

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΣΤΙΣ
ΕΠΑ.Σ ΤΟΥ ΟΑΕΔ**

Αθανασία Κωτσάκου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα
Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Πειραιάς, Ιούλιος 2018

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
ECONOMICS OF EDUCATION

HUMAN RESOURCES TRAINING FOR THE
ADMINISTRATION OF INTERCULTURAL CLASSES
OF EPA.S OAED

By
Athanasia Kotsakou

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics of Education

Piraeus, Greece, July 2018

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Την παρούσα εργασία θέλω να την αφιερώσω στους γονείς μου ως ελάχιστη ένδειξη απέραντης αγάπης και ευγνωμοσύνης. Στη μνήμη του λατρεμένου μου πατέρα, ενός υπέροχου ανθρώπου που υπήρξε ανεκτίμητο στήριγμα στη ζωή μου, καθώς και στη μητέρα μου, η οποία συνιστά πολύτιμο και καθοριστικό σημείο αναφοράς στην ζωή μου. Επίσης, την αφιερώνω στο σύζυγο μου Βασίλη και στον γιο μου Νικόλα, που η στήριξη και η συμπαράσταση που μου παρείχαν, υπήρξε για εμένα πολύτιμη και καθοριστική.

Τέλος, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια της εργασίας μου Σταματίνα Χατζηδήμα, για την πολύτιμη και καθοριστική συμπαράσταση, καθοδήγηση, επίβλεψη, υποστήριξη και συνεργασία στη πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω και τον Καθηγητή Ευάγγελο Σαμπράκο, ο οποίος είναι ο διευθυντής του μεταπτυχιακού μου προγράμματος για την κατανόηση, ενθάρρυνση και τις πολύτιμες συμβουλές του.

Κατάρτιση Ανθρώπινου Δυναμικού για τη Διαχείριση Διαπολιτισμικών Τάξεων στις ΕΠΑ.Σ του ΟΑΕΔ

Σημαντικοί Όροι: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατάρτιση εκπαιδευτικών, αλλοδαποί μαθητές, ΕΠΑ. Σ ΟΑΕΔ

Περίληψη

Στην εποχή που ζούμε σημειώνονται συνεχείς οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές. Αποτέλεσμα των μεταβολών αυτών είναι η εμφάνιση ενός μεταναστευτικού ρεύματος που έχει προκαλέσει μεγάλες κοινωνικές αλλαγές μετατρέποντας τις κοινωνίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Ελλάδα δεν ξέφυγε από την τάση αυτή της εποχής, καθώς αποτέλεσε μια από τις χώρες που υποδέχθηκαν και υποδέχονται ακόμα και σήμερα ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, επαναπροσδιορίζοντας έτσι τη σύνθεση της κοινωνίας. Αυτή η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται, επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς και κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης, θέτοντας ως επιτακτική ανάγκη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αναλάβει δράση και να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε χώρο έκφρασης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους με τη σχολική επίδοση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα, μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαπολιτισμικές τάξεις του ΕΠΑ.Σ. Ο.Α.Ε.Δ. Μέσα από την έρευνα, επιπλέον, επιχειρείται η ανάδειξη των προβλημάτων – δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία μαθημάτων, καθώς και οι πηγές επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης του ζητουμένου, παρουσιάζεται ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Human Resources Training for the Administration of Intercultural Classes of EPA.S OAED

Keywords: Intercultural education, teacher training, foreign students, EPA.S OAED

Abstract

Nowadays, there are constant economic, political and social changes. The result of these changes is the emergence of a migratory current, that has caused social changes and the societies have been turned around into multicultural environments. Greece has not been got away from this trend since it is one of the countries which is still receiving a large number of migrants and refugees today, redefining the composition of society. This emerging multicultural reality brings about significant changes in many areas, especially in the field of education, requiring intercultural education as a prerequisite, so that there are equal learning opportunities for all students. Particularly the role of the teacher is very important and prevalent, because he is called upon to act and try to respond to the needs of the new multicultural reality, promoting intercultural education and transforming the class into an area of expression for all students without exceptions.

The aim of the present study is to examine the relationship between intercultural competence and readiness to the school performance of culturally diverse students in language courses, by recording the views of teachers serving in intercultural classes of the EPAS of OAED. The research also seeks to highlight and mention the problems faced by teachers in teaching courses as well as the sources of training and support for teachers in intercultural education. Finally, through the quantitative approach is presented the level of intercultural competence and promptitude of teachers.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract	xi
Κατάλογος Πινάκων.....	xv
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xix

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η σημερινή εστίαση στην εκπαίδευση	4
1.3 Η εξέλιξη της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης	8
1.4 Ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση	9
1.5 Οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και πολιτική δια βίου μάθησης στην Ελλάδα	13
1.6 Κανονισμοί διασφάλισης ποιότητας στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση	14
1.7 Κανονισμοί διασφάλισης ποιότητας στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση	16
1.8 Πιστοποίηση - αξιολόγηση και επικύρωση της μάθησης	19
1.9 Προβλήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα	20
1.10 Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) Μαθητείας Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.)	21
1.11 Ανακεφαλαίωση	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή	25
2.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα	25

2.3 Σημασία του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»	27
2.3.1 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	29
2.3.2 Μέθοδοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	32
2.3.3 Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων	33
2.3.4 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	36
2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή	37
2.4.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτών	39
2.5 Στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	41
2.6 Ανακεφαλαίωση	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

3.1 Εισαγωγή	45
3.2 Μέθοδος δειγματοληψίας	45
3.3 Πληθυσμός και μέγεθος δείγματος	46
3.4 Ανάλυση του ερωτηματολογίου της έρευνας	46
3.4.1 Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	47
3.4.2 Σύνθεση τμήματος	54
3.4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	62
3.4.4 Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενου	67
3.4.5 Σύνθεση τμήματος	74
3.5 Ανακεφαλαίωση	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.1: Ειδικότητες ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ	23
Πίνακας 3.1: Φύλο	47
Πίνακας 3.2: Ηλικία	48
Πίνακας 3.3: Τόπος διαμονής	49
Πίνακας 3.4: Έτη διδασκαλίας	49
Πίνακας 3.5: Βαθμίδα στη σχολή.....	50
Πίνακας 3.6: Μορφωτικό επίπεδο	51
Πίνακας 3.7: Ειδικότητα ΕΠΑΣ.....	51
Πίνακας 3.8: Γνώση ξένης γλώσσας	52
Πίνακας 3.9: Γνώση ξένης γλώσσας/ποια	53
Πίνακας 3.10: Επιμόρφωση σε διαπολιτισμική εκπαίδευση	53
Πίνακας 3.11: Φορέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	54
Πίνακας 3.12: Ηλικία μαθητών.....	55
Πίνακας 3.13: Σύνολο μαθητών στη τάξη.....	56
Πίνακας 3.14: Αλλοδαποί μαθητές	56
Πίνακας 3.15: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	57
Πίνακας 3.16: Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών.....	58
Πίνακας 3.17: Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών.....	58
Πίνακας 3.18: Γνώση ελληνικής γλώσσα από αλλοδαπούς.....	59
Πίνακας 3.19: Σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές.....	60
Πίνακας 3.20: Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;	61

Πίνακας 3.21: Σε τι βαθμό δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;.....	62
Πίνακας 3.22: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη.....	63
Πίνακας 3.23: Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα.....	64
Πίνακας 3.24: Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;	65
Πίνακας 3.25: Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε;	66
Πίνακας 3.26: Κατά πόσο αξιοποιήσατε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; ..	66
Πίνακας 3.27: Φύλο	68
Πίνακας 3.28: Ηλικία	68
Πίνακας 3.29: Τόπος διαμονής	69
Πίνακας 3.30: Απόφοιτοι.....	70
Πίνακας 3.31: Ειδικότητα.....	71
Πίνακας 3.32: Γνώση ξένης γλώσσας.....	72
Πίνακας 3.33: Γνώση ξένης γλώσσας / ποια	72
Πίνακας 3.34: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	73
Πίνακας 3.35: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / περιοχή	73
Πίνακας 3.36: Καταγωγή	74
Πίνακας 3.37: Αριθμός μαθητών	75
Πίνακας 3.38: Αλλοδαποί μαθητές.....	76
Πίνακας 3.39: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών.....	76
Πίνακας 3.40: Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών	77

Πίνακας 3.41: Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών.....	78
Πίνακας 3.42: Βαθμός γνώσης ελληνικής γλώσσας	78
Πίνακας 3.43: Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;	79
Πίνακας 3.44: Εάν ναι, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;	80
Πίνακας 3.45: Επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων για την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών	81
Πίνακας 3.46: Επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων	82
Πίνακας 3.47: Αριθμός μαθητών	83
Πίνακας 3.48: Χώρα προέλευσης	83
Πίνακας 3.49: Βαθμός γνώσης σας της ελληνικής γλώσσας.....	84
Πίνακας 3.50: Επίπεδο ικανοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, σχετικά με την επίδοσή τους.....	85
Πίνακας 3.51: 86 Απόψεις των αλλοδαπών μαθητών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη	86

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 3.1: Φύλο	47
Διάγραμμα 3.2: Ηλικία	48
Διάγραμμα 3.3: Έτη διδασκαλίας	50
Διάγραμμα 3.4: Βαθμίδα στη σχολή	50
Διάγραμμα 3.5: Μορφωτικό επίπεδο	51
Διάγραμμα 3.6: Ειδικότητα ΕΠΑΣ	52
Διάγραμμα 3.7: Γνώση ξένης γλώσσας.....	52
Διάγραμμα 3.8: Επιμόρφωση σε διαπολιτισμική εκπαίδευση	53
Διάγραμμα 3.9: Φορέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	54
Διάγραμμα 3.10: Ηλικία μαθητών	55
Διάγραμμα 3.11: Σύνολο μαθητών στη τάξη	56
Διάγραμμα 3.12: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	57
Διάγραμμα 3.13: Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών	58
Διάγραμμα 3.14: Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών	59
Διάγραμμα 3.15: 59Γνώση ελληνικής γλώσσα από αλλοδαπούς	59
Διάγραμμα 3.16: 61Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;	61
Διάγραμμα 3.17: Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;	65
Διάγραμμα 3.18: Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;	66

Διάγραμμα 3.19: Κατά πόσο αξιοποιήσατε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; ..	67
Διάγραμμα 3.20: Φύλο.....	68
Διάγραμμα 3.21: Ηλικία.....	69
Διάγραμμα 3.22: Απόφοιτοι	70
Διάγραμμα 3.23: Ειδικότητα	71
Διάγραμμα 3.24: Γνώση ξένης γλώσσας	72
Διάγραμμα 3.25: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	73
Διάγραμμα 3.26: Καταγωγή	74
Διάγραμμα 3.27: Αριθμός μαθητών.....	75
Διάγραμμα 3.28: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	76
Διάγραμμα 3.29: Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών	77
Διάγραμμα 3.30: Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών	78
Διάγραμμα 3.31: Βαθμός γνώσης ελληνικής γλώσσας.....	79
Διάγραμμα 3.32: Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;	80
Διάγραμμα 3.33: Αριθμός μαθητών.....	83
Διάγραμμα 3.34: Χώρα προέλευσης	84
Διάγραμμα 3.35: Βαθμός γνώσης σας της ελληνικής γλώσσας	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

1.1 Εισαγωγή

Για να εξεταστεί σε βάθος και να γίνει κατανοητή η ανάπτυξη της πολιτικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μπορούν να προσδιοριστούν τέσσερις φάσεις μέχρι τη σημερινή στρατηγική «Ευρώπη 2020». Οι φάσεις αυτές συνοψίζονται παρακάτω (Perin, 2007):

1. Περίοδος 1957-1971: αποτελεί την λεγόμενη «προϊστορία» της πολιτικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν διαφορετικά σημεία αφετηρίας. Χαρακτηρίζεται ως «προϊστορία», γιατί κατά τη διάρκειά της δεν υπήρξε σχεδόν καμία ενέργεια σχετικά με τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και καμία στρατηγική σε θέματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Με τη Συνθήκη της Ρώμης, το μόνο κυρίαρχο ζήτημα ήταν η οικονομική ενοποίηση μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο για να ενωθούν οι Ευρωπαίοι πολίτες. Η πολιτιστική και εκπαιδευτική συνεργασία παρέμεινε ουσιαστικά διακυβερνητική, ένα περίγραμμα που της αποδόθηκε στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, που θεώρησε το συγκεκριμένο ζήτημα ως πολύ ευαίσθητο και έτσι το άφησε «ανέγγιχτο» για σχεδόν 20 χρόνια. Μόνο στις αρχές της δεκαετίας του 1970, υιοθετήθηκαν τα πρώτα βήματα για τη δημιουργία ενός προγράμματος δράσης. Όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, στην πραγματικότητα, η Συνθήκη της Ρώμης περιελάμβανε προφανώς μια κοινή προσέγγιση, δεδομένου ότι ήταν σημαντική για την προώθηση της εγκαθίδρυσης της οικονομικής ολοκλήρωσης. Ωστόσο, οι ενέργειες και οι αποφάσεις προς την κατεύθυνση της υλοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης παρέμειναν περιορισμένες.
2. Περίοδος 1971-1992: αποτελεί τα θεμελιώδη έτη για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η εκπαίδευση άρχισε να αποκτά μια θέση στην ημερήσια διάταξη τόσο στο σύνολο της Κοινότητας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η πετρελαϊκή κρίση έφερε ανεργία και οικονομικές δυσκολίες, οδηγώντας τα κράτη-μέλη να σκεφτούν τη

συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως της επαγγελματικής κατάρτισης. Το 1976, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισαν τη θέσπιση κοινοτικού προγράμματος δράσης, που είχε πολιτική σημασία, δεδομένου ότι αντιπροσώπευε τη θέληση για συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης με πλήρη σεβασμό στα εθνικά συστήματα και χωρίς ακόμη την εναρμόνιση.

Οι πρώτες εφαρμογές προγραμμάτων δράσης ήταν μέσω πιλοτικών σχεδίων και κοινών προγραμμάτων σπουδών, που προετοίμασαν το έδαφος για το πρόγραμμα Erasmus. Στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, κυρίως χάρη στην αναφορά του Ζανέ, η σημασία των δεσμών μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας έγινε αποδεκτή. Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη συνειδητοποίηση, η πρόοδος ήταν πολύ αργή. Αργότερα, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 και 1990, μιας περιόδου κατά την οποία η εκπαίδευση απέκτησε νομική αναγνώριση με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, πολλά προγράμματα εγκρίθηκαν με την αύξηση των δραστηριοτήτων συνεργασίας και των διαθέσιμων προϋπολογισμών. Όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, η Συνθήκη του Μάαστριχτ οδήγησε στη στενότερη σχέση μεταξύ κατάρτισης και εκπαίδευσης. Η επικουρικότητα παρέμεινε ακόμα στο επίκεντρο της εκπαίδευσης στη Συνθήκη του Μάαστριχτ.

3. Περίοδος 1992-2000: αποτελεί την περίοδο της εμφάνισης των εννοιών «δια βίου μάθηση» και «κοινωνία της γνώσης» και της στενότερης συνεργασίας μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η φάση αυτή περιλαμβάνει κυρίως το πώς η σημερινή πολύ δημοφιλής έννοια της δια βίου μάθησης έγινε κεντρικό θέμα στην ημερήσια διάταξη της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την δεκαετία του 1990. Οι παρατηρήσεις του Ντελόρ το 1993 στη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση, σχετικά με την έννοια της δια βίου μάθησης έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αύξηση της συναίσθησης και της επίγνωσης αυτής. Μετά από προτάσεις του, το έτος 1996 ορίστηκε ως το «Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Εκπαίδευσης».

Η Λευκή Βίβλος του Ντελόρ, η Λευκή Βίβλος «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση» και η Λευκή Βίβλος «Διδασκαλία και Εκμάθηση - προς την Κοινωνία της Γνώσης» ήταν τα κλειδιά για να επεξηγηθεί η μετάβαση προς μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αργότερα θα οδηγούσε στη δημιουργία ενός προγράμματος-ομπρέλα με τίτλο «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης», που κάλυπτε διαφορετικά προγράμματα. Οι πρωτοβουλίες και οι συνθήκες της δεκαετίας του 1990 έκαναν τους ανθρώπους να καταλάβουν ότι η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, η δεκαετία του 1990 αποσαφήνισε σε μεγαλύτερο βαθμό την πολιτική θέση και τους στόχους της εκπαίδευσης, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη στρατηγική της Λισαβόνας.

4. Περίοδος 2000-2006: αποτελεί την περίοδο της στρατηγικής της Λισαβόνας (που ουσιαστικά διαρκεί και πέρα από το 2006, δηλαδή μέχρι το 2010) και της μετάβασης της δια βίου μάθησης από τη ρητορική στην εφαρμογή. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, που πραγματοποιήθηκε το 2000 στη Λισαβόνα, κατέληξε με την υιοθέτηση της στρατηγικής της Λισαβόνας, που ήταν η νέα 10ετής οικονομική και κοινωνική στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία καλούσε τα κράτη-μέλη να συμφωνήσουν σε ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ήταν η πρώτη φορά που μια τέτοια άμεση σύγκλιση για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προερχόταν από το υψηλότερο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η στρατηγική της Λισαβόνας διευκόλυνε τη συνεργασία σε δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης σε στενή σχέση με οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές. Ως συνέχεια της ατζέντας της Λισαβόνας, οι υπουργοί παιδείας αποφάσισαν και εφάρμοσαν την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», που κάλυπτε τους στόχους προς επίτευξη και τις προτεραιότητες που θα ακολουθήσουν.

Οι υπουργοί δέχθηκαν επίσης τη χρήση της «ανοικτής μεθόδου συντονισμού» (λεπτομέρειες στην επόμενη υποενότητα), που ήταν η νέα στρατηγική συνεργασίας, διατηρώντας παράλληλα την αρχή της επικουρικότητας. Η εφαρμογή της στρατηγικής της Λισαβόνας οδήγησε σε πολλά απτά αποτελέσματα, που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση, όπως για παράδειγμα σε ένα κοινό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων, σε κοινές αρχές για την επικύρωση τυπικών και άτυπων ικανοτήτων και στη διασφάλιση της ποιότητας στην

επαγγελματική κατάρτιση. Σήμερα, τα ζητήματα που τέθηκαν από τη στρατηγική της Λισαβόνας συνεχίζουν να διαμορφώνουν την κατεύθυνση πολιτικής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στις παραπάνω τέσσερεις περιόδους του Perip, πρέπει πλέον να προστεθεί και μια ακόμη περίοδος, αυτή δηλαδή από το 2006 μέχρι και το 2017, δηλαδή το σήμερα. Η συγκεκριμένη περίοδος σηματοδοτείται, όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια από τη συνθήκη «Ευρώπη 2020» και την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», που αποτελούν ουσιαστικά τη συνέχεια της στρατηγικής της Λισαβόνας και με τις οποίες στοχεύονται η έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από σειρά συνεργατικών δράσεων και πρωτοβουλιών, που στοχεύουν στην περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και της δια βίου μάθησης. Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να διαμορφώσει μια σαφή εικόνα της θεσμικής βάσης της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της χρονολογικής εξέλιξής της, καθώς και των θεσμικών οργάνων που διαδραματίζουν ρόλο στην πολιτική αυτή.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση της ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της σημερινής εστίασης στην εκπαίδευση, καθώς και της εξέλιξης της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα σε αυτήν. Επίσης, θα γίνει αναφορά στην ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως και στους κανονισμούς διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Ακόμη, θα αναλυθούν τα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Τέλος, θα παρουσιαστούν τι είναι οι Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, όπως και η διαχρονική εξέλιξή τους, καθώς και οι ειδικότητες αυτών.

1.2 Η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η σημερινή εστίαση στην εκπαίδευση

Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, τα έθνη της Δυτικής Ευρώπης είχαν συμμετάσχει σε πολλούς μεγάλους πολέμους το ένα εναντίον του άλλου (Pinker, 2011). Κατά συνέπεια, στα χρόνια αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, πολλά από τα αυτά τα έθνη αναζήτησαν τρόπους για να συνεργαστούν μεταξύ τους, ώστε να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα που θα αποθάρρυνε μελλοντικές ενδο-ηπειρωτικές συγκρούσεις. Τελικά, αντί να στηριχτούν σε στρατιωτικές συνθήκες, στράφηκαν σε εμπορικές συμφωνίες, που θα

συνέβαλαν στο να διατηρηθεί ένα ειρηνικό περιβάλλον. Το τελικό αποτέλεσμα αυτών των συνεργασιών είναι η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση (Dedman, 2010).

Επισημώς, ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν θα δημιουργούνταν, τουλάχιστον με τη σημερινή της μορφή, μέχρι το 1993 με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που πιο συχνά αναφέρεται ως Συνθήκη του Μάαστριχτ (Van Ooik και Vandamme, 2010). Ωστόσο, η ιδέα για συνεργασία βάσει επίσημης συμφωνίας χρονολογείται πριν από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Dedman, 2010). Σε ομιλία του στη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών το Σεπτέμβριο του 1929, ο υπουργός Εξωτερικών της Γαλλίας, Αριστίντ Μπριάν, παρουσίασε την πρόταση για «ένα είδος ομοσπονδιακής σύνδεσης» μεταξύ των ευρωπαϊκών εθνών. Ενώ η πρότασή του περιλάμβανε μια κοινή αγορά, ο ίδιος φρόντισε να τονίσει ότι η συγκεκριμένη σύνδεση δεν θα επηρέαζε την κυριαρχία των κρατών-μελών (Milancović, 2015). Ωστόσο, η πρόταση αυτή «έπεσε στο κενό», ιδιαίτερα μεταξύ των εθνών, που θα βρίσκονταν και πάλι σε πόλεμο μεταξύ τους μόλις λίγα χρόνια αργότερα (Γερμανία, Ιταλία, Γαλλία και Μεγάλη Βρετανία) (Pinker, 2011).

Μετά την λήξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, έγινε σαφές σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ότι οι ευρωπαϊκές χώρες θα έπρεπε να συνεργαστούν σε ακόμη υψηλότερο επίπεδο από ό,τι πριν από τον πόλεμο, ώστε να αποφευχθούν παρόμοια δυσάρεστα γεγονότα με τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Dedman, 2010). Αν και τη συγκεκριμένη περίοδο ήδη αναπτύσσονταν πλάνα για τη συμμετοχή των ευρωπαϊκών κρατών στη Ηνωμένα Έθνη, οι Δυτικοευρωπαίοι ήθελαν ταυτόχρονα να είναι αυτοδύναμοι σε ό,τι αφορά τη φύλαξη της ειρήνης στην ήπειρό τους.

Μία από τις πρώτες προσπάθειες προέκυψε από τη Συνθήκη των Βρυξελλών το 1948 (Risso, 2014). Η συνθήκη, που υπογράφηκε από πέντε έθνη της Δυτικής Ευρώπης και πιο συγκεκριμένα από τη Γαλλία, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, την Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, επικεντρώθηκε στην από κοινού εργασία σε μια σειρά από τομείς, συμπεριλαμβανομένων των τομέων οικονομικό, πολιτιστικό και στρατιωτικό. Χαρακτηριστική είναι μια διάταξη της Συνθήκης, που εμφανίζεται ως απομεινάρι του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου και η οποία αναφέρεται ειδικά στο φόβο της περαιτέρω γερμανικής επιθετικότητας (Dedman, 2010).

Ωστόσο, στην συγκεκριμένη συνθήκη παρουσιάζεται και η πρώτη διάταξη που ασχολήθηκε με το εμπόριο και η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης (Tatham, 2009). Η συγκεκριμένη διάταξη απαιτούσε από τα

συμβαλλόμενα μέρη της Συνθήκης να οργανώσουν και να συντονίσουν τις οικονομικές τους δραστηριότητες, ώστε να παράγουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μέσω της εξάλειψης των συγκρούσεων στις οικονομικές τους πολιτικές, τον συντονισμό της παραγωγής και την ανάπτυξη των εμπορικών ανταλλαγών (CVCE, 2017).

Τον Μάιο του 1950, ο Γάλλος υπουργός Εξωτερικών, Ρομπέρ Σουμάν, υπέβαλε μια διακήρυξη, η οποία θα οδηγούσε στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα, που θεωρείται το αρχικό στάδιο για τη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση. Αν και στη συγκεκριμένη συμφωνία αρχικά περιλαμβάνονταν μόνο η Γαλλία και η Γερμανία, μια σειρά από μεταγενέστερες συμφωνίες και αναπτυσσόμενους οργανισμούς, θα μετέτρεπε τελικά την συμφωνία αυτή στη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συμμετοχή νέων κρατών-μελών θα αυξανόταν σε κάθε βήμα της παραπάνω πορείας, όπως θα αυξάνονταν και οι τομείς ενδιαφέροντος με κάθε νέα συνθήκη. Κάθε νέα συνθήκη και οργανισμός θα περιλάμβανε το μέλημα για την εθνική κυριαρχία επί εσωτερικών υποθέσεων.

Ωστόσο, δεδομένου ότι οι τομείς κοινοτικού ενδιαφέροντος έγιναν πιο περίπλοκοι, τα εθνικά εγχώρια συμφέροντα επηρέαζαν σταδιακά πιο εύκολα τους κοινούς στόχους των κρατών-μελών (Toran, 2002). Το 1992, γεννήθηκε επίσημα η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017). Η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε εξελιχθεί μέσα από τις διάφορες συνθήκες που προηγήθηκαν, αλλά επισημοποιήθηκε με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση που υπογράφηκε στο Μάαστριχτ της Ολλανδίας στις 7 Φεβρουαρίου 1992 (Dedman, 2010). Η συνθήκη τέθηκε σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου του 1993 και η δομή της αντανακλούσε τις ανησυχίες σχετικά με τη διακυβέρνηση από ένα υπερεθνικό όργανο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017).

