει απαθείς. Θεωρώ ότι με την τεχνική των ομαδικών εργασιών θα ενσωματωθούν στο σύνολο

και με την πάροδο του χρόνου θα καταλάβουν τις δυνατότητές τους και θα νιώσουν πιο άνετα μέσα στην ομάδα» (Εκπ. 6).

Η μελέτη περίπτωσης αλλά και το παιχνίδι ρόλων, δύο τεχνικές που κερδίζουν συνεχώς έδαφος με τα αποτελέσματα που προσφέρουν είναι πρώτα στις προτιμήσεις του Εκπ.2.

« Όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι αναγκαίες. Έχουν μελετηθεί και προταθεί για συγκεκριμένους λόγους. Παλαιότερα από κάποια σεμινάρια, μου είχε κάνει εντύπωση η μελέτη περίπτωσης και το παιχνίδι ρόλων. Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι αυτές οι τεχνικές, που για κάποιον που δεν γνωρίζει και τις θεωρεί παιχνίδια, κρύβουν τόση προεργασία και οργάνωση και στοχεύουν σε τόσο σημαντικούς παράγοντες και μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παιχνίδια ρόλων θεωρούνται ως η πιο ενεργητική μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεν την έχω χρησιμοποιήσει ποτέ σαν τεχνική γιατί νομίζω ότι δε γνωρίζω τον τρόπο. Θέλω να διδαχθώ πώς θα καταφέρω να αναδείξω συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα χωρίς να θίξω προσωπικότητες ή να προσβάλλω κάποιον από τους συμμετέχοντες. Και το κυριότερο, πώς να ενσωματώσω τη συγκεκριμένη τεχνική στο μάθημα που διδάσκω εγώ» (Εκπ. 2).

Σε άλλη περίπτωση, πάλι, κατατέθηκε ως άποψη η επιμόρφωση μέσα από ανάλογα εξ αποστάσεως προγράμματα δείχνοντας έτσι την ανάγκη για διαρκή και αξιόπιστη βελτίωση γνώσεων χωρίς να παρεμβαίνει ο παράγοντας τόπος διαμονής (Κατσαρού, 2016 · Μουζάκης, Μαγκλογιάννης & Μπουρλετίδης, 2009).

«Δεν με ενδιαφέρει ο τρόπος που θα γίνει η επιμόρφωση, αν δεν μπορούν να καλύψουν το κόστος της το κάνουν μέσω πλατφόρμας, εξ αποστάσεως. Ιδίως εμείς που εργαζόμαστε στην περιφέρεια νιώθουμε να μας έχουν αφήσει στην τύχη μας. Τις περισσότερες φορές δεν αρκεί να ψάχνουμε μόνοι μας άρθρα και συνέδρια προκειμένου να ενημερωθούμε σχετικά. Νομίζω ότι μπορούν να νοικιάσουν σε κάθε περιφέρεια μια αίθουσα για δυο μέρες ώστε να μαζευτούμε όλοι οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ και να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας, να μετασηματίσουμε τις στάσεις μας. Δεν μου φαίνεται τόσο απατηλό αλλά περισσότερο ότι δεν θέλουν οι αρμόδιοι να ασχοληθούν» (Εκπ.4).

Όλοι συμφώνησαν πως η ακαδημαϊκή τους κατάρτιση ήταν παντελώς ελλιπής σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινός άξονας ήταν να μπορούν να συνδυαστούν οι τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων με το θεματικό αντικείμενο

που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτής αλλά και να εντρυφήσουν σε διαπολιτισμικά θέματα.

«Θα πρότεινα να βάλουν κάποια μαθήματα στα Πανεπιστήμια. Όχι μόνο σε Παιδαγωγικά Τμήματα. Σε όλα. Καλό θα ήταν στην τρυφερή ηλικία των 20 ετών, ο φοιτητής να έχει μια πρώτη επαφή με την εκπαίδευση, τις τεχνικές και – γιατί όχι – τους αλλοδαπούς μαθητές και εκπαιδευόμενους. Μελετάμε τέσσερα ολόκληρα χρόνια και όταν αποφοιτούμε δεν γνωρίζουμε τίποτα όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διαπολιτισμικότητα. Εγώ προσωπικά σκέφτομαι πολύ σοβαρά να παρακολουθήσω σχετικό μεταπτυχιακό επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρόλο που είναι με πληρωμή και αρκετά ακριβό» (Εκπ.6).

Τα θέματα που θεώρησαν οι εκπαιδευτές ότι χρήζουν επιμόρφωσης ήταν αναμενόμενα, κυρίως εξαιτίας της σχετικής έλλειψης μαθημάτων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι απόψεις, ως προς την επιλογή των θεμάτων επιμόρφωσης, αποδεικνύει ότι τους έχει απασχολήσει το θέμα και έχουν οι ίδιοι εντοπίσει κάποια σημεία επάνω στα οποία χρειάζονται καθοδήγηση.

«Εγώ θα ήθελα ενημέρωση επάνω στην αντιρατσιστική εκπαίδευση. Δεν είμαι σίγουρος και άμα θέτω σωστά τον ορισμό. Θα ήθελα να διδαχθώ πώς να αποδέχομαι και να ενσωματώνω στη διδασκαλία μου τις πολιτισμικές διαφορές που συναντώ σε μια τάξη. Να μου επιβεβαιώσει κάποιος ότι μπαίνω σε μια αίθουσα να διδάξω και είμαι πραγματικά απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις» (Εκπ.1).

Ο χειρισμός της διαφορετικότητας και της διαχείρισης συγκρούσεων θεωρήθηκε σημαντικό αντικείμενο επιμόρφωσης.

«Νομίζω ότι θα προτιμούσα να μάθω να διαχειρίζομαι τη διαφορετικότητα στην τάξη. Να μάθω να αναγνωρίζω τα σημάδια συγκρούσεων πριν αυτά εκδηλωθούν και να προλαμβάνω την εμφάνισή τους ώστε να μη χρειάζεται να τα αντιμετωπίσω. Εκεί θεωρώ ότι δεν υπάρχει εγχειρίδιο αλλά όλα εξαρτώνται από παράγοντες που λαμβάνουν χώρα τη δεδομένη στιγμή. Για το λόγο αυτό, κατά τη προσωπική μου εμπειρία πάντα, καλύτερο μέτρο είναι η πρόληψη» (Εκπ.4).

Καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τρόποι ενσωμάτωσης ενεργητικών διδακτικών τεχνικών στο μάθημα θεωρήθηκαν πολύ σημαντικά θέματα προς ενίσχυση.

«Θεωρώ ότι θα βοηθούσε να επιμορφωθούμε επάνω σε καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Να μάθουμε πώς μπορούμε να ενσωματώσουμε στο μάθημά τις διδακτικές τεχνικές που θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι και οι αλλοδαποί ώστε να μη νιώθουν απομονωμένοι και στο περιθώριο. Να μάθουμε τρόπους με τους οποίους θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα με τρόπο που θα ενισχύονται οι δεσμοί και θα φέρονται όλοι σαν ομάδα» (Εκπ.7).

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να ορίσουν τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η δωρεάν συμμετοχή ήταν ο πρώτος παράγοντας που ανέφεραν αρκετοί εκπαιδευτές.

« Καταρχήν, να μην υπάρχουν δίδακτρα. Ας μην υπάρχει απαλλαγή από τη διδασκαλία, ούτε χρηματική αποζημίωση. Να είναι σε εθελοντική βάση, δωρεάν, με εκούσια συμμετοχή δηλαδή. Θεωρώ ότι θα υπάρχει συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικά θέματα, τώρα που το μεταναστευτικό είναι τόσο έντονο ως φαινόμενο στη χώρα της και απαιτείται προσαρμογή όλων» (Εκπ.1).

Άλλος εκπαιδευτής τόνισε τη σημασία της προσωπικής ικανοποίησης και εξέλιξης στο διδακτικό του έργο.

« Εγώ, προσωπικά, θέλω και ψάχνω συνεχώς επιμορφωτικά δωρεάν σεμινάρια. Θεωρώ χρέος μου να ενημερώνομαι για τις εξελίξεις στο διδακτικό μου αντικείμενο και κυρίως αν αφορά σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους, βρίσκω απαντήσεις σε απορίες που έχουν δημιουργηθεί μέσα από την εμπειρία μου, μοιράζομαι τους προβληματισμούς μου. Προσπαθώ να ενσωματώνω αυτά που μαθαίνω στο δικό μου μάθημα και πιστεύω ότι εξελίσσομαι και σαν εκπαιδευτής αλλά και σαν προσωπικότητα» (Εκπ.4).

Το προσωπικό ενδιαφέρον, το περιεχόμενο του σεμιναρίου αλλά και κάποια τυχόν πιστοποίηση ήταν αυτά που επικαλέστηκαν άλλοι εκπαιδευτές.

«Όλα εξαρτώνται από το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Αν το θέμα το θεωρήσω ενδιαφέρον και ότι θα μου προσφέρει πραγματικά τα εφόδια που έχω ανάγκη, ναι θα το παρακολουθήσω. Αν, πάλι, καταλήγει σε κάποια πιστοποίηση ή προσφέρει κάποια μόρια εμπειρίας ,τότε θα πήγαινα ακόμη και αν δεν με έβρισκε σύμφωνο το περιεχόμενό του» (Εκπ.5).

# Κεφάλαιο 5

## Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα συμπεράσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων, που στην ουσία απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Αρχικά, παρουσιάστηκε η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αναφέρθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων επάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πώς να τα συνδυάζει με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να αποδίδει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Εξάλλου, η ΕΕ εδώ και πολλά χρόνια τόνισε την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες (1997). Μέχρι τώρα οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει επάνω στη διαπολιτισμική ετοιμότητα αφορά εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο δημοτικό σχολείο (Νικολάου, 2000 · Unicef, 2001 · Γκόβαρη, 2005). Δεν έχει γίνει καμία ολοκληρωμένη προσπάθεια σχετικά με της εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων που αντιμετωπίζουν ενήλικες πρόσφυγες, μετανάστες και αλλοδαπούς και που καλούνται να γίνουν ο μοχλός που θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στην κοινωνία την οποία επέλεξαν να ζήσουν. Οι εκπαιδευτές αυτοί πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να βοηθούν της εκπαιδευόμενους να ζήσουν με τις λιγότερες δυνατών δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, η διδακτική ετοιμότητα ενός εκπαιδευτή θεωρείται βασικός παράγοντας της επιτυχημένης διδασκαλίας και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο βαθμό ανταπόκρισης των διαπολιτισμικών θεμάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη.

Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας που διδάσκουν σε

πολυπολιτισμικά τμήματα και αντιμετωπίζουν καθημερινά θέματα διαχείρισης διαφορετικότητας και ετερότητας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι 7 εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται στο ΣΔΕ του Νομού Καβάλας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι με την παρούσα έρευνα δεν επιδιώκεται η γενίκευση των συμπερασμάτων γενικά για τους εκπαιδευτές ενηλίκων επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα. Ωστόσο, κάποια από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν και τα συμπεράσματα αυτών, μπορεί να αποτελέσουν κοινό άξονα ώστε να γίνουν η αφετηρία ή να προστεθούν σε πορίσματα παρόμοιων ερευνών και να αποδώσουν χρήσιμες πληροφορίες στο πολυδιάστατο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προτείνεται, ακόμη, η υλοποίηση παρόμοιας έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο ώστε να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα και ασφαλή συμπεράσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που συνάγονται από τα αποτελέσματα που εξήχθησαν κατά την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων.

## **5.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.**

«Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών που εργάζονται στο ΣΔΕ Νομού Καβάλας;»

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας που συμμετείχαν στην έρευνα, διαθέτουν όλοι υψηλό επίπεδο μόρφωσης με Πανεπιστημιακούς, Μεταπτυχιακούς και Διδακτορικούς τίτλους σπουδών. Αυτό δείχνει άτομα που δεν επαναπαύονται στην απόκτηση της αρχικής ακαδημαϊκής μόρφωσης αλλά προσπαθούν να εξελίσσονται επάνω στο αντικείμενο των σπουδών τους. Από την άλλη μεριά, όμως, θεωρούνται εκπαιδευτές χωρίς βασικά προσόντα σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κανένας από αυτούς δεν διαθέτει κάποιον αντίστοιχο τίτλο σπουδών και μόνο κάποιοι από αυτούς έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, εκεί όλοι υστερούν καθώς δεν διαθέτουν ούτε τη στοιχειώδη βασική σχετική επιμόρφωση.

Τα παραπάνω στοιχεία φέρνουν στο φως ένα πρόβλημα που υπάρχει όσον αφορά την επάρκεια προσόντων και δεξιοτήτων σχετικά με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι κατανοητό και αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτές δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη διδασκαλία του αντικειμένου που έχουν σπουδάσει. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως μπορούν να αντεπεξέλθουν και το ίδιο σωστά σε τάξη που αποτελείται από ενήλικες (Ευστράτογλου, 2005). Σύμφωνα με έρευνα του ευρωπαϊκού προγράμματος: «Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιφερειακά πλαίσια» (SAEDA) που έλαβε μέρος στη Δυτική Ελλάδα, καταγράφηκαν σημαντικές ελλείψεις στις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτών κάτι που οδηγεί και στην αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το γεγονός ότι τα ΣΔΕ αλλά και οι υπόλοιπες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων διαφέρουν κατά πολύ από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, φανερώνει πως και η διδακτική μεθοδολογία είναι εντελώς διαφορετική (Βεργίδης, 2005). Προκειμένου να πετύχουν οι δομές αυτές τους στόχους τους, πρέπει και οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε αυτές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν και να φέρουν εις πέρας το έργο τους και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωσή τους (Παπαστεφανάκη, 2002).

## **5.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.**

«Σε ποιο βαθμό αισθάνονται οι εκπαιδευτές έτοιμοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις αρχές και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;»

Με βάση όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι μια κατάσταση στην οποία άτομα με διαφορετική εθνικότητα και κουλτούρα συμβιώνουν μέσα σε μια κοινωνία με το γηγενή πληθυσμό, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι μια διαδικασία με την οποία η όποια διαφορετικότητα που προέρχεται από κουλτούρες και πολιτισμούς αναγνωρίζεται και αλληλεπιδρά με το γηγενή πληθυσμό (Γεωργογιάννης, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια έννοια η οποία αφορά πρώτα στην κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού. Να αναγνωρίζεται, δηλαδή, ότι όλοι



έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα μπορεί ο καθένας να διατηρεί τον πολιτισμό του και την κουλτούρα του (Πανταζής, 2005). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μπου οι βάσεις ώστε να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξενοφοβία και να καλλιεργηθεί η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου.

Οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας που πήραν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν, στην πλειοψηφία τους, ότι νιώθουν σιγουριά στο να χειριστούν όποια κατάσταση προκύψει κατά τη διάρκεια του μαθήματος που να προέρχεται από τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων. Μάλιστα στα παραδείγματα που ανέφεραν, διαπιστώθηκε ότι όχι μόνο δεν όξυναν τις καταστάσεις αλλά φέρθηκαν πολύ ψύχραιμα και μεθοδικά ώστε να περιορίσουν και να μη δώσουν συνέχεια στο εκάστοτε συμβάν. Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να χειριστούν περιβάλλοντα ετερότητας που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας, επιβεβαιώνονται και από μελέτες που έγιναν (Μπόμπας, 1997· Δαμανάκης, 1989). Σε αυτές διαφαίνεται μεν η θετική διάθεση της διαχείρισης της ετερότητας αλλά είναι έντονη δε και η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης στο θέμα της διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Το συμπέρασμα, όμως, που βγαίνει από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν είναι πως χωρίς να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και καθοδήγηση δεν είναι εύκολο να χαρακτηριστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι σχεδόν σίγουρο ότι μαθαίνουν και αντιδρούν καθαρά εμπειρικά, ίσως δια της μεθόδου δοκιμής - λάθους (trail - error). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν διαρκώς τη δοκιμή και την πλάνη ωστόσο επιτευχθεί το αποτέλεσμα που επιθυμούν. Δηλαδή, όταν το αποτέλεσμα μιας ενέργειας ή μιας συμπεριφοράς είναι θετικό τότε η συγκεκριμένη μέθοδος επαναλαμβάνεται και σε παρόμοιες περιπτώσεις ενώ σε αντίθετη περίπτωση απορρίπτεται.

Κατά τη διάρκεια των επιτόπιων παρατηρήσεων, δε διαπιστώθηκε να εφαρμόζεται κάποια τεχνική που να προδίδει διαπολιτισμική ευαισθησία ή να γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου ένας αλλοδαπός να καταλάβει πλήρως το μάθημα και να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις περισσότερες περιπτώσεις το μάθημα γινόταν όπως σε μια παραδοσιακή σχολική αίθουσα. Οι ομάδες εργασιών μπορεί να ήταν μεικτές αλλά τις απαντήσεις συνήθως τις έδιναν

οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι. Δεν παρατηρήθηκε οι πληθυσμοί της τάξης να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να κατανοήσουν και να δράσουν μέσα στη σχολική αίθουσα. Δε σημειώθηκε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα ή τρόπος διδασκαλίας σχετικά με τους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους. Εύκολα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς ότι τελικά ίσως να μη γνωρίζουν τι σημαίνει «διαπολιτισμικά ικανός» εκπαιδευτής ενηλίκων και να εφησυχάζονται επειδή απλά κατάφεραν να χειριστούν κάποιες καταστάσεις ετερότητας. Όλα τα παραπάνω επαληθεύονται και από έρευνες του σχετικές με την απειρία και την αμάθεια των εκπαιδευτών να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 2004 · Νικολάου, 2000· Nikolaou,2010).

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος πηγαίνει σε μια οργανωμένη δομή εκπαίδευσης με δική τους πρωτοβουλία για να βρει εργασία ή ακόμη και να κοινωνικοποιηθεί Όσον αφορά τον ενήλικα μετανάστη, κυρίαρχος σκοπός του είναι η εκμάθηση της γλώσσας και της γραφής ώστε αρχικά να μπορεί να συνεννοηθεί και να επικοινωνήσει. Ακόμη, η βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και η ενίσχυση του αυτοσεβασμού είναι κάτι που επιδιώκει μέσα από αυτή του την προσπάθεια (Ανδριτσάκου, 2009, σ. 34).