Είχε σχεδιαστεί γύρω από τρεις άξονες που κάλυπταν τις οικονομικές σχέσεις, τις εξωτερικές και τις εσωτερικές υποθέσεις. Κάθε πυλώνας ασχολούνταν με μια συγκεκριμένη πτυχή της λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ανέθετε ειδικά καθήκοντα είτε στην Ένωση (ιδίως στον τομέα της οικονομίας) είτε σε επιμέρους κράτη-μέλη. Η Συνθήκη διεύρυνε τις αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επεκτείνοντας υπερεθνικές δομές σε ορισμένους τομείς και ταυτόχρονα δημιουργώντας μια νέα σειρά διακυβερνητικών αρμοδιοτήτων στην κοινή εξωτερική πολιτική και τις εσωτερικές υποθέσεις (Pinker, 2011).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέλαβε την ευθύνη του οικονομικού πυλώνα, ενώ υπόλοιποι δύο πυλώνες έπρεπε ελέγχονταν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Επειδή το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούνταν από μέλη που ήταν υπουργοί στα αντίστοιχα κράτη τους,

οι τομείς των εξωτερικών και των εσωτερικών υποθέσεων ήταν πιο άμεσα συνδεδεμένοι με τα επιμέρους κράτη-μέλη (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017). Η οικονομική συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών εξακολουθεί να αποτελεί προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον για την οικονομική ανάπτυξη έχει πλέον συνδεθεί στενά με την εκπαίδευση, καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αρχίσει να εστιάζει την προσοχή της στο να μετατραπεί σε μια «κοινωνία της γνώσης» (Felt και Wynne, 2007), τονίζοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση, με σκοπό να μετατραπεί σε μια ανταγωνιστική οικονομία που θα βασίζεται στη γνώση και η οποία θα είναι σε θέση να παράγει ολοένα και καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή μεταξύ των μελών της (Jessop, Fairclough και Wodak, 2008). Άλλωστε, ο ίδιος ο Ζαν Μονέ, που θεωρείται πατέρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τόνισε τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, σημειώνοντας ότι για να ρυθμιστεί και να τεθεί σε λειτουργία η διαδικασία ενοποίησης της Ευρώπης το σημείο εκκίνησης θα ήθελε να ήταν η εκπαίδευση (Addison, 2002).

Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει μεγάλη έμφαση στη δημιουργία και την αποτελεσματική εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης για την προηγουμένως αναφερόμενη ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση, αφού, όπως αναφέρει και ο Tarman (2008), μέσα από την ιστορική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκαλύπτεται το σκεπτικό για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που μπορεί να συνοψιστεί με μια μόνο φράση ως ένα οικονομικό σκεπτικό. Τα κράτη-μέλη είναι υπεύθυνα για τα δικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με βάση την αρχή της επικουρικότητας.

Σχετικά με τις πολιτικές της εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα κράτη-μέλη, που έχουν υιοθετήσει την αρχή της επικουρικότητας, έχουν επιλέξει να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων. Οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών, ενώ παρέχουν ευκαιρίες στους ανθρώπους σε όλα τα στάδια της ζωής τους, γεγονός που αποδίδει έναν υποστηρικτικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε ό,τι αφορά τις πολιτικές της για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Phillips και Ertl, 2003).

1.3 Η εξέλιξη της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η διαδικασία της διαμόρφωσης της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχει εξελιχθεί μέσα από την ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω μιας σημαντικής ώθησης, φτάνοντας σήμερα σε μια φάση που έχει μεγάλη σημασία για τις μελλοντικές στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από έναν ρόλο που επικεντρωνόταν μόνο στην ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού, προκειμένου να στηριχθεί η οικονομική ολοκλήρωση, σήμερα η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης παίζει καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη μιας έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων με προγράμματα ανταλλαγών, καθώς και με 42 προγράμματα παροχής εκπαιδευτικών υποτροφιών σε πολίτες άλλων χωρών, προσφέρει σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κουλτούρες την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό και το αξιακό σύστημα της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια τα ίδια να καθίστανται φορείς και εν τέλει πρέσβεις αυτών των πολιτιστικών χαρακτηριστικών με αποδέκτη το κοινό των χωρών τους (Βασιλειάδης -Μπουτσιούκη, 2015).

Η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει επηρεαστεί από την αλλαγή των συμφερόντων και των δραστηριοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε τομείς εκτός του εκπαιδευτικού τομέα. Για παράδειγμα, στη δεκαετία του 1980, η απότομη αύξηση της ανεργίας των νέων μετατόπισε σημαντικά την έμφαση προς μια εκπαίδευση για την εργασία και τον εργασιακό κόσμο. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η αρχή της δεκαετίας του 1990, όταν η πολιτική και οικονομική απόφαση για τη δημιουργία της νομισματικής ένωσης οδήγησε σε στενότερη συνεργασία σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Η παραπάνω επιρροή παρατηρείται σε όλη την ιστορία της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, άλλωστε, ελήφθησαν ισχυρότερα και πιο ενθουσιώδη μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης για χάρη της ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών. Ερχόμενοι στο σήμερα, με δεδομένο την παγκόσμια οικονομική κρίση, η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης για την επίτευξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», επιτρέποντας την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

1.4 Ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η πρώτη προσπάθεια για την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα χρονολογείται από το 1929. Από τότε, μια σειρά από πολιτικές, στρατηγικές, θεσμοί και δομές έχουν χρησιμοποιηθεί για να εισάγουν τη δια βίου μάθηση στην κοινωνία και να στηρίζουν τους στόχους της (World Education Forum, 2015).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσαν πολιτική προτεραιότητα λόγω των αλλαγών στην παγκόσμια αγορά εργασίας και τη συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο σε προγράμματα που απευθύνονταν σε νέους και ενήλικες. Το 1995, συστάθηκαν το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Το 1997, σε μια προσπάθεια να βελτιωθούν οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες των νέων και των ενηλίκων, συστάθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στα οποία φοιτούν ενήλικες, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (World Education Forum, 2015). Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, η δια βίου μάθηση αποτελεί κατευθυντήρια αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και ένα βασικό στοιχείο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση. Η δια βίου μάθηση παρέχει τη δυνατότητα για συνεχή ενημέρωση γνώσεων, βελτίωση προσόντων και προσαρμογή στις συνεχώς εξελισσόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Αναδεικνύει την αναγνώριση και την επικύρωση της τυπικής και άτυπης μάθησης των νέων και των ενηλίκων, ως μια δυνατότητα που διευκολύνει τη διάδοση και την επέκταση της δια βίου μάθησης (World Education Forum, 2015).

Το 2001, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ανέλαβε το σχεδιασμό, το συντονισμό και την υλοποίηση των ενεργειών και των δράσεων κατάρτισης ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο, όσο και σε το επίπεδο απόδημου ελληνισμού (ν. 2909/2001) (Νόμος υπ' αριθ. 2909, 2001, ΕΑΕΑ, 2011). Επιπλέον, αποφασίστηκε ότι το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων θα προσφέρει τεχνική και επιστημονική υποστήριξη στα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στις λειτουργίες της δια βίου μάθησης (World Education Forum, 2015).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων επέβλεπε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, το οποίο υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ο κύριος σκοπός

των προγραμμάτων Έρευνας και Τεχνολογίας της Γενικής Γραμματείας είναι η υλοποίηση δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του βασικού στόχου, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης παρέχει την υλικοτεχνική και επιστημονική υποδομή και τη διανομή του διδακτικού υλικού εκπαίδευσης και κατάρτισης, επιδιώκει να ενσωματώσει τις ΤΠΕ μέσω της χρήσης σύγχρονων εκπαιδευτικών πολυμέσων και εκπαιδευτικού λογισμικού και υλοποιεί ειδικά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες (ΕΑΕΑ, 2011).

Επίσης, στα πλαίσια του νόμου 2909/2001 εντάχτηκαν βασικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού και την αύξηση της συμμετοχής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα γενικά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων υποστηρίζουν τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την εκπαίδευση των ειδικών ομάδων, που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα, ο συγκεκριμένος νόμος αφορά τα ελληνικά προγράμματα δεύτερης γλώσσας, καθώς και την εκπαίδευση στον τομέα των νέων τεχνολογιών, την κοινωνικο-πολιτισμική εκπαίδευση και την κατάρτιση, που αναφέρεται σε περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά θέματα και ζητήματα υγείας, καθώς ευρωπαϊκά θέματα. Η ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν επίσης μέλημα του συγκεκριμένου νόμου, όπως και η σύνδεση και συνεργασία με τις σύγχρονες οργανώσεις εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων (ΕΑΕΑ, 2011). Με το νόμο 3191/2003 προβλέφθηκε η σύσταση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), ενώ από το 2003 ξεκίνησαν τη λειτουργία τους οι δύο βασικές δομές της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλαδή τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Σχολές Γονέων (World Education Forum, 2015).

Το 2008, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και το πεδίο εφαρμογής της διευρύνθηκε (ν. 3699/2008) (Νόμος υπ' αριθ. 3699, 2008). Επιπλέον όργανα που εφαρμόζουν την πολιτική της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης είναι α) το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, β) οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, που παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα για τον πολιτισμό, τις τέχνες, την κοινωνική οικονομία και την ανάπτυξη των επιχειρήσεων σε τοπικό επίπεδο και γ) το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης, που είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση πρωτοβουλιών της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης σε σχέση με την αντιμετώπιση της ανεργίας (Caforio και Zygouritsas, 2013).

Από την άλλη, ο νόμος 3369/2005 οργάνωσε τη δια βίου μάθηση. Όρισε τη δια βίου εκπαίδευση ως δραστηριότητα στο σύνολο της διάρκειας ζωής των Ελλήνων πολιτών, με στόχο την απόκτηση και βελτίωση των γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη και την απασχολησιμότητα. Η δια βίου κατάρτιση ορίζεται ως η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία βοηθά τους ανθρώπους να εισέλθουν ή να επανέλθουν στην αγορά εργασίας και να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ένα από τα κύρια σημεία του νόμου είναι η σύσταση της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης, που έχει ως στόχο να διαπιστωθούν οι ανάγκες της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αξιολόγηση της συνολικής ποιότητας της παράδοσης και το συντονισμό των θεσμικών οργάνων της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΑΕΑ, 2011).

Τέλος, από τον Οκτώβριο του 2009, το σύνολο της στρατηγικής δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβανομένων του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, των πολιτικών και των προγραμμάτων που προορίζονται για την εκπαίδευση, της κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων και των ενηλίκων αναθεωρήθηκαν. Το έγγραφο που αναφέρεται στις νέες αρχές της δια βίου μάθησης, δόθηκε σε δημόσια διαβούλευση τον Φεβρουάριο του 2010, έτσι ώστε οι πολίτες να μπορέσουν ατομικά και συλλογικά μέσα από πολιτικές, κοινωνικές και επαγγελματικές ενώσεις να συμβάλουν στο σχεδιασμό και τη δημιουργία του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης (World Education Forum, 2015).

Ειδικότερα, τον Σεπτέμβριο του 2010, ο νόμος 3879/2010 προσαρμόστηκε και από τότε έχει γίνει το βασικό μέσο για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Επιπλέον, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, ενώ ιδρύθηκε και η Εθνική Αρχή Πιστοποίησης Προσόντων (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010). Ο ίδιος νόμος ρυθμίζει θέματα σχετικά με τις δραστηριότητες της δια βίου μάθησης, τον ορισμό βασικών εννοιών, ενώ διακρίνει τους παράγοντες της δια βίου μάθησης σε διοικητικά όργανα και σε φορείς παροχής υπηρεσιών. Για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και την αναβάθμιση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, έχουν εγκριθεί ειδικά κίνητρα.

Σε αυτά περιλαμβάνονται ιδίως (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010):

- Η σύνδεση μεταξύ της άτυπης εκπαίδευσης με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω αρθρωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης.

- Η χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για τη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
- Η εισαγωγή ατομικής κατάρτισης γίνεται με τη συμβολή τόσο του εργοδότη όσο και του εργαζομένου.
- Η εισαγωγή του χρόνου ατομικής κατάρτισης των εργαζομένων αναφέρεται στη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η σύνδεση της αξιολόγησης των παρόχων δια βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους.

Οι προϋποθέσεις, οι όροι και οι διαδικασίες για την εφαρμογή των παραπάνω κινήτρων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010). Στο πλαίσιο του νόμου 3879/2010, το Υπουργείο Παιδείας διατύπωσε, επίσης, το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι να συνδέσει και να διασυνδέσει την δια βίου μάθηση με την απασχόληση, που μέχρι σήμερα λειτουργούσαν ανεξάρτητα, σχηματίζοντας δύο ίσους πυλώνες (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010):

- Επαγγελματική Κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη) για την ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας και
- Γενική εκπαίδευση ενηλίκων με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Ο νόμος 3879/2010 εισήγαγε το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, που ενσωμάτωσε όλα τα διοικητικά όργανα και τους φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010). Πιο συγκεκριμένα και καθώς ο κύριος στόχος της ανάπτυξης των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης σε εθνικό επίπεδο ήταν η παράδοσή τους στον τόπο κατοικίας ή στο χώρο εργασίας και μέσω του νόμου 3879/2010, ανέπτυξε το πανεθνικό Δίκτυο Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο οποίο μπορεί να συμμετάσχει κάθε Δήμος και Συμβούλιο Τοπικής Κοινότητας. Σήμερα, περισσότεροι από 1.000 Δήμοι και Συμβούλια Τοπικής Κοινότητας συμμετέχουν στο συγκεκριμένο δίκτυο (ΕΑΕΑ, 2011). Τελευταίες μεταρρυθμίσεις αποτελούν οι νόμοι 4186/2013, 4336/2015 και 4386/2016, που αποτελούν την συναίνεση και ταυτόχρονα τη δέσμευση για τον εκσυγχρονισμό, την περαιτέρω ανάπτυξη και την επιτάχυνση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EQAVET, 2016).

1.5 Οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και πολιτική δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Η πολιτική της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, που περιλαμβάνει εκτός από την τυπική εκπαίδευση και την άτυπη εκπαίδευση και μάθηση, είναι μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης με επίκεντρο την ανθρώπινη γνώση, τις ικανότητες και δεξιότητες. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της εθνικής πολιτικής σχετικά με τη δια βίου μάθηση, καθώς και για την εποπτεία, το συντονισμό και την υποστήριξη των φορέων που συγκροτούν το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης.

Το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι δομημένο σε δύο διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια). Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση (τρία έτη φοίτησης), η επαγγελματική εκπαίδευση προσφέρεται από τα λύκεια επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ), από τις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ) και από έναν νέο τύπο σχολών, που αντικαθιστά τις επαγγελματικές σχολές (δηλαδή τα ΕΠΑΣ), που εισήχθη με το νόμο 4186/2013 και που είναι διάρκειας δύο ετών (EQAVET, 2016).

Βάσει του νόμου 4186/2013, οι ΣΕΚ ιδρύθηκαν με σκοπό την παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης τριετούς υποχρεωτικής φοίτησης. Ο ίδιος νόμος ορίζει επίσης ότι τα ΕΠΑΛ, εκτός από τον κύκλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρουν έναν μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, την επαγγελματική μαθητεία (περισσότερες λεπτομέρειες στην επόμενη υποενότητα), στον οποίο η συμμετοχή είναι προαιρετική (Νόμος υπ' αριθ. 4186, 2013). Για τον μεταδευτεροβάθμιο κύκλο αυτό σπουδών επιλέγονται για εγγραφή οι κάτοχοι με πιστοποιητικό αποφοίτησης από κάποιο ΕΠΑΛ και οι κάτοχοι πτυχίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EQAVET, 2016).

Η μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), που λειτουργούν στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης και που οδηγούν μετά από δύο χρόνια συμμετοχής στην απόκτηση εθνικά αναγνωρισμένων πιστοποιητικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ΙΕΚ προσφέρουν μια άτυπη αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους της επίσημης μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε απόφοιτους των ΣΕΚ. Μάλιστα, από τα παραπάνω ιδρύματα, τα Ι.Ε.Κ. (δημόσια και ιδιωτικά) και τα κολέγια (μόνο ιδιωτικά) αποτελούν δομές μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (EQAVET, 2016).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μέχρι πρόσφατα κυρίως συγκεντρωμένο. Ωστόσο, στο πλαίσιο της προσαρμογής της χώρας στα διεθνή πρότυπα, αναλαμβάνονται δράσεις για την αποκέντρωση. Οι ρυθμίσεις διασφάλισης της ποιότητας, τα προγράμματα σπουδών και τα εβδομαδιαία ωράρια, για όλους τους τύπους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθορίζονται κεντρικά και η εφαρμογή τους είναι υποχρεωτική για όλα τα σχολεία της χώρας (EQAVET, 2016).

1.6 Κανονισμοί διασφάλισης ποιότητας στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση

Σε επίπεδο συστήματος, ο νόμος 4142/2013 θέσπισε μια ανεξάρτητη διοικητική αρχή, που ονομάζεται «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Η Αρχή αυτή αναλαμβάνει την εποπτεία, το συντονισμό και την υποστήριξη όλων των δράσεων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, με στόχο την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Νόμος υπ' αριθ. 4142, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολές ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Άλλοι οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και τα διάφορα Υπουργεία (όπως το Υπουργείο Υγείας, Τουρισμού και Αγροτικής Ανάπτυξης), που λειτουργούν τα ΕΠΑΣ και τις ΣΕΚ, υποχρεούνται να ακολουθήσουν το σχετικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών (EQAVET, 2016).

Η διδασκαλία διαφορετικών ειδικοτήτων παρέχεται από καθηγητές της αντίστοιχης ειδικότητας (EQAVET, 2016). Η διασφάλιση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση συμπληρώνεται από το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το διάταγμα αυτό εισήγαγε έναν ιεραρχικό τύπο αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, καθορίζοντας τα ειδικά μέσα αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις διαδικασίες (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 152, 2013).

Σε σχέση με το μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο, η διοίκηση και η εποπτεία των ΙΕΚ σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση ποιότητας σε επίπεδο συστήματος, το πρόγραμμα σπουδών, την παράδοση κατάρτισης υπάγεται στην αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, η οποία έχει αναθέσει τη διαχείριση των δημόσιων ΙΕΚ

στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) (EQAVET, 2016). Η επικύρωση και πιστοποίηση των «αποτελεσμάτων» του ΙΕΚ, καθώς και η διασφάλιση της ποιότητας σε επίπεδο παρόχου, είναι ευθύνη του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) (ΦΕΚ 1098/ 2014, αριθμ. 2944) (ΦΕΚ Β' 1098/30.04.2014).

Κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν σε σημαντικό αριθμό ιδρυμάτων, όργανα λήψης αποφάσεων, διευθυντικές επιτροπές και άλλα διοικητικά συμβούλια εκπαιδευτικών οργανισμών. Συνολικά, υπογραμμίζεται ότι οι διατάξεις του νόμου 3879/2010 αποσκοπούν στη διαφύλαξη των σχέσεων μεταξύ ιδρυμάτων-παρόχων της δια βίου μάθησης και των κοινωνικών εταίρων και κυρίως της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημόσιων Υπαλλήλων (ΑΔΕΔΥ) ΑΔΕΔΥ, του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ), της Ελληνικής Συνομοσπονδίας Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας (ΕΣΕΕ) και της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΓΣΕΒΕΕ) (EQAVET, 2016).

Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα δεν αποτελεί μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και καλύπτεται από τον γενικό όρο της δια βίου μάθησης. Σκοπός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η διατήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός των δεξιοτήτων εργασίας των ατόμων που αναζητούν εργασία, καθώς και η παροχή βοήθειας στους εργαζόμενους, που ενδιαφέρονται για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (EQAVET, 2016). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται από πληθώρα φορέων, που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού και που εποπτεύονται από διάφορα υπουργεία. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο επικεντρώνεται σε τέσσερις κατηγορίες (EQAVET, 2016):

- Εκπαίδευση και κατάρτιση των ανέργων
- Εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζόμενων του ιδιωτικού τομέα
- Εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζόμενων του ευρύτερου δημόσιου τομέα
- Εκπαίδευση των κοινωνικά μειονεκτούντων ομάδων

Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης είναι σύντομα και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας εξαρτάται από το θέμα, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και την επαγγελματική ομάδα στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα. Προκειμένου να αναπτυχθεί η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, έχουν εφαρμοστεί διάφορες

πολιτικές και στρατηγικές, ενώ έχουν ιδρυθεί διάφορα αντίστοιχα όργανα και δομές (EQAVET, 2016).

1.7 Κανονισμοί διασφάλισης ποιότητας στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης, σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό και τοπικό), διέπονται από την αρχή παρακολούθησης και αξιολόγησης από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωση όλων των παρεχόμενων υπηρεσιών (EQAVET, 2016). Το κύριο όργανο, που είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση της ποιότητας στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο οποίος λειτουργεί παράλληλα ως το εθνικό σημείο αναφοράς για το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training (ENQA-VET)) (EQAVET, 2016).

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού λειτουργεί υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και είναι υπεύθυνος για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, με στόχο τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός ολιστικού και ποιοτικά εξασφαλισμένου πλαισίου πολιτικής για την ανάπτυξη υπηρεσιών δια βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας μέσω της (EQAVET, 2016):

- Διαπίστευσης των παρόχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με προκαθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές και κριτήρια
- Ανάπτυξης επαγγελματικών προτύπων-επαγγελματικών περιγραμμάτων και της αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Πιστοποίησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω της τυπικής και άτυπης μάθησης
- Πιστοποίησης των εκπαιδευτών των ενηλίκων

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι, επίσης, υπεύθυνος για την ανάπτυξη και διαχείριση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με τον οποίο εδραιώνονται (EQAVET, 2016):

- Η επίσημη υιοθέτηση της λογικής των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ως προϋπόθεση για την ανάθεση ή/ και τη δημιουργία νέων προσόντων

- Η αυξημένη ικανότητα ελέγχου και εξασφάλισης της ποιότητας όλων των προσόντων, που αποκτήθηκαν στη χώρα.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι εκπρόσωποι οργανώσεων εργοδοτών και εργαζομένων. Επιπλέον, μέρος της διαδικασίας ταυτοποίησης των επαγγελματικών προτύπων έχει υπάρξει η σύσταση επιτροπών αποτελούμενων από οργανώσεις εκπροσώπησης εργοδοτών και εργαζομένων, εκπαιδευτές και εμπειρογνώμονες του τομέα της σχετικής απασχόλησης, οι οποίοι υπέγραψαν από κοινού την Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, στην οποία προτείνονταν το επαγγελματικό περίγραμμα (EQAVET, 2016).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι, ως Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, λειτουργεί από το 2005 το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Europass, που αποτελεί μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου Europass (Eorper, 2017 β)). Το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Europass, όπως και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Europass, έχει ως σκοπό να αναδειχτεί και να ενισχυθεί η διαφάνεια σε ό,τι αφορά τα προσόντα και τις ικανότητες των πολιτών και ταυτόχρονα να προωθήσει την απασχολησιμότητα, καθώς και την κινητικότητα στην Ελλάδα και τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες σε ό,τι αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους επαγγελματικούς στόχους των πολιτών (Europass.eorper, 2017).

Έτσι, κάθε χρόνο, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού πραγματοποιεί διάφορες δράσεις, οι οποίες έχουν εγκριθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω διαφορετικών Ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Μάλιστα, στο τέλος του κάθε έτους, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υπεύθυνος για τη λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Europass, είναι υποχρεωμένος για την υποβολή (στον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency /EACEA) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής), του αναλυτικού προγράμματος δράσης για το επόμενο έτος. Ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού εγκρίνει και κατόπιν παρακολουθεί την πραγματοποίηση του προγράμματος αυτού (Eorper, 2017).

Ταυτόχρονα, με στόχο την επίτευξη της παραπάνω στοχευμένης διαφάνειας, το 2004, και με τη θέσπιση της υπ' αριθ. 2241/2004/ΕΚ απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λήφθηκε η απόφαση για τη δημιουργία του ατομικού

συνεργατικού φακέλου εγγράφων με τίτλο «Europass», που είναι ο ίδιος για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στον οποίο περιλαμβάνονται τα εξής πέντε έγγραφα: α) Europass Βιογραφικό Σημείωμα (CV), β) Europass Διαβατήριο Γλωσσών (LP), γ) Europass Κινητικότητα (Mobility), δ) Europass Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού (CS) και ε) Europass Παράρτημα Διπλώματος (DS) (Eorper, 2017 β).

Μάλιστα, πρέπει να σημειωθεί ότι σε ετήσια βάση πραγματοποιούνται από το Εθνικό Κέντρο Europass διάφορες δράσεις, μεταξύ των οποίων και εκδηλώσεις ενημέρωσης του κοινού από φορείς που συνεργάζονται με το συγκεκριμένο Κέντρο, με στόχο να προωθηθεί ο φάκελος Europass και να διανεμηθούν τα έγγραφά του (Eorper, 2017 β).

Τέλος, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υπεύθυνος για τη λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Europass, μεταξύ άλλων (Eorper, 2017 β):

- Διαχειρίζεται στην Ελλάδα το σύστημα παροχής πληροφοριών σχετικά με την πρωτοβουλία και τα έγγραφα Europass.
- Πληροφορεί, παρέχοντας έντυπα και τα σχετικά έγγραφα, προσανατολίζει και καθοδηγεί το κοινό (με έμφαση στους νέους), μέσω των υπηρεσιών του, της ιστοσελίδας του (www.eorper.gr), αλλά και μέσω στοχευμένων δράσεων προβολής και ενημέρωσης (ημερίδες, παρουσιάσεις) γενικού και ειδικού κοινού (επιμελητήρια, μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευτικά ιδρύματα, δημοσιογράφους, διαμορφωτές κοινής γνώμης), ώστε όλο και περισσότεροι ενδιαφερόμενοι να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν το φάκελο Europass.
- Φιλοξενεί διαδικτυακά όλη την πληροφόρηση, τα έντυπα και τα έγγραφα Europass.
- Αποστέλλει σε έντυπη μορφή τα έγγραφα και τον φάκελο (folder) Europass κατά περίπτωση σε όσους πολίτες και φορείς το ζητήσουν με αίτησή τους.
- Έχει την ευθύνη για τη διεκπεραίωση και έκδοση εγγράφων Europass Mobility, σε συνεργασία με τους υπεύθυνους φορείς αποστολής και υποδοχής που συμμετέχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων κινητικότητας.
- Διασφαλίζει ότι τα έγγραφα Europass Κινητικότητα (Europass Mobility) πληρούν τα κριτήρια ποιότητας που έχουν τεθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Μετέχει σε δίκτυο και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά Κέντρα Europass.
- Παρέχει άμεση διασύνδεση με την Ευρωπαϊκή Πύλη για την επαγγελματική κινητικότητα (EURES)» (Eorper, 2017 β).