Ένα άλλο θέμα που θίχτηκε και για το οποίο οι εκπαιδευτές δεν νιώθουν ικανοί να διαχειριστούν είναι αυτό της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, κάτι που τους προσθέτει παραπάνω άγχος στο έργο τους. Στα ΣΔΕ, παρόλη την ύπαρξη Σχολικού Συμβούλου, το έργο αυτό έχει ανατεθεί στους εκπαιδευτές. Προτείνεται, ωστόσο, να γίνεται από επιτροπή με ψυχολόγους, συμβούλους και εκπαιδευτές ώστε να εξετάζεται πολύπλευρα η περίπτωση του κάθε ένα εκπαιδευόμενου και να βγαίνουν άρτια αποτελέσματα (Τσιμπουκλή, 2007). Με αυτό τον τρόπο, αν οι εκπαιδευτές γνωρίζουν τη δυναμική της ομάδας που έχουν να εκπαιδεύσουν μπορούν να εφαρμόσουν ανάλογες μεθόδους που θα ενισχύσουν τη συνεργασία και την μάθηση (Καραλής & Κόκκος, 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους νιώθουν θετικά απέναντι στην ετερότητα και θεωρούν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν επαρκώς ίσως γιατί δεν έχουν διδαχθεί τον σωστό παιδαγωγικό τρόπο ώστε να μπορούν να συγκρίνουν. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, οι

περισσότεροι εκπαιδευτές δε γνωρίζουν τον τρόπο να μετατρέψουν τη θεωρία σε πράξη, δε λειτουργούν δηλαδή μέσα στα πλαίσια των διαπολιτισμικών αρχών (Morrison, Robbins, & Rose, 2008· Young, 2010). Οι Grougeon & Woods (1999). Επισημαίνουν, επίσης, ότι εξαιτίας της έλλειψης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτών, τα θέματα ετερότητας που προκύπτουν σε μια τάξη πολλές φορές τα διαχειρίζονται με τον λάθος τρόπο ή απλά τα αγνοούν. Για το ίδιο θέμα υπάρχουν και πολλές ελληνικές έρευνες που επιβεβαιώνουν τις ελλείψεις σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα και τα προβλήματα που προέρχονται από αυτές (Δαμανάκης, 1997 · Νικολάου, 2000 · Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997 · Τριάρχη-Hermann, 2000 · Unicef, 2001 · Κοσσυβάκη, 2002 · Σκούρτου 2005 · Γκόβαρης, 2005).

### **5.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.**

«Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι;»

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να εξετάσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών που έχουν προκύψει τόσο από την εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικά τμήματα όσο και από τα χαρακτηριστικά που έχουν εντοπίσει οι ίδιοι ότι υστερούν. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 206/2008, είναι, κατά πλειοψηφία, εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι δεν έχουν λάβει κανένα εφόδιο από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές ούτε σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά ούτε και με τη διαπολιτισμικότητα. Όλοι συμφώνησαν ότι τα εκπαιδευτικά κενά επάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινούν από τη βασική εκπαίδευσή τους και για το λόγο αυτό προτείνουν αναδιοργάνωση του προγράμματος των ακαδημαϊκών σχολών ώστε να υπάρξει σωστή και μεθοδική κατάρτιση. Μετά από τόσα χρόνια που το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει γίνει έντονο δεν έχει υπάρξει η παραμικρή μέριμνα για την επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια δεν υπάρχει η πρόνοια από το αρμόδιο Υπουργείο να οργανώσει και να υλοποιήσει επιμορφωτικά σεμινάρια που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής. Ακόμη και ο προαιρετικός χαρακτήρας που έχουν κάποια από αυτά, δεν υποχρεώνει τους εκπαιδευτές να τα παρακολουθήσουν και αυτό εξηγεί πολλές φορές τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Ένα άλλο πρόβλημα που αναδείχτηκε, είναι ότι η θεωρία απέχει από την πράξη, κάτι που αποδεικνύει πως όσο καλοστημένο και οργανωμένο είναι κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές μέσα στη σχολική αίθουσα. Υπήρξε η παραδοχή ότι αποκόμισαν κάποια χρήσιμα εφόδια από τα σεμινάρια που παρακολούθησαν, αναγνωρίστηκαν τα μακροπρόθεσμα οφέλη της επιμόρφωσης αλλά τονίστηκαν και οι παραπάνω δυσκολίες που παρατηρήθηκαν.

Προκειμένου ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Η παρακολούθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων επάνω στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ακόμα και οι σπουδές επάνω σε αυτό το πεδίο θα τους βοηθήσει να μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά με τους εκπαιδευόμενους και να μπορέσουν να προσφέρουν ένα καλό επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), για να μπορέσει ένας εκπαιδευτής να ανταποκριθεί στον απαιτητικό τους ρόλο θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς και καταλλήλως. Σε πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί το κενό στην κατάρτιση των εκπαιδευτών κυρίως επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα (Γεωργογιάννης, 2007 · Νικολάου, 2000 · Χιωτάκης, 2002). Τονίζεται ως επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών (Σαλτερής, 2006) ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων του σημερινού σχολείου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 75-76).

Ο Χατζηπαναγιώτου (2001) θεωρεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτών θα πρέπει να εστιάζει σε τρεις στόχους :1) να συμπληρώνει την αρχική τους κατάρτιση, 2) να τους εκσυγχρονίζει και 3) να τους βοηθά να εξελίσσονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτών δε θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην επαγγελματική τους βελτίωση αλλά

και στην αλλαγή της στάσης της ζωής τους (Χαραμής – Κοτσιφάκης, 2005: 357). Η όποια περαιτέρω επιμόρφωση οφείλεται να βασίζεται σε προηγούμενες βασικές καταρτίσεις ακόμη και στις σπουδές του κάθε εκπαιδευτή (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005) ώστε να αποτελέσει τη βάση και να την εμπλουτίσει με τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που κατακτά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Ταρατόρη, 2000:41). Σε μελέτη του 2002 (Κόκκος, 2007) αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων ως σημεία σημαντικής έλλειψης, μεταξύ άλλων, αναφέρονται η χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών αλλά και ο χειρισμός των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα.

Είναι θετικό το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτές έχουν εντοπίσει τα κενά που έχουν οι ίδιοι και δεν αρνούνται την όποια σχετική επιμόρφωση. Θεωρούν ότι μέσω της εκπαίδευσης θα βοηθηθούν οι μετανάστες να ενσωματωθούν ευκολότερα στην κοινωνία, κάτι που επιβεβαιώνει και ο Παπασταμάτης (2010), ο οποίος τονίζει πως η σύγχρονη κοινωνία προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις συνεχείς προκλήσεις πρέπει να στραφεί στην εκπαίδευση όλων των μελών της.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας πως πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής πολυπολιτισμικών τμημάτων. Αυτά προήλθαν κυρίως από τη διδακτική τους εμπειρία και από τα γεγονότα που έχουν κατά καιρούς αντιμετωπίσει. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η υπομονή, η ικανότητα να προλαμβάνουν και να επιλύουν πιθανές συγκρούσεις και ο τρόπος να διδάσκουν σωστά σε πολυπολιτισμικά τμήματα χρησιμοποιώντας ενεργητικές τεχνικές ήταν τα κυριότερα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ του Νομού Καβάλας ότι πρέπει να κατέχουν ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Το θετικό κλίμα στην τάξη και η ικανότητα να προωθούν το διάλογο θεωρούν πως θα προσφέρουν ο υπόβαθρο να νιώσουν οι εκπαιδευόμενοι ασφάλεια και σιγουριά ώστε να μπορέσουν να ξεπεράσουν τυχόν ανασφάλειες και να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσυναίσθηση και η αντικειμενικότητα που επικαλέστηκαν κάποιοι εκπαιδευτές στις συνεντεύξεις τους αναφέρονται και σε αρκετές έρευνες ως τα

βασικά χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν στο να ξεπεραστούν προβλήματα ετερότητας (Γκότοβος & Μάρκου, 2004 · Μάγος, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, διακρίνουμε έντονη τη θετική στάση των εκπαιδευτών σχετικά με τη πολιτισμική ευαισθησία και φαίνονται δεκτικοί στο να διδάξουν σε ένα διαπολιτισμικό τμήμα με τις όποιες δυσκολίες αυτό έχει. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με πρόσφατες μελέτες που έχουν γίνει και παρουσιάζουν τους εκπαιδευτές δύσπιστους και αρνητικούς απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Σιμόπουλος & Παθιάκης, 2004). Άλλες έρευνες, ωστόσο, έρχονται να συμφωνήσουν με τα ευρήματα της παρούσης που καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη αλλά αυτό δε σημαίνει ότι γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις αντίστοιχες τάσεις συμπεριφοράς μέσα σε αυτή (Μάγου & Σιμόπουλος, 2010).

## **5.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.**

«Προτάσεις για την ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε πλαίσια παροχής εκπαίδευσης σε μετανάστες και αλλοδαπούς.»

Λόγω της πολυετούς εμπειρίας των περισσότερων εκπαιδευτών του ΣΔΕ στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα, υπήρχε η κατάλληλη εμπειρία και κρίση ώστε να κατατεθούν προτάσεις που αφορούν στο είδος, τη διάρκεια και το χώρο των ανάλογων επιμορφώσεων. Σε αυτό που συμφώνησαν όλοι οι εκπαιδευτές που πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν ότι οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να συνδυαστούν με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο του καθενός αλλά και να δοθεί βάρος σε διαπολιτισμικά θέματα.

Τα θέματα στα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν καθώς και οι τεχνικές ήταν αναμενόμενα. Μέσα από τη διδασκαλία σε ανομοιογενή τμήματα είδαν, έκριναν και κατέληξαν ότι τα αντικείμενα στα οποία υστερούν έχουν να κάνουν περισσότερο με τη διαφορετικότητα και το σωστό χειρισμό της μέσα στην τάξη. Καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα, η ενσωμάτωση της διαφορετικότητας και των

πολιτισμικών διαφορών μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι κάποια από αυτά. Εκφράστηκε η ανάγκη να μάθουν να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη ώστε να τη χρησιμοποιούν προς όφελος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου αλλά και τον τρόπο μάθησης που ταιριάζει στον καθένα θα τους βοηθήσει να κάνουν πιο αποτελεσματική τον τρόπο διδασκαλία τους. Η εργασία σε ομάδες είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που ανέφεραν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές και που σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2006), οδηγεί στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και στην καλλιέργεια της επικοινωνίας. Με τις διαπιστώσεις αυτές συμφωνεί και η Αναγνωστοπούλου (2005), η οποία επισημαίνει τα πλεονεκτήματα της ομαδικής διδασκαλίας τόσο στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα, όσο και στην προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων.

Υπάρχουν και άλλες πολλές έρευνες που έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με τον τρόπο που πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτές των διαπολιτισμικών τμημάτων. Όλες συμφωνούν με το ότι η σχετική επιμόρφωση θα πρέπει να ξεφύγει από τη διδασκαλία παραδοσιακών μεθόδων και να επικεντρωθεί σε πιο ενεργητικές ώστε να αποβάλλει προκαταλήψεις και στερεότυπα και να βοηθήσει στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία των εκπαιδευομένων (Σιμόπουλος & Παθιάκη, 2004 · Σκλάβου 2008 ). Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, θα αναπτυχθεί ο διάλογος, θα παρθούν πρωτοβουλίες και θα καταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνήσουν εποικοδομητικά (Frey, 1998 · Πολέμη-Τοδούλου, 2005 · Ματσαγγούρας, 2008).

Μία άλλη πρόταση προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε τμήματα με μετανάστες, είναι να μπορέσουν μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση να κατανοήσουν όλες εκείνες τις εσωτερικές διαδικασίες που τους διαμόρφωσαν τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις τους απέναντι σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμό και κουλτούρα. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να αξιολογούν κριτικά και να αποδέχονται το διαφορετικό όχι με την προδιάθεση να το αλλάξουν αλλά να το εντάξουν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ο εκπαιδευτής πρέπει να λειτουργεί ως διευκολυντής, να βοηθάει τον εκπαιδευόμενο στη μαθησιακή διαδικασία, να

επιλέγει τις κατάλληλες πρακτικές ώστε να μειώνει τις αποστάσεις μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών εκπαιδευομένων. Με αυτό τον τρόπο θα συμβάλλει στην αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων που ο καθένας κουβαλάει (Gay,2000).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσίασαν τα κίνητρα που θα ωθούσαν τους εκπαιδευτές να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το κόστος, ο τόπος διεξαγωγής, η άρτια οργάνωση, η σύνδεση της επιμόρφωσης με τα καθήκοντά τους και το προσωπικό ενδιαφέρον ήταν κάποιοι από τους παράγοντες που φάνηκαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους

## **5.5 Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων τη σημερινή εποχή καλούνται να ανταπεξέλθουν σε έναν πολυδιάστατο ρόλο. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την επιμόρφωσή τους ώστε να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν τον κάθε εκπαιδευόμενο, τον τρόπο που θα διερευνήσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το πώς θα διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελός τους. Σε σχέση με τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, όπως είναι οι μετανάστες, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να τους βοηθά να προσαρμόζονται στη χώρα υποδοχής μέσω μιας ομαλής διαδικασίας αλλά και να εξελιχθούν τόσο προσωπικά όσο και κοινωνικά. Στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή, μελετήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων ΣΔΕ του Νομού Καβάλας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων του συγκεκριμένου ΣΔΕ, έχουν δώσει βαρύτητα στις αρχικές τους σπουδές και υστερούν σημαντικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τις απαντήσεις τους βγαίνει εύκολα το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει οργανωμένη παροχή επιμόρφωσης από τους αρμόδιους φορείς όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας όσον αφορά τους εκπαιδευτές ενηλίκων σε πολυπολιτισμικά τμήματα. Οι εκπαιδευτές αυτοί, όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους επιτρέπεται να διδάξουν σε τμήματα ενηλίκων και μάλιστα σε τμήματα ανομοιογενή χωρίς την προηγούμενη κατάλληλη



επιμόρφωση και τυχόν εμπειρία. Ακόμα και σε έρευνες που έχουν γίνει σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας, οι φοιτητές που έλαβαν μέρος δήλωσαν πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα Σπουδών των Σχολών τους όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2007 · Λιακοπούλου, 2006). Στον αντίποδα, άλλες έρευνες αποδεικνύουν πως όσοι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί έλαβαν σχετική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ήταν επιτυχημένοι εκπαιδευτές στην επαγγελματική τους πορεία (Quartz, Barraza-Lyons & Thomas, 2005), κάτι που αποδεικνύει τη σημαντικότητα να ενταχθούν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις Ακαδημαϊκές σχολές.

Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια από τους περισσότερους σε κάθε ευκαιρία να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης επάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων κατόπιν δικής τους έρευνας και πρωτοβουλίας. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι δεν υπάρχει η παραμικρή πρόνοια από τους αρμόδιους φορείς σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών των ΣΔΕ επάνω σε διαπολιτισμικά θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, παρά μόνο η εσωτερική ανάγκη ορισμένων για αυτοβελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Η επιθυμία να βοηθήσουν στην ένταξη των ατόμων αλλά και η ενσυναίσθηση θα βάλουν τις βάσεις για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική μάθηση (Κόκκος, 2005 · Μάγος, 2005 · Γιαννακοπούλου, 2008). Με εφόδια τα προσόντα αυτά, οι εκπαιδευτές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις ετερότητας μέσα στην τάξη, να προωθήσουν την αποδοχή και το σεβασμό στο διαφορετικό. Τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαφέρουν κατά πολύ από τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτή ενηλίκων (Παλαιολόγου & Παπαχρήστου, 2002 · Γκότοβου & Αθανασίου, 2002 · Κοσσυβάκη).

Εντύπωση προκάλεσε, ωστόσο, το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν παραδέχτηκε πως υστερεί στη διαπολιτισμική ικανότητα. Υπάρχει, στην πλειοψηφία τους, θετική στάση απέναντι στην επιπλέον

επιμόρφωση σχετικά με τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν σε μια σχολική αίθουσα, κάτι που αποδεικνύει πως διαθέτουν τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτό, όμως, δεν αρκεί όταν καλούνται να στελεχώσουν πολυπολιτισμικά τμήματα. Συνεχίζουν απλά να μεταδίδουν τη γνώση και φάνηκαν να μη γνωρίζουν πώς να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες στα άτομα που προσπαθούν να γίνουν αποδεκτά από την κοινωνία που αποφάσισαν να ζήσουν. Έτσι, και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι πολλές φορές δεν μετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία αλλά παραμένουν παθητικοί ακροατές της όλης διαδικασίας (Freire & Shor, 2008). Αναρωτιέται κανείς αν τελικά η επιλογή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να στελεχώσουν τα ΣΔΕ της χώρας είναι σοφή επιλογή ή απλά ολιγωρία του κράτους.

Στις επιτόπιες παρατηρήσεις, δεν υπήρξε κάποια κατάσταση που προκάλεσε αναστάτωση στην αίθουσα προερχόμενη από τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων. Από τη μια πλευρά, διαπιστώθηκε φιλότιμη προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτών και από την άλλη οι εκπαιδευόμενοι, στην πλειοψηφία τους, παρακολουθούσαν και συμμετείχαν στο μάθημα. Όλες οι συναντήσεις ήταν σε κλίμα θετικό και ευχάριστο, με ιδιαίτερη έμφαση στο διάλογο και τη συνεργασία. Με τη χρήση τεχνικών διδασκαλίας που ευνοούσαν την ομαδικότητα και την ενεργή συμμετοχή η εκπαιδευτική διαδικασία έφτανε σε ένα επίπεδο όπου ήταν αρμονική η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μέσα σε μια τάξη (Ματσαγγούρας, 2008 · Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι εκπαιδευτές έδειχναν αρκετά άνετοι στο να χειρίζονται τη διδακτική ώρα με ευχέρεια. Το μάθημα ήταν οργανωμένο από πριν, ήξεραν τι θα ρωτήσουν και σε ποιόν εκπαιδευόμενο και φρόντιζαν να γίνονται κατανοητοί από όλους, κάτι που δείχνει ότι προσάρμοζαν το μάθημα της ανάγκης των εκπαιδευομένων. Η παράδοση του μαθήματος γινόταν με ερωτήσεις ώστε να κινούν το ενδιαφέρον, να προκαλούν συζητήσεις και να κάνουν της συμμετέχοντες να σκέφτονται κριτικά. Απέφευγαν τους χαρακτηρισμούς και δεν συμπεριφερόντουσαν διαφορετικά και κριτικά στους εκπαιδευόμενους. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι, σε μεγάλο ποσοστό, οι απαντήσεις των συνεντεύξεων ταυτιζόταν με τα συμπεράσματα των επιτόπιων συναντήσεων. Οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν τις

αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τις προσαρμόσαν στα διαπολιτισμικά τμήματα σε μεγάλο ποσοστό, γνώριζαν τις προσωπικές τους αδυναμίες και σε ποια τεχνικά θέματα υστερούσαν, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από της απαντήσεις τους στην ερώτηση αν θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης.