1.8 Πιστοποίηση - αξιολόγηση και επικύρωση της μάθησης

Όπως συμβαίνει σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα συνδέει παραδοσιακά τη χορήγηση ενός πτυχίου με την αξιολόγηση των «εισροών» (πρόγραμμα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας και προσόντα εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων) ή/ και τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό, τα κέντρα της δια βίου μάθησης εφαρμόζουν συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, που βασίζονται κυρίως σε γραπτές ή/ και προφορικές εξετάσεις και τα οποία συνδέονται με το πρόγραμμα σπουδών. Με την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθημάτων τους, οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν πιστοποιητικό συμμετοχής. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι η αναγνώριση αυτών των πιστοποιητικών έχει άμεση σχέση με το βαθμό αξιοπιστίας-αξίας που αποδίδει η ίδια η αγορά στο συγκεκριμένο κέντρο (EQAVET, 2016).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχει σχεδιάσει μια μεθοδολογία για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (EQAVET, 2016). Επιπλέον, από το 2006 και μετά η Ελλάδα, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, ανέπτυξε (με την Κ.Υ.Α. υπ' αριθμ. 110998/8-5-2006/ΦΕΚ 566 Β/8-5-2006) μια μεθοδολογία για την ανάλυση των επαγγελματικών περιγραμμάτων, ενσωματώνοντας την προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή είναι μια πρώιμη προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σύστημα για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ανάπτυξη σχετικών μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης. Η μεθοδολογία βασίστηκε στην ανάλυση και ειδικότερα στη λειτουργική ανάλυση του εκάστοτε επαγγέλματος (ΦΕΚ Β' 566/08.05.2006, 2006). Η Ελλάδα επέλεξε τη μετατόπιση από το καθήκον (που χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν) στη λειτουργία, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι η λειτουργία παρέχει μια ευρύτερη αντίληψη για το περιεχόμενο του αποτελέσματος. Ως αποτέλεσμα, η Ελλάδα έχει, όπως προαναφέρθηκε, 200 αναπτυγμένα επαγγελματικά περιγράμματα με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα (EQAVET, 2016).

Από το 2013 (νόμος 4093/2013) και μέχρι τα μέσα του 2015 (νόμος 4336/2015), η χορήγηση αδειάς, παρακολούθησης και αξιολόγησης των κέντρων δια βίου μάθησης εξαρτιόταν από συγκεκριμένα κριτήρια-δείκτες, που προβλέπονταν από την υπουργική

απόφαση 9.16031/Οικ.3.2815/10.9.2009 (EQAVET, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχει δημιουργήσει ένα λογισμικό που παρακολουθεί τα απαραίτητα δεδομένα αξιολόγησης (EQAVET, 2016).

Από τον Αύγουστο του 2015, ο νόμος 4336/2015 περιέχει πρόβλεψη για τη θέσπιση πλαισίου ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη μαθητεία. Αυτό οδήγησε σε μια σημαντική αναθεώρηση των υφιστάμενων κριτηρίων και διαδικασιών παρακολούθησης, που βασίζονται πλέον σε συνεκτικές γενικές ποιοτικές πτυχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το προαναφερθέν πλαίσιο ποιότητας, που αναφέρεται ως «π3», καθορίζει το μεθοδολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξη συγκεκριμένων κανόνων και δεικτών. Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο αυτό (EQAVET, 2016):

- Ορίζει τις αρχές για τη βελτίωση της ποιότητας, εστιάζοντας στους 3 βασικούς καθοριστικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας (εισροές (πρόγραμμα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας και προσόντα εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων), διαδικασίες, αποτελέσματα).
- Παρέχει μια σειρά ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για την αξιολόγηση της παροχής υπηρεσιών από όλους τους ενδιαφερόμενους.

1.9 Προβλήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

Τα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη σύγχρονη Ελλάδα, έχουν επεξηγηθεί από την Υποεπιτροπή για την Τεχνική Εκπαίδευση της Επιτροπής του Διαλόγου για την Παιδεία και την Επιτροπή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και αποτελούν τα παρακάτω:

- (α) τη διοικητική και οργανωτική πολυδιάσπαση των φορέων της,
- (β) τον κατακερματισμό των επαγγελματικών κατευθύνσεων και ειδικοτήτων που παρέχονται,
- (γ) την πρόωπη έναρξη της επαγγελματικής επιλογής και εξειδίκευσης των νέων,
- (δ) την ασυμβατότητα, σε αρκετές περιπτώσεις, των προγραμμάτων σπουδών με τα επαγγελματικά περιγράμματα,
- (ε) το ξεπερασμένο από τις τεχνολογικές εξελίξεις διδακτικό και εργαστηριακό υλικό που χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις,

- (στ) τις σοβαρές ελλείψεις στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού,
- (ζ) τις περιορισμένες δυνατότητες επαφής των μαθητών και μαθητριών της ΕΕΚ με τον κόσμο της εργασίας,
- (η) την απαξίωση σε σημαντικό βαθμό των επαγγελματικών σχολείων και γενικότερα της ΕΕΚ, και
- (θ) τις σοβαρές αδυναμίες στο συνολικό σχεδιασμό της ΕΕΚ, σε συνάρτηση και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες ανάπτυξης της οικονομίας» (Τεχνική Εκπαίδευση της Επιτροπής του Διαλόγου για την Παιδεία και Επιτροπή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016).

1.10 Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) Μαθητείας Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.)

Οι ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας Ο.Α.Ε.Δ. είναι σχολές που ανήκουν στη τυπική Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (Ν. 3475/06). Στις σχολές αυτές διδάσκονται αποκλειστικά μαθήματα ειδικότητας, η φοίτηση διαρκεί 2 σχολικά έτη κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές παρακολουθούν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα στην ΕΠΑ.Σ. για 21 ώρες την εβδομάδα και παράλληλα πραγματοποιούν πρακτική άσκηση σε εργασίες συναφείς προς την ειδικότητά τους. Η εισαγωγή στις ΕΠΑ.Σ. επιτυγχάνεται μετά από αίτηση και μοριοδότηση συγκεκριμένων κριτηρίων των υποψηφίων (βαθμός Τίτλου Σπουδών, κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια) και δικαίωμα εγγραφής σ' αυτές έχουν οι κάτοχοι τουλάχιστον ενδεικτικού Α' Τάξης Λυκείου και ηλικίας έως 23 ετών.

Ο ΟΑΕΔ είναι ο δημόσιος φορέας που εφαρμόζει με επιτυχία το σύστημα της Μαθητείας στην Ελλάδα από το 1952. Μαθητεία είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που συνδυάζει τη θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση στην τάξη με την πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα. Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ διαρκεί δύο έτη (τέσσερα εξάμηνα). Στην Ελλάδα λειτουργούν 51 επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ) μαθητείας.

Οι μαθητές των ΕΠΑ.Σ το πρωί πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση σε επιχειρήσεις, ενώ το απόγευμα παρακολουθούν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα στις ίδιες ειδικότητες. Κάθε χρόνο φοιτούν 9.000-10.000 μαθητές στις ΕΠΑ.Σ Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Οι μαθητές που φοιτούν στις Σχολές του ΟΑΕΔ αποκτούν επαγγελματική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, ασκούμενοι σε επιχειρήσεις όλων των κλάδων της εθνικής οικονομίας σε πολλές τεχνικές ειδικότητες.

Οι μαθητευόμενοι ασκούνται σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις, ελεύθερους επαγγελματίες, μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις, σε ΔΕΚΟ, Δήμους και στον δημόσιο τομέα. Το σύστημα on the job-training που εφαρμόζει ο ΟΑΕΔ έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στην πράξη, καθώς οι μαθητές σε σημαντικό ποσοστό μετά το τέλος των σπουδών τους συνεχίζουν να απασχολούνται στις θέσεις πρακτικής άσκησης.

Η Πράξη «Μαθητεία / Πρακτική Άσκηση των ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ» (σχολικά έτη 2015-2017, 2016-2018 & 2017-2019) έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (Επενδυτική Προτεραιότητα 10.4) - προγραμματική περίοδος ΕΣΠΑ 2014-2020 και συγχρηματοδοτείται από το ΕΚΤ.

Ιστορία

Οι σχολές μαθητείας ιδρύθηκαν το 1952 με το 3/6-6-1952 (ΦΕΚ 157/Α΄) Β.δ. «Περί εκπαίδευσης μαθητών – τεχνιτών» και εντάχθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α΄ 167). Με το Ν. 2640/1998 «Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική και άλλες διατάξεις » (ΦΕΚ Α΄ 206) εντάχθηκαν πλήρως στο θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕ Α' και Β' Κύκλου). Σήμερα λειτουργούν ως Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) βάσει του Ν. 3475/2006 «Οργάνωση και Λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α΄ 146).

Με τον Ν.4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 193/2013 Α') την 15η Σεπτεμβρίου 2014 οι ΕΠΑ.Σ. του Υπουργείου Παιδείας καταργήθηκαν και ακολούθησαν την 15η Σεπτεμβρίου 2015 οι ΕΠΑ.Σ. των υπόλοιπων υπουργείων (συμπεριλαμβανομένων και των ΕΠΑ.Σ. ΟΑΕΔ). Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, όπου λειτουργούν ΕΠΑ.Σ. μαθητείας ΟΑΕΔ, ιδρύονται ισάριθμες Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ).

Οι σχολές τελικά δεν καταργήθηκαν, αλλά μετά από ετήσιες παρατάσεις λειτουργίας και κατάργησης (ή μερικής λειτουργίας) των ΣΕΚ, το 2016 ψηφίστηκε η παράταση λειτουργίας των ΕΠΑ.Σ. του ΟΑΕΔ μέχρι το σχολικό έτος 2020 - 2021 (ν. 4386/2016 Άρθρο 66 παρ. 17 «Ρυθμίσεις για τα ζητήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»). Με τον Ν. 4387/2016 άρθρο 118 "Οργανωτικά θέματα Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης" ο ΟΑΕΔ δύναται να ιδρύσει Πειραματικές Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (Π.ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας), οι οποίες θα διέπονται από το νομικό καθεστώς του ν. 3475/2006 (Α' 146).

Μαθητεία

Στις σχολές αυτές εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σύστημα της μαθητείας. Μαθητεία είναι το σύστημα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει θεωρητική εκπαίδευση και παράλληλη πρακτική άσκηση. Παράλληλα με την εκπαίδευση στο σχολείο, οι μαθητές εντάσσονται σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, το οποίο ενεργείται στη βάση υπογραφής Συμφωνητικού Μαθητείας. Επίσης, κατά τη διάρκεια του ως άνω προγράμματος οι μαθητές αμείβονται, ασφαίζονται από τον εργοδότη τους και τυγχάνουν άλλων παροχών, που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις.

Ειδικότητες ΕΠΑ.Σ.

Οι ειδικότητες που λειτουργούν ή δύναται να λειτουργήσουν στις ΕΠΑ.Σ. ΟΑΕΔ παρουσιάζονται στο Πίνακα 1.1.

Πίνακας 1.1
Ειδικότητες ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ

Αισθητικής Τέχνης	Αργυροχρυσοχοΐας
Αρτοποιίας-Ζαχαροπλαστικής	Βοηθών Γενικής Βρεφονηπιοκομίας
Βοηθών Γενικής Νοσηλείας	Βοηθών Φαρμακείου
Γραφικών Τεχνών - Ηλεκτρονικής Σχεδίασης Εντύπου	Γραφικών Τεχνών-Εκτυπώσεων
Εγκαταστατών Ψυκτικών και Κλιματιστικών Έργων	Επεξεργασίας Γούνας
Καλλιτεχνικής Επεξεργασίας Μαρμάρου	Κεραμικής-Αγγειοπλαστικής
Κομμωτικής Τέχνης	Κτιριακών Έργων
Μαγειρικής Τέχνης	Μαρμαροτεχνίας
Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων	Ξυλουργών-Επιπλοποιών
Συντήρησης Έργων Τέχνης-Αποκατάστασης	Σχεδιαστών Τεχνικών Εφαρμογών με Η/Υ
Τεχνίτες Υποστήριξης Συστημάτων Υπολογιστών	Τεχνιτών Αερίων Καυσίμων (Φυσικού Αερίου)
Τεχνιτών Αμαξωμάτων	Τεχνιτών Εργαλειομηχανών
Τεχνιτών Ηλεκτρολογικών Εργασιών	Τεχνιτών Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου
Τεχνιτών Ηλεκτρονικών Συσκευών, Εγκαταστάσεων & Υπολογιστικών Μονάδων	Τεχνιτών Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων
Τεχνιτών Μεταλλικών Κατασκευών	Τεχνιτών Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου
Τεχνιτών Ναυπηγικής Βιομηχανίας	Υπαλλήλων Διοικητικών Καθηκόντων
Υπαλλήλων Οικονομικών Καθηκόντων	Υφάσματος-Ένδυσης
Φυτοτεχνικών Επιχειρήσεων-Αρχιτεκτονικής Τοπίου	Ωρολογοποιίας

Πηγή: Wikipedia

1.11 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε παρουσίαση της ανάπτυξης της σημερινής εστίασης στην εκπαίδευση, καθώς και της εξέλιξης της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσης, έγινε αναφορά στην ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως και στη συνεχιζόμενη ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Επιπλέον, αναλύθηκαν οι κανονισμοί διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Ακόμη, αναλύθηκαν τα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Τέλος, παρουσιάστηκαν λεπτομέρειες για τις Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, όπως και η διαχρονική εξέλιξή τους, καθώς και οι ειδικότητες αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή ήπειρος είναι ένα μεγάλο μωσαϊκό λαών, γλωσσών, πολιτισμών. Η συνένωση των ευρωπαϊκών λαών αποτελούσε ένα όραμα και ταυτόχρονα μια ουτοπία. Οι εμπνευστές της θεώρησαν ως δύναμή της την επί αιώνες θεωρούμενη αδυναμία της, την ανομοιογένειά της. Βασική αρχή της ενωμένης Ευρώπης είναι η αποδοχή του άλλου ως ισότιμου μέλους της ευρωπαϊκής οικογένειας.

Ωστόσο, οι συγκρούσεις λαών και εθνότητων, τα κύματα νόμιμης και μη μετανάστευσης σε ευρωπαϊκές χώρες, η ξενοφοβία, η βία συνεχίζουν να είναι ζωντανά θέματα, που περιμένουν την αντιμετώπισή τους. Ευρωπαϊκοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, εργάζονται για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ισονομία και ισότητα, την εδραίωση της ασφάλειας, τη διασφάλιση της ειρήνης και της δημοκρατίας, την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η Ευρώπη δεν έχει ακόμη κατακτήσει το όραμά της, αλλά εργάζεται για αυτό. Εργάζεται να ανασυγκροτηθεί, να ισχυροποιηθεί πολιτικά και οικονομικά, να μάθει πώς οι ποικίλες ομάδες της πολυεθνικής κοινωνίας της μπορούν να διαλεχθούν και να οικοδομήσουν μία διαπολιτισμική κοινωνία.

Για το λόγο αυτό, στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», καθώς και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα παρουσιαστούν οι αρχές, οι μέθοδοι και τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι στόχοι και οι στρατηγικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, θα δοθεί μεγάλη σημασία στο ρόλο του εκπαιδευτή, καθώς επίσης και η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτών.

2.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Είναι συνειδητός σε όλους ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας που έχει λάβει η κοινωνία μας, λόγω των γεωπολιτικών και οικονομικών αλλαγών που σημειώθηκαν στην Ευρώπη.

Αποτέλεσμα της μεγάλης εισροής μεταναστών αποτελεί η διαμόρφωση μιας κοινωνίας που, αν και ποτέ δεν χαρακτηρίστηκε από πληθυσμιακή ομοιογένεια, λόγω συνύπαρξης πολλών πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά ήθη, έθιμα, πιστεύω και αξίες, εντούτοις μεταμορφώθηκε σε «πολυπολιτισμική» και πολυεθνική. Τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τον πολιτισμικό πλούτο της χώρας, όπως οι παραδόσεις, τα ήθη και οι αξίες, δύνανται να εμπλουτίσουν, να ολοκληρώσουν και να διαμορφώσουν μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Η σχέση που δημιουργείται αναπόφευκτα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς που συνυπάρχουν σε κοινό γεωγραφικό χώρο, αποδίδεται στη βιβλιογραφία με τον όρο «διαπολιτισμικότητα».

Το κοινό σημείο αναφοράς των δυο όρων, η μετανάστευση, προκαλεί πολλές φορές σύγχυση στη χρήση τους. Συχνά οι δυο αυτές έννοιες ταυτίζονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σαν να είναι συνώνυμες. Τόσο στη διεθνή, όσο και την ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία για τα εννοιολογικά όρια των δυο όρων.

Ορισμένοι ερευνητές διαφοροποιούν τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» από τον όρο «διαπολιτισμικότητα», καθώς ο πρώτος χαρακτηρίζει την επικρατούσα κατάσταση στις κοινωνίες, ενώ ο άλλος υποδεικνύει το ζητούμενο, δηλαδή το πώς θα έπρεπε να είναι οι πολιτισμοί (Δαμανάκης, 2003). Μερικοί πάλι ερευνητές χρησιμοποιούν τόσο την αναλυτική διάσταση του όρου «διαπολιτισμικότητα» για να περιγράψουν την πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί σε πολλές κοινωνίες, όσο και την κανονιστική διάσταση του όρου για να εκφράσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1995). Και οι δυο περιπτώσεις φανερώνουν ότι οι δυο αυτοί όροι δεν είναι ταυτόσημοι.

Σε εννοιολογική διαφοροποίηση των όρων προχωρά ο Μάρκου (2001), σύμφωνα με τον οποίο η «πολυπολιτισμικότητα» συνήθως περιγράφει τόσο μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, όσο και την πορεία εξέλιξής της, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» δηλώνεται μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική αλληλεπίδραση και από κοινού αναγνώριση και συνεργασία μεταξύ των ατόμων διαφόρων εθνικοτήτων. Αποδίδοντας την πλήρη σημασία στην πρόθεση «δια», ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει την αμοιβαιότητα, την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Πρόκειται για μια πολιτισμική συμβίωση, η οποία μέσω της διαλεκτικής σχέσης και της αλληλεπίδρασης αποσκοπεί στην αλληλοαναγνώριση του πολιτισμού, των πιστεύω και γενικότερα του τρόπου ζωής ανάμεσα σε άτομα που έχουν διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση (Γεωργογιάννης, 2008). Με τη

διαπολιτισμικότητα, άτομα ή έθνη από διαφορετικούς πολιτισμούς αντιλαμβάνονται και βιώνουν αυτή την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας σχέσεις συνεργασίας και υιοθετώντας στοιχεία από τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2009).

Με τον όρο, λοιπόν, «πολυπολιτισμικότητα» δηλώνεται μια κοινωνική κατάσταση στην οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και συνυπάρχουν οι πολιτισμοί που εκπροσωπούν (Modgil, Verma, Mallick, & Modgil, 1997). Από την άλλη, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει μια δυναμική σχέση βασιζόμενη στην αμοιβαία αναγνώριση, στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ ατόμων από διάφορες εθνικές και μεταναστευτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 1997). Καταλήγοντας, η διαπολιτισμικότητα εξαρτάται από την πολυπολιτισμικότητα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι απορρέει αυτόματα από αυτή (Δαμανάκης, 1989). Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται δεδομένη, ενώ η διαπολιτισμικότητα ως προοπτική.

2.3 Σημασία του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Ο όρος "διαπολιτισμική εκπαίδευση" πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1970, την εποχή που εμφανίζονται στην εκπαίδευση παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, τη πρώην Σοβιετική Ένωση, και λίγο αργότερα την Αλβανία. Η ένταξη των παιδιών αυτών στα Ελληνικά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα την καταγραφή μιας μεγάλης σχολικής αποτυχίας μαθητών από μειονοτικούς πολιτισμούς. Έρευνες έδειξαν, ότι αυτή η αποτυχία σχετίζεται όχι μόνο με την περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας, αλλά και με το γεγονός, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονταν μόνο σε έναν πολιτισμό και δε λάμβαναν υπόψη τους άλλες πολιτισμικές ταυτότητες, πράγμα που όχι μόνο μείωνε το κίνητρο των μαθητών για μάθηση, καθώς και την εμπιστοσύνη τους στον εκπαιδευτικό, αλλά εμπόδιζε και την αλληλοκατανόηση λόγω διαφορετικών τρόπων συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στη πολιτισμική ετερότητα, είτε πρόκειται για ετερότητα διακρατική, είτε για πολιτισμική πολλαπλότητα εντός ενός πολιτισμικά ομοιογενούς έθνους-κράτους. Ασχολείται κυρίως με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στόχος της είναι να ληφθεί με θετικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων. Αποτελεί μια απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση και την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών και

κοινωνικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν όλες σχεδόν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Μάρκου Γ., 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα. Εκλαμβάνεται από τους περισσότερους ως ανοιχτό σχέδιο δράσης, που σχετίζεται με τις κοινωνικές αλλαγές και εισάγει διαδικασίες ανανέωσης. Συνεισφέρει στην ειρηνική αγωγή βοηθώντας στην επίλυση συγκρούσεων. Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους του σχολείου, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής και αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Επιπρόσθετα, βασίζεται στην παιδοκεντρική διδασκαλία και δίνει έμφαση στα βιώματα και σε πραγματικές εμπειρίες, στην αυτονομία, στην αυθορμητικότητα και στις ατομικές διαφορές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, σχετίζεται με την κοινότητα της περιοχής, προσανατολίζεται στην πράξη και επηρεάζεται από εμπειρίες.

Ορίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ' ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, είτε αυτή είναι κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική. Σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού.

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα παρακάτω :

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.

- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ., 1997).

Η διευκόλυνση της πρόσβασης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί πρωτεύοντα στόχο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Ειδικότερα, για τις ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, Ρομά, μουσουλμάνοι της Θράκης, ομογενείς) προβλέπονται στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες βοηθούν στη διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών αυτών και καταπολεμούν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ενίσχυσης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των ίδιων και των οικογενειών τους, καθώς και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με επιμορφωτικά προγράμματα. Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων, λαμβάνονται υπόψη τόσο οι τοπικές συνθήκες, όσο και οι κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας στόχου και δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την αλληλοκατανόηση, το σεβασμό και την εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, με στόχο την καλλιέργεια ενός πολυπολιτισμικού πνεύματος που θα διακατέχει το σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

2.3.1 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεισφέρει στην κοινωνική μάθηση, η οποία συνεχίζεται σε όλη τη ζωή και αποτελεί μια γενική στάση προς τους άλλους. Η επιτυχία της εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη στάση και τη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού. Οι παρακάτω τέσσερις βασικές αρχές (www.geocities.com) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση:

1. Ο σεβασμός προς κάθε άλλον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αυτός είναι αλλοδαπός, γυναίκα ή μικρό παιδί. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για τον εαυτό του πρέπει να ισχύουν και για τους άλλους. Αυτός ο σεβασμός ισχύει και ασκείται σε όλα τα

επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής, από τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς μέχρι το αθλητικό «ευ αγωνίζεσθε».

2. Η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου είναι ένα μήνυμα που βοηθάει στην αντιμετώπιση στερεότυπων σκέψεων και άρα στην καταπολέμηση προκαταλήψεων. Η διαφορετικότητα του καθενός αποτελείται από διάφορα στοιχεία, εκ των οποίων ένα είναι η πολιτισμική ταυτότητα.
3. Η αλλαγή οπτικών, δηλαδή το να προσπαθεί κανείς να υιοθετήσει την οπτική που έχει ο άλλος για τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους και επιδρά ενισχυτικά στην απόκτηση ευελιξίας, στοιχείο σημαντικό στην συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο.
4. Συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Σε όλους τους κλάδους της ζωής μας είναι απαραίτητη μια συνεργασία, χωρίς να προϋποθέτει αυτόματα φιλικές σχέσεις. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

Ο Heimute Es singer ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές :

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μία ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μία έκκληση για τη καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φίλων και των κρατών, καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μία κοινωνία που στερείται σεβασμού στη πολιτισμική ετερότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη, δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον, όσο και τον

πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου Γ., 1996).

Κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο, οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται με την επιδίωξη των παρακάτω επιμέρους στόχων :

- Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.
- Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.
- Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία.
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν τη πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Ελένη Κανακίδου - Βούλα Παπαγιάννη, 1998).

Η σχολική τάξη πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε :

- ✓ Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.
- ✓ Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
- ✓ Να προσφέρεται πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους.

- ✓ Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Επιπλέον, το σχολείο ως κοινωνική ομάδα και ως θεσμός θα πρέπει να στηρίζει τον διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας (Ελένη Παπαγιάννη, 1998).