Τα πολυπολιτισμικά τμήματα τις περισσότερες φορές ανατίθενται στους εκπαιδευτές χωρίς να το επιλέγουν οι ίδιοι. Σε αυτά οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον που σε πολλές περιπτώσεις είναι αρνητικές. Εδώ έρχεται να λάβει μέρος ο ρόλος του εκπαιδευτή που καλείται να ανατρέψει όποια αρνητική εντύπωση και με υπομονή να στηρίξει τα άτομα αυτά να ξεπεράσουν τους ενδοιασμούς τους. Για το λόγο αυτό, μια εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να είναι αποτελεσματική, πρέπει να βασίζεται στη γνώση και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009). Ένα άλλο πρόβλημα που συχνά προκύπτει είναι η δυσκολία χρήσης της γλώσσας και η λάθος ερμηνεία νοημάτων. Είναι πολύ εύκολο να οδηγηθεί μια προσπάθεια συζήτησης σε παρεξήγηση από λάθος ερμηνεία και αυτό επειδή σε κάθε πολιτισμό κάποια νοήματα μεταφράζονται διαφορετικά (Μπάμπαλης & Μανιάτης 2013).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο ΣΔΕ και για το λόγο αυτό τα συμπεράσματα αφορούν μόνο το συγκεκριμένο ΣΔΕ και δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή, τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου. Η επιτυχής ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών και των δύο ομάδων μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η παρακολούθηση προγραμμάτων που στοχεύουν στη συνεχή επιμόρφωση μπορεί να δείξει στους εκπαιδευτές πώς να συνδυάσουν τα τυπικά τους προσόντα και τη διδακτική εμπειρία που έχουν ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτεί ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Illeris, 2009).

# Παράρτημα Α

## Άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας



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 : Α. Λύτσιου  
Τηλέφωνο : 213 131 1659

Μαρούσι, 9/1/2018  
Αρ. Πρωτ: 3184/Κ1

✓ Προς: κα Ε. Μωυσίδου  
Δαναών 9, ΤΚ 65201 Καβάλα  
Κοιν: ΣΔΕ Καβάλας  
Υπόψη: Δ/ντή κ. Σ. Τζάμου  
Χρυσοστόμου Σμύρνης 10  
Καβάλα ΤΚ: 65403

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας  
Σχετ.: Κ1/2149/8-1-2018

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της **Ελισάβετ Μωυσίδου** για έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καβάλας διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην 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



ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ  
ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ

Β. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
2. Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

# Παράρτημα Β

## Οδηγός συνέντευξης

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

1. Φύλλο
2. Ηλικία
3. Επίπεδο Σπουδών
4. Θέση στα ΣΔΕ
5. Έτη υπηρεσίας σε ΣΔΕ

#### ΒΑΘΜΟΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ & ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6. Είστε πιστοποιημένος εκπαιδευτής του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ;
7. Θεωρείτε ότι μπορείτε να αξιολογήσετε να χειριστείτε με ευχέρεια θέματα που προκύπτουν μέσα στη σχολική αίθουσα και προέρχονται από τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων;
8. Μπορείτε να περιγράψετε ένα παράδειγμα διαχείρισης ετερότητας και πώς το αντιμετωπίσατε;
9. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ  
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

10. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων που διδάσκει σε διαπολιτισμικά τμήματα; Θεωρείτε ότι κατέχετε κάποια από αυτά;
11. Διδαχθήκατε κάποιο μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;
12. Έχετε λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα; (αν ναι, πείτε διάρκεια, ακριβές θέμα, φορέα υλοποίησης) Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;
13. Θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη από ανάλογη επιμόρφωση; Γιατί;

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΕ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ  
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΑ  
ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

14. Ποιες μορφές επιμόρφωσης νομίζετε ότι χρειάζεστε;
15. Επάνω σε ποια θέματα θα προτιμούσατε να επιμορφωθείτε;
16. Επάνω σε ποιες μεθόδους διδασκαλίας θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;
17. Ποιοι παράγοντες θα επηρεάσουν την απόφασή σας να συμμετέχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

# Παράρτημα Γ

## Οδηγός παρατήρησης

	Βαθμός επίτευξης	Παρατηρήσεις
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί σαφείς ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να δημιουργήσει συζήτηση και για να προκαλέσει τους αλλοδαπούς μαθητές να σκεφτούν και να δράσουν κριτικά.		
Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει τις παρουσιάσεις του στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε τους παρακινεί για μεγαλύτερη συμμετοχή όλους τους εκπαιδευόμενους.		
Ο εκπαιδευτής οργανώνει μεικτές ομάδες συζητήσεων και εργασιών .		
Ο εκπαιδευτής διαμορφώνει ανάλογα την αίθουσα ώστε να προωθεί την ενεργητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση.		
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση		



μεταξύ των εκπαιδευόμενων σε μεγάλο βαθμό.		
Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους.		
Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τη δουλειά των ομάδων αλλάζοντας περιοδικά τόσο τη σύνθεση τους και το έργο που έχουν να επιτελέσουν ως αποτέλεσμα ατομικών αναγκών των μαθητών.		
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί διαγνωστικού τύπου πληροφορίες για τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της ετοιμασίας των σχεδίων μαθήματος.		
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τεχνικές με τέτοιο τρόπο ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή.		
Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το δικό τους τρόπο μάθησης και να το εφαρμόσουν		
Ο εκπαιδευτής παρατηρεί τα μαθησιακά στίλ που		

προτιμά ο καθένας από τους εκπαιδευόμενους.		
Ο εκπαιδευτής αναγνωρίζει τα μηνύματα και τα προφορικά σχόλια των εκπαιδευόμενων χωρίς να διακόπτει τις σκέψεις τους.		
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό λόγο ώστε να γίνεται αντιληπτός από όλους τους εκπαιδευόμενους		
Η διδασκαλία του εκπαιδευτή χαρακτηρίζεται από ευελιξία και γνωρίζει σε ικανό βαθμό να χειρίζεται απρόοπτες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.		
Αντιμετώπιση πιθανού προβλήματος μέσα στην τάξη, ανησυχίας ή αντίρρησης.		

# Παράρτημα Δ

## Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

1. Φύλλο ΓΥΝΑΙΚΑ
2. Ηλικία 38
3. Επίπεδο Σπουδών Μεταπτυχιακός τίτλος στην αρχική ειδικότητα σπουδών
4. Θέση στα ΣΔΕ Αποσπασμένη από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
5. Έτη υπηρεσίας σε ΣΔΕ 4

### ΒΑΘΜΟΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ & ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6. Είστε πιστοποιημένος εκπαιδευτής του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ; ΝΑΙ
7. Θεωρείτε ότι μπορείτε να αξιολογήσετε να χειριστείτε με ευχέρεια θέματα που προκύπτουν μέσα στη σχολική αίθουσα και προέρχονται από τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων;  

«Ναι, θεωρώ ότι μπορώ να χειριστώ τις καταστάσεις που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό τμήμα.»
8. Μπορείτε να περιγράψετε ένα παράδειγμα διαχείρισης ετερότητας και πώς το αντιμετωπίσατε;  

«Για μένα διαχείριση ετερότητας δεν είναι μόνο το να προκληθεί κάποιο συμβάν. Μπορεί να είναι η διαφορετική στάση και συμπεριφορά, η διαφορετική κουλτούρα κτλ. Το δύσκολο είναι όταν ο εκπαιδευόμενος δεν γνωρίζει την Ελληνική γλώσσα. Όχι

μόνο όταν δεν μπορεί να γράψει αλλά κυρίως όταν δεν μπορεί να επικοινωνήσει. Απαιτείται μεγάλο διάστημα προκειμένου να μπορέσει να εξοικειωθεί. Κάτι τέτοιο μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά κυρίως σε μαθήματα Γλώσσας. Το έχω συναντήσει αρκετές φορές και δεν γνωρίζω να πω εάν έχω ενεργήσει σωστά την κάθε φορά. Θετικό αποτέλεσμα πάντως υπήρξε. »

9. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

«Θεωρώ πώς μπορώ να αντεπεξέλθω αξιοπρεπώς.»

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

10. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων που διδάσκει σε διαπολιτισμικά τμήματα; Θεωρείτε ότι κατέχετε κάποια από αυτά;

«Αρχικά, θεωρώ ότι δεν θα πρέπει να είναι προσκολλημένος σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας. Στους ενήλικες και ειδικά στους αλλοδαπούς πρέπει να είσαι ευέλικτος. Οι ανάγκες και οι προσδοκίες της ομάδας διαφέρουν από τμήμα σε τμήμα και θα πρέπει να βρίσκουμε τρόπους να τις εντοπίζουμε και να τις ικανοποιούμε. Αυτό, ξέρεις, δεν είναι καθόλου εύκολο να γίνει. Η διαφορετικότητα θα πρέπει να είναι αποδεκτή και σεβαστή τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτή όσο και από την τάξη στο σύνολό της. Άλλο χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Καλό είναι να μη δημιουργούμε και να μην υποβοηθούμε τυχόν εντάσεις. Πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη διαφορετικότητα και να την προάγουμε μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με λίγα λόγια πρέπει να προσαρμοζόμαστε στα δεδομένα και στις εκάστοτε καταστάσεις».

11. Διδαχθήκατε κάποιο μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; ΟΧΙ

12. Έχετε λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα; (αν ναι, πείτε διάρκεια, ακριβές θέμα, φορές υλοποίησης). Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;

«Έχω παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όχι, όμως, να αφορά πλαίσια παροχής εκπαίδευσης σε αλλοδαπούς, μετανάστες και ευάλωτες

κοινωνικά ομάδες. Μου αρέσει να ψάχνω νέες μεθόδους, νέους τρόπους διδασκαλίας και να τα εφαρμόζω προκειμένου να τηρώ ένα βαθμό ενδιαφέροντος σχετικά υψηλό στο μάθημά μου. Προσπαθώ να ενημερώνομαι από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και μέσω του ΣΔΕ για σχετικά σεμινάρια αλλά ιδίως επάνω σε πολυπολιτισμικά τμήματα δεν έχει υπάρξει καμία πρόνοια μέχρι τώρα. Ελπίζω να καταλάβουν οι αρμόδιοι τη σοβαρότητα της κατάστασης και πόσο ανάγκη έχουμε τη σχετική επιμόρφωση και να πράξουν ανάλογα» .

13. Θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη από ανάλογη επιμόρφωση; Γιατί;

«Φυσικά και θεωρώ ότι έχω ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης. Χάρηκα πολύ όταν σε ένα σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων που παρακολούθησα συνειδητοποίησα ότι σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόζα ήδη στην τάξη κάποιες από τις τεχνικές που μας δίδαξαν. Προσωπικά, χρειάζομαι την επιμόρφωση ώστε να διαπιστώνω τον τρόπο που φέρονται και οι άλλοι συνάδελφοι και να παραδειγματίζομαι από αυτούς ώστε να νιώθω σίγουρη ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τις καταστάσεις ετερότητας. Και ιδίως όταν μιλάμε για ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, όπως είναι οι μετανάστες θεωρώ ότι χρειάζεται να κατέχουμε κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες.»

### **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΕ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

14. Ποιες μορφές επιμόρφωσης νομίζετε ότι χρειάζεστε;

«Εγώ θα προτιμούσα την εξ αποστάσεως επιμόρφωση με την μορφή της μεικτής μάθησης ώστε να υπάρχει και μια επαφή με τον επιμορφωτή. Θεωρώ ότι προσφέρει ελαστικότητα στην παρακολούθηση. Εμείς μένουμε στην επαρχία και τα αντίστοιχα προγράμματα που μας ενδιαφέρουν και μας αφορούν γίνονται σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα και η μετακίνηση και διαμονή στον τόπο του σεμιναρίου δεν είναι εφικτή για όλους. Σκέψου πόσα περισσότερα άτομα θα έχουν με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όποιο σεμινάριο επιθυμούν.»

15. Επάνω σε ποια θέματα θα προτιμούσατε να επιμορφωθείτε;

«Οι ομαδικές συνεργασίες, νομίζω, πως ενισχύουν την αυτοπεποίθηση όλων και τους δεσμούς που δημιουργούνται

μέσα στη σχολική αίθουσα. Εγώ θα ήθελα να μάθω πώς να τις προσαρμόσω στο μάθημά μου ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον και αποδοτικό. Επίσης, να ενημερωθώ με ποιες τεχνικές διδασκαλίας θα μπορούσα να ενεργοποιήσω όλους τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά ακόμα και τους πιο διστακτικούς.»

16. Επάνω σε ποιες μεθόδους διδασκαλίας θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

«Οι ομάδες εργασίας θεωρώ ότι θα αποδώσουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιστεύω ότι θα αυξηθεί το κλίμα συνεργασίας και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και θα παρακινήσει ακόμη και της πιο διστακτικούς να αρχίσουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Για το λόγο αυτό θα ήθελα καθοδήγηση όσον αφορά στο μάθημά που διδάσκω, τη Γλώσσα. Είναι της οι περιπτώσεις εκπαιδευομένων που δεν γνωρίζουν καλά την Ελληνική γλώσσα και παρατηρώ ότι ενώ παρακολουθούν στο μάθημα, δε συμμετέχουν ενεργά. Ο φόβος της λάθος απάντησης, το να μη δείξουν ότι υστερούν σε σχέση με της υπόλοιπους Έλληνες συμμαθητές της, της κάνει απαθείς. Θεωρώ ότι με την τεχνική των ομαδικών εργασιών θα ενσωματωθούν στο σύνολο και με την πάροδο του χρόνου θα καταλάβουν της δυνατότητές της και θα νιώσουν πιο άνετα μέσα στην ομάδα».

17. Ποιοι παράγοντες θα επηρεάσουν την απόφασή σας να συμμετέχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

« Καταρχήν, θεωρώ ότι πρέπει το Υπουργείο να μεριμνήσει και η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των ΣΔΕ να είναι υποχρεωτική και συνεχής. Να περιλαμβάνει πολλά θεματικά πεδία, δηλαδή, να αναλύει τις εκπαιδευτικές τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά να διαχειρίζεται επίκαιρα θέματα όπως η μετανάστευση και οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Σε περίπτωση που είναι κατά βούληση του καθενός το θέμα και το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι σχετικό με το διδακτικό μου αντικείμενο ώστε να εστιάσουμε επιτέλους σε συγκεκριμένα πράγματα και πρακτικά και να σταματήσουμε τη συνεχή θεωρία. Εγώ, προσωπικά, θα ήθελα να είναι μια μορφή σύγχρονης επιμόρφωσης. Να με ενημερώσει για τις εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, για το θεσμό των ΣΔΕ, να με ενδιαφέρει το θέμα και να με αφορά. Θα ήταν προτιμότερο βέβαια να είναι και επιδοτούμενο ώστε να μοριοδοτούμαι περισσότερο σε διαγωνισμούς εκπαιδευτικών».

# Παράρτημα Ε

## Συμπληρωμένο φύλλο παρατήρησης

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

	Βαθμός επίτευξης	Παρατηρήσεις
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί σαφείς ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να δημιουργήσει συζήτηση και για να προκαλέσει τους αλλοδαπούς μαθητές να σκεφτούν και να δράσουν κριτικά.	Δεν παρατηρώμε να είναι το ίδιο ανερχοί οι μεταναστές με τους γηγενείς	Ερωτήσεις γαλφείς και ξεκάθαρες, τους ενθαρρύνει όλους να θυμητέεχου.
Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει τις παρουσιάσεις του στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε τους παρακινεί για μεγαλύτερη συμμετοχή όλους τους εκπαιδευόμενους	κυρίως σε θέματα εκτός μαθημάτων με μεγαλύτερη συμμετοχή μεταναστών	Επιλογή κειμένου που "όγκώνει" συζητώμα ώστε να θυμητέεχου όλοι ανεξαρτήτως επιπέδου / χρόνος να δουλέψουν σε ζευγάρια / ομαδικά εργασία / χιαύμα
Ο εκπαιδευτής οργανώνει μικτές ομάδες συζήτησων και εργασιών.	ομάδες που αποτελούνται από διαφόρων προέλευσών	οργανώνει μικτές ομάδες εργασιών αλλά τις οργανώνει τις δίνω με διευττας πρωτοβουλία
Ο εκπαιδευτής διαμορφώνει ανάλογα την αίσουσα ώστε να προωθεί την ενεργητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση.	παρατηρεί ποιος "επιλέγει" και τον ηλικιωότερα προάγει να τον βοηθήσει	ο εκπαιδευτής κινείται ανάμεσα στους μαθητές και κρατάει οπτική επαφή με όλους.
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων σε μεγάλο βαθμό.	✓	Ελεύθερη συζήτωμα, δρω η στοργή σε συγκεκριμένο θέμα, ομαδικές μετέτη εργασιών συζήτωμα
Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους.	ανάλογα το περίσσημο των μαθητών το στρέφει σε προσωπικές εμπειρίες.	Ερωτήσεις προς όλους, υπάρχει έστρω στη συζήτωμα αλλά μπορεί να πάρει το λόγο στους το επιθυμεί / επιβάλλεται προσωπικές, αν προβάλλει
Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τη δουλειά των ομάδων αλλάζοντας περιοδικά τόσο τη σύνθεση τους και το έργο που έχουν να επιτελέσουν ως αποτέλεσμα ατομικών αναγκών των μαθητών.	Οι ίδιοι εκπαιδευτή μεταναστές, παρέμεινε ανερχοί σε όσα ομάδα του αν ήταν	σε μαθητόμα που επιτρέπεται οι ομαδικές εργασιών η ενθάρρυνται φρόδω ομάδες σε κάθε διδακτική ώρα.
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί διαγνωστικού τύπου πληροφορίες για τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της ετοιμασίας των σχεδίων μαθήματος.		δίνει συχνά το λόγο σε όλους, πρώταει καθαρίτω, λαμβάνει υπόψη όλες τις γνώμες, απονίσει σφεώς σε αόριτες

Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τεχνικές με τέτοιο τρόπο ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή.	Κάποιες τεχνικές είναι καλύτερες και αχρηστές και προσαρμόζονται και φέρνουν	Προβλήματα για ανερχόμενοι και για εκπαιδευμένους που δίνουν με τέτοιο βίαιη εκπαιδευτική διαδικασία.
Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το δικό τους τρόπο μάθησης και να το εφαρμόσουν		Ενθαρρύνει να εκφραστούν, να προσέχουν, να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχει ικανοποιητικό χρόνο να εκθέτουν την ανάλυσή τους.
Ο εκπαιδευτής παρατηρεί τα μαθησιακά στυλ που προτιμά ο καθένας από τους εκπαιδευόμενους.		Αποδέχεται το μαθησιακό βίαιη του καθενός, δίνοντας ημετέρας κανόνων.
Ο εκπαιδευτής αναγνωρίζει τα μηνύματα και τα προφορικά σχόλια των εκπαιδευόμενων χωρίς να διακόπτει τις σκέψεις τους.	✓	Δίνει την ίδια προοπτική σε όλους, τους ακούει, τους αφήνει να ολοκληρωθούν και να εκφραστούν οι βίαιη τους.
Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό λόγο ώστε να γίνεται αντιληπτός από όλους τους εκπαιδευόμενους	✓	Τον ενδιαφέρει να γίνει κατανοητός, παρέχει διευκρινίσεις, επαναλαμβάνει αν χρειάζεται, είναι ανοιχτός σε απορίες.
Η διδασκαλία του εκπαιδευτή χαρακτηρίζεται από ευελιξία και γνωρίζει σε ικανό βαθμό να χειρίζεται απρόοπτες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	Από προαναποδοκιμαστικό θέματος, παρέχεται για αξιολόγηση, επαναλήψεις για άμεσες απορίες. Πάντα επανέφερε το μάθημα ώστε να προλάβει.	Υπάρχει δομή μαθημάτων αλλά παρέχει την ευελιξία να παρέλθουν.
Αντιμετώπιση πιθανού προβλήματος μέσα στην τάξη, ανησυχίας ή αντίρρησης.	Τα μαθήματα χινοταν βεβήχον κλίμα. Αν παρατηρήσει κάτι	πρεμια, ευζήτωση ή ανζητώμαι με χινοταρ χινοταρ να προβάλλεται κανέναν.



# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών μαθητών*. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, 2002, 23-44.

Ανάγνου, Α. & Βεργίδης, Κ. (2008). Οι στρατηγικές δράσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων, (13)1, 11-18*.

Αναγνωστάκης, Γ., Καραλής, Θ., Καρδαμίτση, Μ., Κόκκος, Α., Κομνηνού, Μ., Μόσχος, Γ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Όψεις της Πραγματικότητας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ανακοίνωση της Επιτροπής (2003). Μετανάστευση, Ένταξη και Απασχόληση (COM/2003).

Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου 2018, από

<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10611&rom=EL>

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης - Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανδριτσάκου, Δ. (2009). Μια ανδραγωγική θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 17, 31-34*.

Αργυροπούλου, Μ. (2007). Δουλεύοντας ως εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ: σκέψεις με αφορμή τη διδακτική πράξη στο ΣΔΕ Πατρών. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου, Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*. Αθήνα: ΓΓΕΕ -ΙΔΕΚΕ.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων - Εκπαιδευτικές μέθοδοι Ομάδα εκπαιδευόμενων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού - η ελληνική εκδοχή. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 15-24). Αθήνα: ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ: το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2005). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπαδιαμάντης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, (σσ. 81-93). Αθήνα: Τυπωθύτω.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης.

Βεργίδης Δ. & Πρόκου Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2013). *Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ.  
Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2018, από <http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS 2013.final.pdf>

Γ.Γ.Ε.Ε. (2006). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου 2018, από <http://www.gsae.edu.gr/sde.asp>.

Γεωργιακώδης, Φ. (2005). *Ποιοτική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των υποψήφιων εκπαιδευτών ενηλίκων*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5:29-34.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας – Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ.83-95). Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σ. 50). Άρτα.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Γιακουμάκη, Β. (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Γκόβαρης, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ.273-290). Αθήνα: Νήσος.

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

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2007).

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: Έλλην.

Δαμανάκης Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ.(1989). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική και Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2011). *Απογραφή Πληθυσμού- Κατοικιών 2011: Μετανάστευση*.

Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2018, από [http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602\\_SAM03\\_DT\\_DC\\_00\\_2011\\_01\\_F\\_GR.pdf/ff20c3ba-54eb-4613-9044-0ddd9c9aa94a](http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf/ff20c3ba-54eb-4613-9044-0ddd9c9aa94a)

Έμκε – Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2016). Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2018, από

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:12016P/TXT>

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2010). ΕΥΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (COM/2010/2020)

Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018, από

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/ALL/?uri=celex%3A52010DC2020>

Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών (1997). *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*,( σσ.1-4). Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου. Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010α). *Μια ευκαιρία και μια πρόκληση Η μετανάστευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010β). Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών: *Εμβληματική πρωτοβουλία στο πλαίσιο της στρατηγικής Ευρώπη 2020 Ένωση καινοτομίας*. Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση. COM (2006) 614 τελικό

Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2018 από

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2006\)0614/com\\_com\(2006\)0614\\_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2006)0614/com_com(2006)0614_el.pdf)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο πρώτο αιώνα*. Λευκή Βίβλος.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016). *Σχετικά με τους πρόσφυγες: κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας*. (2015/2321(INI))

Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2018 από

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0204+0+DOC+XML+V0//EL>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016). *Σχετικά με την κατάσταση στην περιοχή της Μεσογείου και την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της ΕΕ όσον αφορά τη μετανάστευση*. (2015/2095(INI)).

Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2018 από

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P8-TA-2016-0102+0+DOC+PDF+V0//EL>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2015). *Μετανάστευση και Πρόσφυγες στην Ευρώπη*.(2015/2833(RSP)).

Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2018 από

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-2015-0317&language=EL>

Ευστράτογλου, Α. (2005). *Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Πρόσφατες εξελίξεις και προοπτικές. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 5, σ. 23.

European Commission (2008). *Γλωσσική Πολυμορφία*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018, από [http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/linguistic-diversity\\_el](http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/linguistic-diversity_el)

Eurostat (2018). *Στατιστικές για τη μετανάστευση και τον μεταναστευτικό πληθυσμό*.

Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου 2018, από

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration and migrant population statistics/el](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/el)

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλιου, μετάφρ). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Freire, P. & Shor, I., (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική, Διάλογοι για την μετασχηματιστική μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαϊμάκης, Γ. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και δίκτυα προστασίας στη σύγχρονη πόλη. Στο: Γ. Ζαϊμάκης & Α.Κανδυλάκη (Επιμ), *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς και πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική.

Ζαρίφης, Γ. (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. Στο: *ΓΓΕΕ. Προδιαγραφές Σπουδών: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ.65-72). Αθήνα.

Ζωγράφου Α., (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής. (2017). *Επιτελική σύνοψη της μελέτης για τη μαθητική διαρροή στην ελληνική δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλινικάκη, Θ.(2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία Μέρος 1*. Αθήνα: Ελληνικά

- Καραλής, Θ. (2005). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 5, 9-14.
- Καραλής, Θ. (2004). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Διοίκηση, Οργάνωση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραλής, Θ. (2003). *Κίνητρα και Εμπόδια στη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Μελέτη για το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: Καμπύλη ΑΕΒΕ.
- Καραλής, Α. & Κόκκος, Α. (2008). Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Στο: Γούλας, Χ., Καραλής, Α., Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Κουτσούρης, Α. και Μάγος, Κ. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2004). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π.Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (Τομ.Β', σσ.58-60). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κασιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Στο: Χ. Μπαγκαβός, Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ.353-412). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2003). Αξιολόγηση Εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Στο: Λ. Βεκρής, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.* Αθήνα: ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Π. (2004). *Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2007). *Το Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτών*. Καταρτίζειν. τεύχος 14.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος Α., (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2, 37-45.

Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 168-181. Αθήνα: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής.

Κουτρούμπα, Κ. (2006). *Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Πανελλήνιο επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Διά βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Βόλος.

Κυριαζή, Ν (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λύτσιου, Α. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Μάγος, Κ (2005). Ευτυχώς δεν έχουμε εδώ ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). 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*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μανιάτης, Π. (2007). *Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ιών.

Μαργαρώνη, Μ. (2008). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην διασπορά: επανεξέταση ενός παλιού ζητήματος με νέα δεδομένα. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου. Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΔΕ.Κ.).

Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μαρμαρινός, Ι., Σακελλάρη, Μ. & Τζουμάκα Ε. (2008).

Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο ΣΔΕ Περιστερίου.

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»*, (σσ.69-71). Αθήνα: Κορυφή.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολόημερο σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε.Δημητριάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπάμπαλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π.Αγγελίγης & Χ. Χαζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαραλός, Γ.(2008). Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, (Τομ.Β',σσ.403-413). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Μπάρος, Β. (2008). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Π.

Γεωργαγιάννης (Επιμ), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης* (σσ.258-273). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα:ΚΕΔΕΚ.

Μπεζάτη Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2008). Στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή (σσ.181). *Πρακτικά Συνεδρίου*. Βόλος: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.



Μουζάκης,Χ., Μπουρλετίδης, Κ. Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ.(2009) . Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακ.-Θράκης και Ηπείρου. *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens: Greece.

Μπόμπας, Λ.(1997). Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. *Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, 397-408.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2018 από το: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>.

Νικολάου, Γ.(2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλη & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (σσ.10-15). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Παλαιολόγου, Ν. & Παπαχρήστος (2001). Η Διαπολιτισμική διάσταση στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Εισήγηση στο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Αλεξανδρούπολη.

Πανταζής, Β. (2005). Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Εκπαίδευση. *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών Μέντορας*, 8, 65 – 78.

Πανταζής Β. (2003). Εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της Ευρωπαϊκής πολιτισμικής ενοποίησης. Στο: *ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ* (σσ. 123-131.) Αθήνα: Έκδοση Ομίλου Πανεπιστημιακών.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις, αποτελέσματα, προοπτικές»* (σ. 253-243). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σ. 14. Βλ. και

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τομ.3. Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Πρόκου, Ε. (2007). The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179-192.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν. (2005). Η αναγκαία μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο ρόλος, η θέση και προοπτικές του Σχολικού Συμβούλου σ' αυτό. Εισήγηση στη Γ.Σ. – *Ημερίδα της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. Αθήνα, 28 Μαΐου 2005.