2.3.2 Μέθοδοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, για να είναι εναρμονισμένες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτούν σεβασμό στον κάθε μαθητή, κατανόηση της δικής του οπτικής θεώρησης του κόσμου και συνεργασία μαζί του. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

- ✓ Παιδοκεντρική διδασκαλία, ώστε τα συγκεκριμένα θέματα και οι απορίες να αντιστοιχούν στις ανάγκες των παιδιών ("Τι προτείνετε εσείς;").
- ✓ Συμμετοχική διδασκαλία, για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τους άλλους ("Τι λένε οι διπλανοί σας;").
- ✓ Καλύτερο δέσιμο της τάξης και έλεγχο του βαθμού κατανόησης ("Μπορείς να αναλάβεις αυτό το θέμα;").
- ✓ Διδασκαλία με δραστηριότητες που ενεργοποιούν όλα τα είδη νοημοσύνης (κατά Gardner), ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση, ιδιαίτερα σε περίπτωση μειωμένης γλωσσομάθειας.
- ✓ Διάλογος με έμφαση στους κανόνες συζήτησης, όπως την προσοχή και την απάντηση στο λόγο του άλλου ("Τι νομίζεις εσύ;").
- ✓ Υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής με παιχνίδια ρόλων και ανάθεση δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στον προβληματισμό με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου ("Αν ήσουν στη θέση μου, τι θα έκανες;").
- ✓ Ομαδική εργασία, βασιζόμενη στην ισοτιμία των ομάδων και στην τακτική αλλαγή των ομάδων.

2.3.3 Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων

Σε έναν κόσμο γεμάτο αντιθέσεις παρατηρείται διαρκώς η τάση μιας ισότιμης αντιμετώπισης, για να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας εντός του συνόλου. Ζώντας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία γεννάται η ανάγκη, πόσο μάλλον η υποχρέωση, να υιοθετήσουμε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις μέσω εθνικών πολιτικών για την αρμονική συνύπαρξη όλων. Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, συνεπώς πρέπει και σε αυτόν τον χώρο να υιοθετηθούν και να εφαρμοσθούν αρχές τέτοιες που θα αγκαλιάσουν το διαφορετικό μέσω μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Οι μετακινήσεις πληθυσμών των τελευταίων δεκαετιών οδήγησε στην πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων ευρωπαϊκής συνεργασίας, με σκοπό να ενταχθούν μαθητές από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, στις ευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προωθείται το μοντέλο διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, που έχει ως στόχο την ταυτότητα του νέου Ευρωπαίου πολίτη απαλλαγμένο από κάθε στερεότυπο και προκατάληψη. Ιστορικά, οι προσπάθειες αυτές ξεκίνησαν κατά τη δεκαετία του '60 και έως σήμερα μετράμε ήδη πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων, με ισχύον το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου, 1989, Παπάς, 1998, Γεωργογιάννης, 1997, Γκόβαρης, 2001).

- 1. Αφομοιωτικό μοντέλο:** Εντοπίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '60, πρόκειται για ένα μοντέλο όπου δεν υπήρχαν εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά, καθώς είχε ως στόχο την απόλυτη απορρόφηση των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων από το γηγενή πληθυσμό (Yinger, 1968). Έτσι, υιοθετήθηκε μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική διαδικασία επιπολιτισμού (acculturation), ώστε να επικρατήσει ο κυρίαρχος πολιτισμός. Ως συνέπεια, οι μαθητές αποκόπτονται σταδιακά έως πλήρως από τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλοιώνοντας κάθε παραδοσιακό στοιχείο της χώρας προελεύσεως (Husén & Postlethwaite, 1985). Το σκεπτικό του μοντέλου εδράζει στη θέση πως μια κοινή ταυτότητα και ένα εθνικά και πολιτισμικά ενιαίο σύνολο δεν κινδυνεύει από κοινωνικές συγκρούσεις, εξασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και κυριαρχία (Γκόβαρης, 2001).
- 2. Μοντέλο ενσωμάτωσης:** Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα, καθώς σέβεται το διαφορετικό σε θέματα θρησκείας, παραδόσεων, εορτών, εθίμων κ.ά., που δεν επηρεάζουν αισθητά τις πολιτισμικές αρχές και τη διαμόρφωση και

συνοχή της κοινωνίας. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997), ο όρος της «ενσωμάτωσης» υποδηλώνει ότι «κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της». Έχοντας ως θεμέλιο την αμοιβαία ανεκτικότητα, εθνικές μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, που δεν έχουν χάσει την πολιτισμική τους ταυτότητα, καταφέρνουν να συνυπάρχουν με την ευρύτερη κοινωνία έχοντας ή μη κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Vlachos, 1968). Έτσι, γίνεται αποδεκτή η πολυπολιτισμικότητα ενός μη ομοιογενούς συνόλου, καθώς αλληλεπιδρούν οι χώρες προέλευσης και υποδοχής.

- 3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο:** Αυτό το μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε φανερό πως ούτε το αφομοιωτικό ούτε το μοντέλο ενσωμάτωσης είχαν αποτέλεσμα, με συνέπεια ο εθνικός διαχωρισμός να συνεχίζεται από γενιά σε γενιά, χωρίς να δίνεται ουσιαστική λύση στο πρόβλημα που αντιμετώπιζαν μαθητές και δάσκαλοι στο σχολείο. Έτσι, έγινε μια τεράστια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στην «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Εδώ, η χώρα-κοινωνία υποδοχής αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές και έτσι οι πολιτισμοί τείνουν να προσπεράσουν τα στεγανά περί εθνικής υπεροχής και κυριαρχίας, καταλήγοντας στην αναγκαιότητα της αναγνώρισης της ισότητας των πολιτισμών (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003). Ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή ήταν με την προώθηση της αναγνώρισης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά και ο εκάστοτε πολιτισμός, συνεπώς όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι (Lynch, 1986).
- 4. Αντιρατσιστικό μοντέλο:** Στα μέσα της δεκαετίας του '80 εμφανίστηκε στην Αγγλία και την Ολλανδία το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο πρέσβευε την ισότητα στην εκπαίδευση ανεξαιρέτως προέλευσης. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), το μοντέλο αυτό ήθελε να φέρει μια εναλλακτική παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μειονοτήτων με τη «λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη». Στόχευε στην παροχή ίσων ευκαιριών στην ανάπτυξη, τη ζωή και τη συμμετοχή στα κοινά, χωρίς να βασίζεται στις ατομικές στάσεις όπως το πολυπολιτισμικό μοντέλο αλλά σε κοινωνικές δυνάμεις. Μια τέτοια διαχείριση της

πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα έφερνε την απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα. Όλοι έχαιραν ίσης μεταχείρισης ανεξάρτητα από το πολιτισμικό φορτίο που θα έφερε ο κάθε πολίτης, και στην περίπτωση μας ο μαθητής (Brandt, 1986).

5. Διαπολιτισμικό μοντέλο: Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι αυτό που ισχύει από τη δεκαετία του 1980 έως σήμερα στην Ευρώπη. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης που ξεπέρασε τα εμπόδια των προηγούμενων μοντέλων, εξελίχθηκε και προωθεί την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Εδώ συναντάται για πρώτη φορά και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι τα εξής:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς του είναι η άμεση εμπειρία στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του διέπουν τις κοινωνίες.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997).

Η ισχύουσα προσέγγιση βασίζεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και στόχους της, τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και την αγωγή στην Ειρήνη. Οι άξονες αυτοί αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο διαρκώς μεταβάλλεται σε ένα όλο και πιο πολυσύνθετο μόρφωμα (Κανακίδου -Παπαγιάννη, 1998).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, η διαπολιτισμική προσέγγιση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές. Η πρώτη είναι η ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή η κατανόηση των προβλημάτων, η δεύτερη είναι η αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, η τρίτη είναι ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό, και τέταρτη είναι η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι η τελευταία ισχύουσα εξέλιξη των παιδαγωγικών εξελίξεων αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

2.3.4 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που έχει περισσότερους από το 10% του πληθυσμού της οικονομικούς μετανάστες. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η νοοτροπία και ο τρόπος έκφρασης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό δε γίνονται όμως εύκολα ανεκτά. Υπάρχουν οι προκαταλήψεις, οι καθιερωμένες στάσεις απέναντι στο «ξένο», οι στερεοτυπικές σκέψεις, που αν και είναι ατεκμηρίωτες και ανακριβείς γενικεύσεις και ερμηνείες, εμπλέκουν συναισθηματικά τους ανθρώπους σε μια αρνητική προδιάθεση για τον «άλλο». Έτσι γεννιέται ο ρατσισμός, όχι μόνο ο θεσμικός αλλά και ο άτυπος, που δεν παύει να είναι αρκετά ισχυρός, ώστε να περιορίζει τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών.

Επιγραμματικά οι στόχοι είναι:

- ✓ αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς,
- ✓ σεβασμός για τους πολιτισμούς,
- ✓ θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα,
- ✓ έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων,
- ✓ αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής,
- ✓ αλληλεγγύη,
- ✓ ειρήνη,
- ✓ κοινωνική δικαιοσύνη,
- ✓ συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας,

- ✓ συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
- ✓ ίσες ευκαιρίες.

Μέσα από δύο κατευθύνσεις επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι. Η μία κατεύθυνση στοχεύει στις ομάδες, που αποτελούν τη μειονότητα. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτές οι ομάδες πρέπει να ενδυναμωθούν αναπτύσσοντας γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας, στην οποία επικοινωνεί η πλειοψηφία της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και δεξιότητες. Προκειμένου οι ομάδες αυτές όχι απλά να επιβιώσουν, αλλά να νιώσουν ασφάλεια και να εκδιπλώσουν τις δυνατότητές τους, χρειάζεται να ενταχθούν στην κοινωνία, να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην εκπαίδευση των ομάδων της πλειοψηφίας, ώστε να ξεπεράσουν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα της ιεραρχίας από άποψη σπουδαιότητας πολιτισμών και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.

Η διαπολιτισμική τάξη είναι μια τάξη ανοιχτή στην κοινωνία, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα, άρα την ερμηνεύουν και διαφορετικά, συνεπώς είναι διαφορετικές και οι εκτιμήσεις τους (Bernstein, 1989; Baker, 2001). Τα βιώματα, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη και να την εμπλουτίσουν.

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Το μάθημα σε μια διαπολιτισμική τάξη προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού βασίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Ο εκπαιδευτής μεγαλωμένος μακριά από τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος πρέπει να αποκτήσει ευαισθησίες και στρατηγικές που να οδηγούν στη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Ουδέτερος δεν μπορεί να είναι, γιατί έχει ήδη διαμορφωμένες αξίες και προτεραιότητες. Απαιτείται λοιπόν μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων, που επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων, τη

δυνατότητα ερμηνείας και κριτικής σε δύο επίπεδα το παιδαγωγικό (καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων) και το εκπαιδευτικό (νοητική επεξεργασία) (Carter & Paine, 1985).

Ο εκπαιδευτής είναι ο καταλύτης για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζηνικολάου-Μαρασλή, 1991; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Καθοριστική είναι η στάση του εκπαιδευτή από την πρώτη συνάντηση για την επιτυχία του προγράμματος. Απαραίτητη είναι η κατάρτισή του γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας (προβλήματα ένταξης, επικοινωνίας, διαπολιτισμικές διαφορές, επιθυμίες και κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα).

Ο εκπαιδευτής μέσα στην αίθουσα είναι φορέας πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών, προσδοκιών, όπως και προκαταλήψεων, παρανοήσεων και στερεότυπων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Είναι σημαντικό να αντιληφθεί, να αποσαφηνίσει και να αναλύσει ο εκπαιδευτής τις δικές του πολιτισμικές αξίες, ώστε να βοηθήσει και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Οφείλει να μειώσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, να υπερβεί την αποξένωση από τον πολιτισμικά διαφορετικό, να έχει μια βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού (Γρύλιος, Κατανταΐδου, Κορομπάκης, Κοτίνης, Λιάμπας, 2003).

Στη διαπολιτισμική της διάσταση, η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, κατά την οποία εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κεντρικά στοιχεία αυτής της επικοινωνίας είναι ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία αποδοχή, ο αυτοέλεγχος, η αυτογνωσία.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτής πρέπει να:

- ✓ έχει θετική ανταπόκριση και ευαισθησία,
- ✓ έχει συνεχή θεωρητική ανατροφοδότηση με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες,
- ✓ είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, για να κρατήσει με επιτυχία τον κεντρικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία,
- ✓ είναι διορατικός,
- ✓ κατανοεί τον άλλο και να έχει ενσυναίσθηση,
- ✓ διαθέτει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών,
- ✓ χρησιμοποιεί κανόνες και κώδικες σχέσεων που θα στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό των ιδιαιτεροτήτων,
- ✓ είναι δίκαιος,
- ✓ επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί.

Το έργο του εκπαιδευτή υποβοηθείται από διαδικασίες (Γεωργογιάννης, 1997α, Γκόβαρης, 2001) όπως:

- Διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων.
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών.
- Οργάνωση κατάλληλης μεθοδολογίας.
- Επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας.
- Διαπολιτισμικές μέθοδοι και πρακτικές που θα υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα και θα αντιμετωπίζουν το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις.
- Διδακτική συμπεριφοράς και στάσεων, ώστε να πετύχουμε μεγαλύτερη συμβατότητα εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.
- Συμβατότητα των διδακτικών σκοπών και μεθόδων με τις ιεραρχήσεις, προτεραιότητες και ανάγκες των πολιτισμικών ομάδων.
- Παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού.
- Καλύτερη αξιοποίηση του παραγόμενου διδακτικού υλικού μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτών.
- Αξιοποίηση των συστημάτων οργάνωσης της σκέψης, που έχουν αναπτυχθεί από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις.

2.4.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτών

Προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η κοινωνικοποίηση και η σφαιρική προετοιμασία των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα (Μάρκου, 1996; Marples, 2003). Συχνά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτών επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο καλούνται να αναπτύξουν στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, αποτελεί, πλέον, αναγκαιότητα της εποχής μας ένας άξονας της επιμόρφωσής τους να κινείται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς

- η διαφορετική κοινωνική, θρησκευτική και εθνική προέλευση των εκπαιδευόμενων είναι μάλλον μια βεβαιότητα παρά ένα ενδεχόμενο και άρα οι εκπαιδευτές χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι να δώσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους,
- οι ίδιοι οι εκπαιδευτές χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να εντοπίσουν και να υπερνικήσουν τα στερεότυπά τους.

Μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα στόχος είναι η διαρκής επαγρύπνηση του εκπαιδευτή πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μάρκου & Γκότοβος, 1997; Ματσαγγούρας, 2001):

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να συνειδητοποιεί τα στερεότυπά του και να αναγνωρίζει ότι δημιουργούνται συνεχώς καινούρια στερεότυπα. Χρειάζεται να γνωρίζει τους μηχανισμούς σχηματισμού των προκαταλήψεων, τα σημάδια εκδήλωσης του φόβου απέναντι στο διαφορετικό, της εχθρικής συμπεριφοράς, του μίσους, καθώς πολλές φορές η γλώσσα του σώματος είναι αποκαλυπτική των στάσεων και των συναισθημάτων μας.
- Ο εκπαιδευτής μέσα από τη στοχαστική ανάλυση αναγνωρίζει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των αντιλήψεών του, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των αντιδράσεων των εκπαιδευομένων και τις δικές του.
- Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και των αποτελεσμάτων τους οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται σε δύο επίπεδα (Rogers, 1999). Το πρώτο επίπεδο είναι το γνωστικό. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να έχει θεωρητική κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικά (π.χ. στοχοθεσία, μεθοδολογία, τρόποι μάθησης), διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας, παραμέτρους διαπολιτισμικότητας, λειτουργία οικονομικών και κοινωνικών θεσμών.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδαγωγικής και ψυχολογικής διάστασης. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να γνωρίζει να οργανώνει όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής συνάντησης σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, από το στάδιο του σχεδιασμού και την ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευομένων έως το στάδιο της υλοποίησης και της αξιολόγησής της. Επιπλέον, χρειάζεται να ασκηθεί στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, όπως σεβασμός, αποδοχή, ευελιξία σκέψης και συμπεριφοράς, πολιτισμική ευαισθησία. Μέσα από την επιμόρφωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μάθει να ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων σεβόμενος τις αξίες, τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνοντας την έκφρασή τους. Θα πρέπει επίσης, να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να δείχνει ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορά, να την αποδέχεται ως θετικό στοιχείο, ούτως ώστε όχι μόνο να την κατανοήσει, αλλά να οικοδομήσει πάνω σε αυτή. Η

διαφορετικότητα εμπεριέχει την έννοια της πολλαπλότητας και της αβεβαιότητας, συνεπώς ο εκπαιδευτής μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της αναπτύσσοντας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Μέσα από τις παρεμβάσεις του ο εκπαιδευτής δε χρειάζεται να επικεντρώνεται στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού εντελώς απαλλαγμένου από στερεότυπα, αλλά στη στήριξη των εκπαιδευομένων, ώστε να συνειδητοποιούν τους τρόπους με τους οποίους σχηματίζουν τις στάσεις τους και να επανεξετάζουν την ορθότητα και αποτελεσματικότητα της υποκειμενικής τους πραγματικότητας.

Ως άξονες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών προτείνονται:

1. η γνώση και κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας,
2. η γνώση της παγκόσμιας πραγματικότητας,
3. η καλλιέργεια της παιδαγωγικής ικανότητας, ώστε ο εκπαιδευτής να εφαρμόζει επιτυχώς κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους,
4. ο εντοπισμός προβλημάτων και αναγκών,
5. η δημιουργική αλληλεπίδραση,
6. η αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση,
7. οι ατομικές διαφορές,
8. οι παγιωμένες αντιλήψεις,
9. η ισότητα,
10. οι διαπροσωπικές σχέσεις,
11. η επίλυση προβλημάτων.

Η εκπαίδευση εκπαιδευτών λειτουργεί ως μέσο για τη σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων, που διοχετεύονται μέσα από την εκπαίδευση, για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

2.5 Στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να έχει σαφείς στόχους, τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς και να στηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Γεωργογιάννης, 1997, Χριστιάς, 2001, Tiedt & Tiedt, 2006). Συγκεκριμένα:

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες να εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και

εμπειρίες τους. Κάθε άνθρωπος είναι φορέας ανεκτίμητης εμπειρίας. Ο εκπαιδευόμενος, ακόμη και όταν ως μετανάστης δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει, έχει αρκετές εμπειρίες μέσα από την επαγγελματική και κοινωνική του δραστηριότητα, που του δίνουν τη δυνατότητα να εφαρμόσει από μόνος του τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης. Μπορεί δηλαδή με σχετική ευχέρεια μέσω συνεχών δοκιμών να φτάσει στο ποθούμενο αποτέλεσμα της κατανόησης του θέματος που τον απασχολεί. Ο Αμερικανός παιδαγωγός J. Banks (1994) θεωρεί την εμπειρική διάσταση ουσιαστικής σημασίας, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου κατά τη διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα.

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να σχεδιάζει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, ούτως ώστε μέσα από αυτές να μαθαίνει ο ένας για τον άλλο. Το παίξιμο ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και οι προσομοιώσεις αποτελούν τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά, επειδή προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις, δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν αξίες, πεποιθήσεις και απόψεις.
- Ο εκπαιδευτής μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να καλλιεργήσει το σεβασμό των εκπαιδευομένων για τους άλλους ανθρώπους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευόμενος να αισθάνεται ότι προσφέρει στον εκπαιδευτικό του χώρο και ότι εκτιμώνται οι κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές του. Η διαμόρφωση κλίματος αποδοχής τον κάνει να λειτουργεί αποτελεσματικότερα στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα θέματα, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής, χρειάζεται να αφορούν στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευόμενος να υποβοηθείται να βρει κώδικες που θα τον οδηγήσουν με ευκολία στην ερμηνεία της εμπειρίας του, την οποία στη συνέχεια μπορεί να τη μεταδώσει στους συνεκπαιδευόμενούς του.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να προσαρμόζεται στο ρυθμό και τους τρόπους μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Η αναγνώριση της αξίας του προσωπικού ρυθμού μάθησης και η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων είναι ένας απαραίτητος τρόπος προσέγγισης της γνώσης που ο εκπαιδευτής θα πρέπει να καλλιεργήσει. Η εξοικείωση, για παράδειγμα, με τις νέες

τεχνολογίες αποτελεί μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευόμενος οδηγείται στην κατανόηση φαινομένων του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας.

- Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα χρειάζεται να συνοδεύεται από συζήτηση, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και να συνοψίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.
- Η διαπολιτισμική προσέγγιση χρειάζεται να έχει συνέχεια και να μην αρκείται σε μεμονωμένες παρεμβάσεις.
- Η εμπειρία του εκπαιδευόμενου: Η εφευρετικότητα του εκπαιδευομένου.
- Η χρήση υλικών και μέσων: Επειδή η απόλυτη ομοιογένεια λείπει από τα τμήματα ενηλίκων μεταναστών, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να επινοήσει δραστηριότητες που θα διευκολύνουν κάθε εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει τις προσωπικές του στρατηγικές για την προσέγγιση της γνώσης, χωρίς βέβαια να λησμονεί ότι λειτουργεί ως καθοδηγητής στην ομάδα του. Οφείλει δηλαδή με σύντομες εισηγήσεις, με παραδείγματα, με τη χρήση βιβλίων, κειμένων, φωτοτυπιών, εικόνων να δώσει εναύσματα και διεξόδους στον εκπαιδευόμενο και να τον δραστηριοποιήσει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
- Διερευνητική διαδικασία: Ένα θέμα μπορεί να ερευνηθεί κατευθείαν και να παρουσιαστεί από τους εκπαιδευόμενους.

2.6 Ανακεφαλαίωση

Υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, την οποία διαχειριζόμαστε για να πετύχουμε την κοινωνική συνοχή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια νέα θεωρητική και πρακτική αντίδραση σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών αξιών αποδεικνύεται ανεπαρκής.

Υπάρχει υποχρέωση από πλευράς κράτους για μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα, στηριγμένη σε λογικές εκπαιδευτικές αρχές, που να ενσωματώνει μια ευρωπαϊκή και οικουμενική προοπτική. Το κράτος υποχρεούται να υποστηρίξει όλα τα άτομα, ώστε να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό. Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και η διαπολιτισμική προσέγγιση των νέων δεδομένων αποτελούν μονόδρομο για όλες τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αν αυτές θέλουν να διασφαλίσουν το ελάχιστο της κοινωνικής

συναίνεσης και την ειρηνική συμβίωση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που τις απαρτίζουν. Ας έχουμε πάντα στο νου μας ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικοποιητική διαδικασία, πόσο μάλλον η διαπολιτισμική, που προωθεί την αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ανάλυση. Τα στοιχεία συλλέχτηκαν από στις σχολές του ΕΠΑΣ του Ο.Α.Ε.Δ. στην Αθήνα τον μήνα Μάιο του 2018. Τα στοιχεία τα οποία συλλέχτηκαν, καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν (Παράρτημα), χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Σε αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και σε αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους. Κατά την συλλογή των δεδομένων, προέκυψαν 20 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 30 εκπαιδευόμενων.

3.2 Μέθοδος δειγματοληψίας

Δειγματοληψία είναι η συλλογή παρατηρήσεων από ένα δείγμα, δηλαδή ένα μέρος των ατόμων του πληθυσμού. Η δειγματοληπτική μέθοδος η οποία ακολουθείται σε μια έρευνα αποτελεί την βάση της αξιοπιστίας την οποία θα παρουσιάσουν τα τελικά αποτελέσματα. Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι κατασκευής δείγματος. Ανεξαρτήτως μεθόδου ο επιδιωκόμενος αντικειμενικός σκοπός παραμένει πάντα ο ίδιος: "Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος". Το πόσο καλά ένα δείγμα αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό εξαρτάται από το δειγματοληπτικό πλαίσιο (sample frame), το μέγεθος του δείγματος (sample size) και το σχεδιασμό της διαδικασίας συλλογής (selection procedure).

Οι διάφορες μέθοδοι δειγματοληψίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, η κάθε μία από τις οποίες διαιρείται σε υποκατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η Τυχαία δειγματοληψία (Probability /Random Sampling) και οι υποκατηγορίες της είναι η Απλή (Simple Random) και η Σύνθετη (Complex Random). Η δεύτερη κατηγορία είναι η μη τυχαία δειγματοληψία (Nonprobability Sampling) με υποκατηγορίες τη δειγματοληψία Ευκολίας (Convenience), Κρίσεως (Judgement) και Αναλογική (Quota).

Συγκεκριμένα, για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία η οποία είναι, ίσως, η πιο γνωστή μέθοδος για την επιλογή

αντιπροσωπευτικού δείγματος. Χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα, δηλαδή σε κάθε κλήρωση η πιθανότητα επιλογής είναι ίδια για όλες τις μονάδες. Η απλή τυχαία δειγματοληψία οδηγεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού και συνεπώς τα αποτελέσματα είναι γενικεύσιμα προς τον πληθυσμό.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε σχολές ΕΠΑΣ του Ο.Α.Ε.Δ. στη περιοχή των Αθηνών. Διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων (διευθυντές, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί), καθώς και σε εκπαιδευόμενους, ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη της κατάρτισης ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό τη διαχείριση των διαπολιτισμικών τάξεων στις σχολές του ΕΠΑΣ του Ο.Α.Ε.Δ.

3.3 Πληθυσμός και μέγεθος δείγματος

Πληθυσμός είναι το σύνολο των υπό μελέτη στοιχείων. Συνήθως, οι προς διερεύνηση πληθυσμοί είναι πολύ μεγάλοι για να μελετηθούν ολόκληροι και σίγουρα θα έχει μεγάλο κόστος σε χρήμα, χρόνο, ανθρώπινους πόρους κ.α. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι η απογραφή του πληθυσμού της χώρας που γίνεται κάθε δέκα χρόνια. Για τον παραπάνω λόγο επιλέγεται από τον ερευνητή ένα δείγμα, το οποίο είναι μια αντιπροσωπευτική υποομάδα του πληθυσμού που έχει οριστεί προς ανάλυση.

Στη δική μας περίπτωση, προσπαθώντας να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, επιλέχθηκαν τυχαία 20 εκπαιδευτικοί και 30 εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι φοιτούν σε σχολές του ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ της πρωτεύουσας. Από τους εκπαιδευτικούς οι 3 είναι διευθυντές, ενώ ένας είναι υποδιευθυντής. Από την άλλη πλευρά, το 34,5% του συνόλου των εκπαιδευόμενων είναι αλλοδαποί, ενώ οι υπόλοιποι ημεδαποί. Θα ήταν καλό να αναφερθεί πως δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία στη συλλογή μιας και οι περισσότεροι ήταν πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα.

3.4 Ανάλυση του ερωτηματολογίου της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία (Παράρτημα) περιλαμβάνει τα ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονται στους

εκπαιδευτικούς των σχολών του ΕΠΑΣ του Ο.Α.Ε.Δ.. Αυτά αποτελούνται από τρεις ενότητες που είναι οι ακόλουθες:

1. Γενικά στοιχεία εκπαιδευτικού,
2. Σύνθεση τμήματος και
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Στη δεύτερη κατηγορία (Παράρτημα) περιλαμβάνονται τα ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευομένους των σχολών του ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ.. Και η κατηγορία αυτή των ερωτηματολογίων διακρίνονται σε δυο ενότητες:

1. Γενικά στοιχεία εκπαιδευομένου
2. Σύνθεση τμήματος. Η ενότητα αυτή διακρίνεται στον αλλοδαπούς και στους ημεδαπούς.

3.4.1 Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Στην πρώτη κατηγορία των ερωτηθέντων που αφορά τους εκπαιδευτικούς, και ειδικότερα την ενότητα που απευθύνεται στα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το 66,7% είναι άντρες, ενώ το 33,3% γυναίκες (Πίνακας 3.1, Διάγραμμα 3.1).

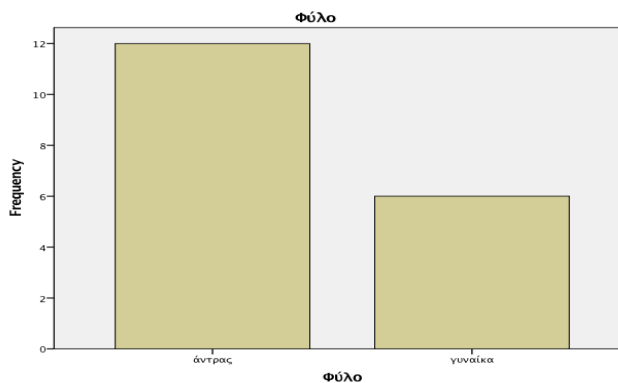
Πίνακας 3.1

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid άντρας	12	66,7	66,7	66,7
γυναίκα	6	33,3	33,3	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.1

Φύλο



Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ερωτώμενοι είναι 60 ετών και ακολουθούν οι ηλικίες των 36, 38 και 57 ετών (Πίνακας 3.2, Διάγραμμα 3.2). Στη συνέχεια, κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ποια περιοχή κατοικούν και διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών κατοικούν εντός της πόλεως των Αθηνών (Πίνακας 3.3).

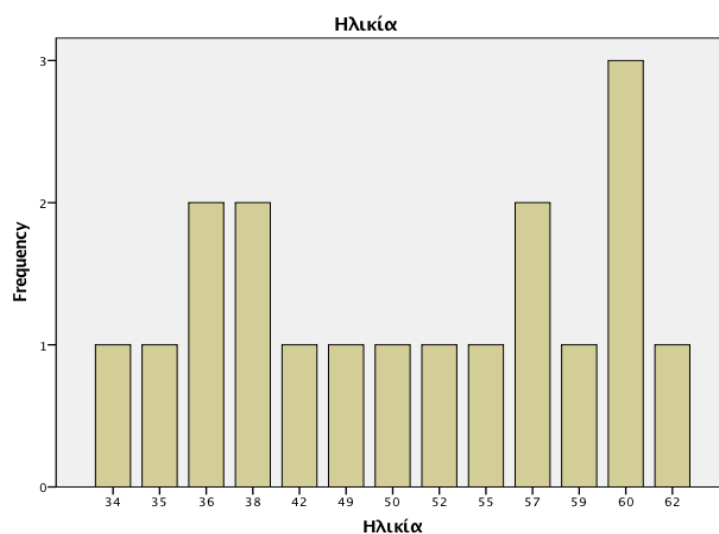
Πίνακας 3.2

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	34	1	5,6	5,6	5,6
	35	1	5,6	5,6	11,1
	36	2	11,1	11,1	22,2
	38	2	11,1	11,1	33,3
	42	1	5,6	5,6	38,9
	49	1	5,6	5,6	44,4
	50	1	5,6	5,6	50,0
	52	1	5,6	5,6	55,6
	55	1	5,6	5,6	61,1
	57	2	11,1	11,1	72,2
	59	1	5,6	5,6	77,8
	60	3	16,7	16,7	94,4
	62	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2

Ηλικία



Πίνακας 3.3
Τόπος διαμονής

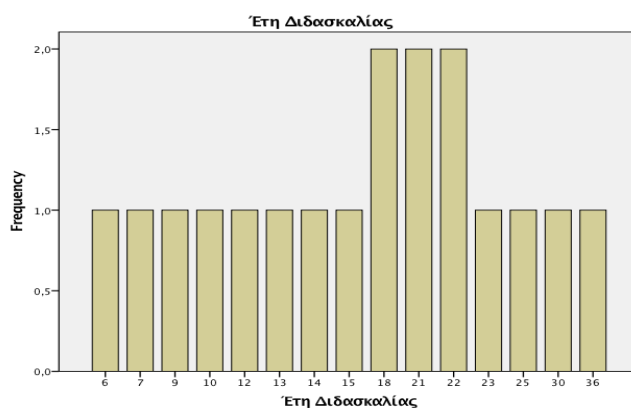
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΘΗΝ	11	61,1	61,1	61,1
	ΑΡΓΥ	1	5,6	5,6	66,7
	ΑΤΤΙ	3	16,7	16,7	83,3
	ΚΗΦΙ	1	5,6	5,6	88,9
	ΠΑΓΚ	1	5,6	5,6	94,4
	ΠΕΙΡ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Κατόπιν, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως διδάσκουν από 18 έως 21 έτη (Πίνακας 3.4, Διάγραμμα 3.3). Όσον αφορά τη βαθμίδα που βρίσκονται οι περισσότεροι στις σχολές, το 77,8% είναι απλοί εκπαιδευτικοί, το 16,7% υποδιευθυντές και το 5,6% διευθυντές (Πίνακας 3.5, Διάγραμμα 3.4). Το 50% του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 27,8% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 11,1% κατέχει ομοίως μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο (Πίνακας 3.6, Διάγραμμα 3.5).

Πίνακας 3.4
Έτη διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	1	5,6	5,6	5,6
	7	1	5,6	5,6	11,1
	9	1	5,6	5,6	16,7
	10	1	5,6	5,6	22,2
	12	1	5,6	5,6	27,8
	13	1	5,6	5,6	33,3
	14	1	5,6	5,6	38,9
	15	1	5,6	5,6	44,4
	18	2	11,1	11,1	55,6
	21	2	11,1	11,1	66,7
	22	2	11,1	11,1	77,8
	23	1	5,6	5,6	83,3
	25	1	5,6	5,6	88,9
	30	1	5,6	5,6	94,4
	36	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.3
Έτη διδασκαλίας



Πίνακας 3.5
Βαθμίδα στη σχολή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκπαιδευτικός	14	77,8	77,8	77,8
Υποδιευθυντής	1	5,6	5,6	83,3
Διευθυντής	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

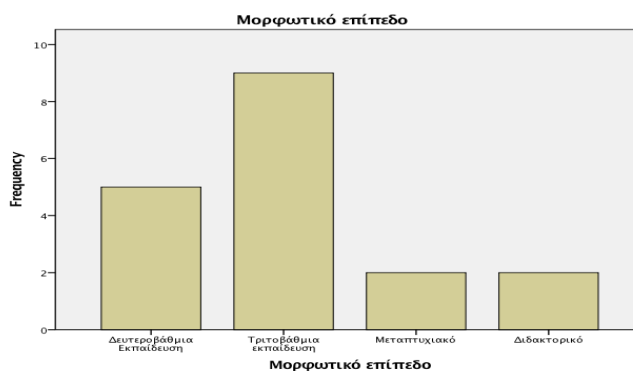
Διάγραμμα 3.4
Βαθμίδα στη σχολή



Πίνακας 3.6
Μορφωτικό επίπεδο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	27,8	27,8	27,8
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	9	50,0	50,0	77,8
	Μεταπτυχιακό	2	11,1	11,1	88,9
	Διδακτορικό	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.5
Μορφωτικό επίπεδο

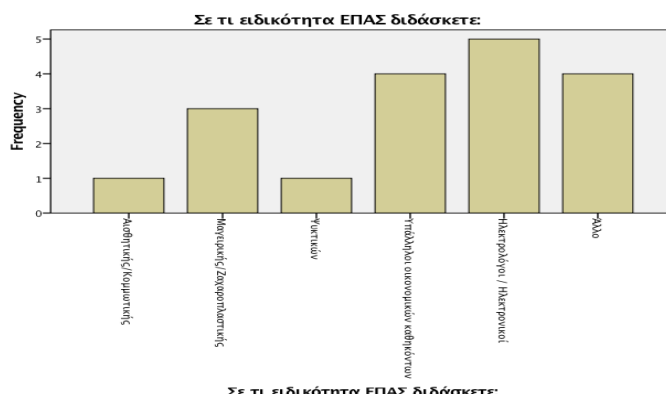


Από τους εκπαιδευτικούς, το 27,8% διδάσκουν στην ειδικότητα των ηλεκτρολόγων/ηλεκτρονικών και ακολουθεί με 22,2% η ειδικότητα των υπαλλήλων οικονομικών καθηκόντων. Το ίδιο ποσοστό δηλώνει πως διδάσκει σε άλλη ειδικότητα. Στη συνέχεια, το 16,7% διδάσκει στον τομέα της μαγειρικής/ζαχαροπλαστικής, ενώ μόλις το 5,6 είναι εκπαιδευτικοί στον τομέα της αισθητικής/κομμωτικής και στον τομέα των ψυκτικών ομοίως (Πίνακας 3.7, Διάγραμμα 3.6).

Πίνακας 3.7
Ειδικότητα ΕΠΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αισθητικής/Κομμωτικής	1	5,6	5,6	5,6
	Μαγειρικής/Ζαχαροπλαστικής	3	16,7	16,7	22,2
	Ψυκτικών	1	5,6	5,6	27,8
	Υπάλληλοι οικονομικών καθηκόντων	4	22,2	22,2	50,0
	Ηλεκτρολόγοι / Ηλεκτρονικοί	5	27,8	27,8	77,8
	Άλλο	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.6
Ειδικότητα ΕΠΑΣ

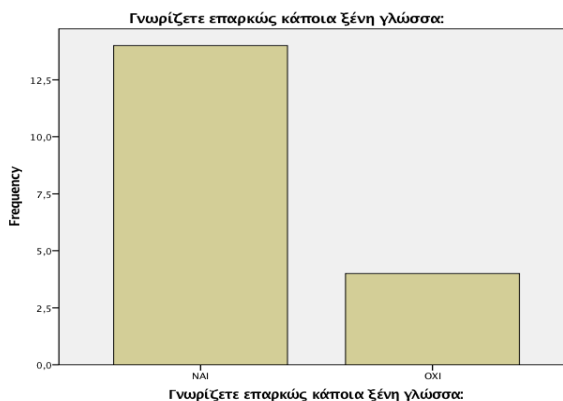


Έπειτα, στην ερώτηση που απευθυνόταν στους ερωτηθέντες για το αν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα, το 77,8% έδωσε καταφατική απάντηση, ενώ το 22,2% αρνητική (Πίνακας 3.8, Διάγραμμα 3.7). Από το 77,8% των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα, όλοι απάντησαν πως αυτή είναι η αγγλική γλώσσα (Πίνακας 3.9).

Πίνακας 3.8
Γνώση ξένης γλώσσας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	14	77,8	77,8	77,8
OXI	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.7
Γνώση ξένης γλώσσας



Πίνακας 3.9

Γνώση ξένης γλώσσας/ποια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλική	14	77,8	100,0	100,0
Missing	999	4	22,2		
Total		18	100,0		

Όσον αφορά την ερώτηση που ακολούθησε για το αν οι συμμετέχοντες έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 66,7% απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 33,3% απάντησε θετικά (Πίνακας 3.10, Διάγραμμα 3.8). Από αυτούς που απάντησαν θετικά, το 50% δήλωσε πως επιμορφώθηκε από σεμινάρια σε σχολεία, ενώ το 33,3% από σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο (Πίνακας 3.11, Διάγραμμα 3.9).

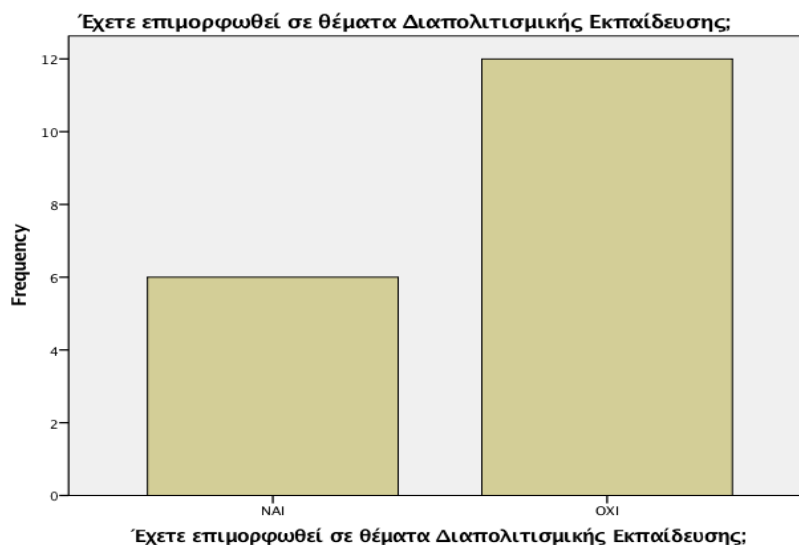
Πίνακας 3.10

Επιμόρφωση σε διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	6	33,3	33,3	33,3
	ΟΧΙ	12	66,7	66,7	100,0
Total		18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.8

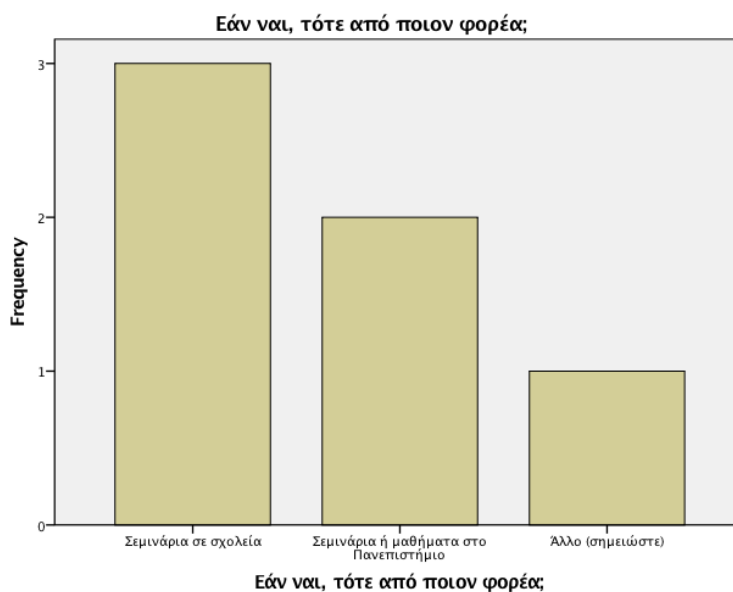
Επιμόρφωση σε διαπολιτισμική εκπαίδευση



Πίνακας 3.11
Φορέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σεμινάρια σε σχολεία	3	16,7	50,0	50,0
	Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	2	11,1	33,3	83,3
	Άλλο (σημειώστε)	1	5,6	16,7	100,0
	Total	6	33,3	100,0	
Missing	999	12	66,7		
	Total	18	100,0		

Διάγραμμα 3.9
Φορέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



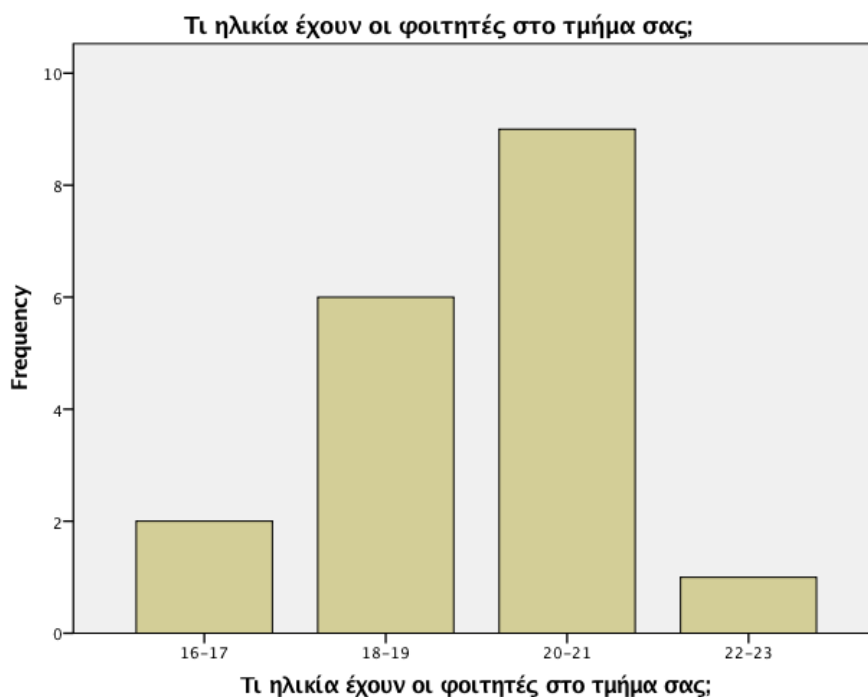
3.4.2 Σύνθεση τμήματος

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, η οποία είναι η σύνθεση του τμήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί, πως οι μαθητές που παρακολουθούν τις σχολές του ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. είναι από 16 έως 23 ετών. Οι περισσότεροι μαθητές των τμημάτων (50%) είναι ηλικίας από 20 έως 21 ετών. Μεταξύ 18 έως 19 ετών αποτελεί το 33,3% των μαθητών, το 11,1% είναι μεταξύ 16 έως 17 ετών, ενώ το 5,6% είναι από 22 έως 23 ετών (Πίνακας 3.12, Διάγραμμα 3.10).

Πίνακας 3.12
Ηλικία μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16-17	2	11,1	11,1	11,1
	18-19	6	33,3	33,3	44,4
	20-21	9	50,0	50,0	94,4
	22-23	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.10
Ηλικία μαθητών



Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών σε μια τάξη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το 44,4% αποτελείται από 15 άτομα, το 16,7% από 18 άτομα, ενώ το 11,1 από 17 μαθητές (Πίνακας 3.13, Διάγραμμα 3.11). Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν έχουν αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα τους και όλοι απάντησαν καταφατικά (Πίνακας 3.14).

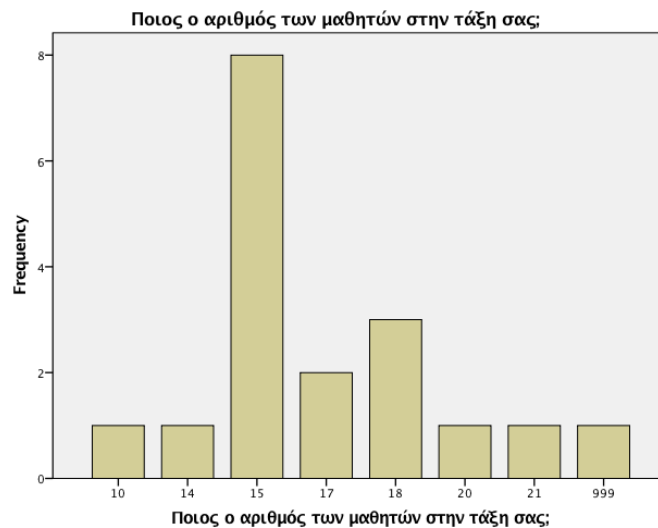
Πίνακας 3.13

Σύνολο μαθητών στη τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	1	5,6	5,6	5,6
	14	1	5,6	5,6	11,1
	15	8	44,4	44,4	55,6
	17	2	11,1	11,1	66,7
	18	3	16,7	16,7	83,3
	20	1	5,6	5,6	88,9
	21	1	5,6	5,6	94,4
	999	1	5,6	5,6	100,0
Total		18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.11

Σύνολο μαθητών στη τάξη



Πίνακας 3.14

Αλλοδαποί μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	17	94,4	100,0	100,0
Missing	999	1	5,6		
Total		18	100,0		

Ακολούθως, οι επόμενες ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, αφορούν μόνον αυτούς που απάντησαν θετικά για το γεγονός της ύπαρξης αλλοδαπών

μαθητών στην τάξη τους, δηλαδή όλους. Ειδικότερα, το 29,4% των ερωτηθέντων απάντησε πως στην τάξη τους έχουν 5 αλλοδαπούς μαθητές, το 23,5% από 2 αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 17,6% από 4 αλλοδαπούς μαθητές (Πίνακας 3.15, Διάγραμμα 3.12). Το 88,9% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών προέρχονται από την Αλβανία, ενώ το 5,6% από χώρες της μέσης Ανατολής και από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης αντιστοίχως (Πίνακας 3.16, Διάγραμμα 3.13).

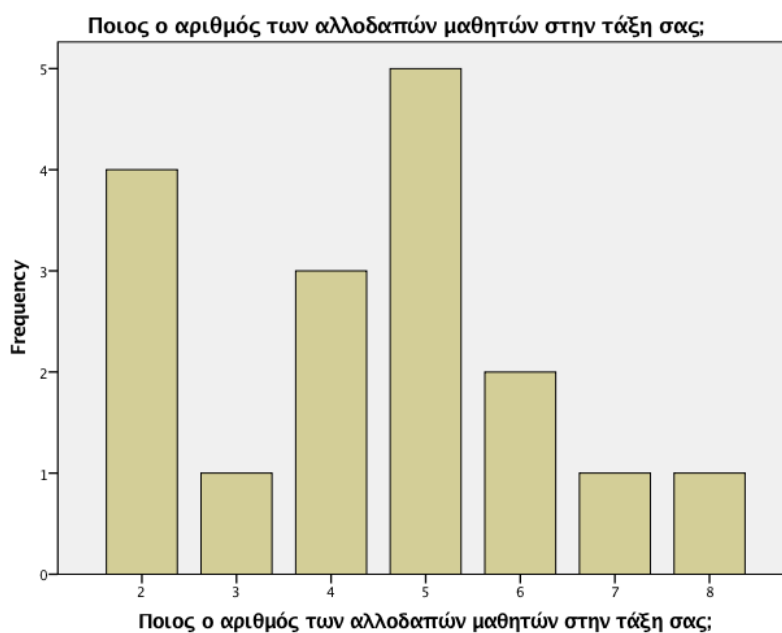
Πίνακας 3.15

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	22,2	23,5	23,5
	3	1	5,6	5,9	29,4
	4	3	16,7	17,6	47,1
	5	5	27,8	29,4	76,5
	6	2	11,1	11,8	88,2
	7	1	5,6	5,9	94,1
	8	1	5,6	5,9	100,0
	Total	17	94,4	100,0	
Missing	999	1	5,6		
Total		18	100,0		

Διάγραμμα 3.12

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών



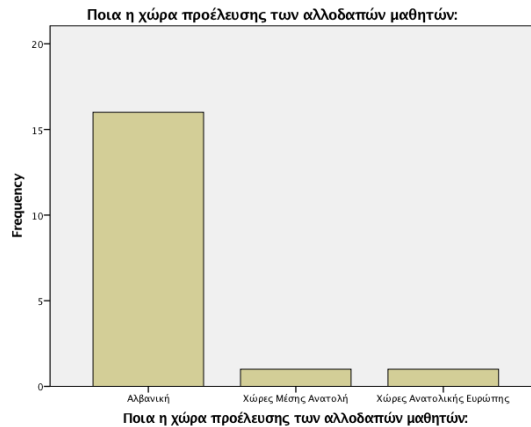
Πίνακας 3.16

Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβανική	16	88,9	88,9	88,9
	Χώρες Μέσης Ανατολή	1	5,6	5,6	94,4
	Χώρες Ανατολικής Ευρώπης	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.13

Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών



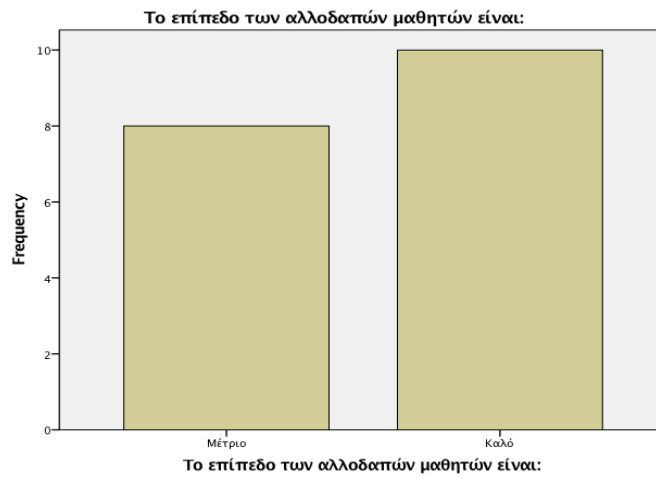
Έπειτα, στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών, το 55,6% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είναι καλό, ενώ το υπόλοιπο ότι είναι μέτριο (Πίνακας 3.17, Διάγραμμα 3.14). Όσον αφορά το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας, από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, το 55,6% απάντησε ότι είναι καλό, το 33,3% μέτριο και το 11,1% πως είναι πολύ καλό (Πίνακας 3.18, Διάγραμμα 3.15).

Πίνακας 3.17

Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτριο	8	44,4	44,4	44,4
	Καλό	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

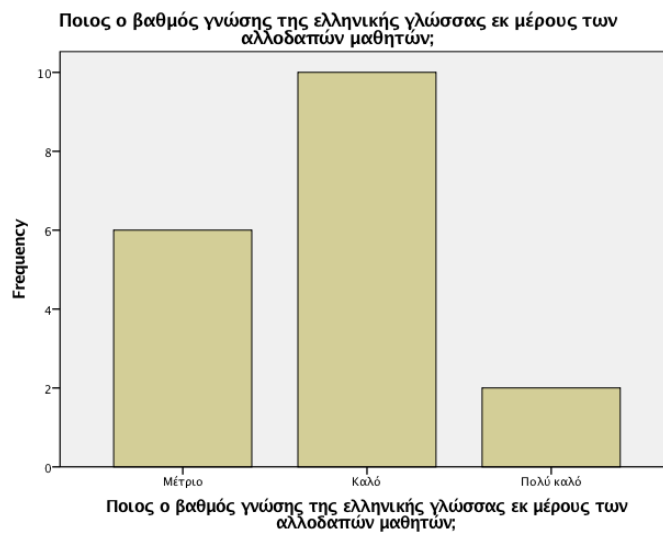
Διάγραμμα 3.14
Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών



Πίνακας 3.18
Γνώση ελληνικής γλώσσα από αλλοδαπούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτριο	6	33,3	33,3	33,3
	Καλό	10	55,6	55,6	88,9
	Πολύ καλό	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.15
Γνώση ελληνικής γλώσσα από αλλοδαπούς



Επιπρόσθετα, οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές, απευθύνονται στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς, το 33,3% απάντησε πως διαφωνεί και το ίδιο ποσοστό πως είναι ουδέτερο. Από την άλλη, το 16,7% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα, ενώ πάλι το ίδιο ποσοστό πως συμφωνεί. Όσον αφορά στην ερώτηση για το εάν απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, το 27,8% δήλωσε πως διαφωνεί και πως είναι ουδέτερο ομοίως, ενώ το 22,2% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα και εξίσου πως συμφωνεί. Σχετικά με το γεγονός πως παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας, το 44,4% των συμμετεχόντων είναι ουδέτερο, ενώ το 22,2% διαφωνεί απόλυτα και διαφωνεί αντίστοιχα. Μόλις το 11,1% δήλωσε πως συμφωνεί. Τέλος, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, το 55,6% δήλωσε πως είναι ουδέτερο, το 22,2% πως συμφωνεί, ενώ το 11,1% πως διαφωνεί (Πίνακας 3.19).

Πίνακας 3.19

Σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές

Έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς μαθητές;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	16,7	16,7	16,7
	Διαφωνώ	6	33,3	33,3	50,0
	Ουδέτερος	6	33,3	33,3	83,3
	Συμφωνώ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	22,2	22,2	22,2
	Διαφωνώ	5	27,8	27,8	50,0
	Ουδέτερος	5	27,8	27,8	77,8
	Συμφωνώ	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	22,2	22,2	22,2
	Διαφωνώ	4	22,2	22,2	44,4
	Ουδέτερος	8	44,4	44,4	88,9
	Συμφωνώ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	5,6	5,6	5,6
	Διαφωνώ	2	11,1	11,1	16,7
	Ουδέτερος	10	55,6	55,6	72,2
	Συμφωνώ	4	22,2	22,2	94,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, όσον αφορά την ερώτηση για το αν δυσχεραίνει/επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης, το 88,9% ήταν αρνητικό και μόλις το 11,1% απάντησε καταφατικά (Πίνακας 3.20, Διάγραμμα 3.16). Από αυτούς που απάντησαν θετικά (88,9%), οι μισοί δήλωσαν πως πιστεύουν ότι επηρεάζει/δυσχεραίνει μέτρια η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης, ενώ το υπόλοιπο 50% πως επηρεάζει πολύ (Πίνακας 3.21).

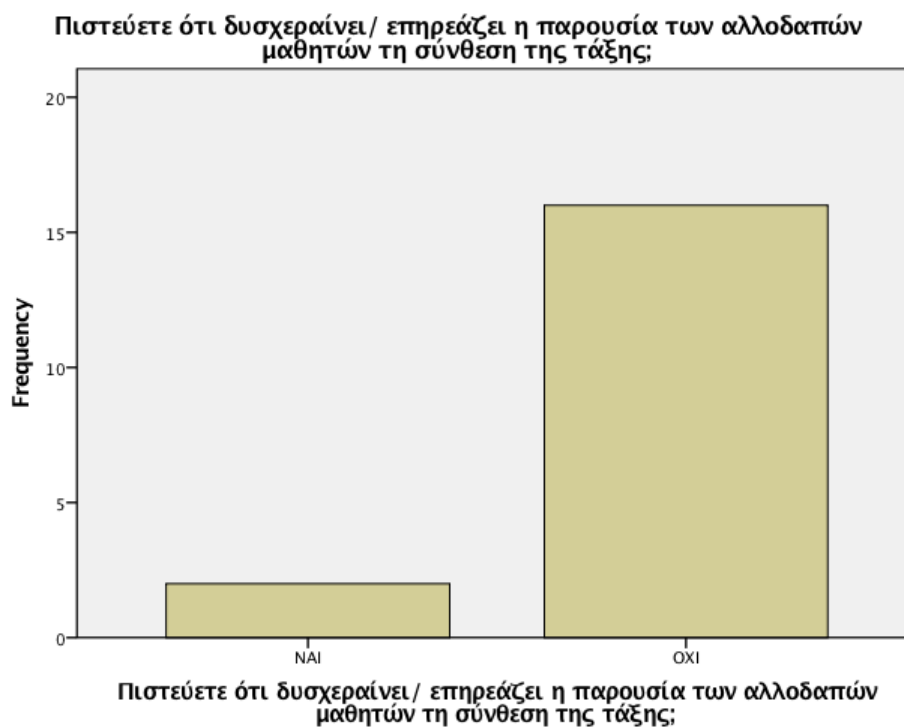
Πίνακας 3.20

Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	2	11,1	11,1	11,1
OXI	16	88,9	88,9	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.16

Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;



Πίνακας 3.21

Σε τι βαθμό δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	1	5,6	50,0	50,0
	Πολύ	1	5,6	50,0	100,0
	Total	2	11,1	100,0	
Missing	999	16	88,9		
	Total	18	100,0		

3.4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια, ακολουθεί η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, η οποία αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού. Αρχικά, θα δοθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη και έπειτα θα ακολουθήσουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη, το 61,1% δήλωσε πως συμφωνεί στην προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 22,2% πως συμφωνεί απόλυτα. Σχετικά με το γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές διαφορετικών εθνικών ομάδων, το 38,9% δήλωσε πως διαφωνεί, ενώ το 22,2% πως είναι ουδέτερο. Έπειτα, το 33,3% των συμμετεχόντων είναι ουδέτεροι στην ερώτηση για το αν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 27,8% πως διαφωνεί και πως διαφωνεί απόλυτα.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το γεγονός του αν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές, το 38,9% δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 22,2% πως είναι ουδέτερο. Επίσης, το 33,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών διαφωνεί πως ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και το 27,8% εμφανίζεται να είναι ουδέτερο (Πίνακας 3.22).

Πίνακας 3.22

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη

Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των αλλοδαπών φοιτητών από τους εκπαιδευτικούς;					Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές διαφορετικών εθνικών ομάδων;						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ουδέτερος	3	16,7	16,7	16,7	Διαφωνώ απόλυτα	2	11,1	11,1	11,1	11,1
	Συμφωνώ	11	61,1	61,1	77,8	Διαφωνώ	7	38,9	38,9	50,0	50,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	22,2	22,2	100,0	Ουδέτερος	4	22,2	22,2	72,2	72,2
	Total	18	100,0	100,0		Συμφωνώ	3	16,7	16,7	88,9	88,9
						Συμφωνώ Απόλυτα	2	11,1	11,1	100,0	100,0
					Total	18	100,0	100,0			

Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές;					Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους αλλοδαπούς μαθητές;						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	38,9	38,9	38,9	Διαφωνώ απόλυτα	5	27,8	27,8	27,8	27,8
	Διαφωνώ	3	16,7	16,7	55,6	Διαφωνώ	5	27,8	27,8	55,6	55,6
	Ουδέτερος	4	22,2	22,2	77,8	Ουδέτερος	6	33,3	33,3	88,9	88,9
	Συμφωνώ	3	16,7	16,7	94,4	Συμφωνώ	2	11,1	11,1	100,0	100,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	5,6	5,6	100,0	Απόλυτα					
Total	18	100,0	100,0		Total	18	100,0	100,0			

Ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	6	33,3	33,3	33,3
	Ουδέτερος	5	27,8	27,8	61,1
	Συμφωνώ	4	22,2	22,2	83,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, το 38,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί στο γεγονός πως όταν κάποιος εγκαθίσταται σε άλλη χώρα πρέπει να υιοθετήσει τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, διαφορετικά θα κινδυνεύει στο μέλλον από κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ το 27,8% είναι ουδέτερο και συμφωνεί απόλυτα. Σχετικά με το γεγονός πως η διατήρηση της εθνικής

ταυτότητας από τους αλλοδαπούς μπορεί να αποβεί επικίνδυνη, οι μισοί από του ερωτηθέντες είναι ουδέτεροι, ενώ το 16,7% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, το 55,6% του συνόλου των συμμετεχόντων συμφωνούν με το γεγονός πως πρέπει να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του χαρακτήρα των αλλοδαπών, αφού αποδεχτούν πρώτα τους νόμους της χώρας υποδοχής και το 33,3% συμφωνεί απόλυτα. Επιπλέον, σχετικά με την ερώτηση πως επιτυχής ενσωμάτωση των αλλοδαπών σημαίνει πλήρη υιοθέτηση από μέρους τους των κοινωνικών πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, το 33,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, ενώ το 27,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα (Πίνακας 3.23).

Πίνακας 3.23

Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα

Αν κάποιος δεν υιοθετήσει τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, κινδυνεύει από κοινωνικό αποκλεισμό.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	5,6	5,6	5,6
	Ουδέτερος	5	27,8	27,8	33,3
	Συμφωνώ	7	38,9	38,9	72,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλοδαπούς μπορεί να αποβεί επικίνδυνη;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	5,6	5,6	5,6
	Διαφωνώ	2	11,1	11,1	16,7
	Ουδέτερος	9	50,0	50,0	66,7
	Συμφωνώ	3	16,7	16,7	83,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Θα πρέπει να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του χαρακτήρα των αλλοδαπών, αφού αποδεχτούν πρώτα τους νόμους της χώρας υποδοχής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	5,6	5,6	5,6
	Ουδέτερος	1	5,6	5,6	11,1
	Συμφωνώ	10	55,6	55,6	66,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Επιτυχής ενσωμάτωση των αλλοδαπών σημαίνει πλήρη υιοθέτηση από μέρους τους των κοινωνικών πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	5,6	5,6	5,6
	Διαφωνώ	4	22,2	22,2	27,8
	Ουδέτερος	2	11,1	11,1	38,9
	Συμφωνώ	6	33,3	33,3	72,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Όσον αφορά τώρα το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στο γεγονός του εάν πιστεύουν πως η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε το έργο τους ως εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής τάξης, το 55,6% απάντησε πως θα βοηθούσε σε καλό επίπεδο, ενώ το 22,2% δήλωσε πως θα βοηθούσε λίγο και πολύ αντίστοιχα (Πίνακας 3.24, Διάγραμμα 3.17). Από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 33,3% δήλωσε πως είναι μέτρια ικανοποιημένο από τις επιμορφώσεις που έχει παρακολουθήσει. Το ίδιο ποσοστό, επίσης, δήλωσε πως είναι ικανοποιημένο σε καλό επίπεδο, ενώ το 22,2% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο (Πίνακας 3.25, Διάγραμμα 3.18).

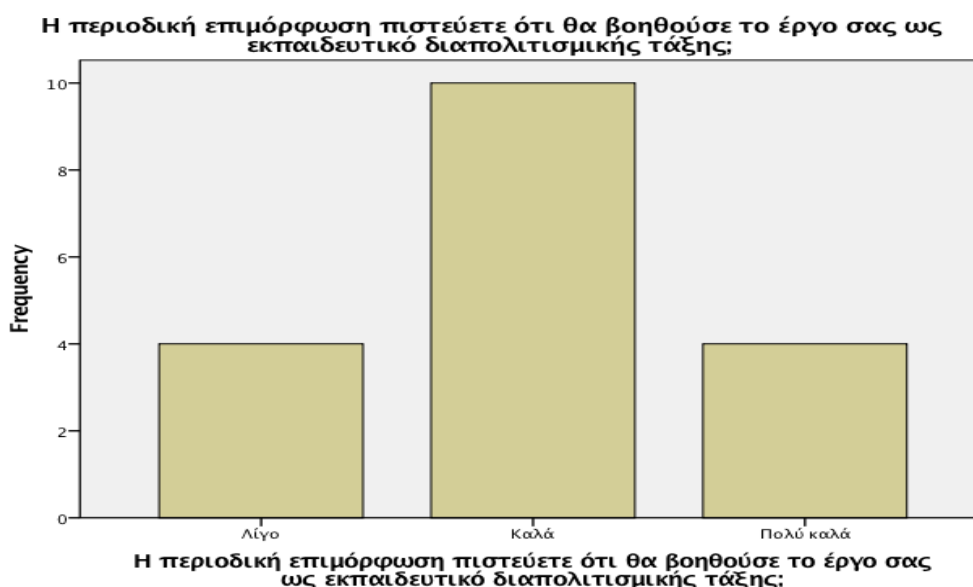
Πίνακας 3.24

Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	22,2	22,2	22,2
	Καλά	10	55,6	55,6	77,8
	Πολύ καλά	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.17

Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;



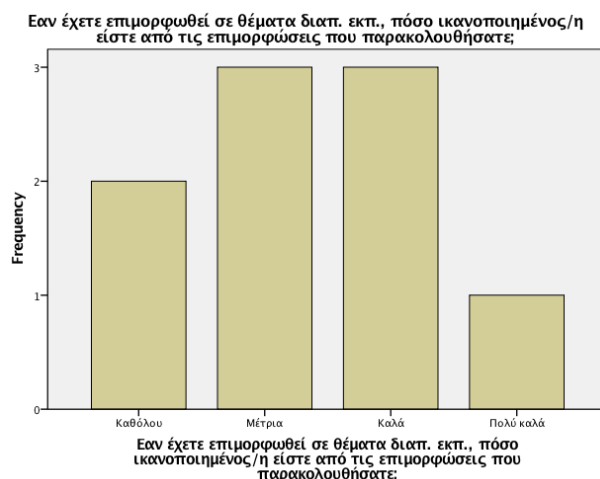
Πίνακας 3.25

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	11,1	22,2	22,2
	Μέτρια	3	16,7	33,3	55,6
	Καλά	3	16,7	33,3	88,9
	Πολύ καλά	1	5,6	11,1	100,0
	Total	9	50,0	100,0	
Missing	999	9	50,0		
	Total	18	100,0		

Διάγραμμα 3.18

Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;



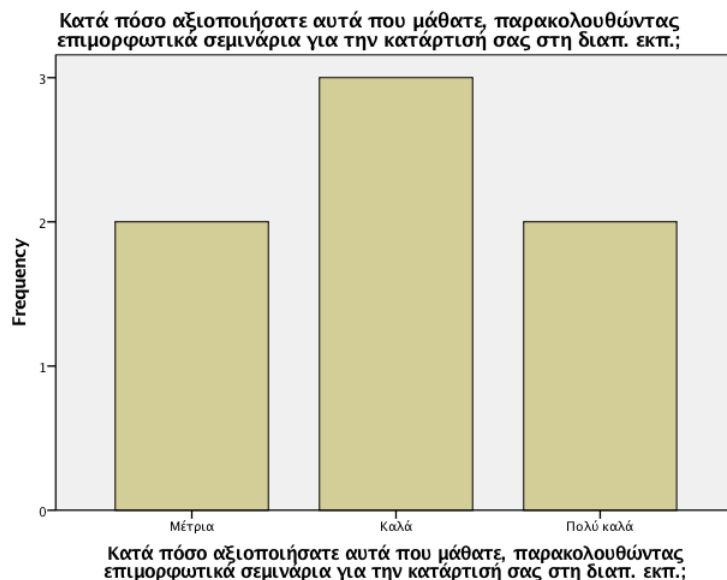
Πίνακας 3.26

Κατά πόσο αξιοποιήσατε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	2	11,1	28,6	28,6
	Καλά	3	16,7	42,9	71,4
	Πολύ καλά	2	11,1	28,6	100,0
	Total	7	38,9	100,0	
Missing	999	11	61,1		
	Total	18	100,0		

Διάγραμμα 3.19

Κατά πόσο αξιοποιήσατε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;



Τέλος, το 42,9% των εκπαιδευτικών απάντησε πως είναι ικανοποιημένο σε καλό επίπεδο από το γεγονός του κατά πόσο αξιοποίησε αυτά που έμαθε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το 28,6% είναι μέτρια ικανοποιημένο και πολύ καλά ικανοποιημένο εξίσου (Πίνακας 3.26, Διάγραμμα 3.19).

3.4.4 Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενου

Στη δεύτερη κατηγορία (Παράρτημα) περιλαμβάνονται τα ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευομένους των σχολών του ΕΠΑ.Σ του ΟΑΕΔ. Η κατηγορία αυτή των ερωτηματολογίων διακρίνεται σε δυο ενότητες. Η πρώτη αποτελείται από τα γενικά στοιχεία του εκπαιδευομένου, ενώ η δεύτερη από τη σύνθεση του τμήματος. Η ενότητα αυτή διακρίνεται στους αλλοδαπούς και στους ημεδαπούς.

Ειδικότερα, στην ενότητα που απευθύνεται στα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το 65,5% είναι άντρες, ενώ το 34,5% γυναίκες (Πίνακας 3.27, Διάγραμμα 3.20). Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευομένων, οι περισσότεροι ερωτώμενοι είναι από 20 έως 21 ετών με ποσοστό 55,2%, ακολουθούν οι ηλικίες μεταξύ 22 έως 23 και 18-19 ετών με ποσοστό 37,9% και 6,9% αντίστοιχα (Πίνακας 3.28, Διάγραμμα 3.21).

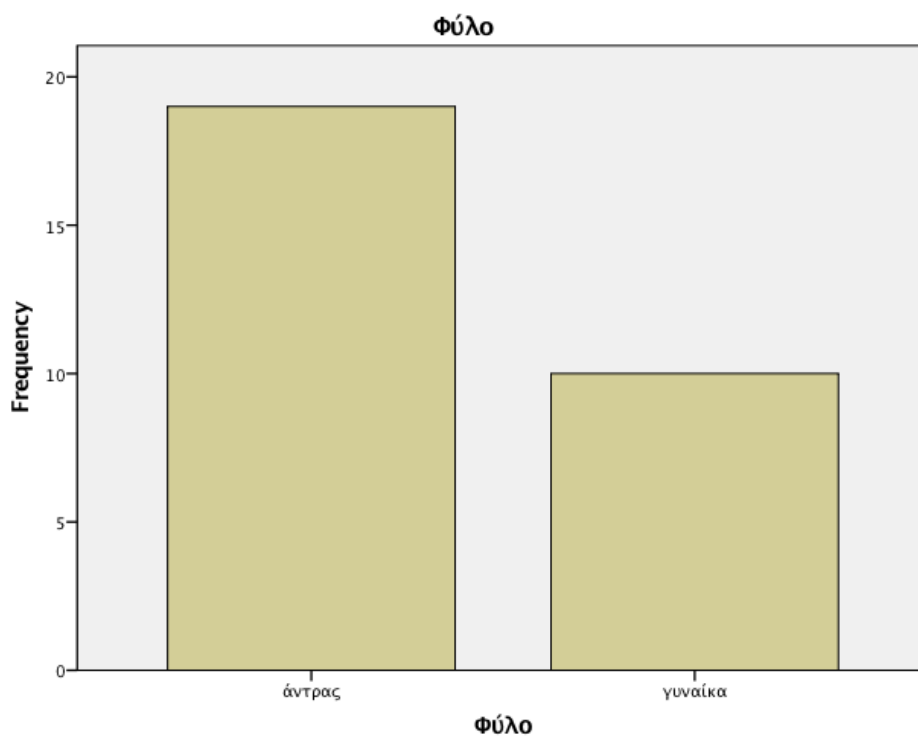
Πίνακας 3.27

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άντρας	19	65,5	65,5	65,5
	γυναίκα	10	34,5	34,5	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.20

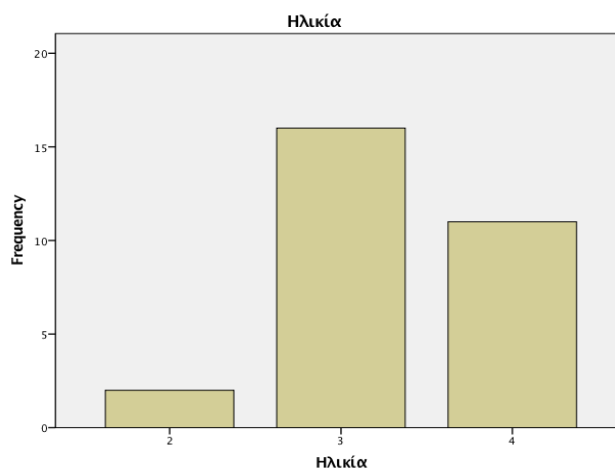
Φύλο



Πίνακας 3.28

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-19	2	6,9	6,9	6,9
	20-21	16	55,2	55,2	62,1
	22-23	11	37,9	37,9	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.21**Ηλικία**

Στη συνέχεια, κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ποια περιοχή κατοικούν και οι περισσότεροι εξ αυτών κατοικούν εντός της πόλεως των Αθηνών (Πίνακας 3.29). Κατόπιν, το 85,2% των μαθητών είναι απόφοιτοι γ' λυκείου, ενώ το 7,4% απόφοιτοι α' λυκείου (Πίνακας 3.30, Διάγραμμα 3.22).

Πίνακας 3.29**Τόπος διαμονής**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
A. BA	1	3,4	3,8	3,8
A.ΔΗ	2	6,9	7,7	11,5
ΑΓ. Δ	1	3,4	3,8	15,4
ΑΘΗΝ	7	24,1	26,9	42,3
ΑΛΙΜ	1	3,4	3,8	46,2
ΑΤΤΙ	1	3,4	3,8	50,0
ΗΛΙΟ	3	10,3	11,5	61,5
ΚΑΛΙ	1	3,4	3,8	65,4
ΚΟΡΙ	1	3,4	3,8	69,2
ΚΩΛΟ	1	3,4	3,8	73,1
N. ΙΩ	1	3,4	3,8	76,9
N. ΚΟ	1	3,4	3,8	80,8
N. ΣΜ	2	6,9	7,7	88,5
N. ΨΥ	1	3,4	3,8	92,3
ΠΑΡΟ	1	3,4	3,8	96,2
ΠΑΤΗ	1	3,4	3,8	100,0
Total	26	89,7	100,0	
Missing				
999	3	10,3		
Total	29	100,0		

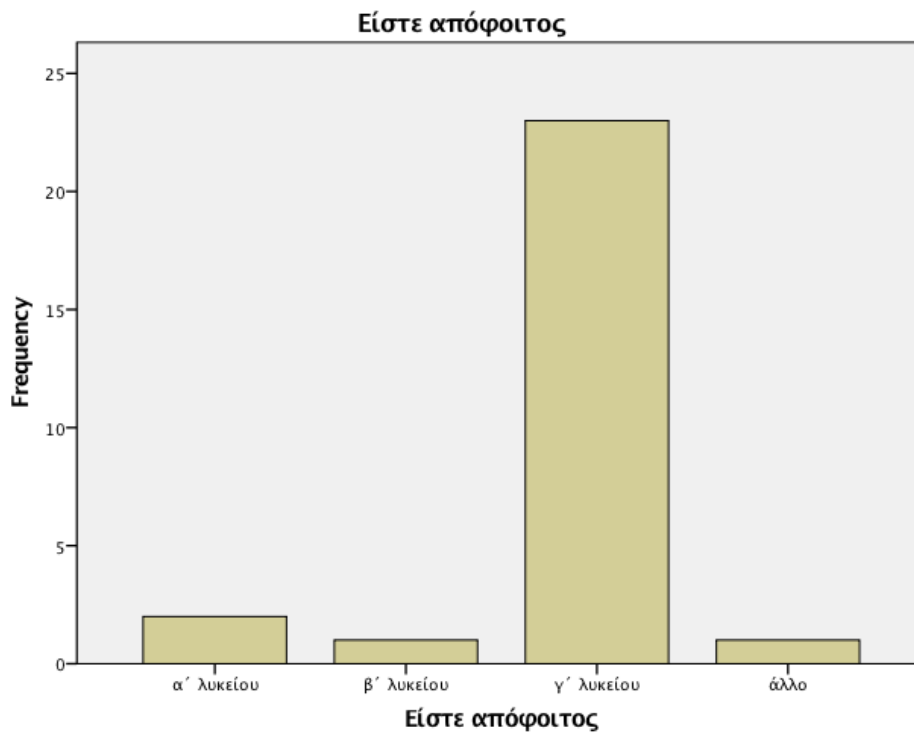
Πίνακας 3.30

Απόφοιτοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	α' λυκείου	2	6,9	7,4	7,4
	β' λυκείου	1	3,4	3,7	11,1
	γ' λυκείου	23	79,3	85,2	96,3
	άλλο	1	3,4	3,7	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	999	2	6,9		
	Total	29	100,0		

Διάγραμμα 3.22

Απόφοιτοι

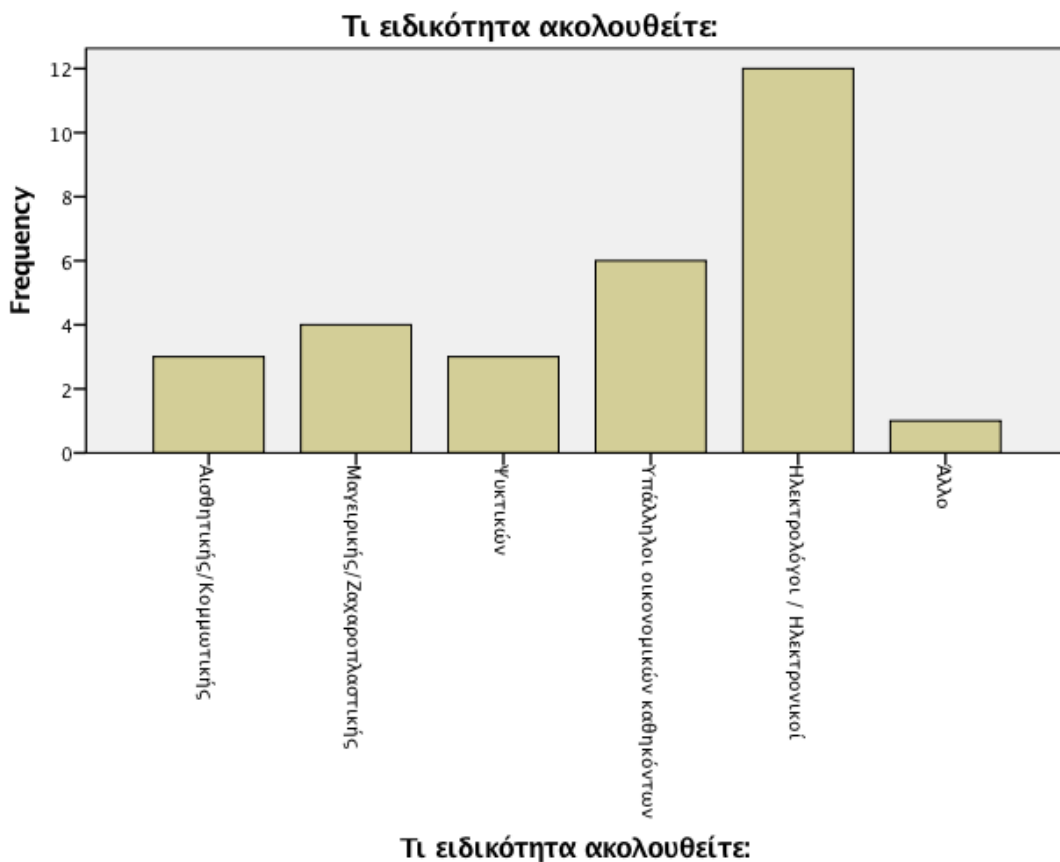


Από τους εκπαιδευομένους, το 41,4% ακολουθούν την ειδικότητα των ηλεκτρολόγων/ηλεκτρονικών, ακολουθεί το ποσοστό του 20,7% στην ειδικότητα των υπαλλήλων οικονομικών καθηκόντων. Στη συνέχεια, το 13,8% ακολουθεί τον τομέα της μαγειρικής/ζαχαροπλαστικής. Το 10,3% παρακολουθεί τον τομέα της αισθητικής/κομμωτικής και τον τομέα των ψυκτικών αντίστοιχα (Πίνακας 3.31, Διάγραμμα 3.23).

Πίνακας 3.31
Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αισθητικής/Κομμωτικής	3	10,3	10,3	10,3
Μαγειρικής/Ζαχαροπλαστικής	4	13,8	13,8	24,1
Ψυκτικών	3	10,3	10,3	34,5
Υπάλληλοι οικονομικών καθηκόντων	6	20,7	20,7	55,2
Ηλεκτρολόγοι / Ηλεκτρονικοί	12	41,4	41,4	96,6
Άλλο	1	3,4	3,4	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.23
Ειδικότητα



Έπειτα, στην ερώτηση που απευθυνόταν στους ερωτηθέντες για το αν γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα, το 69% έδωσε καταφατική απάντηση, ενώ το 31% αρνητική (Πίνακας 3.32, Διάγραμμα 3.24). Από το 77,8% των εκπαιδευομένων, που γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα, το 85% απάντησαν πως είναι η αγγλική γλώσσα, το 10% η Γαλλική, ενώ το 5% η Γερμανική (Πίνακας 3.33).

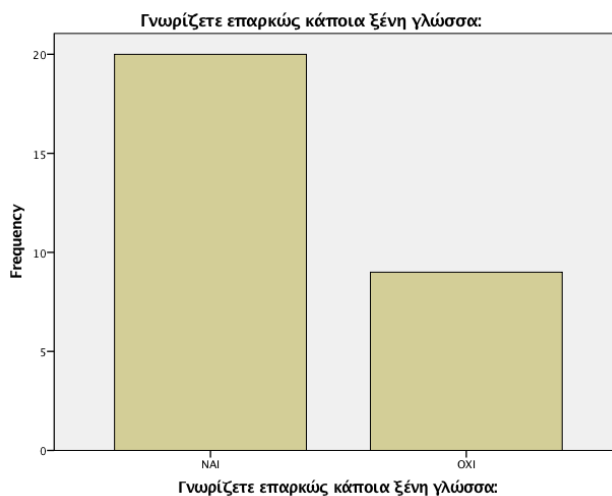
Πίνακας 3.32

Γνώση ξένης γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	20	69,0	69,0	69,0
	ΟΧΙ	9	31,0	31,0	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.24

Γνώση ξένης γλώσσας



Πίνακας 3.33

Γνώση ξένης γλώσσας / ποια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλική	17	58,6	85,0	85,0
	Γαλλική	2	6,9	10,0	95,0
	Γερμανική	1	3,4	5,0	100,0
	Total	20	69,0	100,0	
Missing	999	9	31,0		
	Total	29	100,0		

Όσον αφορά την ερώτηση που ακολούθησε για το εάν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 77,8% απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 22,2% απάντησε θετικά (Πίνακας 3.34, Διάγραμμα 3.25). Από αυτούς που απάντησαν θετικά, σχεδόν όλοι επιμορφώθηκαν στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από σχολές στην Αθήνα (Πίνακας 3.35).

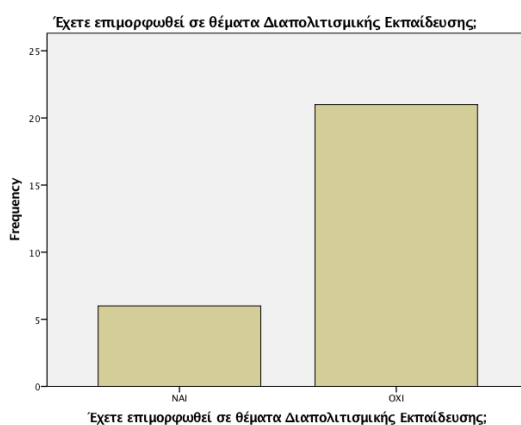
Πίνακας 3.34

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	6	20,7	22,2	22,2
	OXI	21	72,4	77,8	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	999	2	6,9		
	Total	29	100,0		

Διάγραμμα 3.25

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση



Πίνακας 3.35

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / περιοχή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΜΠΕ	1	3,4	25,0	25,0
	ΑΡΓΥ	1	3,4	25,0	50,0
	ΕΠΑΛ	1	3,4	25,0	75,0
	ΠΟΛΛ	1	3,4	25,0	100,0
	Total	4	13,8	100,0	
Missing	999	25	86,2		
	Total	29	100,0		

Στη συνέχεια, σχετικά με το αν οι μαθητές είναι ημεδαποί ή αλλοδαποί, το 65,5% των ερωτηθέντων απάντησε πως είναι ημεδαποί, ενώ το 34,5% είναι αλλοδαποί (Πίνακας 3.36, Διάγραμμα 3.26).

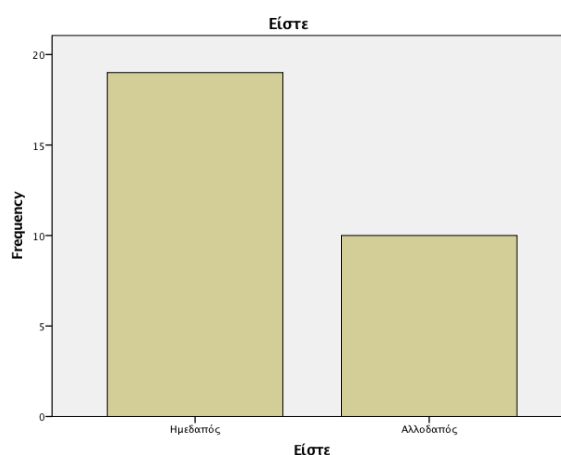
Πίνακας 3.36

Καταγωγή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ημεδαπός	19	65,5	65,5	65,5
Αλλοδαπός	10	34,5	34,5	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.26

Καταγωγή



3.4.5 Σύνθεση τμήματος

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους, η οποία είναι η σύνθεση του τμήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί πως η ενότητα αυτή διαχωρίζεται στους ημεδαπούς μαθητές που παρακολουθούν τις σχολές του ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. και τους αλλοδαπούς.

Ημεδαποί μαθητές

Οι ακόλουθες απαντήσεις αφορούν τους μαθητές οι οποίοι απάντησαν πως είναι ημεδαποί. Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών στο τμήμα τους, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν πως το 26,3% αποτελείται από 9 άτομα, το ίδιο ποσοστό από 13 άτομα, ενώ το 10,5% από 16 και 18

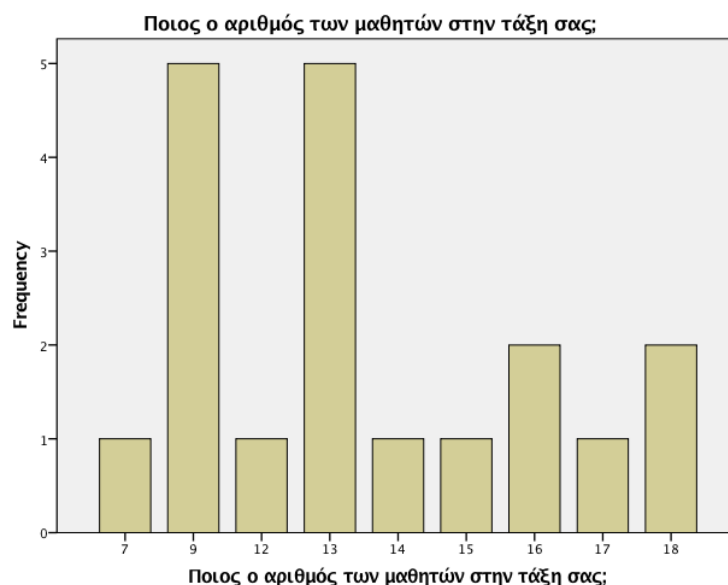
μαθητές (Πίνακας 3.37, Διάγραμμα 3.27). Κατόπιν, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν για το αν έχουν αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα τους και όλοι απάντησαν καταφατικά (Πίνακας 3.38).

Ακολούθως, οι επόμενες ερωτήσεις, αφορούν μόνον αυτούς που απάντησαν θετικά για το γεγονός της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους, δηλαδή όλους. Ειδικότερα, το 31,6% των ερωτηθέντων απάντησε πως στην τάξη τους έχουν έναν αλλοδαπό μαθητή, ενώ το 15,8% από 3 και 4 αλλοδαπούς μαθητές (Πίνακας 3.39, Διάγραμμα 3.28).

Πίνακας 3.37
Αριθμός μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	1	3,4	5,3	5,3
	9	5	17,2	26,3	31,6
	12	1	3,4	5,3	36,8
	13	5	17,2	26,3	63,2
	14	1	3,4	5,3	68,4
	15	1	3,4	5,3	73,7
	16	2	6,9	10,5	84,2
	17	1	3,4	5,3	89,5
	18	2	6,9	10,5	100,0
Total		19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
Total		29	100,0		

Διάγραμμα 3.27
Αριθμός μαθητών



Πίνακας 3.38

Αλλοδαποί μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	19	65,5	100,0	100,0
Missing	999	10	34,5		
Total		29	100,0		

Πίνακας 3.39

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	20,7	31,6	31,6
	2	2	6,9	10,5	42,1
	3	3	10,3	15,8	57,9
	4	3	10,3	15,8	73,7
	5	1	3,4	5,3	78,9
	6	2	6,9	10,5	89,5
	7	1	3,4	5,3	94,7
	9	1	3,4	5,3	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
Total		29	100,0		

Διάγραμμα 3.28

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών

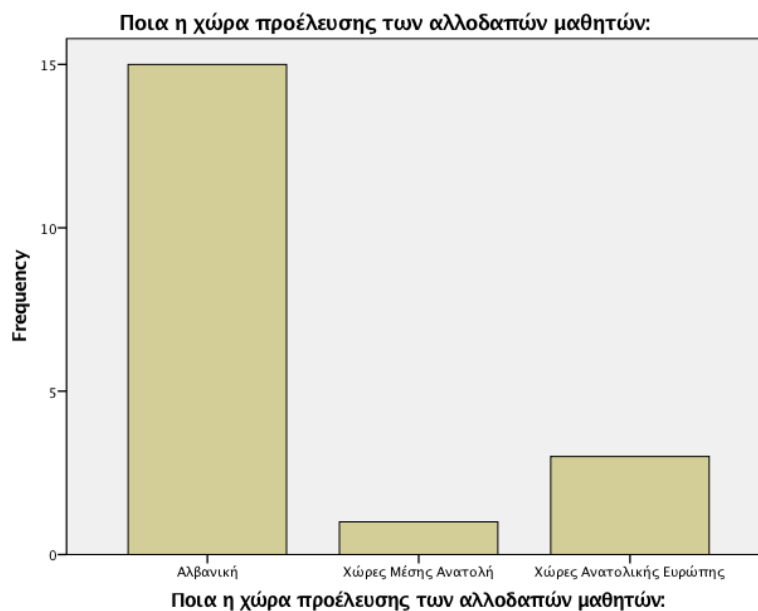


Το 78,9% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών προέρχονται από την Αλβανία, το 15,8% από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και το 5,3% από χώρες της μέσης Ανατολής (Πίνακας 3.40, Διάγραμμα 3.30).

Πίνακας 3.40
Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβανική	15	51,7	78,9	78,9
	Χώρες Μέσης Ανατολή	1	3,4	5,3	84,2
	Χώρες Ανατολικής Ευρώπης	3	10,3	15,8	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
	Total	29	100,0		

Διάγραμμα 3.29
Χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών



Έπειτα, στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών, το 42,1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είναι καλό και πολύ καλό ομοίως, ενώ το υπόλοιπο 15,8% ότι είναι μέτριο (Πίνακας 3.41, Διάγραμμα 3.30). Όσον αφορά το βαθμό γνώσης της ελληνικής

γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, το 63,2% απάντησε ότι είναι πολύ καλό, το 21,1% καλό και το 15,8% πως είναι μέτριο (Πίνακας 3.42, Διάγραμμα 3.31).

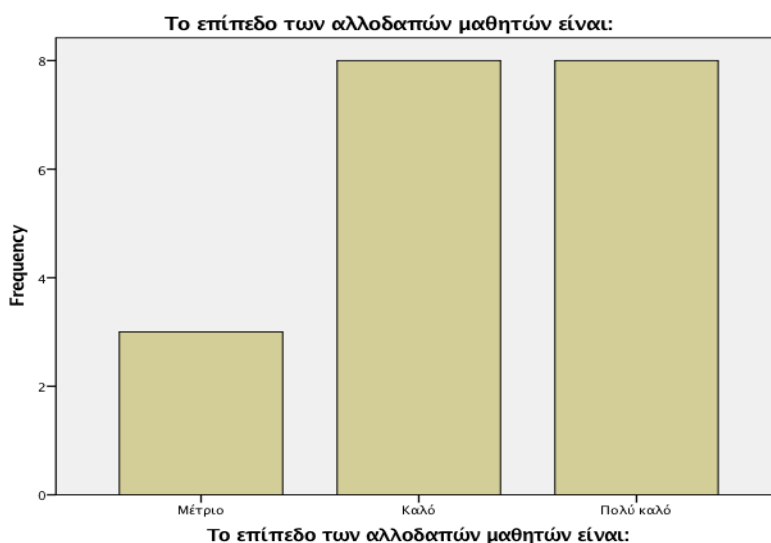
Πίνακας 3.41

Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτριο	3	10,3	15,8	15,8
	Καλό	8	27,6	42,1	57,9
	Πολύ καλό	8	27,6	42,1	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
Total		29	100,0		

Διάγραμμα 3.30

Επίπεδο αλλοδαπών μαθητών



Πίνακας 3.42

Βαθμός γνώσης ελληνικής γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτριο	3	10,3	15,8	15,8
	Καλό	4	13,8	21,1	36,8
	Πολύ καλό	12	41,4	63,2	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
Total		29	100,0		

Διάγραμμα 3.31

Βαθμός γνώσης ελληνικής γλώσσας



Στη συνέχεια, όσον αφορά την ερώτηση για το αν δυσχεραίνει/επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης, το 89,5% ήταν αρνητικό και μόλις το 10,5% απάντησε καταφατικά (Πίνακας 3.43, Διάγραμμα 3.32). Από αυτούς που απάντησαν θετικά (88,9%), οι μισοί δήλωσαν πως πιστεύουν ότι επηρεάζει/δυσχεραίνει πολύ η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης, ενώ το υπόλοιπο 50% πως επηρεάζει πάρα πολύ (Πίνακας 3.44).

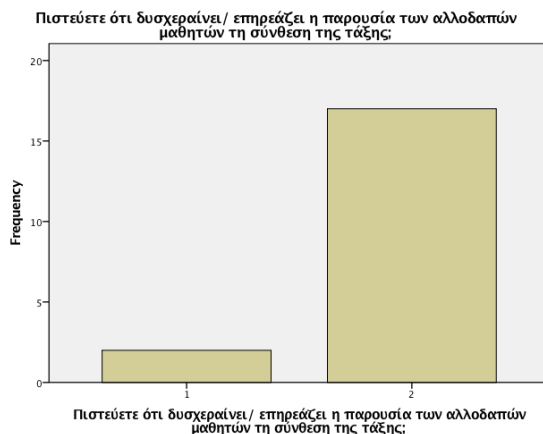
Πίνακας 3.43

Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	2	6,9	10,5	10,5
	OXI	17	58,6	89,5	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	999	10	34,5		
	Total	29	100,0		

Διάγραμμα 3.32

Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;



Πίνακας 3.44

Εάν ναι, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	1	3,4	50,0	50,0
	Πάρα πολύ	1	3,4	50,0	100,0
	Total	2	6,9	100,0	
Missing	999	27	93,1		
	Total	29	100,0		

Επιπρόσθετα, οι επόμενες πέντε ερωτήσεις απευθύνονται στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων, σχετικά με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών. Ειδικότερα, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς, το 66,7% απάντησε πως είναι ουδέτερο. Από την άλλη, το 16,7% απάντησε πως διαφωνεί και το ίδιο ποσοστό πως συμφωνεί.

Όσον αφορά στην ερώτηση για το εάν απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, το 66,7% δήλωσε ουδέτερο, ενώ το 11,1% απάντησε πως διαφωνεί και εξίσου πως συμφωνεί. Σχετικά με το γεγονός πως οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας, το 66,7% των συμμετεχόντων είναι ουδέτερο, ενώ το 11,1% συμφωνεί και ομοίως συμφωνεί απόλυτα. Μόλις το 5,6% δήλωσε πως διαφωνεί.

Επιπλέον, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές το 44,4% δήλωσε πως είναι ουδέτερο, το 27,8% πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 16,7% πως συμφωνεί. Τέλος, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί

μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους υπόλοιπους μαθητές, το 44,4% εμφανίζεται να είναι ουδέτερο, το 22,2% διαφωνεί, ενώ το 16,7% συμφωνεί απόλυτα (Πίνακας 3.45).

Πίνακας 3.45

Επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων για την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών

Έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς μαθητές:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	10,3	16,7	16,7
	Ουδέτερος	12	41,4	66,7	83,3
	Συμφωνώ	3	10,3	16,7	100,0
	Total	18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	5,6	5,6
	Διαφωνώ	2	6,9	11,1	16,7
	Ουδέτερος	12	41,4	66,7	83,3
	Συμφωνώ	2	6,9	11,1	94,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	3,4	5,6	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	5,6	5,6
	Διαφωνώ	1	3,4	5,6	11,1
	Ουδέτερος	12	41,4	66,7	77,8
	Συμφωνώ	2	6,9	11,1	88,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	6,9	11,1	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	6,9	11,1	11,1
	Ουδέτερος	8	27,6	44,4	55,6
	Συμφωνώ	3	10,3	16,7	72,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	17,2	27,8	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Οι αλλοδαποί μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους υπόλοιπους μαθητές:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	5,6	5,6
	Διαφωνώ	4	13,8	22,2	27,8
	Ουδέτερος	8	27,6	44,4	72,2
	Συμφωνώ	2	6,9	11,1	83,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	10,3	16,7	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Έπειτα, οι επόμενες δύο ερωτήσεις απευθύνονται πάλι στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων, σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το εάν χρειάζεται να εφαρμόζονται πολιτικές θετικής διάκρισης για τους αλλοδαπούς μαθητές, το 38,9% των ερωτηθέντων δήλωσε πως είναι ουδέτερο, το 27,8% πως συμφωνεί, ενώ το 16,7% πως συμφωνεί απόλυτα. Κατόπιν, το 44,4% των συμμετεχόντων μαθητών απάντησε πως είναι ουδέτερο σχετικά με το εάν πιστεύει πως πρέπει να δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς συμμαθητές του, το 38,9% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 11,1% συμφωνεί (Πίνακας 3.46).

Πίνακας 3.46

Επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων

Πιστεύετε ότι χρειάζεται να εφαρμόζονται πολιτικές θετικής διάκρισης για τους αλλοδαπούς μαθητές;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	6,9	11,1	11,1
	Διαφωνώ	1	3,4	5,6	16,7
	Ουδέτερος	7	24,1	38,9	55,6
	Συμφωνώ	5	17,2	27,8	83,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	10,3	16,7	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		
Πρέπει να βρίσκω τρόπους να δημιουργώ ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,4	5,6	5,6
	Ουδέτερος	8	27,6	44,4	50,0
	Συμφωνώ	2	6,9	11,1	61,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	7	24,1	38,9	100,0
Total		18	62,1	100,0	
Missing	999	11	37,9		
Total		29	100,0		

Αλλοδαποί μαθητές

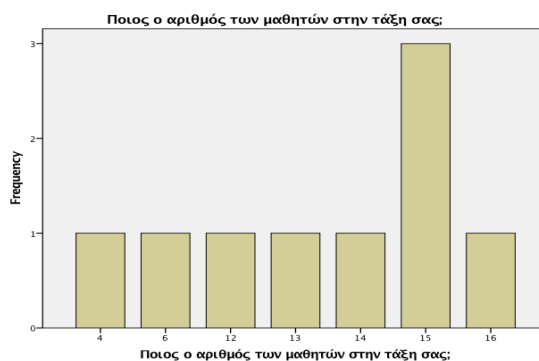
Οι ακόλουθες απαντήσεις αφορούν τους μαθητές οι οποίοι απάντησαν πως είναι αλλοδαποί. Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών στο τμήμα τους, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν πως το 33,3% αποτελείται από 15 άτομα και το 11,1% από 4, 6, 12, 13, 14, 16 άτομα (Πίνακας 3.47, Διάγραμμα 3.33). Κατόπιν, οι μαθητές ερωτήθηκαν για τη χώρα προέλευσής τους. Το 60%

του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών προέρχονται από την Αλβανία, το 30% από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και το 10% από άλλες χώρες (Πίνακας 3.48, Διάγραμμα 3.34).

Πίνακας 3.47
Αριθμός μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	3,4	11,1	11,1
	6	1	3,4	11,1	22,2
	12	1	3,4	11,1	33,3
	13	1	3,4	11,1	44,4
	14	1	3,4	11,1	55,6
	15	3	10,3	33,3	88,9
	16	1	3,4	11,1	100,0
	Total	9	31,0	100,0	
Missing	999	20	69,0		
	Total	29	100,0		

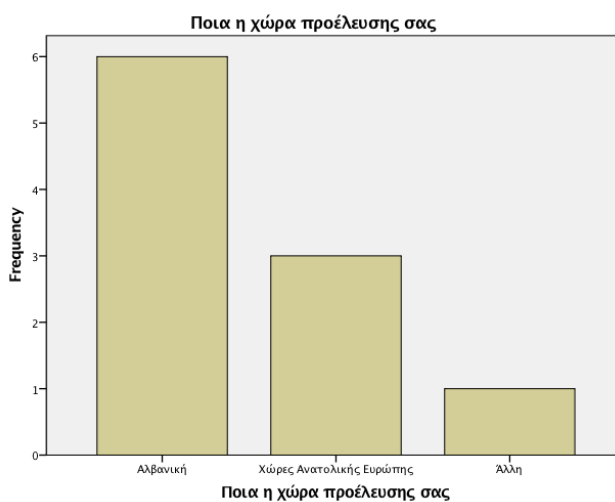
Διάγραμμα 3.33
Αριθμός μαθητών



Πίνακας 3.48
Χώρα προέλευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβανική	6	20,7	60,0	60,0
	Χώρες Ανατολικής Ευρώπης	3	10,3	30,0	90,0
	Άλλη	1	3,4	10,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
	Total	29	100,0		

Διάγραμμα 3.34
Χώρα προέλευσης

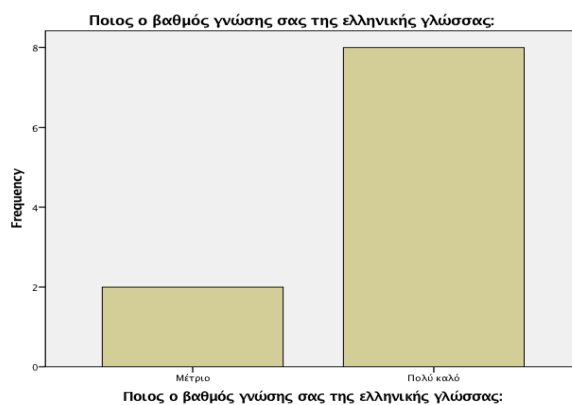


Όσον αφορά το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, το 80% απάντησε ότι είναι πολύ καλό και το 20% πως είναι μέτριο (Πίνακας 3.49, Διάγραμμα 3.35).

Πίνακας 3.49
Βαθμός γνώσης σας της ελληνικής γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτριο	2	6,9	20,0	20,0
	Πολύ καλό	8	27,6	80,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

Διάγραμμα 3.35
Βαθμός γνώσης σας της ελληνικής γλώσσας



Επιπρόσθετα, οι επόμενες τρεις ερωτήσεις απευθύνονται στο επίπεδο ικανοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, σχετικά με διάφορες απόψεις για την επίδοσή τους στη σχολή. Ειδικότερα, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς, το 30% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα και πως συμφωνεί ομοίως, ενώ το 20% διαφωνεί και το ίδιο ποσοστό είναι ουδέτερο. Όσον αφορά στην ερώτηση για το εάν απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, το 55,6% δήλωσε ουδέτερο, ενώ το 33,3% απάντησε πως διαφωνεί. Επιπλέον, στην ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, το 33,3% δήλωσε πως είναι ουδέτερο, ενώ το ίδιο ποσοστό απάντησε πως συμφωνεί (Πίνακας 3.50).

Πίνακας 3.50

Επίπεδο ικανοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, σχετικά με την επίδοσή τους

Έχετε χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς συμμαθητές σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	10,3	30,0	30,0
	Διαφωνώ	2	6,9	20,0	50,0
	Ουδέτερος	2	6,9	20,0	70,0
	Συμφωνώ	3	10,3	30,0	100,0
Missing	Total	10	34,5	100,0	
	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

Απουσιάζετε συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	11,1	11,1
	Διαφωνώ	3	10,3	33,3	44,4
	Ουδέτερος	5	17,2	55,6	100,0
	Total	9	31,0	100,0	
Missing	999	20	69,0		
	Total	29	100,0		

Είστε κοινωνικοί σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,4	11,1	11,1
	Ουδέτερος	3	10,3	33,3	44,4
	Συμφωνώ	3	10,3	33,3	77,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	6,9	22,2	100,0
Missing	Total	9	31,0	100,0	
	999	20	69,0		
Total		29	100,0		

Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις που απευθύνονται στις απόψεις των αλλοδαπών μαθητών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη. Ειδικότερα, το 50% δήλωσε πως συμφωνεί στην προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση αυτών και των εκπαιδευτικών, ενώ το 30% πως είναι ουδέτερο. Σχετικά με το γεγονός πως εάν οι μαθητές θεωρούν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να τους διδάσκουν, το 40%

δήλωσε πως είναι ουδέτερο και ομοίως πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 20% πως συμφωνεί. Έπειτα, το 60% των συμμετεχόντων είναι ουδέτεροι στην ερώτηση για το αν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς αυτούς, ενώ το 20% πως συμφωνεί.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το γεγονός του αν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές, το 50% δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 30% πως διαφωνεί. Επίσης, το 40% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών είναι ουδέτερο σχετικά με το εάν ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευσή τους και το 30% συμφωνεί.

Στη συνέχεια, σχετικά με το γεγονός πως η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλοδαπούς μπορεί να αποβεί επικίνδυνη στα κράτη υποδοχής, το 40% είναι ουδέτερο, ενώ το 30% συμφωνεί. Το 40% των συμμετεχόντων συμφωνεί στο γεγονός πως επιτυχής ενσωμάτωσή τους σημαίνει πλήρη υιοθέτηση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, ενώ το 30% είναι ουδέτερο (Πίνακας 3.51).

Πίνακας 3.51

Απόψεις των αλλοδαπών μαθητών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη

Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση μεταξύ εσάς των και εκπαιδευτικών;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	10,0	10,0
	Ουδέτερος	3	10,3	30,0	40,0
	Συμφωνώ	5	17,2	50,0	90,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	3,4	10,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
	Total	29	100,0		

Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να σας διδάσκουν;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ουδέτερος	4	13,8	40,0	40,0
	Συμφωνώ	2	6,9	20,0	60,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	13,8	40,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
	Total	29	100,0		

Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα για τη διδασκαλία προς εσάς;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	10,0	10,0
	Διαφωνώ	1	3,4	10,0	20,0
	Ουδέτερος	6	20,7	60,0	80,0
	Συμφωνώ	2	6,9	20,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
	Total	29	100,0		

Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής σας γλώσσας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	17,2	50,0	50,0
	Διαφωνώ	3	10,3	30,0	80,0
	Ουδέτερος	1	3,4	10,0	90,0
	Συμφωνώ	1	3,4	10,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

Ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευσή σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,4	10,0	10,0
	Ουδέτερος	4	13,8	40,0	50,0
	Συμφωνώ	3	10,3	30,0	80,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	6,9	20,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

Η διατήρηση της εθνικής σας ταυτότητας μπορεί να αποβεί επικίνδυνη στα κράτη υποδοχής;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4	10,0	10,0
	Διαφωνώ	1	3,4	10,0	20,0
	Ουδέτερος	4	13,8	40,0	60,0
	Συμφωνώ	3	10,3	30,0	90,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	3,4	10,0	100,0
Total		10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

Επιτυχής ενσωμάτωσή σας σημαίνει πλήρη υιοθέτηση των κοινωνικών πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	6,9	20,0	20,0
	Ουδέτερος	3	10,3	30,0	50,0
	Συμφωνώ	4	13,8	40,0	90,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	3,4	10,0	100,0
	Total	10	34,5	100,0	
Missing	999	19	65,5		
Total		29	100,0		

3.5 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ανάλυση. Τα στοιχεία τα οποία συλλέχθηκαν, αφού καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, αναλύθηκαν με βάση τα ποσοστά τους. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν (Παράρτημα), χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Σε αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και σε αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους. Η πρώτη κατηγορία ερωτηματολογίων διαχωρίζεται σε τρεις ενότητες (γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, σύνθεση τμήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτή), ενώ η δεύτερη κατηγορία σε δύο ενότητες (γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων, σύνθεση τμήματος),

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να μελετηθούν και να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που διδάσκουν και παρακολουθούν τις σχολές του ΕΠΑ.Σ του ΟΑΕΔ. Αρχικά, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τα γενικότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, που διδάσκουν και φοιτούν αντίστοιχα στις σχολές. Αναζητήσαμε τους παράγοντες που διαφοροποιούν τους αλλοδαπούς από τους ημεδαπούς μαθητές, την επίδοση των μαθητών και προσπαθήσαμε να καθορίσουμε τις παραμέτρους εκείνες, ώστε οι σχολές να είναι περισσότερο αποτελεσματικές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για έναν εκπαιδευτικό είναι μια πρόκληση, μια ευκαιρία για γνώση, εξέλιξη, ανανέωση, ένα βήμα παραπέρα, αλλά είναι κάτι πολύ δύσκολο. Οι τάξεις είναι πολυπληθείς, η επικοινωνία δεν είναι πάντοτε εύκολα εφικτή, το μαθητικό κοινό φέρει πολλά προβλήματα, όπως και το εκπαιδευτικό σύστημα δε βοηθάει, οπότε οι εκπαιδευτικοί είναι οι κυρίαρχοι δρώντες. Σκοπός και έργο των εκπαιδευτικών αυτών δεν είναι τόσο να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να τους εντάξουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Δραστηριότητες, επισκέψεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, ενδοσχολικές δράσεις και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας είναι μερικοί από τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση και εξέλιξη των μαθητών τους.

Αρχικά, από την έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στις σχολές είναι αρκετά έμπειροι, οι περισσότεροι εκ των οποίων διδάσκουν πάνω από 18 έτη, πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με γνώση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας. Όμως, καθότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά, το αρνητικό είναι πως οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από αυτό το μικρό ποσοστό που απάντησε θετικά, δήλωσε πως επιμορφώθηκε κυρίως από σεμινάρια.

Κατόπιν, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα τους, οι οποίοι μάλιστα έχουν ένα καλό γενικό επίπεδο στην τάξη, με καλή γνώση της ελληνικής γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα δήλωσαν πως έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσεων με τους γηγενείς μαθητές, χωρίς να έχουν μεγάλες διαφορές στην απόδοσή τους. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί

μαθητές είναι αρκετά συνεπείς στην παρουσία τους στο τμήμα, χωρίς περιττές απουσίες και επίσης, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας, ούτε προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Τέλος, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών δεν δυσχεραίνει, ούτε επηρεάζει τη σύνθεση της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της προσωπικής επικοινωνίας και προσέγγισης που πρέπει να επιδιώκουν προς τους αλλοδαπούς μαθητές και μάλιστα θεωρούν πως είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί, πως μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Ένα αρνητικό στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές διαφορετικών εθνικών ομάδων και δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους αλλοδαπούς μαθητές.

Όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από την πλευρά των αλλοδαπών μπορεί να αποβεί επικίνδυνη στο μέλλον και πως πρέπει να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του χαρακτήρα των αλλοδαπών, αφού αποδεχτούν πρώτα τους νόμους της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των αλλοδαπών σημαίνει την πλήρη υιοθέτηση από μέρους τους των κοινωνικών πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Η περιοδική επιμόρφωση θα βοηθούσε το έργο των εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής τάξης και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ήδη επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι αξιοποίησαν αυτά που έμαθαν, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε και απευθυνόταν στους εκπαιδευόμενους των σχολών του ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ. Συγκεκριμενοποιείθηκε χωριστά, στους ημεδαπούς και στους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να εξέλθουν σφαιρικότερα συμπεράσματα. Από τους εκπαιδευόμενους, οι περισσότεροι ακολουθούν την ειδικότητα των ηλεκτρολόγων / ηλεκτρονικών, καθώς και την ειδικότητα των υπαλλήλων οικονομικών καθηκόντων. Οι περισσότεροι εξ αυτών γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα και ειδικότερα την αγγλική γλώσσα και επιπλέον, δεν έχουν παρακολουθήσει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, όλοι οι ημεδαποί μαθητές έχουν αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα τους και

μάλιστα το σημαντικό είναι πως θεωρούν ότι το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά καλό. Οι Έλληνες μαθητές θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ένα καλό βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας και πιστεύουν πως η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών δεν επηρεάζει, ούτε δυσχεραίνει τη σύνθεση της τάξης.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στο επίπεδο ικανοποίησης των ημεδαπών εκπαιδευομένων, σχετικά με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών, οι περισσότεροι πιστεύουν πως οι αλλοδαποί μαθητές είναι συνεπείς στην παρουσία τους στο τμήμα, χωρίς περιττές απουσίες, ούτε προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, που σημαίνει ότι λειτουργεί θετικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Από την άλλη, σύμφωνα με τις απόψεις των γηγενών μαθητών, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα πειθαρχίας και οι περισσότεροι από αυτούς δεν είναι συνεργάσιμοι με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι περισσότεροι από τους γηγενείς μαθητές πιστεύουν, πως κάποιες φορές χρειάζεται να εφαρμόζονται πολιτικές θετικής διάκρισης για τους αλλοδαπούς μαθητές και πως πρέπει να δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Στο σημείο αυτό, θα αναλυθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών. Οι ίδιοι θεωρούν πως έχουν πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, όσον αφορά στο επίπεδο ικανοποίησης των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με την επίδοσή τους στη σχολή, οι περισσότεροι πιστεύουν πως έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα, είναι συνεπείς στην παρουσία τους στο τμήμα, χωρίς περιττές απουσίες και είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές.

Οι αλλοδαποί μαθητές τονίζουν τη σημασία της προσωπικής επικοινωνίας και προσέγγισης, μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών και θεωρούν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να τους διδάσκουν, χρησιμοποιώντας μάλιστα εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς αυτούς. Και αυτό αποτελεί ένα πολύ θετικό στοιχείο. Πιστεύουν, επίσης, πως ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικός για την εκπαίδευσή τους. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και πιστεύουν πως η διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας μπορεί να αποβεί επικίνδυνη στα κράτη υποδοχής. Τέλος, συμφωνούν στο γεγονός πως η επιτυχής ενσωμάτωσή τους σημαίνει πλήρη υιοθέτηση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Από τα

παραπάνω προκύπτει πως σχεδόν σε όλα τα πεδία οι απόψεις των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών συγκλίνουν, σε σχέση με την επίδοσή τους, τους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν και την απόδοση της διδασκαλίας σε μεικτή τάξη.

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων πρέπει να είναι η ευαισθητοποίηση απέναντι στην ετερότητα, τη γνώση, την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, έτσι ώστε να γίνει ένα «άνοιγμα» στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα βασίζεται στην αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων ως πηγής γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης. Με τον τρόπο αυτό θα δοθούν χρήσιμα εφόδια στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, τα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και στους μαθητές όλων των επιστημών, για τον ευαίσθητο ρόλο που αναλαμβάνουν προκειμένου να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα μέσω της διδασκαλίας και να τη χρησιμοποιήσουν ως εφαλτήριο για την κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη όλων των μαθητών. Παράλληλα, κομβικός μαθησιακός στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων πρέπει να είναι η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα αποτελέσουν πολύτιμη αρωγή στους επιμορφούμενους για την επίτευξη ισότιμης και απρόσκοπτης πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των μαθητών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

A. Γενικά στοιχεία εκπαιδευτικού

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: _____
3. Τόπος Διαμονής: _____
4. Έτη Διδασκαλίας: _____
5. Σε ποια βαθμίδα βρίσκεστε στη σχολή σας: Εκπαιδευτικός
Υποδιευθυντής Διευθυντής
6. Μορφωτικό επίπεδο: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Τριτοβάθμια εκπαίδευση Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
7. Σε τι ειδικότητα ΕΠΑΣ διδάσκετε; Αισθητικής/Κομμωτικής
Μαγειρικής/Ζαχαροπλαστικής Βοηθού βρεφονηπιοκόμου Υγείας
Γραφικών τεχνών Ψυκτικών Υπάλληλοι οικονομικών καθηκόντων
Ηλεκτρολόγοι / Ηλεκτρονικοί Άλλο
8. Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα: ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, ποια;
Αγγλική Γαλλική Γερμανική Άλλη
9. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; ΝΑΙ ΟΧΙ
Εάν ναι, τότε από ποιον φορέα;
Εισαγωγική επιμόρφωση (Π.Ε.Κ.) Σεμινάρια σε σχολεία
Σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Άλλο (σημειώστε)

B. Σύνθεση τμήματος

1. Τι ηλικία έχουν οι φοιτητές στο τμήμα σας; 16- 17 18-19
20-21 22-23

2. Ποιος ο αριθμός των μαθητών στην τάξη σας; _____

3. Έχετε στην τάξη σας αλλοδαπούς μαθητές; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΑΝ ΕΧΕΤΕ. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΤΟΤΕ:

4. Ποιος ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη σας; _____

5. Ποια η χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών:

Αλβανική Χώρες Μέσης Ανατολής Χώρες Ανατολικής Ευρώπης

Άλλη

6. Το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα σας είναι:

Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό

7. Ποιος ο βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των αλλοδαπών μαθητών;

Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό

8. Οι αλλοδαποί μαθητές στο τμήμα:

	-2	-1	0	1	2
Έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς μαθητές;					
Απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων;					
Παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας;					
Είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα)

9. Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ναι, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

Γ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη:

	-2	-1	0	1	2
Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των αλλοδαπών φοιτητών από τους εκπαιδευτικούς;					
Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές διαφορετικών εθνικών ομάδων;					
Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους αλλοδαπούς μαθητές;					
Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές;					
Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείτε πως είναι ικανοποιητικός για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών;					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα)

2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα:

	-2	-1	0	1	2
Όταν κάποιος εγκαθίσταται σε άλλη χώρα, πρέπει να υιοθετήσει τα πολιτισμικά στοιχεία αυτής της χώρας. Διαφορετικά κινδυνεύει με κοινωνικό αποκλεισμό.					
Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλοδαπούς μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη, γιατί οδηγεί στη δημιουργία εθνικών μειονοτήτων μέσα στα κράτη υποδοχής.					
Θα πρέπει να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα των αλλοδαπών, αφού όμως αυτοί αποδεχτούν πρώτα τους νόμους της χώρας υποδοχής.					
Επιτυχής ενσωμάτωση των αλλοδαπών σημαίνει πλήρη υιοθέτηση από μέρους τους των κοινωνικών πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα)

3. Η περιοδική επιμόρφωση πιστεύετε ότι θα βοηθούσε το έργο σας ως εκπαιδευτικό διαπολιτισμικής τάξης;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά

Ένα έχετε επιμορφωθεί στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τότε:

4. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις επιμορφώσεις που παρακολουθήσατε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά

5. Κατά πόσο αξιοποιήσατε αυτά που μάθατε, παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για την κατάρτισή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

A. Γενικά στοιχεία εκπαιδευόμενου

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 16- 17 18-19 20-21 22-23

3. Τόπος Διαμονής: _____

4. Είστε απόφοιτος: α' λυκείου β' λυκείου γ' λυκείου

άλλο

5. Τι ειδικότητα ακολουθείτε; Αισθητικής/Κομμωτικής

Μαγειρικής/Ζαχαροπλαστικής Βοηθού βρεφονηπιοκόμου Υγείας

Γραφικών τεχνών Ψυκτικών Υπάλληλοι οικονομικών καθηκόντων

Ηλεκτρολόγοι / Ηλεκτρονικοί Άλλο

6. Γνωρίζετε επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα: ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, ποια;

Αγγλική Γαλλική Γερμανική Άλλη

7. Έχετε αποφοιτήσει από κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ναι, τότε από ποιο (γράψτε περιοχή); _____

8. Είστε : Ημεδαπός Αλλοδαπός

B. Σύνθεση τμήματος

I. ΑΝ ΕΙΣΤΕ ΗΜΕΔΑΠΟΣ

1. Ποιος ο αριθμός των μαθητών στην τάξη σας; _____

2. Έχετε στην τάξη σας αλλοδαπούς μαθητές; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΑΝ ΕΧΕΤΕ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΤΟΤΕ:

3. Ποιος ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη σας; _____

4. Ποια η χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών:

Αλβανική Χώρες Μέσης Ανατολής Χώρες Ανατολικής Ευρώπης

Άλλη

5. Το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα σας είναι:

Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό

6. Ποιος ο βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των αλλοδαπών μαθητών;

Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό

7. Πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ναι, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι δυσχεραίνει/ επηρεάζει η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τη σύνθεση της τάξης;

Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

8. Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών:

	-2	-1	0	1	2
Έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς μαθητές;					
Απουσιάζουν συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων;					
Παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας;					
Είναι κοινωνικοί σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;					
Οι αλλοδαποί μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους υπόλοιπους μαθητές;					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα)

8. Σχετικά με τους αλλοδαπούς φοιτητές:

	-2	-1	0	1	2
Πιστεύετε ότι χρειάζεται να εφαρμόζονται πολιτικές θετικής διάκρισης (ειδικά προγράμματα) για τους αλλοδαπούς μαθητές;					
Πρέπει να βρίσκω τρόπους να δημιουργώ ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου;					

II. ΑΝ ΕΙΣΤΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ

1. Ποιος ο αριθμός των μαθητών στην τάξη σας; _____
2. Ποια είναι η χώρα προέλευσής σας:

Αλβανική Χώρες Μέσης Ανατολής Χώρες Ανατολικής Ευρώπης

Άλλη

3. Ποιος ο βαθμός γνώσης σας της ελληνικής γλώσσας;

Κακό	Μέτριο	Καλό	Πολύ καλό

4. Θεωρείτε πως:

	-2	-1	0	1	2
Έχετε χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς συμμαθητές σας;					
Απουσιάζετε συχνότερα από τα μαθήματα, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων;					
Είστε κοινωνικοί σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές;					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα)

5. Απόψεις των αλλοδαπών μαθητών για τη διδασκαλία σε μεικτή τάξη:

	-2	-1	0	1	2
Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση μεταξύ εσάς και των εκπαιδευτικών;					
Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να σας διδάσκουν;					

Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς εσάς;					
Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής σας γλώσσας;					
Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείτε πως είναι ικανοποιητικός για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευσή σας;					
Η διατήρηση της εθνικής σας ταυτότητας μπορεί να αποβεί μακροπρόθεσμα επικίνδυνη γιατί οδηγεί στη δημιουργία εθνικών μειονοτήτων μέσα στα κράτη υποδοχής.					
Επιτυχής ενσωμάτωσή σας σημαίνει πλήρη υιοθέτηση από μέρος σας των κοινωνικών/ πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.					

(-2= Διαφωνώ απόλυτα, -1= Διαφωνώ, 0= Ουδέτερος, 1= Συμφωνώ, 2= Συμφωνώ Απόλυτα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Βασιλειάδης Ν., Μπουτσιούκη Σ., (2015). Πολιτιστική Διπλωματία. Ελληνικές και Διεθνείς διαστάσεις. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ .
www.kallipos.gr.
- Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) (1997). Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τόμος III, Επιστημονική σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Gutenberg Γεωργογιάννης, 2008.
- Γεωργογιάννης Π., (2004). “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση” Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Άρτα 10-11 -2004), Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 1ος . Πάτρα: Συγγραφέας.
- Γκόβαρης Χ., (2001). “Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”, Ατραπός, ΑΘΗΝΑ.
- Γκότοβος Α. (2002). “Ετερότητα και Εκπαίδευση, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής”, Μεταίχμιο, ΑΘΗΝΑ.
- Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., (2003-2004). “Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση” , ΑΘΗΝΑ, ΙΠΟΔΕ.
- Δαμανάκης Μ., (1989). Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 16, σσ 75-87.
- Δαμανάκης Μ., (1997). “Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα”, Gutenberg , ΑΘΗΝΑ.
- Δαμανάκης, Μ., (1998). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης Μ., (2003) Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- Εορρερ. (2017). Εθνικό Κέντρο Europass. [online] Διαθέσιμο στην : <http://www.eorper.gr/index.php/el/qualification-certificate/europass> [Προσβάσιμο στις 28 Μαΐου 2017].

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο , (2017). Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση .
 [Διαθέσιμο στην : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0026&from=EL> [Προσβάσιμο στις 29 Φεβρουαρίου 2017].
- Κανακίδου Ε ., Παπαγιάννη Β., (1998). “Διαπολιτισμική Αγωγή” Ελληνικά γράμματα (β1 βελτιωμένα έκδοση), ΑΘΗΝΑ.
- Μάρκου Γ., (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τόμος 3ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989, (σελ. 1405- 1408).
- Μάρκου Γ., (1996). “Προσεγγίσεις τις πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.”, Γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης, ΑΘΗΝΑ.
- Μάρκου Γ., (1997). “Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση”, Ηλεκτρονικές τέχνες, ΑΘΗΝΑ.
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου, Ο., (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα. σ. 74. Παπαγιάννη, 1998.
- Παπάς Α., (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Tiedt P.L., Tiedt I.M., (2006). Πολυπολιτισμική Διδασκαλία, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Προεδρικό Διάταγμα υπ ’ αριθ. 152 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Ξένη

- Addison, J., (2002). Labor policy in the EU: The new emphasis on education and training under the treaty of Amsterdam. *Journal of Labor Research*, 23(2), pp.303-317.
- Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Banks, J. A., (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, CA, (pp. 3-29).
- Banks, J. A., (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), (σελ. 129-139) Brandt, 1986 Carter & Paine, 1985.

- Caforio, A., και Zygouritsas, N., (2013). *Greece*. [Διαθέσιμο στην : <http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Greece>].
- Cedefop. (2017). *Who we are*. [Διαθέσιμο στην: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/who-we-are>].
- CVCE (Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe). (2017). *The Brussels Treaty (17 March 1948)*. [Διαθέσιμο στην: http://www.cvce.eu/en/obj/the_brussels_treaty_17_march_1948-en-3467de5e-9802-4b65-778bc7d164d3.html].
- Dedman, M. (2010). *The Origins and Development of the European Union 1945-2008: A History of European Integration*. 2^η εκδ. Routledge.
- EAEA (European Association for the Education of Adults). (2011). *Country Report on Adult Education in GREECE*. EAEA.
- EACEA (Executive Agency Education, Audiovisual and Culture). (2014). *Supporting you and your project. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. European Union.
- EACEA (Executive Agency Education, Audiovisual and Culture). (2017). *Eurydice - Network on education systems and policies in Europe*. [online] Διαθέσιμο στην : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php].
- EQAVET (2016). *Report of Greece*. [online] EQAVET. Διαθέσιμο στην: http://www.eqavet.eu/Libraries/Website_Update_2016_Reports/2_EL_final_Template_for_updating_info_on_the_EQAVET_website.sflb.ashx].
- Felt, U. και Wynne, B. (2007). *Taking European knowledge society seriously. Report of the Expert Group on Science and Governance to the Science, Economy and Society Directorate, Directorate-General for Research, European Commission*. European Communities.
- Jessop, B., Fairclough, N. και Wodak, R. (2008). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Sense Publishers.
- Milancovici, S. (2015). The European idea – between synchrony and diachrony. *Public Administration and Social Policies Review VII*, 1(4), pp.120-122.
- Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), pp.121-132.
- Phillips, D. και Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer.

- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: The Decline of Violence In History And Its Causes*. Penguin.
- Phillips, D. και Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer.
- Risso, L. (2014). *Propaganda and Intelligence in the Cold War: The NATO information service*. Routledge.
- Tarman, B. (2008). *The European Union and the modernization of the Turkish education system*. Cambria Press.
- Tatham, A. (2009). *Enlargement of the European Union*. Kluwer.
- Topan, A. (2002). *The European Integration Process: A Historical and Comparative Institutional Analysis*. Lit Verlag Munster.
- Van Ooik, R. and Vandamme, T. (2010). *European Basic Treaties: Treaty on European Union, Treaty on the Functioning of the EU, Charter of Fundamental Rights of the EU, Treaty of Lisbon*. Kluwer.
- World Education Forum (2015). *Education for All 2015 National Review Report: Greece*. UNESCO.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul/
- Modgil, C., Gazendra, V., Mallick, K. & Sohah, M. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vlachos, E. C. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*. Athens: National Centre of Social Research (pp. 189).
- Yinger, J. M., (1968). *Religion Society and Individual, an Introduction to the Sociology of Religion*, New York: Macmillan (pp. 9).

Ιστοσελίδες

www. Wikipedia.gr

www.oaed.gr/epas

www.geocities.com