Σιμόπουλος, Γ. & Παθιάκη, Ε. (2007). Ενηλικιότητα και διαπολιτισμική ικανότητα. Το παράδειγμα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σιμόπουλος, Γ. & Παθιάκη, Ε. (2004). *Ο πολιτισμός στις τάξεις διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Προσλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Σκλάβου, Κ. (2008). *Ενδοοικογενειακή βία και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών γυναικών*. Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους, στο Κ.Α. Βρατσάλη (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα: Νήσος.

Ταλιαδώρου, Α. (2008). *Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Οδηγός καλών πρακτικών*. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο: Καινοτόμες Διαδικασίες Προώθησης στην Απασχόληση.

Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόσταγμα. Η περίπτωση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Π.Τ.Ν.Π Πατρών.

Τριάρη-Hermann, Β.(2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιαμάδας, Κ. (2010). Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων. *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 35-37) , Βόλος.

Τσιμπουκλή, Α (2007). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Κ. Κουτρούμπα (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση-Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΙΔΕΚΕ, 8-78.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α, & Δραγώνα Θ. (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαραμής, Π. – Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 1992 –2004: αξίες, σκοποί, προστάγματα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών παν/μίου Πατρών. Αθήνα, Μεταίχμιο.

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

Χατζηδήμου, Δ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζηθεοχάρους, Π., Γιοβάννη, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Χατζηπαναγιώτης, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης προγραμμάτων. Αθήνα: Δαρδανός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Unicef (2001). *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef και κόσμος, 45, 32-39.

## **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Anisimova, T. & Thomson, S.B. (2012). *Using multimethod research methodologies for more informed decision making*. London: Sage

Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Barrett, A., McGuinness, S. & O'Brien, M. (2011). The Immigrant Earnings Disadvantage across the Earnings and Skills Distributions: The Case of Immigrants from the EU's New Member States. *British Journal of Industrial Relations*, 50(3), 457-481.

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teachers Education*, 23 (3), 229-250.

Bennett, M. (2004). *Notes on the Measurement of Cultural and Intercultural Phenomena*.

Ανακτήθηκε στις 15/02/2018, από

[https://www.researchgate.net/publication/255582337\\_Notes\\_on\\_the\\_Measurement\\_of\\_Cultural\\_and\\_Intercultural\\_Phenomena](https://www.researchgate.net/publication/255582337_Notes_on_the_Measurement_of_Cultural_and_Intercultural_Phenomena)

Bennett, M.J. & Allen W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on culture in second language learning* (pp 237-270). Greenwich CT: Information Age Publishing.

Bloch, A. (2002). *The Migration and Settlement of Refugees in Britain*. New York: Palgrave.

Blunt, A. & Yang, B. (2002). *Factor Structure of the Adult Attitudes toward Adult and Continuing Education Scale and its Capacity to Predict Participation Behavior: Evidence for Adoption of a Revised Scale*. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 299-314.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bonikowska, A., Green, D., Riddell, C. (2008). *International Adult Literacy Survey Literacy and the Labour Market: Cognitive Skills and Immigrant Earnings*. Statistics Canada. Catalogue:89-552-M No.020. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018, από <https://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2008020-eng.htm>.

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. International Edition: Sage Publications.

Carpenter, S. & Mojab, S. (2013). What is 'Critical' about critical adult education? In T. Nesbit, S. Brigham, T. Gibb and N. Taber (Eds.), *Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives* (p.p. 160-170). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Chepyator-Thomson, J., You, J. & Russell, J. (2000). In-service Physical Education Teachers: background and understanding of multicultural education. *Journal of Inservice Education*, 26, 557-568.

Chrisochou, X. (2004). *Cultural Diversity, Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Creswell, J., W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Traditions*. USA: Sage Publications.

Cross, P., (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diller, J.V. & Moule, J. (2005). *Cultural Competence: A primer for educators*. Belmont CA: Thomson Wadsworth.

European Commission (2001). *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project*. Brussels: European Commission.

EU Commission. (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. COM (95) 590. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2018, από [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

European Council (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning, towards the Learning Society*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2018, από [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf)

Gay, G. (2000). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 105-117.

Grady, P. (2011, June ). *An Analysis of the Poor Performance of Recent Immigrants and Some Observations on Immigration Policy*. Paper Presented at the Annual Conference of The Canadian Economics Association, University of Ottawa.

Grondin, C. (2005). *Knowledge of Official Languages among New Immigrants: How Important Is It in the Labour Market?* Statistics Canada, Catalogue No.89-624-XWE. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2018, από <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-624-x/89-624-x2007000-eng.pdf>.

Grougeon, E. & Woods, P. (1990). *Educating all. Multicultural perspectives in the primary school*. London: Roulledge.

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? In: *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 137-148.

Klurez, S., Hache, A., Codagnone, C. (2008). *Overview of the Digital Support Initiatives for/by Immigrants and Ethnic Minorities in the EU27*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). *What to do about educational research's credibility gaps?* *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5(2), 177-229.

Le Roux, J. (2002). *Effective educators are culturally competent communicators*. *Intercultural Education*, 13(1), 37-47.

Lincoln, Y. (2001). *Varieties of validity: Quality in qualitative research*. New York: Agathon Press.

Luecka, K., Wilson, M. (2010). Acculturative stress in Asian immigrants: The impact of social and linguistic factors. *International Journal of Intercultural Relations*. 34(1), 47-57.

Mavrommatis, G., Tsitsilikis, K. (2004). Education for Immigrants. In D. Christopoulos, and M. Pavlou (Eds), *State, Society and Immigrants*. Athens: Kritiki

McLeod, J. (2001). *Qualitative Research in Counseling and Psychotherapy*. London: Sage.

Morrice, L. (2012). Refugees, respect and resistance: Challenging dominant identity scripts. In: *Europe in crisis: Migrations, racisms and belongings in the new economic order*. Paper presented at the ESREA Migration, Racism and Xenophobia Network Conference, Karl-Franzens-Universität Graz, Austria.

Morrison, K.A., Robbins, H.H., & Rose, D.G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. Στο: *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.

Moussourou, L.M. (2002). *Integration of Immigrant Children in School : The case of Greece*. Paper presented at the Seminar Immigration and Family. Conference on Immigration. Helsinki, Finland.

Nikolaou, G. (2010). Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557.

Punch, K. (2009). *Intoduction to Research Methods in Education*. London: SAGE Publications Ltd.

Quartz, K. Barraza-Lyons, K. & Thomas, A. (2005). Retaining Teachers in High-Poverty Schools: A Policy Framework. Στο: *Springer International Handbooks of Education*, 13, 491-506.

Raghavan, S. & Kumar P. (2007). The need for participation in open and distance education: The Open University Malaysia Experience. *Turkish online journal of Distance Education*, 8(4).

Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2018, από [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article\\_8.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article_8.htm).

Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.

Santrock, J.W. & Halonen, J.S. (1999). *Your Guide to College Success-Strategies for achieving your goals*. N. York: Wadsworth Publishing.

Sarantakos, S. (1998). *Social research Australia*: MacMillan Education.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Sage.

Simon, P. (2007). *Ethnic Statistics and Data Protection*. Council of Europe. Strasbourg: ECRI.

Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Unesco, (2006). *Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education*. Paris.

United Nations Human Rights.(1990). *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*.

Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2018, από <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>

Vliet, V. (2010). Divergence within Convergence: Europeanization of Social and Labour Market Policies. *Journal of European Integration*. 32(3), 269-290.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Yanchar, S.C., Gantt, E.E., & Clay, S.L. (2005). On the nature of a critical methodology. *Sage Journal: Theory & Psychology*, 15, 27-50.

Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260.



# Νόμοι – ΦΕΚ

Η περί Ένταξης Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Απόφαση. (2017, Ιούλιος, 28). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Υ.Α. 3813/2007.

Ο περί Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας και ανάπτυξης των φορέων της Νόμος. (2016, Οκτώβριος, 31). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν.4430/2016, σσ. 9296.

Ο περί Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις Νόμος. (2010, Σεπτέμβριος 21). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν.3879/2010, σσ. 3401.

Ο περί πρόσβασης των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση Νόμος. (2005, Αύγουστος, 23). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 3386/2005.

Ο περί οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ Νόμος. (2003, Ιούλιος, 22). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 2525/97.

Η περί Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Απόφαση. (2003, Ιούλιος, 22). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Υ.Α. 10033/2003.

Ο περί πρόσβασης των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση Νόμος. (2001, Μάιος, 02). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν.2910/2001.

Ο περί Διαχείρισης, παρακολούθησης και ελέγχου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης Νόμος. (2000, Νοέμβριος, 14). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 2860/2000.

Ο περί Ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Νόμος. (1996, Ιούνιος, 17). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 2413/96.

Ο περί ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Νόμος. (1990, Αύγουστος, 27). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 1894/1990.

Ο περί δομής και λειτουργίας των Ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Νόμος. (1983, Νοέμβριος, 24). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν.1404/1983.

# Ακρωνύμια

Δ.Β.Μ.	Διά Βίου Μάθηση
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Ε.Π.	Επιχειρησιακών Προγραμμάτων
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.	Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
ΚΕΕ	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Π.Δ.	Προεδρικού Διατάγματος
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση