

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης σε ζητήματα φοίτησης αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών των
Επαγγελματικών Λυκείων του Ν. Λάρισας»

Ασπασία Ψωφάκα

ΒΟΛΟΣ 2014

1^{ος} Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Βασίλειος Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής

Αξιολογητής :

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο: «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας ήταν να διερευνηθούν ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών που φοιτούν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) του Ν. Λάρισας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά.

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος και η ημιδομημένη συνέντευξη που επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και πραγματοποιήθηκε σε 17 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Δ.Τ.Ε.Ε.) του Ν. Λάρισας έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνάς μου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και έχουν μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες που δημιουργούν προβλήματα στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία. Το γεγονός επίσης ότι πολλοί μαθητές των ΕΠΑ.Λ. εργάζονται φαίνεται να επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις τους και στην παρουσία τους στο σχολείο. Η παρούσα ερευνητική δραστηριότητα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για μεγαλύτερης έκτασης έρευνα, ενώ τα αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να ληφθούν επιπλέον μέτρα για την εκπαιδευτική υποστήριξη των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ.

Abstract

This work was prepared within the framework of a postgraduate program with the title «Pedagogical Game and Educational Material of Early Childhood» of the Pedagogy Department of Preschool Education at the University of Thessaly.

The aim of this diplomatic thesis was to investigate issues related to the studies of foreign and natives students who study at Vocational High School in the Prefecture of Larisa taking into consideration the opinions of the teachers teaching in those schools.

The qualitative research method and the semistructured interview that was selected as a data collection tool and was conducted to 17 teachers of Secondary Vocational Education of the Prefecture of Larisa gave us sufficient information about the investigation of the aim of our research. From the analysis of the results it was found that the foreign and native students who are studying at Vocational High School face language difficulties and have learning gaps from previous school grades and these create problems to their academic career.

The fact that many students at the Vocational Schools work while studying at the same time seems to have a negative impact on their performance and their presence at school.

This research activity could become the reason for a greater research extent while its results could be exploited so as more measures could be taken for the educational support of the foreign and native students that study at Vocational High School.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	7
Κεφάλαιο 1	
Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.Ε.).....	9
1.1 Η Δ.Τ.Ε.Ε. σε διάφορες χώρες του κόσμου.....	9
1.2 Το Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	11
1.3 Η Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα.....	12
1.4 Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.).....	15
1.5 Πρόσφατες εξελίξεις στη Δ.Τ.Ε.Ε.....	17
1.6 Οι εκπαιδευτικοί της Δ.Τ.Ε.Ε.....	19
1.6.1 Σύστημα διορισμού και ειδικότητες των εκπαιδευτικών της Δ.Τ.Ε.Ε.....	19
1.6.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δ.Τ.Ε.Ε.....	21
1.6.3 Μέθοδοι διδασκαλίας Επαγγελματικών Μαθημάτων.....	22
1.7 Μαθητικό δυναμικό της Δ.Τ.Ε.Ε.....	23
1.8 Προβλήματα της Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα.....	24
1.9 Δ.Τ.Ε.Ε. Νομού Λάρισας.....	25
1.10 Χαρακτηρισμός της φοίτησης των μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε.....	26
1.11 Αξιολόγηση των μαθητών.....	27
1.11.1 Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε.....	27
1.11.2 Διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών.....	29
Κεφάλαιο 2	
Εκπαίδευση και ετερότητα.....	31
2.1 Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη.....	31
2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	32
2.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	35
2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	36
2.5 Γλωσσική ετερότητα.....	38

2.6 Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών.....	39
2.7 Παρουσία των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε. του Νομού Λάρισας.....	40
2.8 Αναφορά σε συναφείς έρευνες.....	41

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία Έρευνας.....	43
3.1 Μέθοδος - Ερευνητικά Ερωτήματα.....	43
3.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	44
3.3 Προπαρασκευαστική Διαδικασία της Έρευνας.....	46
3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	47
3.5 Μεθοδολογία.....	47

Κεφάλαιο 4

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων.....	51
• Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία	51
• Συνεργασία σχολείου με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών και επίδοση	57
• Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών.....	61
• Σχέση του τόπου γέννησης των αλλοδαπών μαθητών, της ηλικίας που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και του χρόνου παραμονής με την επίδοσή τους.....	64
• Συγκριτικές επιδόσεις των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα μαθήματα γενικής παιδείας και στα μαθήματα ειδικότητας.....	66
• Διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών.....	70
• Συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	73
• Συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου.....	76
• Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματά τους στο ΕΠΑ.Λ.....	82
• Λόγοι για τους οποίους οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο	

ΕΠΑ.Λ.....	88
• Κριτήρια επιλογής ειδικότητας από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές.....	92
Κεφάλαιο 5	
5.1 Γενικά Συμπεράσματα.....	96
5.2 Προτάσεις.....	111
5.3 Αναστοχασμός της ερευνητικής διαδικασίας.....	111
Βιβλιογραφία	
Ελληνόγλωσση.....	114
Ξενόγλωσση.....	117
Συντομογραφίες	119
Παράρτημα-Οδηγός Συνέντευξης	121

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα συνιστά Διπλωματική Εργασία που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.Ε.) και η καθημερινή μου επαφή με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, καθώς και ο περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών, μου προκάλεσαν το ενδιαφέρον ώστε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να διερευνήσω ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους.

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε και η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων μου έδωσε πολλές πληροφορίες για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνάς μου. Έτσι έγινε προσπάθεια ώστε μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών να μελετηθούν θέματα που αφορούν τη φοίτηση και να αναδυθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές που φοιτούν στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.).

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη Δ.Τ.Τ.Ε. και πως διαμορφώνεται στην Ελλάδα και σε διάφορες χώρες του κόσμου. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των ΕΠΑ.Λ., το πλαίσιο λειτουργίας τους, το μαθητικό δυναμικό αλλά και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτά.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαίδευση και την ετερότητα. Επισημαίνεται η ανάγκη που υπάρχει για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ γίνεται μια αναφορά σε συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία έρευνας. Διατυπώνεται ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της και ακολουθεί ο αναστοχασμός της ερευνητικής διαδικασίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Κώστα Μάγο για τη συνεχή επιστημονική του καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, τη μετάδοση πολύτιμων γνώσεων αλλά και τις καίριες υποδείξεις του που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Γιάννη Πεχτελίδη για τη συνεργασία και τις πολύ χρήσιμες συμβουλές του.

Ακόμη, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που με την παραχώρηση των συνεντεύξεων συνέβαλαν στην προσπάθειά μου να διεξάγω την παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την οικογένειά μου, το σύζυγό μου Λεωνίδα Κρητικάκη και τον γιο μου Νεκτάριο για την υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τους ευχαριστώ όλους θερμά.

Κεφάλαιο 1

Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.Ε.)

1.1 Η Δ.Τ.Ε.Ε. σε διάφορες χώρες του κόσμου

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στις διάφορες χώρες του κόσμου διαμορφώνεται ανάλογα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και τη ζήτηση της αγοράς εργασίας σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για συγκεκριμένες χώρες για τις οποίες υπάρχουν δημοσιευμένα άρθρα σχετικά με το θέμα.

Έτσι στην Κίνα από τη δεκαετία του 1980 ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στράφηκε στα Επαγγελματικά Σχολεία. Στην αρχή της δεκαετίας του 1990 σχεδόν τα μισά Λύκεια της χώρας μετατράπηκαν σε Επαγγελματικά Σχολεία, όπου οι μαθητές μπορούσαν να ειδικευτούν στη μαγειρική, τον τουρισμό, τη γραμματειακή υποστήριξη, τη γεωργία, το εμπόριο, τη λογιστική κ.ά. Καθώς ο τομέας των υπηρεσιών και ο τουρισμός σημείωναν μεγάλη ανάπτυξη, τα Επαγγελματικά Σχολεία παρουσίασαν ένα αξιοσημείωτο ποσοστό απορρόφησης των αποφοίτων τους από την αγορά εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να κερδίσουν την πλήρη αποδοχή των γονιών, τα παιδιά των οποίων είχαν ελάχιστες πιθανότητες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι η Επαγγελματική Εκπαίδευση καθιερώθηκε στη συνείδηση των γονιών ως μια σοβαρή εναλλακτική πρόταση. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Κίνας, οι μαθητές των Επαγγελματικών Σχολείων διπλασιάστηκαν από το 1988 για να φτάσουν το 2001 να απαριθμούν τα 11,6 εκατομμύρια μαθητές (Lin & Zhang, 2006).

Η Ινδία είναι μια χώρα που γνωρίζει ραγδαία οικονομική ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες. Στη χώρα αυτή η Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Επαγγελματική Κατάρτιση αναφέρονται ως δύο διαφορετικοί όροι, αν και πολύ συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ανήκει στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, ξεκινά μετά τη Δευτεροβάθμια και διεξάγεται σε επίπεδο σχολείου. Καλύπτει 6 βασικούς τομείς, τη γεωργία,

την οικονομία, τη μηχανική και τεχνολογία, την υγεία, τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την επιστήμη της εκπαίδευσης. Η Επαγγελματική Κατάρτιση δεν ανήκει στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, ενώ η χρονική της διάρκεια κυμαίνεται από έξι μήνες μέχρι τρία χρόνια. Η κεντρική κυβέρνηση και οι πολιτειακές κυβερνήσεις μοιράζονται την ευθύνη για την Επαγγελματική Κατάρτιση. Η κεντρική κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης, την αξιολόγηση, τον καθορισμό των προτύπων και των διαδικασιών, τις εξετάσεις και την πιστοποίηση σε εθνικό επίπεδο, ενώ οι πολιτειακές κυβερνήσεις είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή του όλου συστήματος. Έχει υποστηριχθεί ότι η Επαγγελματική Κατάρτιση μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της παιδικής εργασίας και της εσωτερικής μετανάστευσης από τις αγροτικές στις αστικές περιοχές (Agrawal, 2012).

Οι χώρες της Νότιας Αφρικής επιδεικνύουν την τελευταία δεκαετία αξιοσημείωτη πρόοδο στην ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, πράγμα που αναμένεται να συνεχιστεί στο μέλλον. Αν και η Επαγγελματική Εκπαίδευση φαίνεται να είναι σταθερά ανερχόμενη, ο βαθμός ανάπτυξής της διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Στη Ν. Αφρική και το Μαυρίκιο υλοποιείται ήδη ο μετασχηματισμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ στη Ναμίμπια και τη Μποτσουάνα η εφαρμογή της μόλις ξεκίνησε. Υπάρχουν όμως και χώρες που ακόμα βρίσκονται στο στάδιο των συζητήσεων ή μόλις άρχισαν την εφαρμογή του συστήματος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σουαζιλάνδη, Μοζαμβίκη και Λεσόθο). Ενώ το σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποσκοπεί στην παροχή επαγγελματικών δεξιοτήτων στους σπουδαστές και στην αξιοποίηση των τρεχουσών οικονομικών ευκαιριών και προκλήσεων, φαίνεται ότι μεγάλο μέρος της Αφρικής δε δίνει τη δέουσα προσοχή, καθώς θεωρεί το νέο σύστημα ως μακρινό όραμα. Ωστόσο το ενδιαφέρον υπάρχει και αυξάνεται συνεχώς σε χώρες όπως η Σουαζιλάνδη και το Λεσόθο, όπου παρατηρείται ανάπτυξη της κλωστοϋφαντουργίας και στο Μαυρίκιο που είναι γνωστός για την ανάπτυξη της

πληροφορικής και το όραμα του «κυβερνο - νησιού» (McGrath, Akoosjee, Gewer, Mabizela, Mbele & Roberts, 2006).

Στην Ιταλία λειτουργεί το σύστημα της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές έχουν τρεις επιλογές, τα Γενικά (licei), τα Επαγγελματικά (istituti professionali) και τα Τεχνικά Σχολεία (istitute tecnici), από τα οποία οι μαθητές μπορούν μετά την αποφοίτησή τους να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό εισαγωγής των μαθητών από τα Γενικά Σχολεία είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των Επαγγελματικών και Τεχνικών Σχολείων. Εκτός από τις τρεις παραπάνω επιλογές υπάρχει και η Τεχνική Εκπαίδευση διάρκειας 5 ετών, η οποία δεν οδηγεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και απευθύνεται σε μαθητές με διαταραγμένη σχολική επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Azzolini, & Barone, 2013).

Στη Γερμανία η Επαγγελματική Εκπαίδευση συνίσταται σε τρία συστήματα, το δυαδικό σύστημα, όπου οι μαθητευόμενοι διδάσκονται την ειδικότητά τους επιτόπου στο χώρο εργασίας και τα θεωρητικά μαθήματα μέσα στη σχολική αίθουσα, το σχολικό σύστημα, που αφορά την εργασία στον τομέα της υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών, και το μεταβατικό τμήμα που παρέχει πρόσθετη εκπαίδευση, στους μαθητές που δεν έχουν προηγούμενη μαθητεία – εμπειρία και τους προετοιμάζει να επιλέξουν έναν από τους προηγούμενους δύο τομείς (Kupfer, 2010).

1.2 Το Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση χωρίζεται βασικά σε τρεις βαθμίδες, την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν τα Νηπιαγωγεία, που διαρκούν 1 - 2 χρόνια, και τα Δημοτικά Σχολεία, που διαρκούν 6 χρόνια. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από δύο κύκλους, από τους οποίους ο πρώτος καλύπτεται από το Γυμνάσιο, ενώ ο δεύτερος από το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.). Τα ΕΠΑ.Λ. χωρίζονται σε ημερήσια, που η φοίτησή τους είναι τριετής, και σε εσπερινά, η φοίτηση των οποίων είναι τετραετής. Σε αυτά μπορούν να εισαχθούν χωρίς εξετάσεις οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου (Σαΐτης, 2007:75).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επίσης λειτουργούν Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Εκκλησιαστικά, Μουσικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.), στα οποία μπορούν να φοιτήσουν οι κάτοχοι απολυτηρίου ΓΕ.Λ. και οι κάτοχοι απολυτηρίου ή πτυχίου ΕΠΑ.Λ. μετά από επιτυχή συμμετοχή τους σε εξετάσεις που διεξάγονται σε Πανελλαδικό επίπεδο (Σαΐτης, 2007:78).

1.3 Η Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα

Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι η οργανωμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, που έχει γενικό σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή τέχνης (Κωτσίκης, 2002:21).

Επιμέρους στόχοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις σωματικές και πνευματικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, αλλά και τις οικονομικές και διοικητικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για την οργάνωση του επαγγέλματος αυτού, να εξοικειωθούν με τις κοινωνικές αξίες και τον κώδικα συμπεριφοράς που σχετίζεται με τη δεοντολογία του επαγγέλματος, και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την άσκηση των υποχρεώσεων και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως εργαζόμενοι πολίτες (Κωτσίκης, 2002:31).

Η ιστορία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα άρχισε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στα μέσα της δεκαετίας του 1950, οπότε διαφαινόταν έντονα η

ανάγκη για ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας. Η Επιτροπή Παιδείας του 1957 διατύπωσε προτάσεις για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα συμπεριλάμβανε και την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Πριν την εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση οι ανάγκες για Τεχνική Εκπαίδευση καλύπτονταν αποκλειστικά από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Έτσι το 1958 ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές, οι οποίες όμως δεν ανήκουν σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το 1959 ιδρύθηκε η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), ενώ καθιερώθηκε η υπαγωγή όλων των Τεχνικών Σχολείων στο Υπουργείο Παιδείας.

Το 1964 επιχειρήθηκε μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία διαίρεσε τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα τριετή Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ επίσης εισήγαγε το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο που αντικατέστησε τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια, στην οποία υπήρχε μέριμνα και για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, διεκόπη λόγω της επιβολής το 1967 του δικτατορικού καθεστώτος, συνεχίστηκε όμως μετά το 1975, οπότε ψηφίστηκε το νέο Σύνταγμα της χώρας. Έτσι κατοχυρώθηκε το δικαίωμα παροχής παιδείας σε όλους τους Έλληνες πολίτες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ ορίστηκε ότι τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης «δεν δύναται να είναι λιγότερα των εννέα».

Στη μεταρρύθμιση του 1976/77 θεσμοθετήθηκαν το ενιαίο τριετές Γυμνάσιο και το τριετές Λύκειο, που συνιστούσαν τη Γενική Εκπαίδευση, και ως ισότιμη με αυτή θεσμοθετήθηκε η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, που αποτελούνταν από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.). Η ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση παρεχόταν από τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.), τα οποία το 1983 εξελίχθηκαν στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), και από την Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Το 1985 επιχειρήθηκε η δεύτερη μετά τη

μεταπολίτευση μεταρρυθμιστική προσπάθεια οπότε και ιδρύθηκε το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λυκείου (Ε.Π.Λ.), που είχε ως σκοπό τη σύνδεση της Γενικής και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Στο τέλος της δεκαετίας του '90 πραγματοποιήθηκε η τρίτη μετά τη μεταπολίτευση σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπου και ιδρύθηκε το Ενιαίο Λύκειο. Καθιερώθηκε το απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου ως προϋπόθεση για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και ιδρύθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), τα οποία χορηγούσαν πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 και 3. Σκοπός των Τ.Ε.Ε. ήταν «ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009:9).

Το 2006 ο μαθητικός πληθυσμός της Δ.Τ.Ε.Ε. άρχισε να φθίνει. Οι ειδικότητες που πρόσφεραν τα Τ.Ε.Ε. δεν ανταποκρίνονταν στην αγορά εργασίας και δεν υπήρχε η δυνατότητα προσαρμογής τους στις νέες εξελίξεις στο χώρο των επιχειρήσεων και της οικονομίας γενικότερα. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού τα Τ.Ε.Ε. μετασχηματίστηκαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.). Τα ΕΠΑ.Λ. παρέχουν γενική μόρφωση και επαγγελματική επάρκεια σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και όχι εξειδίκευση, ώστε οι απόφοιτοι να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ το απολυτήριο είναι ισότιμο με αυτό του Ενιαίου Λυκείου. Στις ΕΠΑ.Σ. δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν ειδικότητες που δεν απαιτούν ευρεία θεωρητική υποστήριξη και να επικεντρωθούν κυρίως στην πρακτική εξάσκηση έτσι, ώστε ως ειδικευμένοι τεχνίτες να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

1.4 Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.)

Τα ΕΠΑ.Λ. διακρίνονται σε ημερήσια, στα οποία η φοίτηση είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ και σε εσπερινά, στα οποία η φοίτηση είναι τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, και Δ΄. Στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. φοιτούν εργαζόμενοι, άνεργοι με κάρτα ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ., καθώς και άλλες κατηγορίες μαθητών που αδυνατούν να φοιτήσουν σε ημερήσιο ΕΠΑ.Λ. Τα προγράμματα διδασκαλίας των ΕΠΑ.Λ. περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα διδασκαλίας της Α΄ τάξης περιλαμβάνει 10 μαθήματα γενικής παιδείας, που είναι κοινά για όλους τους μαθητές και 4 έως 6 μαθήματα ειδικότητων ανά Ομάδα Προσανατολισμού. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα της Ομάδας Προσανατολισμού που επιλέγουν.

Η Β΄ και Γ΄ τάξη χωρίζονται σε ειδικότητες και το πρόγραμμα διδασκαλίας τους περιλαμβάνει 6 μαθήματα γενικής παιδείας, που είναι κοινά για όλους τους μαθητές, και 4 έως 6 μαθήματα ειδικότητων, από τα οποία τα μισά είναι θεωρητικά μαθήματα και τα υπόλοιπα εργαστηριακά. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα της ειδικότητας που επιλέγουν (Φ.Ε.Κ. 193/2013).

Τα μαθήματα γενικής παιδείας και τα θεωρητικά μαθήματα της ειδικότητας παραδίδονται μέσα στις σχολικές τάξεις, ενώ τα εργαστηριακά μαθήματα λαμβάνουν χώρα σε αίθουσες εργαστηρίων διαμορφωμένες κατάλληλα και εφοδιασμένες με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Όπως αναφέρει η Ιζαμπέρ-Ζαματί (στο Φραγκουδάκη, 1985:505) από το διαχωρισμό των χώρων που διδάσκονται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαφαίνεται ο χειρωνακτικός και εργατικός χαρακτήρας της Δ.Τ.Ε.Ε. Η κατανομή και η χρήση του σχολικού περιβάλλοντα χώρου αντανακλά με άμεσο τρόπο την κοινωνική

οργάνωση εκτός σχολείου, εξοικειώνει τους μαθητές με πρότυπα συμπεριφοράς και τους κατευθύνει για τη μελλοντική ένταξή τους στην κοινωνία (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1996:177). Το σχολείο με τον τρόπο αυτό προετοιμάζει τους μαθητές να αποδεχτούν τις αρχές του οικονομικού συστήματος και τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Γίνεται δηλαδή φανερό σε αντίθεση με τη συνταγματική αρχή της ισότητας, ότι το σχολείο δεν είναι ένα και ενιαίο ώστε να παρέχει στους πολίτες την ίδια μόρφωση. Στο γενικό σχολείο φοιτούν μαθητές που συνήθως αποσκοπούν σε ανώτερες σπουδές και επιδιώκουν να ασκήσουν κάποιο διανοητικό επάγγελμα. Αντίθετα το τεχνικό επαγγελματικό σχολείο, όπως αναφέρει και ο Κλωντ Γκριγιόν (στο Φραγκουδάκη, 1985:174), έχει ως κύριο ρόλο του «την προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων για να δεχτούν και να θελήσουν να ζήσουν ασκώντας τα πιο κουραστικά, ταπεινότερα και λιγότερο αμειβόμενα επαγγέλματα, δουλεύοντας πάντοτε κάτω από τις εντολές κάποιων άλλων, δίχως το δικαίωμα να κρίνουν και να αποφασίζουν». Επιβεβαιώνεται έτσι ο προορισμός του τεχνικού δευτεροβάθμιου σχολείου, που είναι η εκπαίδευση των μαθητών σε ελάχιστα ειδικευμένα χειρωνακτικά επαγγέλματα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Φραγκουδάκη, 1985:173,177).

Μέρος της φοίτησης των μαθητών στη Δ.Τ.Τ.Ε. αποτελούν οι δραστηριότητες και οι εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο. Αυτές είναι οι διδακτικές επισκέψεις, οι αθλητικές δραστηριότητες, οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, ο εκκλησιασμός, τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως η αγωγή υγείας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, κ.ά. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η σύνδεση της κοινωνικής ζωής με το σχολείο, η καλλιέργεια αισθήματος υπευθυνότητας και η δημιουργία πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης (Σαΐτης, 2007:205).

1.5 Πρόσφατες εξελίξεις στη Δ.Τ.Ε.Ε.

Με την ψήφιση του Ν.4172/2013 καταργήθηκαν από τις 22-7-2013 ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας και Εφαρμοσμένων Τεχνών στα ΕΠΑ.Λ. Επίσης καταργήθηκαν οι ΕΠΑ.Σ. στις οποίες υπάγονταν οι ειδικότητες της Κομμωτικής, Αισθητικής, Γραφικών Τεχνών, Αργυροχρυσοχοΐας, και Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος. Μετά την κατάργηση των ΕΠΑ.Σ. στη θέση τους ιδρύθηκαν οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης ως φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες στους αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης.

Η κατάργηση του τομέα Υγείας Πρόνοιας και Εφαρμοσμένων Τεχνών των ΕΠΑ.Λ. αλλά και η κατάργηση των προαναφερομένων ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Σ. έπληξε ιδιαίτερα το γυναικείο φύλο, αφού στις ειδικότητες αυτές φοιτούσε το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητριών της Δ.Τ.Ε.Ε. Επίσης στις ειδικότητες αυτές εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί κυρίως γυναίκες, οι οποίες και τέθηκαν σε καθεστώς διαθεσιμότητας, γεγονός που φαίνεται να ενισχύει την έμφυλη ανισότητα που ήδη υφίσταται στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Φ.Ε.Κ. 167/2013).

Στις 17-9-2013 δημοσιεύθηκε ο Ν.4186/2013 για την «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» σύμφωνα με τον οποίο στο νέο ΕΠΑ.Λ. προσφέρονται δύο κύκλοι σπουδών, ο Δευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών και ο Μεταδευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών ή Τάξη Μαθητείας.

Εκτός από τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, ιδιαίτεροι σκοποί του ΕΠΑ.Λ. είναι η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, η αφομοίωση των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η Τάξη Μαθητείας συνίσταται σε εκπαίδευση που πραγματοποιείται στο χώρο εργασίας και είναι προαιρετική. Σε αυτή εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ. Η Τάξη Μαθητείας εφαρμόζει το δικό σύστημα εκπαίδευσης μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. Έχει ετήσια διάρκεια και περιλαμβάνει εκπαίδευση στο χώρο εργασίας καθώς και Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης μέσα στη σχολική μονάδα. Την ευθύνη για την υλοποίηση της Τάξης Μαθητείας, της τοποθέτησης των φοιτούντων σε χώρους εργασίας, καθώς και για όλα τα σχετικά με αυτή θέματα έχουν το ΕΠΑ.Λ. και ο Ο.Α.Ε.Δ. Η τοποθέτηση σε χώρους εργασίας των φοιτούντων και η παρακολούθησή τους θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου.

Με την αναδιάρθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης συστάθηκαν οι Ομάδες Προσανατολισμού, καταργήθηκαν κάποιοι τομείς και συγχωνεύθηκαν άλλοι. Έτσι συστάθηκαν 4 Ομάδες Προσανατολισμού με τους αντίστοιχους τομείς και ειδικότητες του ΕΠΑ.Λ. Η Ομάδα Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών περιλαμβάνει τους τομείς Πληροφορικής, Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας - Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, καθώς και Δομικών Έργων. Η Ομάδα Προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας περιλαμβάνει τον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας. Η Ομάδα Προσανατολισμού Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής περιλαμβάνει τον Τομέα Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής και η Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων περιλαμβάνει τους Τομείς Πλοιάρχων και Μηχανικών.

Στους αποφοίτους του Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών χορηγείται απολυτήριο ισότιμο με το απολυτήριο του ΓΕ.Λ. και πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 3, μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις στο ΕΠΑ.Λ.

Οι απόφοιτοι της Τάξης Μαθητείας λαμβάνουν πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4 που χορηγείται από το Υπουργείο Παιδείας και τον Ο.Α.Ε.Δ. από κοινού, μετά την ολοκλήρωση

της διαδικασίας πιστοποίησης των προσόντων τους. Οι απόφοιτοι των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. δεν έχουν υποχρέωση παρακολούθησης της Τάξης Μαθητείας και συμμετοχής στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, εφόσον έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 600 ημερομίσθια στην ειδικότητα τους.

Οι απόφοιτοι του Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών του ΕΠΑ.Λ. έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε ειδικές Πανελλαδικές Εξετάσεις για εισαγωγή σε Σχολές, Τμήματα και Εισαγωγικές Κατευθύνσεις Τμημάτων των Α.Τ.Ε.Ι., σε αντίστοιχες ή συναφείς ειδικότητες του πτυχίου τους και σε ειδικό ποσοστό θέσεων, που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επίσης οι απόφοιτοι του Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και στα Α.Τ.Ε.Ι. με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις που ισχύουν για τους αποφοίτους του Γ.Ε.Λ. (Φ.Ε.Κ. 193/2013).

1.6 Οι εκπαιδευτικοί της Δ.Τ.Ε.Ε.

1.6.1 Σύστημα διορισμού και ειδικότητες των εκπαιδευτικών της Δ.Τ.Ε.Ε.

Οι διορισμοί εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πραγματοποιούνται σε ποσοστό 60% από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό που διοργανώνει κάθε δύο χρόνια το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και σε ποσοστό 40% από τον ενιαίο πίνακα προϋπηρεσίας των αναπληρωτών του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., τις κενές θέσεις καλύπτουν οι υποψήφιοι για διορισμό από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.

Επιπλέον, μέχρι και το σχολικό έτος 2014–2015 διορίζονται και όσοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν μέχρι και την 30^η Ιουνίου 2008 τουλάχιστον 30 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας σε θέση αναπληρωτή ή ωρομίσθιου σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Διορίζονται επίσης οι εκπαιδευτικοί που μέχρι την 30^η Ιουνίου 2010 συμπλήρωσαν 24 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας αναπληρωτή ή ωρομισθίου σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι έχουν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμπληρώσει 24 ή 30 μήνες προϋπηρεσίας, σύμφωνα με παραπάνω, διορίζονται εφόσον κατέχουν πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ή πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αναγνωρισμένο από το Ελληνικό κράτος.

Από το σχολικό έτος 2004-2005 οι πολύτεκνοι εγγράφονται σε ειδικό πίνακα μέχρι την 30^η Ιουλίου κάθε έτους και διορίζονται σε κενές θέσεις εκπαιδευτικών Π.Ε. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. ή την κατάταξή τους στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, ενώ επίσης δεν απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας (Φ.Ε.Κ. 138/2004).

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη Δ.Τ.Ε.Ε. είναι:

ΚΩΔ. ΕΙΔΙΚ.	ΛΕΚΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟΥ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΚΩΔ.ΕΙΔΙΚ.	ΛΕΚΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟΥ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΠΕ01	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	ΠΕ18.14	ΙΧΘΥΟΚΟΜΙΑΣ-ΑΛΙΕΙΑΣ
ΠΕ02	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	ΠΕ18.15	ΓΕΩΡΓ.ΜΗΧΑΝΩΝ & ΑΡΔ/ΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΜΗΧ.
ΠΕ03	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	ΠΕ18.16	ΔΑΣ/ΝΙΑΣ & ΔΙΑΧ/ΣΗΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒ/ΝΤΟΣ
ΠΕ04.01	ΦΥΣΙΚΟΙ	ΠΕ18.17	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΓΕΩΡΓ. ΕΚΜΕΤΑΛ
ΠΕ04.02	ΧΗΜΙΚΟΙ	ΠΕ18.30	ΘΕΡΜΟΚΗΠ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ & ΑΝΘ/ΜΙΑΣ
ΠΕ06	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΠΕ18.18	ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ
ΠΕ09	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	ΠΕ18.22	ΜΕΤΑΛΛΟΙ-ΤΕΧΝ. ΟΡΥΧΕΙΩΝ-ΓΕΩΤΕΧΝ.
ΠΕ11	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ18.23	ΝΑΥΤ.ΜΑΘ.(ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ)
ΠΕ12.01	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	ΠΕ18.31	ΜΗΧΑΝ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ
ΠΕ12.02	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ	ΠΕ18.32	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘ. ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
ΠΕ12.03	ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ	ΠΕ18.36	ΤΕΧΝ. ΤΡΟΦ.-ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ-ΟΙΝ/ΙΑΣ & ΠΟΤΩΝ
ΠΕ12.04	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	ΠΕ18.38	ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ
ΠΕ12.07	ΝΑΥΠΗΓΟΙ	ΠΕ18.41	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΕ12.11	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΠΕ18.44	ΣΧΕΔ. ΚΑΙ ΤΕΧΝ. ΞΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΠΛΟΥ
ΠΕ12.05	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	ΠΕ19	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ
ΠΕ12.06	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	ΠΕ20	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ
ΠΕ12.10	ΦΥΣΙΚΟΙ ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	ΤΕ01.01	ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ
ΠΕ12.08	ΧΗΜ.ΜΗΧΑΝ-ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ	ΤΕ01.02	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ

ΚΩΔ. ΕΙΔΙΚ.	ΛΕΚΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟΥ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΚΩΔ.ΕΙΔΙΚ.	ΛΕΚΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟΥ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΠΕ12.13	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΛΟΓΩΝ	ΤΕ01.03	ΜΗΧΑΝ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ
ΠΕ13	ΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤ. ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΤΕ01.04	ΨΥΚΤΙΚΟΙ
ΠΕ14.04	ΓΕΩΠΟΝΟΙ	ΤΕ01.05	ΔΟΜΙΚΟΙ
ΠΕ14.05	ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΦΥΣ.ΠΕΡ/ΝΤΟΣ	ΤΕ01.06	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ17.01	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ	ΤΕ01.07	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ
ΠΕ17.05	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	ΤΕ01.23	ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ17.11	ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	ΤΕ01.09	ΜΗΧΑΝ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ
ΠΕ17.02	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ	ΤΕ01.15	ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΟΙ-ΥΑΛΟΓΡΑΦΟΙ
ΠΕ17.06	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΤΕΙ - ΝΑΥΠ. ΤΕΙ - ΚΑΤΕΕ	ΤΕ01.17	ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΕ17.03	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ	ΤΕ01.13	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ
ΠΕ17.07	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	ΤΕ01.24	ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΑΣ
ΠΕ17.04	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ	ΤΕ01.28	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΕΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
ΠΕ17.08	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	ΤΕ01.32	ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ & ΚΗΠΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΠΕ17.12	ΤΕΧΝ.ΠΙΕΤΡΕΛΑΙΟΥ & ΦΥΣ. ΑΕΡΙΟΥ	ΤΕ01.33	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΠΕ18.28	ΣΥΝΤ/ΤΕΣ ΕΡΓ. ΤΕΧΝΗΣ & ΑΡΧ. ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	ΤΕ01.34	ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΠΕ18.02	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	ΤΕ01.35	ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ
ΠΕ18.03	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ	ΤΕ01.36	ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΩΝ & ΕΚΜ/ΣΕΩΝ
ΠΕ18.35	ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	ΤΕ01.22	ΚΟΠΤΙΚΗΣ-ΡΑΠΤΙΚΗΣ
ΠΕ18.40	ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ (MARKETING)	ΤΕ01.27	ΚΛΩΣΤΟΨΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΠΕ18.12	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	ΔΕ01.09	ΒΟΗΘΟΙ ΧΗΜΙΚΟΥ
ΠΕ18.13	ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	ΔΕ01.18	ΛΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

Πηγή: ΥΠΕΠΘ (<http://www.minedu.gov.gr>)

1.6.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δ.Τ.Ε.Ε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Δ.Τ.Ε.Ε. καθορίζεται από τη φύση του μαθήματος που πρόκειται να διδάξει. Ο εκπαιδευτικός των θεωρητικών μαθημάτων οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις της ειδικότητας μέσα στην τάξη, ενώ ο εκπαιδευτικός των εργαστηριακών μαθημάτων οφείλει να συσχετίσει τη θεωρία με την πράξη διδάσκοντας στους μαθητές τις πρακτικές τεχνικές γνώσεις της ειδικότητας με τη χρήση του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα ειδικότητας πρέπει να είναι απόφοιτοι σχολής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ για τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων

αρκεί η αποφοίτησή τους από σχολείο της Δ.Τ.Ε.Ε. με την προϋπόθεση ότι έχουν πλούσια επαγγελματική εμπειρία.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει παράλληλα με το διδακτικό και διοικητικό έργο. Το διδακτικό έργο συνίσταται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές και στην πρακτική εξάσκηση στο εργαστήριο, ενώ η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του εξοπλισμού του σχολικού εργαστηρίου, αλλά και η καταχώρηση της βαθμολογίας ανήκουν στα καθήκοντα του διοικητικού του έργου.

Κατά τη διδακτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει το ρόλο του ηγέτη της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλει στους μαθητές του τη θέληση και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στο διδακτικό έργο. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του και να διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου ενεργητικού, αντικειμενικού, που αγαπά τη διδασκαλία και διαθέτει ευρύτητα αντίληψης (Πλαγιανάκος, 2002:28).

1.6.3 Μέθοδοι διδασκαλίας Επαγγελματικών Μαθημάτων

Η κυριότερη διδακτική μέθοδος των Επαγγελματικών Μαθημάτων είναι η επίδειξη. Υπάρχουν όμως και άλλες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα Επαγγελματικά Μαθήματα, από τις οποίες οι δημοφιλέστερες είναι η διάλεξη, η ερωτηματική μέθοδος η συζήτηση, η μίμηση ρόλων και η μελέτη περίπτωσης.

Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της διδασκαλίας κάθε μαθήματος εφαρμόζεται η κατάλληλη κατά περίπτωση διδακτική μέθοδος ή συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων. Η διάλεξη επιλέγεται ως μέθοδος διδασκαλίας κυρίως όταν δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος, ενώ περιορίζει τη δυνατότητα για αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στην επίδειξη ο συνδυασμός όρασης και ακοής συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου

υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Καλύτερη ανατροφοδότηση φαίνεται να προσφέρει η ερωτηματική μέθοδος, η οποία απαιτεί από τους μαθητές ικανότητα προφορικής διατύπωσης των απόψεων και των γνώσεών τους, ενώ η συζήτηση ευνοεί τη συμμετοχική μάθηση, αλλά προϋποθέτει άνεση χρόνου, ενώ δεν είναι κατάλληλη για όλες τις διδακτικές ενότητες ενός μαθήματος. Για τη διδασκαλία μίας ενότητας ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να εφαρμόζει συνδυασμό των παραπάνω διδακτικών μεθόδων, αφού λάβει υπόψη τις δυνατότητες των μαθητών, το χρόνο και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του (Πλαγιανάκος, 2006:119).

Αναπόσπαστο στοιχείο του προγράμματος σπουδών των Επαγγελματικών Μαθημάτων αποτελούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. Η χρησιμότητά τους είναι αναμφισβήτητη για τους μαθητές που τους λείπει η επαγγελματική εμπειρία, αφού μέσα από αυτές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη συμβολή τους στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι, με την επίσκεψή τους στο χώρο εργασίας αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις δραστηριότητες των εργαζομένων, τη χρήση του εξοπλισμού της παραγωγικής μονάδας και τον τρόπο κατεργασίας των προϊόντων. Επιπλέον, με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν εργασίες που θα εκτελούν οι ίδιοι ως επαγγελματίες και να αποκτήσουν εμπειρίες σχετικές με το επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Πλαγιανάκος, 2006:248).

1.7 Μαθητικό δυναμικό της Δ.Τ.Ε.Ε.

Παρά τις αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια των παρελθόντων ετών, η Δ.Τ.Ε.Ε. εξακολουθεί να έχει χαμηλό κύρος στην Ελληνική κοινωνία, αφού δεν κατάφερε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας που πραγματοποιήθηκε το 2011 από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.) στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, η αναλογία των μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα ΕΠΑ.Λ.

σε σύγκριση με τους μαθητές που επιλέγουν τα ΓΕ.Λ. είναι 1:4. Συμπέρασμα της ίδιας έρευνας αναφέρει ότι η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στη Δ.Τ.Τ.Ε. εμφανίζει μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες τα οποία τους δημιουργούν δυσκολίες στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

Οι μαθητές που επιλέγουν να φοιτήσουν στη Δ.Τ.Ε.Ε., όπως αναφέρει έρευνα της Ζάγκα το 2003, παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και προέρχονται συνήθως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ οι γονείς τους όπως διαπιστώθηκε έχουν συχνά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επιβεβαιώνεται έτσι το συμπέρασμα παλαιότερης έρευνας της Τζανή, που καταλήγει ότι «...η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο είναι υπόθεση της ταξικής του προέλευσης και της γενικότερης καλλιέργειας των γονιών του» (Τζανή, 1988:211).

Επίσης η σχολική επίδοση των μαθητών της Δ.Τ.Ε.Ε. φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή των τομέων που φοιτούν, αφού οι μαθητές με την πιο χαμηλή επίδοση προτιμούν ειδικότητες σχετικές με τα τεχνικά επαγγέλματα, ενώ οι μαθητές με καλύτερη επίδοση επιλέγουν ειδικότητες σχετικές με την παροχή υπηρεσιών (Ζάγκα, 2003:185).

Επιπλέον το μαθητικό δυναμικό διαχωρίζεται στους επιμέρους τομείς ανάλογα με το φύλο, αφού στους τομείς Μηχανολογίας, Οχημάτων, Δομικών Έργων, Γεωπονίας και Πληροφορικής φοιτούν κυρίως αγόρια, ενώ στους τομείς Υγείας και Πρόνοιας, Εφαρμοσμένων Τεχνών και Οικονομικών Διοικητικών Υπηρεσιών φοιτούν κυρίως κορίτσια (Τσιγγανάς, 2011).

1.8 Προβλήματα της Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα

Τα αίτια της παθογένειας της Δ.Τ.Ε.Ε. όπως αποτυπώνονται σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2009 με τίτλο «Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ.-ΕΠΑ.Σ.», είναι τα εξής:

- Οι ειδικότητες που προσφέρονται σε πολλές περιπτώσεις δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Έλλειψη κατοχύρωσης επαγγελματικών δικαιωμάτων.
- Αλληπάλληλες και όχι άρτια σχεδιασμένες μεταρρυθμίσεις.
- Έλλειψη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων.
- Ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στον εργαστηριακό εξοπλισμό.
- Περιορισμένη σύνδεση με την αγορά εργασίας.
- Μικρό ποσοστό μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στη Δ.Τ.Ε.Ε.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σοβαρή μείωση του μαθητικού πληθυσμού στη Δ.Τ.Ε.Ε. Συγκεκριμένα το 75% των μαθητών στη χώρα μας επιλέγει να φοιτήσει στο Γ.Ε.Λ. και το 25% επιλέγει την Τ.Ε.Ε., ενώ από το σύνολο αυτών που προτιμούν την Τ.Ε.Ε. μόνο το 17% επιλέγει τις ΕΠΑ.Σ. Επίσης η σχολική διαρροή εμφανίζεται πιο έντονα στη Δ.Τ.Τ.Ε. αφού σύμφωνα με την τελευταία έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) φτάνει σε ποσοστό 22%.

Οι συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι αναποτελεσματικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς από το Υπουργείο Παιδείας και η έλλειψη ενημέρωσης της κοινής γνώμης για τις δυνατότητες που παρέχει η Τεχνική Εκπαίδευση είναι μερικοί από τους λόγους που οδήγησαν στην απαξίωσή της και στη μείωση του μαθητικού της πληθυσμού (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

1.9 Δ.Τ.Ε.Ε. Νομού Λάρισας

Στο Νομό Λάρισας λειτουργούν σήμερα 10 ΕΠΑ.Λ. τα οποία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Γραφείου Δ.Τ.Ε.Ε το οποίο ανήκει στη Διεύθυνση Δ.Τ.Ε.Ε. Λάρισας. Τα 6 από αυτά βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας, ενώ τα 4 είναι περιφερειακά. Πιο

συγκεκριμένα το 1^ο ΕΠΑ.Λ., το 2^ο ΕΠΑ.Λ., το 3^ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ., το 4^ο ΕΠΑ.Λ., το 6^ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. και το 7^ο ΕΠΑ.Λ. βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας, ενώ 1 ΕΠΑ.Λ. βρίσκεται στο Δήμο Τυρνάβου, 1 ΕΠΑ.Λ. στο Δήμο Ελασσόνας, 1 ΕΠΑ.Λ. στο Δήμο Φαρσάλων και 1 ΕΠΑ.Λ. στο Δήμο Αγιάς. Στα ΕΠΑ.Λ. λειτουργούν κυρίως οι ειδικότητες της Ομάδας Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών (Φ.Ε.Κ. 193/2013).

1.10 Χαρακτηρισμός της φοίτησης των μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε.

Στο ΕΠΑ.Λ. «... η προαγωγή και η απόλυση των μαθητών εξαρτάται από την τακτική φοίτησή τους στο σχολείο και από την επίδοσή τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους» (Φ.Ε.Κ. 81/2008:1312). Κριτήρια για το χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών ως επαρκής ή ανεπαρκής είναι η τακτική φοίτηση ή απουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Για κάθε διδακτική ώρα αριθμείται μία απουσία. Η φοίτηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται επαρκής ή ανεπαρκής ανάλογα με το σύνολο των απουσιών που σημείωσαν κατά το τρέχον διδακτικό έτος και την ετήσια επίδοσή τους σε όλα τα μαθήματα.

Επαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση όταν το σύνολο απουσιών που σημείωσε ο μαθητής κατά το τρέχον διδακτικό έτος δεν υπερβαίνει τις 50, ανεξάρτητα από το λόγο απουσίας. Στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. το σύνολο των απουσιών του μαθητή δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 114, υπό την προϋπόθεση ότι οι 64 οφείλονται σε ασθένεια ή να είναι με άλλο τρόπο δικαιολογημένες.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε ΕΠΑ.Λ. έχει τη δυνατότητα να χαρακτηρίζει επαρκή τη φοίτηση μαθητή που σημειώνει από 114 έως 164 απουσίες υπό την προϋπόθεση ότι οι άνω των 114 οφείλονται σε ασθένεια ή είναι με άλλο τρόπο δικαιολογημένες και ταυτόχρονα η φοίτησή του είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Η επίδοση του μαθητή κρίνεται ικανοποιητική όταν ο Γενικός Μέσος Όρος της προφορικής βαθμολογίας, που προκύπτει από το άθροισμα

των μέσων όρων των βαθμών των δύο τετραμήνων διαιρούμενο με το άθροισμα των διδασκόμενων μαθημάτων, είναι τουλάχιστον 15 και η διαγωγή του κοσμοιάτη.

Όταν η φοίτηση των μαθητών χαρακτηρίζεται επαρκής, λαμβάνουν μέρος κανονικά στις τελικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις περιόδου Ιουνίου.

Η φοίτηση των μαθητών χαρακτηρίζεται ανεπαρκής, όταν έχουν σημειώσει πάνω από 50 απουσίες και δεν εμπίπτουν σε καμία από τις προαναφερόμενες περιπτώσεις. Όταν η φοίτηση των μαθητών χαρακτηρίζεται ανεπαρκής, οι μαθητές αυτοί είναι υποχρεωμένοι να επαναλάβουν την ίδια τάξη. Στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. για το χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών τα όρια των 114 και 164 απουσιών προσαυξάνονται κατά 16 (Φ.Ε.Κ. 81/2008).

1.11 Αξιολόγηση των μαθητών

1.11.1 Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διερευνήσει το βαθμό κατάκτησης της νέας γνώσης από τους μαθητές, αλλά και την αναγκαιότητα να λάβει επανορθωτικά μέτρα στις περιπτώσεις που αποκλίνουν από το «κανονιστικό» πρότυπο (Πεχτελίδης, 2004:267).

Έτσι η αξιολόγηση πρέπει να είναι έγκυρη και αξιόπιστη, ώστε να προσδιορίζει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων, να συμβάλλει στην πληροφόρηση των μαθητών για το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει και να συντελεί στην ενημέρωση των γονιών για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους.

Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής ο μαθητής αξιολογείται από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία μέσα στη τάξη, αλλά και τη συνολική του δραστηριοποίηση μέσα στο σχολείο, από την επίδοσή του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του

διδασκαλικού έτους, τις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες που διεξάγονται κατά τη διάρκεια των δύο τετραμήνων και από τις τελικές εξετάσεις, που διεξάγονται στο τέλος του διδασκαλικού έτους. Επιπλέον ο μαθητής αξιολογείται από τις ατομικές και ομαδικές συνθετικές – δημιουργικές εργασίες όποτε αυτές ανατίθενται, και το φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όταν αυτός τηρείται.

Τα μικτά μαθήματα που περιλαμβάνουν θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος βαθμολογούνται ξεχωριστά για το κάθε μέρος τους. Ο βαθμός του μικτού μαθήματος προκύπτει από το Μέσο Όρο (Μ.Ο.) του θεωρητικού και του εργαστηριακού μέρους. Το μάθημα αυτό θεωρείται ενιαίο και καταχωρείται ένα βαθμός.

Η επίδοση των μαθητών στο μάθημα τις ημέρας κατά τη διάρκεια της διδασκαλικής διαδικασίας ελέγχεται με προφορική εξέταση, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στη διδαχθείσα ύλη του μαθήματος της ημέρας. Κατά τη διάρκεια των τετραμήνων διενεργούνται ποικίλες γραπτές εξετάσεις με σκοπό τον έλεγχο της επίδοσης και της επιμέλειας των μαθητών κατά μάθημα.

Οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες πραγματοποιούνται χωρίς προειδοποίηση των μαθητών διαρκούν συνήθως 10 έως 15 λεπτά και αποτελούν έναν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης στο μάθημα της ημέρας. Ο αριθμός των ολιγόλεπτων δοκιμασιών που θα διεξαχθούν σε κάθε τετράμηνο είναι στην κρίση του διδάσκοντος εκπαιδευτικού, ενώ τα αποτελέσματά τους αξιοποιούνται στην αξιολόγηση του μαθητή και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια του Α΄ τετραμήνου και μετά από προειδοποίηση των μαθητών πραγματοποιείται μια ωριαία γραπτή δοκιμασία σε ενότητα του μαθήματος διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, σκοπός της οποίας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης και η πρόοδος των μαθητών.

Οι γραπτές προαγωγικές, απολυτήριες και πτυχιακές εξετάσεις των μαθητών του ΕΠΑ.Λ. διεξάγονται ενδοσχολικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς και πραγματοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή και του Συλλόγου των Διδασκόντων του σχολείου. Τα θέματα των εξετάσεων στα μαθήματα γενικής παιδείας ορίζονται σε ποσοστό 50% από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς και σε ποσοστό 50% με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στα υπόλοιπα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα τα θέματα ορίζονται από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς (Φ.Ε.Κ. 193/2013). Ως εξεταστέα ύλη για κάθε μάθημα ορίζονται τα 2/3 της διδαχθείσας ύλης, υπό την προϋπόθεση ότι αυτά δεν υπολείπονται του μισού της διδακτέας ύλης (Φ.Ε.Κ. 81/2008).

Για την προαγωγή των μαθητών των ημερησίων ΕΠΑ.Λ. απαιτείται ο Γενικός Μέσος Όρος του συνόλου των μαθημάτων να είναι 10, ενώ για την απόκτηση του πτυχίου ή απολυτηρίου ο Μέσος Όρος των βαθμών της ετήσιας επίδοσης των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων γενικής παιδείας και ειδικότητας καθώς και της προφορικής βαθμολογίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής της Γ' τάξης να είναι τουλάχιστον 10 με την προϋπόθεση ότι σε κανένα από τα μαθήματα αυτά ο βαθμός ετήσιας επίδοσης δεν είναι κάτω του 10. Για την προαγωγή και την απόλυση των μαθητών των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. ισχύουν οι ίδιες προϋποθέσεις που ισχύουν και για τα ημερήσια, ενώ απαιτείται ο Γενικός Μέσος Όρος των βαθμών των Γ' και Δ' τάξεων (Φ.Ε.Κ. 193/2013).

1.11.2 Διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών

Στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Λ. στην αρχή κάθε σχολικού έτους διεξάγονται υποχρεωτικά διαγνωστικές δοκιμασίες στα μαθήματα Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Άλγεβρα, Γεωμετρία, Φυσική, Χημεία και Ξένες Γλώσσες. Οι διαγνωστικές δοκιμασίες στις επόμενες τάξεις είναι προαιρετικές και διεξάγονται στα μαθήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία.

Σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Επίσης, με την αξιολόγηση αυτή οι εκπαιδευτικοί διερευνούν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές διαθέτουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να διδαχθούν την ύλη που προβλέπεται στην τάξη αυτή και επισημαίνουν τυχόν ελλείψεις τους, ώστε να εισηγηθούν στο Σύλλογο Διδασκόντων για την πρόσθετη διδακτική τους στήριξη.

Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αυτών δε λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή, αλλά φυλάσσονται στο φάκελο επίδοσης (Φ.Ε.Κ. 81/2008).

Κεφάλαιο 2

Εκπαίδευση και ετερότητα

2.1 Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη

Η σύνθεση της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται σήμερα από μια ποικιλομορφία, αφού μαθητές με διαφορετική καταγωγή είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών συστημάτων αξιών.

Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, η τάξη θα πρέπει να είναι οργανωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε: α) να προετοιμάζει τους μαθητές να ενταχθούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ως ενήλικοι, β) να καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για αρμονική αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από εθνική και φυλετική ποικιλότητα, γ) να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, δ) να αποτρέπει την παθητική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών και να τους ενθαρρύνει να αντιστέκονται σε κάθε μορφή κατηγοριοποίησης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:47).

Σε αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι συνεργατικές σχέσεις στην τάξη με τις οποίες οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και κίνητρο για πετυχημένη σχολική πορεία. Η συμμετοχή στο μάθημα, η αίσθηση ασφάλειας και το γεγονός ότι γνωρίζουν πως η άποψή τους θα ακουστεί και θα τύχει σεβασμού μέσα στη σχολική αίθουσα, τους ενδυναμώνει και τους κάνει να νιώθουν αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης (Cummins, 2005:62).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν αντιλήψεις, γνώσεις και εμπειρίες, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να μην επικεντρώνεται μόνο στα βιβλία και τα Αναλυτικά Προγράμματα αλλά και στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολικό χώρο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:49).

Υποστηρίζεται γενικά ότι σε μια τάξη που η σύνθεσή της αποτελείται από πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να καλλιεργηθεί η ευαισθησία των μαθητών και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων και η εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών σε χώρες οικονομικά ανεπτυγμένες αποτελεί εδώ και δεκαετίες κυρίαρχο φαινόμενο. Αποτέλεσμα της κινητικότητας αυτής είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας «πολυπολιτισμικού» χαρακτήρα, στην οποία ημεδαποί και αλλοδαποί θα συνυπάρχουν χωρίς συγκρούσεις και θα αλληλεπιδρούν δημιουργικά. Η μεταβολή αυτή της κοινωνίας έχει επηρεάσει σημαντικά και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να οργανωθεί με γνώμονα τη διαφορετικότητα και να προσαρμοστεί στο γλωσσικό και πολιτιστικό πλουραλισμό υπερβαίνοντας το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα του (Γκόβαρης, 2004:11).

Μέχρι τη δεκαετία του '60 η εκπαιδευτική πολιτική ακολούθησε το αφομοιωτικό μοντέλο. Οι σημαντικότεροι υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας Park και Burgess (στο Γκόβαρης, 2004:47) ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία στην οποία συγχωνεύονται οι πολιτισμοί, έτσι ώστε τα άτομα και οι ομάδες να αποδέχονται την ιστορία, τα συναισθήματα και τις στάσεις άλλων ατόμων και ομάδων και να ενσωματώνονται στον πολιτισμό τους, στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας.

Τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων θεωρήθηκαν ότι είναι φορείς ενός «ελλιπούς» και «δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου», το οποίο δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας υποδοχής. Στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής ήταν η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος», ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη λειτουργική συμμετοχή τους στη χώρα υποδοχής. Η

«υπόθεση του ελλείμματος» όμως και το «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο οδήγησε στη νομιμοποίηση του ρατσισμού, ενώ η αφομοιωτική πολιτική οδήγησε την πλειοψηφία των παιδιών μεταναστών στη σχολική αποτυχία και στον αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2004:49).

Μετά την κριτική της αφομοιωτικής προσέγγισης αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων σε εκείνα μόνο τα στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ συγχρόνως διαφυλάσσεται η συνοχή του κοινωνικού συστήματος (Γκόβαρης, 2004:51).

Η ενσωμάτωση και η αφομοίωση, που αποτελούσαν τις κυριότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, επέδρασαν αρνητικά στη σχολική επίδοση και στην αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Έτσι αρχίζει να εφαρμόζεται μια νέα πολιτική, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που είχε σαν στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ό,τι αφορά τη συνύπαρξη των πολιτισμών, την ανάλυση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και την καλλιέργεια υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας. Ωστόσο η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν κατάφερε να πετύχει τους στόχους της, αφού μέσα από επιφανειακές προσεγγίσεις και γραφικές πολιτιστικές εκδηλώσεις κατέληξε να υποβαθμίσει τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Μάγος, 2004:7,11).

Μετά τις επικρίσεις κατά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης τη θέση της πήρε η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στο να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις αιτίες μετανάστευσης των ανθρώπων, τους τρόπους παραγωγής και διαχείρισης του ανθρώπινου φόβου και της ανασφάλειας, καθώς και τις διαδικασίες που προκαλούν την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000:179). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση τελικά δεν κατάφερε να εξαλείψει τον ρατσισμό και κατηγορήθηκε για πολιτικοποίηση και αντιρατσιστική προπαγάνδα στα σχολεία, αφού συνετέλεσε στη δημιουργία νέων στρεβλών προκαταλήψεων

που βασίζονταν στην προάσπιση των μειονοτήτων και την επίκριση της πλειοψηφίας ως ρατσιστικής στο σύνολό της (Μάγος, 2004:14).

Με το τέλος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο προσκήνιο εμφανίστηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα νέο μεταρρυθμιστικό κίνημα του οποίου ο σκοπός είναι «...η αναδιάρθρωση των σχολείων ώστε όλοι οι μαθητές και σπουδαστές να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να δράσουν σε μια χώρα και έναν κόσμο που χαρακτηρίζονται από εθνική και φυλετική ποικιλότητα» (Banks, 2004:34).

Μέχρι πρόσφατα η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστίαζε κυρίως στις διαφορετικές εθνικές ομάδες μέσα σε μια κοινωνία. Η ραγδαία αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των εθνών, ειδικότερα στην αντιμετώπιση διεθνών ζητημάτων όπως είναι η οικολογία, τα πυρηνικά όπλα, η τρομοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, έχουν διευρύνει το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της έχουν προσδώσει μία παγκόσμια προοπτική (Bennett, 2007:4).

Κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παροτρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς έτσι ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία για το δικό τους πολιτισμό και να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός. Επίσης, να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να αποκτήσουν εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές. Έτσι μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά στο δικό τους πολιτισμό, στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς. Σημαντική επίσης είναι η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εξάλειψη οδυνηρών συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα εξαιτίας πολιτισμικών, σωματικών και φυλετικών διαφορών, ενώ ακόμη βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις ανάγνωσης,

γραφής και μαθηματικών και να αναπτύξουν σημαντικές ικανότητες σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα (Banks, 2004:25).

2.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική πολιτική που επικρατεί από το 1970 για τους παλιννοστούντες και τους μη ελληνικής καταγωγής μαθητές έχει έντονο «φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, αφού σύμφωνα με τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα της περιόδου αυτής η βάση για την εισαγωγή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την προαγωγή από τη μία τάξη στην επόμενη είναι το 8. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική μετατοπίζεται από την παροχή επιπλέον χρόνου για την προσαρμογή τους στη λήψη μίας σειράς αντισταθμιστικών μέτρων και έτσι, εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), ενώ το 1983 εισάγεται επιπλέον ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για τους παλιννοστούντες. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης Τ.Υ. για μαθητές που προέρχονται από χώρες της Ε.Ε. Το 1990 στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. εντάσσονται και τα τέκνα των επαναπατριζόμενων Ελλήνων ενώ το 1994 επιτρέπεται να φοιτήσουν στα Φ.Τ. και αλλοδαποί μαθητές. Σκοπός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι μέσα από την ειδική βοήθεια που θα παρέχεται στους μαθητές στα τμήματα αυτά να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας προγράμματος μαθημάτων της χώρας προέλευσης στις Τ.Υ., ωστόσο το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών αγνοείται και εφαρμόζεται μια καθαρά αντισταθμιστική και αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 1998:62).

Άλλη μια ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης που ιδρύεται για τους παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Οι στόχοι των σχολείων αυτών, που εκτός από παλιννοστούντες δέχτηκαν σύντομα και αλλοδαπούς μαθητές, είναι ασαφής, ενώ η αναποτελεσματικότητά τους αποδεικνύεται τόσο

από τον περιορισμένο αριθμό αποφοίτων που πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Τ.Ε.Ι. και τα Α.Ε.Ι., όσο και από την επιστροφή των μαθητών στις χώρες προέλευσης προκειμένου να αναζητήσουν εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη συνέχιση των σπουδών τους (Δαμανάκης, 1998:73).

Το 1996 ιδρύονται στην Ελλάδα τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Ενώ στα σχολεία αυτά θα έπρεπε να πραγματοποιείται διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα παρατηρείται μια μετάβαση από την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμοζόταν ως τώρα στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική. Η «ιδιαιτερότητα» που διακρίνει τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που αποτελεί αφετηρία αλλά και στόχο της εκπαίδευσης στα σχολεία αυτά, φαίνεται να ενισχύει την τροφοδότηση του κοινωνικού ρατσισμού (Δαμανάκης, 1998:85).

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση συνοδεύεται από νέες μεθόδους διδασκαλίας που καλλιεργούν το σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, ενώ το επίκεντρο της τάξης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία «...ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, ο εμπυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής μονάδας» (Μάγος, 2004:23).

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές και τους βοηθά να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Διδάσκει με βάση τις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σύμφωνα με την οποία το σχολείο παρέχει

αποτελεσματική εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες μόνο όταν αξιοποιεί τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική καθοδηγεί τους μαθητές να κατακτήσουν μόνοι τους τη γνώση και τους βοηθά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Προσπαθεί να ανακαλύπτει νέους τρόπους, ώστε να κάνει το μάθημά του πιο ελκυστικό και μέσω του αναστοχασμού τις προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά θα εκφράζονται και θα αλληλεπιδρούν ελεύθερα, ενώ ενθαρρύνει τη συνεργασία των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας για να πετύχουν τον κοινό τους στόχο, την εκπαίδευση των μαθητών (Μάγος, 2004:25).

Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, να αναπτύξουν τη γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία, ώστε μαζί να ανατρέψουν την αντίληψη της κοινωνίας για την κατωτερότητά τους. Σεβασμός και αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, ότι και οι ίδιοι μαθαίνουν από τους μαθητές, αφού «αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτούς» (Cummins, 2005:50).

Ακόμη οι προσδοκίες που έχουν συχνά οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους. Οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει μεγάλες προσδοκίες συνήθως πετυχαίνουν, ενώ οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες παρουσιάζουν ανάλογες επιδόσεις. Έτσι, η επίδοση των μαθητών διαμορφώνεται ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί τους, γι' αυτό θα πρέπει να τους ενθαρρύνει και να τους μεταδίδει θετικές προσδοκίες, ώστε να ενισχύει την αυτοεκτίμησή και την προσπάθειά τους για την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων (Coelho, 2007:456).

2.5 Γλωσσική ετερότητα

Η γλώσσα και η ευχέρεια στη χρήση της είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο σχολείο. Τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν δύο ειδών προβλήματα σε σχέση με τη γλώσσα. Έτσι αφενός έχουν το πρόβλημα της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας, αφετέρου έχουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που απορρέουν από την αδυναμία χρήσης του «επεξεργασμένου κώδικα» που σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein θεωρείται η επίσημη γλώσσα του σχολικού θεσμού. Ο «επεξεργασμένος κώδικας» διαφοροποιείται από τον «περιορισμένο κώδικα» που αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη, με τον οποίο αλληλεπιδρούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Θωμά, 2010:202).

Έτσι τα παιδιά των μεταναστών κατά τη φοίτησή τους αναγκάζονται για να επικοινωνήσουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, ενώ στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:58). Η σημασία της μητρικής γλώσσας είναι καθοριστική αφού, όπως η απόκτηση κάθε νέας γνώσης στηρίζεται στην προϋπάρχουσα, έτσι και η μητρική γλώσσα θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθησή της πρότυπης γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2003:39).

Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται τόσο η εκμάθηση της μητρικής, όσο και η εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών, αφού είναι η γλώσσα με την οποία επικοινωνεί ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και φυσικά το σχολείο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:49).

2.6 Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών

Πολλοί παιδαγωγοί έχουν αναγνωρίσει την επίδραση που έχει στην αγωγή και τη μόρφωση του παιδιού η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Από τη συνεργασία αυτή επωφελούνται οι μαθητές, αφού αισθάνονται το σχολείο σαν προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αλλά και οι γονείς που αποκτούν έτσι, σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον το σχολείο ενημερώνεται για τυχόν οικογενειακά προβλήματα των μαθητών, ενώ η συμμετοχή των κηδεμόνων στα διάφορα ζητήματα του σχολείου βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση τους (Σαΐτης, 2007:278).

Αρκετές φορές υπάρχουν προβλήματα που δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Έτσι από την πλευρά των γονέων παρατηρείται ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας, απουσία ενδιαφέροντος σε κάποιες περιπτώσεις για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ η επικοινωνία του σχολείου με κηδεμόνες μαθητών που είναι οικονομικοί μετανάστες μπορεί να αποβεί αρκετές φορές δύσκολη, είτε γιατί δε μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα, είτε γιατί εργάζονται πολλές ώρες και δε διαθέτουν χρόνο ώστε να εμπλακούν σε θέματα του σχολείου (Σαΐτης, 2007:281).

Όπως αναφέρουν οι Delgado-Gaitain (στην Coelho, 2007:316), γονείς μετανάστες χαμηλού εισοδήματος και γονείς που ανήκουν σε μειονότητα συμμετέχουν λιγότερο σε δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο για να προωθήσουν την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας απ' ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης. Το γεγονός αυτό δε δείχνει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, αντιθέτως οι γονείς αυτοί έχουν μεγάλες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό θεσμό γιατί ελπίζουν ότι μέσα από αυτόν τα παιδιά τους θα ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι γονείς που δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας είτε δε νιώθουν άνετα στη χρήση της, είτε δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς κατά την εγκατάστασή τους σε μια νέα χώρα και τα

δύσκολα ωράρια της εργασίας καθιστούν πολλές φορές αδύνατη την επίσκεψή τους στο σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη σε πολλές χώρες, η επίσκεψη των γονέων στο σχολείο δε θεωρείται δεδομένη αλλά ούτε οι ίδιοι την επιθυμούν. Θεωρούν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται στο να παρέχουν τα βιβλία και τις στολές στα παιδιά τους και να τα παρακινούν να διαβάσουν. Έτσι στις περιπτώσεις που το σχολείο τους καλεί να συζητήσουν για κάποιο θέμα του παιδιού τους, οι γονείς μεταφέρουν την ευθύνη στον εκπαιδευτικό που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα προβλήματα μόνος του και αγανακτούν όταν αναζητά βοήθεια από τους ίδιους οι οποίοι δηλώνουν αναρμόδιοι στα θέματα αυτά (Coelho, 2007:136).

2.7 Παρουσία των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στη Δ.Τ.Ε.Ε. του Νομού Λάρισας

Πίνακας 1 – Σύνολο μαθητών και φύλο που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. και τα ΓΕ.Λ. του Ν. Λάρισας (Σχ. Έτος 2012-2013)

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΦΥΛΟ	
		ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΓΕ.Λ.	6425	2975	3450
ΕΠΑ.Λ.	2058	1447	611

Πηγή: Δ.Δ.Ε. Ν. Λάρισας.

Πίνακας 2 – Παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. και τα ΓΕ.Λ. του Ν. Λάρισας (Σχ. Έτος 2012-2013).

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ				ΧΩΡΑ (ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΑΛ)			ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	
ΓΕΛ		ΕΠΑΛ		X	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΓΕΛ	ΕΠΑΛ
ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ					
91	132	94	42	ΑΛΒΑΝΙΑ	93	37	3,47%	6,6%
				ΡΟΥΜΑΝΙΑ	1	2		
ΣΥΝΟΛΟ: 223		ΣΥΝΟΛΟ: 136		ΟΥΚΡΑΝΙΑ	0	3		

Πηγή: Δ.Δ.Ε. Ν. Λάρισας.

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται ο αριθμός των μαθητών και το φύλο που φοιτούν στα ΓΕ.Λ. και τα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

Εξετάζοντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας είναι μικρότερος από αυτόν που φοιτούν στα ΓΕ.Λ. Επίσης παρατηρούμε ότι ο αριθμός των αγοριών που φοιτούν στους δύο τύπους σχολείων είναι περίπου ο ίδιος με μικρή υπεροχή των αγοριών στα ΕΠΑ.Λ. Στα κορίτσια ο αριθμός που φοιτά στα ΓΕ.Λ. είναι τριπλάσιος από αυτόν που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ., γεγονός που συνάδει με συμπεράσματα έρευνας της Καλεράντε που πραγματοποιήθηκε το 2010 και επισημαίνει ότι οι μεταναστευτικές οικογένειες που προέρχονται από τα κατώτερα και μεσαία στρώματα επιλέγουν ένα πιο ακίνδυνο σχολείο σε σύγκριση με το «επικίνδυνο» για τα κορίτσια ΕΠΑ.Λ., αναπαράγοντας έτσι το στερεότυπο του χαμηλού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Επιπλέον, όπως η ίδια αναφέρει, η συνέχιση των σπουδών και η απόκτηση μόρφωσης για τα κορίτσια των οικογενειών αυτών υποστηρίζεται από τις γυναίκες μετανάστριες, αφού με τον τρόπο αυτό στοχεύουν να ενισχύσουν την κοινωνική τους θέση (Καλεράντε, 2010:211).

Επίσης το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. επί του συνόλου του μαθητικού δυναμικού ανέρχεται στο 6,6% και είναι διπλάσιο από το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ΓΕ.Λ., το οποίο είναι μόλις 3,47% επί του συνόλου του μαθητικού δυναμικού.

2.8 Αναφορά σε συναφείς έρευνες

Ο χώρος της Δ.Τ.Ε.Ε. έχει ελάχιστα διερευνηθεί στη διάρκεια των παρελθόντων ετών από ερευνητές, γεγονός που επιβεβαιώνει το χαμηλό κύρος που έχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ακόμη λιγότερες έρευνες έχουν διενεργηθεί σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές και τη Δ.Τ.Ε.Ε. Έτσι ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν η έρευνα της Πρέντζα το 2007, που διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Φθιώτιδας σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών και η έρευνα της Καλεράντε που

πραγματοποιήθηκε το 2010 και ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των Αλβανών μεταναστών μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. και τις ΕΠΑ.Σ. της Δ. Αττικής.

Επίσης, άξιες αναφοράς είναι η έρευνα της Ζάγκα το 2003 που ασχολήθηκε με τον θεσμό των Τ.Ε.Ε. (σημερινά ΕΠΑ.Λ.) στην Ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, η έρευνα - πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη Δ.Τ.Ε.Ε., που πραγματοποιήθηκε το 2009 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009), καθώς και η έρευνα του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας το 2010 για την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα δημόσια ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. σε όλη τη χώρα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011). Ακόμη σημαντικά στοιχεία για τη Δ.Τ.Ε.Ε. προσέφερε η έρευνα των κοινωνιολόγων Φωτεινής Κουρτίδου, Ελένης Μπρίκα, Ελισάβετ Πασχαλίδου, Χρήστου Ρουμπίδη και του πληροφορικού Γιώργου Παπαδόπουλου η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 5.000 μαθητών και διευθυντών από 17 ΕΠΑ.Λ. και 5 ΕΠΑ.Σ. της Δ. Θεσσαλονίκης το χρονικό διάστημα 2006 - 2011.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αξιοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό στην παρούσα εργασία, αφού δε γίνεται απλή αναφορά και παράθεση συμπερασμάτων άλλων ερευνητών, αλλά δημιουργική σύγκριση με τα δικά μου συμπεράσματα, ώστε να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και να διαφανούν οι διαφορές των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από κάθε έρευνα.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Μέθοδος - Ερευνητικά Ερωτήματα

Η άσκηση διδακτικού έργου σε διάφορα ΕΠΑ.Λ. της χώρας, όπου υπηρέτησα αρχικά ως αναπληρώτρια και στη συνέχεια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και η καθημερινή μου επαφή με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, μου έδωσαν την αφορμή να εξετάσω θέματα σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών/τριών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον μου επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών και όχι στη μελέτη αρχείων των σχολείων και στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων, αφού τα ημερήσια δελτία απουσιών και τα βιβλία φοίτησης μαθητών (απουσιολόγια) δεν καταγράφουν τους λόγους απουσίας των μαθητών από το σχολείο και τους παράγοντες που καθορίζουν τη συνέπεια κατά τη φοίτησή τους σε αυτό. Τέτοιου είδους πληροφορίες γνωρίζουν όμως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αλληλεπίδραση και την καθημερινή επικοινωνία τους με τους μαθητές.

Επιπλέον, μια μελέτη της επίδοσης των μαθητών μέσα από τους βαθμούς που αναγράφονται στα ατομικά τους δελτία δε θα έδινε επαρκείς πληροφορίες για τις επιδόσεις τους στα επιμέρους μαθήματα που διδάσκονται στο ΕΠΑ.Λ. Στα μαθήματα ειδικότητας που είναι μικτά καταχωρείται ένας βαθμός που αποτελεί το Μέσο Όρο (Μ.Ο.) του εργαστηριακού και του θεωρητικού μέρους, χωρίς να δίνονται επιπρόσθετα στοιχεία για την επίδοση των μαθητών σε κάθε ένα από αυτά.

Έτσι, αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί, κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, σε ζητήματα φοίτησης των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας.

Ειδικότερα με απασχόλησαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.
- Εάν και πως συνδέεται και επηρεάζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παραμέτρους, όπως είναι η συνεργασία του σχολείου με τους κηδεμόνες, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, τα μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας, το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και η συμμετοχή των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Εάν και πόσο σχετίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, με τον τόπο γέννησης και καταγωγής, την ηλικία που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα καθώς και το χρόνο παραμονής τους στη χώρα.
- Ποιος είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός συμμετοχής των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου και ποιοι παράγοντες καθορίζουν το βαθμό αυτό.
- Ποιοι είναι οι παράγοντες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα του ΕΠΑ.Λ.
- Ποια είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια επιλογής του ΕΠΑ.Λ. από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές.

3.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 17 εκπαιδευτικούς της Δ.Τ.Ε.Ε. που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε 9 ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας. Τα 6 από αυτά βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας, ενώ τα 3 είναι περιφερειακά. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του

2^ο ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του 3^ο Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του 4^ο ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του 6^ο Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του 7^ο ΕΠΑ.Λ. Λάρισας, του ΕΠΑ.Λ. Τυρνάβου, του ΕΠΑ.Λ. Ελασσόνας και του ΕΠΑ.Λ. Φαρσάλων.

Η ομάδα των συνεντευξιαζόμενων περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας. Συγκεκριμένα από κάθε σχολική μονάδα επιλέχθηκε ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει μαθήματα γενικής παιδείας και ένας που διδάσκει μαθήματα ειδικότητας, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις τους και να εντοπιστούν ενδεχόμενες ομοιότητες και διαφορές σε ζητήματα φοίτησης των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα αντίστοιχα μαθήματα.

Ελήφθησαν 17 συνεντεύξεις, από τις οποίες οι 14 καταγράφηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου, ενώ οι 3 ήταν γραπτές λόγω της άρνησης των συνεντευξιαζόμενων να καταγραφεί η φωνή τους.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών από τους οποίους ελήφθησαν οι συνεντεύξεις ήταν αντιπροσωπευτικές των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. Συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος 4 φιλόλογοι, 2 μαθηματικοί, 2 φυσικοί, 1 γεωπόνος, 2 μηχανολόγοι, 2 ηλεκτρολόγοι, 1 ηλεκτρονικός, 1 νοσηλεύτης, 1 αρχιτέκτονας και 1 πληροφορικός, από τους οποίους οι 8 είναι γυναίκες και οι 9 άνδρες.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη συντομογραφία η οποία χρησιμοποιήθηκε για κάθε έναν συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία τους, καθώς και τις ειδικότητές τους:

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Σ1	Γεωπόνος
Σ2	Μηχανολόγος
Σ3	Μαθηματικός
Σ4	Φιλόλογος
Σ5	Αρχιτέκτονας
Σ6	Φυσικός
Σ7	Ηλεκτρονικός
Σ8	Μηχανολόγος
Σ9	Φιλόλογος

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Σ10	Φιλολόγος
Σ11	Πληροφορικός
Σ12	Μαθηματικός
Σ13	Φυσικός
Σ14	Ηλεκτρολόγος
Σ15	Φιλολόγος
Σ16	Νοσηλεύτης
Σ17	Ηλεκτρολόγος

3.3 Προπαρασκευαστική Διαδικασία της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη μετά το τέλος των προαγωγικών, απολυτηρίων και πτυχιακών εξετάσεων το μήνα Ιούνιο του έτους 2013. Το χρονικό αυτό διάστημα επιλέχθηκε για το λόγο ότι μετά την τελική εξέταση των γραπτών δοκιμίων και την καταχώρηση της βαθμολογίας στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί είχαν διαμορφώσει πλήρως τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσα στη σχολική μονάδα, είτε στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων, είτε σε κάποια άδεια αίθουσα του σχολείου, αφού οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν αρχικά για τη χρονική διάρκεια απασχόλησής τους στη διαδικασία της έρευνας (20' - 45').

Κατά το σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε 2 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους ο ένας διδάσκει μαθήματα γενικής παιδείας και ο άλλος μαθήματα ειδικότητας.

Η πιλοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να ανακαλυφθούν θέματα που οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικά και θέλουν να μιλήσουν γι' αυτά ώστε να συμπεριληφθούν στη μελέτη και να εντοπιστούν άλλα που θα έπρεπε να παραλειφθούν (Bell, 1999:147). Έτσι, μετά την πιλοτική συνέντευξη έγινε αναδιατύπωση ερωτήσεων και προστέθηκαν άλλες, οι οποίες κρίθηκαν αναγκαίες για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, για το λόγο αυτό συχνά εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, αρκετές φορές αντίθετες μεταξύ τους. Επιπλέον από τους 17 συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς οι 4 διδάσκουν σε εσπερινά ΕΠΑ.Λ., που έχουν διαφορετικές συνθήκες φοίτησης, γεγονός που πιθανόν να επηρεάζει τις απόψεις τους, οι οποίες όμως αξιοποιούνται δημιουργικά στην παρούσα έρευνα.

Ακόμη, η διαδικασία της συνέντευξης ήταν πρωτόγνωρη για τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους, με συνέπεια κάποιοι να είναι διστακτικοί στη χρήση του μαγνητοφώνου, ενώ 3 από αυτούς αρνήθηκαν εντελώς την παρουσία του και προτίμησαν οι απόψεις τους να καταγραφούν σε σημειωματάριο.

Η παρουσία του μαγνητοφώνου φαίνεται να προκαλεί άγχος στους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς αφού, όπως αναφέρει και ο Μάγος (2005:8), εμφανίζονται ιδιαίτερα διστακτικοί να μιλήσουν σε αυτό, για λόγους που ενδεχομένως να οφείλονται «...στη μη εξοικείωση πολλών εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση».

Το γεγονός επίσης ότι το διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα οι εκπαιδευτικοί βρισκόταν σε καθεστώς επίταξης λόγω της επικείμενης απόφασης για τη συμμετοχή τους σε απεργιακές κινητοποιήσεις κατά τη διάρκεια των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ενδεχομένως να επηρέασε την απόφαση κάποιων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε αυτή οι οποίοι αρνήθηκαν εντελώς τη συμμετοχή τους.

3.5 Μεθοδολογία

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε και συγκεκριμένα η συνέντευξη, που είναι μία από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές της μεθόδου αυτής, όπως αναφέρει η

Mason (2009:90), η οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, κρίθηκε ως η καταλληλότερη προσέγγιση για την πλέον αποτελεσματική διερεύνηση όλων των πτυχών του θέματος και την αποσαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η συνέντευξη, είναι σύμφωνα με τον Φίλια (1998:130), μια οργανωμένη συζήτηση κατά την οποία ο συνεντευκτής συλλέγει πληροφορίες από τον ερωτώμενο πάνω σε συγκεκριμένο αντικείμενο, προκειμένου στη συνέχεια να τις επεξεργαστεί και να τις αξιολογήσει στο πλαίσιο επιστημονικής έρευνας. Κατά τη διάρκειά της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι με τις άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, ενέχει όμως τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας και της επιρροής πάνω στον ερωτώμενο που μπορεί να προκαλέσει ο συνεντευκτής (Cohen & Manion, 1994:374). Έτσι ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων δεν είναι ποτέ σίγουρος για την εγκυρότητά τους, αφού αυτά που δηλώνουν οι συνεντευξιζόμενοι δεν είναι απαραίτητα και αυτά που πράττουν (Σταλίκας, 2005:218).

Πιο συγκεκριμένα ως το πλέον κατάλληλο εργαλείο για την παρούσα έρευνα κρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί, ωστόσο η διατύπωση ή η σειρά τους ενδέχεται να αλλάξει, κάποιες από αυτές να παραλειφθούν σε συγκεκριμένο ερωτώμενο και να προστεθούν άλλες (Robson, 2010:321). Για την προετοιμασία της σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης σύμφωνα με τη «συνοπτική θεώρηση της διαδικασίας για το σχεδιασμό και την προετοιμασία των ποιοτικών συνεντεύξεων» της Mason (2009:118), ώστε να συλλεχθούν όλα εκείνα τα δεδομένα που θα συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με την επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου. Όπως αναφέρει και ο Berelson (στο Φίλιας, 1998:196), πρόκειται για μια τεχνική που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αντικειμενικά, συστηματικά και ποσοτικά το περιεχόμενο γραπτής ή προφορικής

επικοινωνίας. Σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι η μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο, για το λόγο αυτό τεμαχίζεται το περιεχόμενο σε ενότητες ανάλυσης και δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών. Κάθε κατηγορία έχει έναν αριθμό από κοινά χαρακτηριστικά που διαφέρουν απ' όλες τις άλλες κατηγορίες. Έτσι με την ανάλυση περιεχομένου επιτυγχάνεται η ταξινόμηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε ένα προκαθορισμένο σύστημα κατηγοριών. Για την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος κατηγοριοποίησης θα πρέπει να τηρούνται οι κανόνες: α) της αντικειμενικότητας, σύμφωνα με την οποία η ταξινόμηση ενός στοιχείου είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα εκείνου που το ταξινομεί, ώστε διαφορετικοί αναλυτές να κατατάσσουν κάθε μία ενότητα ανάλυσης στην ίδια θεματική κατηγορία, β) της εξαντλητικότητας, όπου όλα τα στοιχεία θα κατατάσσονται στις κατηγορίες που εκλέχθηκαν έτσι ώστε η ανάλυση να εξαντλεί το περιεχόμενο, γ) της καταλληλότητας, σύμφωνα με την οποία ο αριθμός και η ποικιλία των κατηγοριών που έχουν διατυπωθεί συνδέονται με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα και δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού, όπου κάθε μία ενότητα ανάλυσης θα ταξινομείται σε μία μόνο κατηγορία και θα αποκλείεται η υπαγωγή της σε άλλη (Βάμβουκας, 2000:275).

Επίσης κατά την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, έγινε συστηματική προσπάθεια ώστε να είναι απαλλαγμένη από αυτό που οι Strauss και Corbin ονομάζουν «κυματισμό της κόκκινης σημαίας», να αποφευχθεί δηλαδή η επιρροή των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων του ερευνητή κατά την προσέγγιση των όσων δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (στο Μάγος, 2005:9).

Στην παρούσα έρευνα, μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, προέκυψαν οι εξής θεματικές κατηγορίες:

- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.

- Συνεργασία σχολείου με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών και επίδοση.
- Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών.
- Σχέση του τόπου γέννησης των αλλοδαπών μαθητών, της ηλικίας που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και του χρόνου παραμονής με την επίδοσή τους.
- Συγκριτικές επιδόσεις των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα μαθήματα γενικής παιδείας και στα μαθήματα ειδικότητας.
- Διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών.
- Συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου.
- Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματά τους στο ΕΠΑ.Λ.
- Λόγοι για τους οποίους οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο ΕΠΑ.Λ.
- Κριτήρια επιλογής ειδικότητας από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές.

Κεφάλαιο 4

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία

Σύμφωνα με δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό συμμετοχής στο μάθημα της ημέρας με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρεται ότι συμμετέχουν ενεργά τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι ημεδαποί μαθητές, ενώ σε κάποιες άλλες ότι δε συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό. Αναφέρθηκε επίσης από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής στο μάθημα της ημέρας, ενώ άλλοι δηλώνουν πως υπερέχουν οι ημεδαποί.

Το διδακτικό πλαίσιο του ΕΠΑ.Λ. που περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας, αλλά και θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, φαίνεται να επιδρά στη συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στο μάθημα της ημέρας, αφού εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις. Ο διαφορετικός βαθμός συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών ενδεχομένως να οφείλεται στο ενδιαφέρον που έχουν για κάθε μάθημα, στο γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν, αλλά και στο βαθμό εξοικείωσης τους με τη γλώσσα. Η συμμετοχή των ημεδαπών μαθητών αντίστοιχα είναι πιθανό να επηρεάζεται από το ενδιαφέρον που δείχνουν για κάθε μάθημα, αλλά και τα μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες.

Σε ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι έχουν προβλήματα στην ανάγνωση και στην έκφραση, ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση του γραπτού λόγου, παράγοντες που επιδρούν επιβραδυντικά στη

σχολική τους πρόοδο. Η κατάκτηση της γλώσσας, όπως αναφέρει και ο Banks (1971:188), εκτός από τη σημαντική συμβολή της στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, έχει σοβαρές επιπτώσεις στη μάθηση στο σχολείο αλλά και σε κάθε είδους ανθρώπινη μάθηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τον Γκότοβο (2003:189), που υποστηρίζει ότι η γλωσσική απόσταση του μαθητή από το σχολείο και τα μαθησιακά κενά που δημιουργούνται τον πρώτο καιρό της ένταξης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη σχολική του επιτυχία.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα των Μαθηματικών ο οποίος διέκρινε ότι οι μαθητές που φοίτησαν στο Δημοτικό σχολείο στην Αλβανία έχουν καλύτερο γνωστικό υπόβαθρο στο μάθημά του απ' ό,τι στα γλωσσικά μαθήματα. Το γεγονός αυτό το αποδίδει στη σημασία που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αλβανία στα Μαθηματικά αλλά και στο ότι δεν απαιτείται η πλήρης εξοικείωση με τη γλώσσα για την κατανόησή τους.

Σε ερώτηση που έγινε στους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ημεδαποί μαθητές στο ΕΠΑ.Λ., πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, ενώ άλλοι δήλωσαν ότι έχουν μαθησιακά κενά από τα προηγούμενα σχολικά έτη. Ακόμη αναφέρθηκε ότι δε δείχνουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι οι ημεδαποί μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. παρουσιάζουν προβλήματα στο γραπτό και προφορικό λόγο, αφού έχουν έλλειψη του απαραίτητου γνωστικού υποβάθρου από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Το γεγονός ότι τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές τους χαρακτηρίζει η έλλειψη βασικής γνωστικής υποδομής συμφωνεί με συμπέρασμα έρευνας του Παιδαγωγικού

Ινστιτούτου, ότι η πλειοψηφία των μαθητών της Δ.Τ.Τ.Ε. χαρακτηρίζεται από έλλειψη βασικών, στοιχειωδών γνώσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

Όσον αφορά το χρόνο που αφιερώνουν οι αλλοδαποί μαθητές για μελέτη στο σπίτι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ελάχιστοι αλλοδαποί μαθητές προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας, περίπου στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τα μαθήματά τους, σε αντίθεση με άλλους που θεωρούν καλύτερη την προετοιμασία των ημεδαπών μαθητών.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, που συμπίπτουν με τα αποτελέσματα έρευνας της Ζάγκα (2003), αλλά και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009), η πλειονότητα των μαθητών που επιλέγουν τα ΕΠΑ.Λ. παρουσιάζει χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αρκετές φορές χαρακτηρίζεται από έλλειψη βασικών γνωστικών υποδομών. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. δεν αφιέρωναν χρόνο για τη μελέτη των μαθημάτων τους ούτε στα προηγούμενα χρόνια της σχολικής τους ζωής, με αποτέλεσμα να υιοθετούν την ίδια στάση και κατά τη φοίτηση τους στα ΕΠΑ.Λ. Το γεγονός επίσης ότι οι περισσότεροι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. εργάζονται είναι παράγοντας που επιδρά αρνητικά στον ελεύθερο χρόνο τους, τον οποίο ενδεχομένως θα αξιοποιούσαν στην προετοιμασία τους για το σχολείο.

Επίσης, σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές δέχονται βοήθεια στην προετοιμασία των μαθημάτων τους ή παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά, επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων. Σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα κυρίως στην Γ' τάξη λόγω της επικείμενης συμμετοχής τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Οι ημεδαποί μαθητές, σύμφωνα με δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται σε αρκετές

περιπτώσεις να δέχονται βοήθεια και να παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα κυρίως στη Γ' τάξη, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επιβεβαιώνεται δηλαδή ότι η έλλειψη μορφωτικού κεφαλαίου των γονέων καθώς και οι συνθήκες οικονομικής ύφεσης που βιώνουν κάποιες οικογένειες, ακόμα και αν το επιθυμούν, δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με κάποιους πιο προνομιούχους συμμαθητές τους (Πεχτελίδης, 2004:131).

Σε ερώτηση για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα της ημέρας εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Όχι ιδιαίτερα, το ίδιο δεν έχουν διαφορά». (Σ9)

Στην ίδια ερώτηση σε αντίθεση με το παραπάνω σχόλιο, άλλος εκπαιδευτικός απαντά θετικά:

«Ναι, συμμετέχουν».

Ο ίδιος, για τους ημεδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Το ίδιο, ανάλογα το μάθημα». (Σ8)

Εκπαιδευτικός, για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών αναφέρει:

«Και 'δω έχουμε διαφοροποιήσεις αντίστοιχες. Το να είναι κάποιος αλλοδαπός ή ημεδαπός δε διαχωρίζει τη στάση του στο μάθημα, εκτός από το εμπόδιο της γλώσσας... θα έλεγα ότι οι αλλοδαποί οι οποίοι έρχονται στο σχολείο αποφασισμένοι και με επαγγελματική προοπτική τα πάνε καλύτερα από τους ημεδαπούς που έρχονται με τις ίδιες προοπτικές, τα πάνε καλύτερα, είναι πιο αποφασισμένοι δηλαδή και ... συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα οι αλλοδαποί». (Σ11)

Ομοίως, κάποιος άλλος αναφέρει:

«Ναι. Κάποιοι αλλοδαποί είναι καλύτεροι από τους ημεδαπούς». (Σ6)

Εκπαιδευτικός εσπερινού ΕΠΑ.Λ. υποστηρίζει:

«Εξαρτάται. Είναι παιδιά που συμμετέχουν, άλλα ναι και άλλα όχι. Είναι μερικά, ας είναι αλλοδαποί μερικοί μαθητές, γιατί εδώ εμείς έχουμε από δεκάξι χρονών μέχρι εξήντα που ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο και απ'»

τους δικούς μας. Εξαρτάται. Αν δεν έχουν πρόβλημα γλώσσας ... μερικές φορές είναι και καλύτεροι απ' τους δικούς μας». (Σ4)

Σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις, εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Ίσως λίγο περισσότερο να συμμετέχουν στο μάθημα της ημέρας οι ημεδαποί». (Σ7)

Για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Θεωρώ καταρχήν και το βασικότερο η ανάγνωση, δεν έχουν εκπαιδευτεί πολύ καλά στην ανάγνωση, έχουν ορθογραφικά λάθη, λάθη έκφρασης. Όχι βέβαια όλοι αλλά υπάρχουν τέτοια περιστατικά». (Σ16)

Αναφορικά με το ίδιο θέμα άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Δυσκολίες σε ότι αφορά λίγο το γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο τα πάνε πολύ καλά. Στο γραπτό λόγο κάπου αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες και το 'χω διαπιστώσει αυτό όταν βλέπω γραπτά τους. Σε διαγωνίσματα ή σε διάφορες γραπτές δοκιμασίες βλέπω ότι δεν μπορούν, ότι δεν έχουν καλή απόδοση του γραπτού λόγου». (Σ2)

Ομοίως, εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Κυρίως στη χρήση της γλώσσας. Το ότι πολλά απ' αυτά τα παιδιά δεν κατέχουν τη γλώσσα σε βάθος και τα μαθήματα παρόλο ότι είμαστε Επαγγελματικό Λύκειο έχουμε μαθήματα τα οποία, γενικής παιδείας, τα οποία χρειάζονται τη χρήση, την ορθή χρήση της γλώσσας, βαθύτερα νοήματα και τέτοια και τα παιδιά εκεί έχουν το πρόβλημα και κυρίως στα μαθήματα γενικής παιδείας. Ενώ στα τεχνικά μαθήματα δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα».

Ο ίδιος εκπαιδευτικός παρατήρησε καλύτερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών και αναφέρει:

«Στα Μαθηματικά, πιστεύω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που φοιτήσαν σε Αλβανικό σχολείο, στο Δημοτικό, δώσαν εκεί μεγάλη βαρύτητα στα Μαθηματικά. Φαίνεται στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα Μαθηματικά σε συνδυασμό ότι δε χρειάζεται ... να γνωρίζεις τόσο καλά τη γλώσσα». (Σ3)

Σε ερώτηση για το εάν οι ημεδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Βεβαίως, γιατί ήδη τα παιδιά έρχονται με μαθησιακά προβλήματα, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας». (Σ10)

Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι δυσκολίες των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών είναι ίδιες:

«Στη γραμματική, στο συντακτικό. Δεν έχουν βάσεις».

Ενώ ο ίδιος, για τους ημεδαπούς μαθητές επικεντρώνεται στην αδικαιολόγητη έλλειψη της βασικής γνωστικής υποδομής από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες και δηλώνει:

«Δεν επιτρέπεται. Έχουν μεγαλώσει εδώ, έχουν βγάλει Δημοτικό, Γυμνάσιο. Πως πέρασαν αυτά τα παιδιά; Γιατί πέρασαν αυτά τα παιδιά; Ποιος τους πέρασε και γιατί»; (Σ14)

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται η άποψη εκπαιδευτικού που αναφέρει για τους ημεδαπούς μαθητές:

«Τους λείπει η υποδομή από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Δεν έχουν υπόβαθρο». (Σ9)

Σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας εκπαιδευτικός υποστηρίζει κατηγορηματικά:

«Όχι, όχι, όχι. Καθόλου». (Σ3)

Ομοίως, άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Στον ίδιο βαθμό και οι μεν και οι δε, δεν ασχολούνται και οι ημεδαποί, δεν προετοιμάζονται».

Ο ίδιος δηλώνει για τους ημεδαπούς μαθητές:

«Δεν προετοιμάζονται και συγκεκριμένα μερικές φορές που έχω δώσει εργασία για το σπίτι ελάχιστοι μαθητές ανταποκρίθηκαν και έφεραν την εργασία αυτή στο σχολείο». (Σ2)

Εκπαιδευτικός εσπερινού ΕΠΑ.Λ. για την προετοιμασία των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών αναφέρει:

«Σε μικρό ποσοστό. Δεν έχουν το χρόνο. Μα αφού δουλεύουν απ' την ημέρα, έρχονται εδώ στο σχολείο, φεύγουν εννιάμιση, δέκα η ώρα, πότε θα διαβάσουν;». (Σ5)

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων τους από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Έτσι, εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Κάποιοι περισσότερο απ' τους Έλληνες». (Σ14)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός σχετικά αναφέρει:

«Δε νομίζω ότι το κάνουν αυτό σε μεγάλο ποσοστό. Τα παιδιά τα οποία θέλουν τους μεγάλους βαθμούς και θέλουν μια επαγγελματική προοπτική ενδεχομένως ασχολούνται, αλλά τα υπόλοιπα παιδιά όχι. Το ίδιο ισχύει και για τους ημεδαπούς. Θα έλεγα όμως ότι ενδεχομένως οι αλλοδαποί που είναι συνειδητοποιημένοι αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο στο σπίτι τους απ' τους αντίστοιχους ημεδαπούς. Ναι, γιατί δεν έχουν και την ίδια βοήθεια». (Σ11)

Σε αντίθεση με την άποψη αυτή άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Όχι. Περισσότερο οι ημεδαποί. Σας είπα τους αλλοδαπούς έχουμε και κάποιους που δείχνουν πολύ μεγάλο ζήλο, αλλά είναι ελάχιστες περιπτώσεις αυτές». (Σ6)

Εκπαιδευτικός για την έλλειψη βοήθειας στην προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών για το σχολείο αναφέρει:

«Όχι, στο σπίτι δε νομίζω, ενδοσχολικά εδώ καμιά φορά». (Σ5)

Εκπαιδευτικός διαφορετικού σχολείου αποδίδει σε οικονομικούς λόγους την έλλειψη φροντιστηριακής υποστήριξης στους αλλοδαπούς μαθητές και δηλώνει:

«Νομίζω ότι δεν έχουν τα χρήματα οι γονείς τους να τους στείλουν φροντιστήριο, αλλά προσπαθούν λίγο περισσότερο στο σχολείο από τη στιγμή που δεν έχουν τα χρήματα να κάνουν ιδιαίτερα». (Σ7)

Σε αντίθεση με την προηγούμενη άποψη εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα κυρίως στη Γ' τάξη και δηλώνει:

«Κάποιοι, στη Γ' τάξη». (Σ15)

Σε ερώτηση για το εάν οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Βεβαίως. Ένα μικρό ποσοστό δέχεται, ειδικά στη Γ' Λυκείου που είναι θέματα Πανελλαδικών δέχονται, έχουν βοήθεια». (Σ16)

Συνεργασία σχολείου με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών και επίδοση

Οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο παρά μόνο μετά από συνεχείς παροτρύνσεις τους. Το

γεγονός αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις δεν οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, αλλά σε έλλειψη χρόνου λόγω της εργασίας τους ή σε προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συμπίπτει με τα συμπεράσματα έρευνας της Πρέντζα (2007) αλλά και την Coelho (2007:136), που υποστηρίζουν ότι τα δύσκολα ωράρια των κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών κάνουν αδύνατη την επίσκεψή τους κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, ενώ η έλλειψη εξοικειώσής τους με τη γλώσσα τους κάνει να νιώθουν άβολα στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ούτε οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών επισκέπτονται τακτικά το σχολείο να ενημερωθούν για τις απουσίες και την επίδοση των παιδιών τους. Όπως οι ίδιοι δηλώνουν, το ποσοστό των κηδεμόνων των ημεδαπών μαθητών που επισκέπτεται το σχολείο είναι λίγο μεγαλύτερο από αυτό των κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών, ενώ αναφέρθηκε ότι παρά την προσέλευσή τους δε δείχνουν ενδιαφέρον για την επίδοσή τους.

Ωστόσο σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι το ενδιαφέρον των κηδεμόνων των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών για το σχολείο επηρεάζει τόσο την επίδοση όσο και τη συνολική τους παρουσία, άποψη που επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα του Πεχτελίδη (2004:129).

Σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν καλύτερη συνεργασία με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών απ' ό,τι με τους κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει τη θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο και την αξία που έχει η φοίτηση σε αυτό. Ενδεχομένως οι κηδεμόνες των μαθητών αυτών να θεωρούν, όπως αναφέρει και η Coelho (2007:316), «... ότι το σχολικό σύστημα θα βοηθήσει τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και την κοινωνική απομόνωση που αντιμετώπισαν οι ίδιοι».

Η ενημέρωση των κηδεμόνων για τις απουσίες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών, γίνεται τακτικά, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, είτε τηλεφωνικά, είτε με υπηρεσιακά σημειώματα που αποστέλλουν οι υπεύθυνοι των τμημάτων από το σχολείο. Σε κάποια σχολεία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λόγω έλλειψης χρημάτων έχει αλλάξει η προβλεπόμενη διαδικασία για την αποστολή των υπηρεσιακών σημειωμάτων μέσω ταχυδρομείου και αυτά παραδίδονται απευθείας στους μαθητές, ενώ ακολουθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τους κηδεμόνες.

Σχετικά με τις δυσκολίες στην επικοινωνία του με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Θα δανειστώ μια απάντηση που δίνουν οι μαθητές, ότι οι γονείς τους δουλεύουν. Αυτή την απάντηση δίνουν οι μαθητές. Από 'κει και πέρα δεν ξέρω αν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα, αν τα παιδιά ντρέπονται για τους γονείς που έχουν και δε θέλουν να έρχονται εδώ επειδή μπορεί οι γονείς να μην ξέρουν και τη γλώσσα. Μου έτυχε ας πούμε κάποτε ένας πατέρας να μην ξέρει και τη γλώσσα και δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε δυο μας, δηλαδή έβαλα τη φαντασία μου να δουλέψει, για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε. Το παιδί του μπορεί να ένιωθε άσχημα που ο πατέρας του δεν ήξερε τη γλώσσα, ενώ το παιδί ήξερε τη γλώσσα». (Σ2)

Εκπαιδευτικός για τους λόγους που οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο αναφέρει:

«Πιστεύω σε λόγους εργασίας. Λόγους εργασίας και λόγους γλωσσικούς, ότι εντάξει, όταν δεν ξέρεις και πάρα πολύ καλά τη γλώσσα, σου είναι και πιο δύσκολο ας πούμε να πας σε ένα χώρο. Ναι, δεν έχω μιλήσει ποτέ με κάποιο κηδεμόνα, στη γενική περίπτωση όμως οι κηδεμόνες των μαθητών έχουν... είναι χειρότερα τα Ελληνικά τους απ' ότι είναι των μαθητών και είναι και λογικό αυτό το πράγμα». (Σ11)

Εκπαιδευτικός σε ερώτηση για το εάν οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών επισκέπτονται τακτικά το σχολείο απαντά:

«Ίσως σε μεγαλύτερη συχνότητα και αυτοί σπάνια βέβαια, αλλά σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' τους άλλους». (Σ6)

Εκπαιδευτικός εντοπίζει αδιαφορία από τους κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών και δηλώνει:

«Και αυτοί έρχονται άλλα πάλι υπάρχει ένα είδος αδιαφορίας απ' την πλευρά τους».

Η ίδια για την επικοινωνία με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών αναφέρει:

«Σχεδόν ίδια. Ίσως και καλύτερη των αλλοδαπών».

Ενώ αιτιολογεί την απάντησή της λέγοντας:

«Δεν ξέρω, τα 'χουν τα παιδιά τους έτσι... είπαμε πάλι, τα παιδιά είναι πιο συνειδητοποιημένα, οι γονείς τα 'χουν πιο στριμωγμένα, προσπαθούν αυτά που δεν έκαναν αυτοί να τα κάνουν τα παιδιά τους, να φύγουν ας πούμε απ' τη φτώχεια, απ' τα μεροκάματα κ.τ.λ. και θεωρούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη αυτή θα γίνει από 'δω. Άρα πρέπει εδώ να είναι εντάξει, έρχονται, ρωτάνε για απουσίες, για επίδοση, πολύ περισσότερο από κάποιους Έλληνες». (Σ16)

Για την επίδραση που ασκεί το ενδιαφέρον των κηδεμόνων στην επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Βεβαίως. Αισθάνεται το παιδί ότι έχει έναν έλεγχο και στις απουσίες του αλλά και στην επίδοσή του». (Σ10)

Ομοίως, άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Δέχεται το παιδί κάποια πίεση, κάποιο έλεγχο και να καταλάβει από το οικογενειακό περιβάλλον τους λόγους για τους οποίους πρέπει να ενδιαφέρεται για τα μαθήματα». (Σ12)

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η άποψη του εκπαιδευτικού που υποστηρίζει:

«Συνήθως οι γονείς είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδοσης ενός μαθητή, γιατί αν ξέρει το παιδί του σε τι κατάσταση βρίσκεται, τι προβλήματα, τι κενά έχει, το βοηθάει με όποιο τρόπο μπορεί. Βέβαια το πρόβλημα είναι ότι πολλοί απ' αυτούς είναι και κηδεμόνες του εαυτού τους οπότε υπάρχει δυσκολία». (Σ6)

Για τον τρόπο ενημέρωσης των κηδεμόνων για τις απουσίες των αλλοδαπών μαθητών εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Ενημερώνονται γραπτώς, στέλνουμε τα λεγόμενα υπηρεσιακά σημειώματα. Δεν υπάρχει προσέλευση των γονέων στο σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Συνήθως όταν τους καλείς μία, δύο φορές, τότε έρχονται. Τα παιδιά, οι μαθητές, δεν ενημερώνουν τους γονείς τους για τις απουσίες που κάνουν». (Σ10)

Σε σχολείο της Λάρισας έχει αλλάξει ο τρόπος ενημέρωσης των κηδεμόνων των μαθητών λόγω οικονομικών δυσχερειών, αφού εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Ενημερώνουμε με υπηρεσιακά σημειώματα, φέτος όμως λόγω έλλειψης χρημάτων δεν τα αποστέλλουμε ταχυδρομικά. Τα παραλάμβαναν οι ίδιοι οι μαθητές και ενημερώναν τους κηδεμόνες τους και κάναμε και τηλεφωνική ενημέρωση των κηδεμόνων».

Η ίδια εκπαιδευτικός εντοπίζει προβλήματα στην επικοινωνία με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών και αναφέρει:

«Μας τα φέρνανε υπογεγραμμένα ...και κάναμε και τηλεφωνική επιβεβαίωση. Λοιπόν, ενδεχομένως οι γονείς δεν ξέρουν τόσο καλά Ελληνικά, να έχουμε ένα επιπλέον εμπόδιο εκεί πέρα, αλλά το θέμα της ενημέρωσης των γονέων είναι δύσκολο και για τους γονείς των ημεδαπών μαθητών, δηλαδή οι γονείς δεν έρχονται πολύ στο σχολείο. Οι αλλοδαποί βέβαια έχουν ένα επιπλέον πρόβλημα με το μεροκάματο. Τους είναι πιο δύσκολο λόγω του ότι έχουν πιο ασταθείς εργασίες ίσως, οπότε ίσως η ενημέρωση για τους αλλοδαπούς γονείς... να είναι πιο δυσχερής». (Σ11)

Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών

Σε ερώτηση που έγινε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις προσδοκίες τους από τους αλλοδαπούς μαθητές, στην πλειοψηφία τους ισχυρίστηκαν πως έχουν τις ίδιες προσδοκίες για τους αλλοδαπούς και για τους ημεδαπούς μαθητές χωρίς καμία διάκριση.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα της Wright (στο Μάγος, 2005:1) που διαπιστώνει ότι η καταγωγή των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα επιθυμούσαν μια ομοιογενή τάξη, χωρίς την ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Όμως ένας εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει την Wright αφού εξαιρώντας τον ίδιο, ανέφερε ότι έχει εντοπίσει φαινόμενα ρατσισμού από συναδέλφους του σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τους αλλοδαπούς μαθητές και αναγνωρίζουν τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι έχουν μικρότερες προσδοκίες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στα θεωρητικά μαθήματα είναι πολύ πιο επιεικείς με τους αλλοδαπούς μαθητές λόγω της ελλιπούς γνώσης της Ελληνικής γλώσσας και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο.

Στα εργαστηριακά μαθήματα όμως κατά τη διάρκεια της πρακτικής εξάσκησης οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι ακριβώς οι ίδιες, τόσο για τους ημεδαπούς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού όπως οι ίδιοι αναφέρουν στα μαθήματα αυτά δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις ενώ η χρήση της γλώσσας είναι περιορισμένη.

Εκπαιδευτικός που ισχυρίζεται ότι έχει τις ίδιες προσδοκίες από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Ότι κι από τους ημεδαπούς θα 'λεγα, δεν υπάρχει κάτι. Δεν υπάρχει διαχωρισμός εξάλλου. Εφόσον μπορούν και καταφέρνουν και διαβάζουν και προσπαθούν θεωρώ ότι οι προσδοκίες είναι λίγο, πολύ αντίστοιχες». (Σ17)

Ομοίως άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Ναι, εγώ δε διαχωρίζω. Μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα με τη γλώσσα θα πω ότι ναι, το παιδί δε γνωρίζει καλά... αλλά το ίδιο πράγμα θα το πω και για παιδιά που είναι Έλληνες, αλλά μεγάλωσαν στο εξωτερικό και οι οποίοι πάλι δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα. Δηλαδή δε νομίζω ότι η καταγωγή αφορά τη δική μου συμπεριφορά. Μόνο η γλώσσα είναι που θα τη λάβω υπόψη μου, πως ο μαθητής μπορεί να γράψει και συνεννοηθεί, αυτό». (Σ11)

Εκπαιδευτικός που έχει μεγαλύτερες προσδοκίες από τους αλλοδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Καμιά φορά είναι και υψηλότερες μπορώ να πω γιατί αναγνωρίζουμε, έτσι, πολύ καλά παιδιά με θέληση και με προσπάθεια οπότε έχουμε, ίσως για κάποιους και υψηλότερες προσδοκίες». (Σ16)

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός για τις προσδοκίες που έχει από τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Μεγαλύτερες».

Ενώ, για τους ημεδαπούς μαθητές ο ίδιος υποστηρίζει:

«Είναι αυτές που είναι, να πάρουν το πτυχίο τους, να μάθουν πέντε πράγματα κι αν κάποιος ενδιαφέρεται να πιάσει δουλειά, αλλιώς...» (Σ14)

Εκπαιδευτικός διαφορετικού σχολείου αναφέρει για τους αλλοδαπούς μαθητές:

«Προσδοκίες είναι η μεγαλύτερη ένταξη στην παραγωγική διαδικασία της χώρας».

Ενώ για το εάν οι προσδοκίες είναι οι ίδιες με τους ημεδαπούς μαθητές επισημαίνει φαινόμενα ρατσισμού αφού δηλώνει:

«Σε ένα μεγάλο βαθμό ναι, αλλά υπάρχουν και φαινόμενα ρατσισμού». (Σ1)

Εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη επιείκεια τους αλλοδαπούς μαθητές και αναφέρει:

«Ότι περιμένουμε και από τους ημεδαπούς το ίδιο περιμένουμε και από τους αλλοδαπούς. Όσον αφορά το τεχνικό κομμάτι, την επίδοσή τους στα εργαστήρια, περιμένουμε ακριβώς τα ίδια. Δηλαδή όταν θα καθίσουν στον πάγκο εργασίας πρέπει να δουλέψουν και οι δυο το ίδιο. Γιατί εκεί δεν υπάρχει θέμα γλώσσας. Είναι θέμα του πόσο πρόσεξε ο καθένας. Στα γραπτά τους δεν έχουμε τόσες προσδοκίες η αλήθεια είναι γι' αυτό και βαθμολογούμε με περισσότερη επιείκεια αυτά τα παιδιά και νομίζω ότι έτσι είναι το λογικό». (Σ7)

Κάποια άλλη εκπαιδευτικός για τις προσδοκίες από τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«... Να είναι ενταγμένοι στο σύνολο. Περισσότερο να κοινωνικοποιηθούν, να μη νιώθουν απομονωμένοι και όσο τους επιτρέπει η χρήση της γλώσσας να μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτό που γίνεται, που συμβαίνει γύρω τους... Να έχουν νορμάλ συμπεριφορά, αυτό».

Ενώ για τους ημεδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

« Έναν ημεδαπό δε θα τον συγχωρήσω τόσο εύκολα όσο έναν αλλοδαπό ο οποίος δεν ξέρει τη γλώσσα τόσο καλά... Θα το θεωρήσω δηλαδή ότι είναι μεγαλύτερη αδιαφορία από έναν Έλληνα».

Επιπλέον αναφέρει:

«Ναι, απ' ότι έναν ξένο διότι σκέφτομαι τον εαυτό μου, δηλαδή αν εγώ ήμουν πριν ... γιατί δεν είναι όλοι, δεν έχουν γεννηθεί όλα τα παιδιά εδώ, οι αλλοδαποί. Είναι παιδιά τα οποία ήρθαν πριν από τρία χρόνια. Δεν έχω απαίτηση απ' αυτά τα παιδιά να ξέρουν τη γλώσσα όπως την ξέρει ένας Έλληνας. Στον Έλληνα θα πω ότι εσύ είσαι ένας τεμπέλης. Τεμπέλης με βούλα αφού δε διαβάζεις. Τον άλλο τον καημένο θα καταλάβω ότι δεν μπορεί γιατί η Ελληνική γλώσσα δεν είναι εύκολη γλώσσα. Είναι σύνθετη γλώσσα, πολύπλοκη. Εδώ εμείς τη σπουδάζουμε μια ζωή και δεν την ξέρουμε. Πως θα 'χω λοιπόν εγώ τις ίδιες απαιτήσεις από έναν ξένο άνθρωπο; Άρα είναι λογικό να έχω περισσότερες απαιτήσεις από έναν δικό μας». (Σ4)

Επίσης κάποια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν μειωμένες προσδοκίες από τους αλλοδαπούς σε σχέση με τους ημεδαπούς». (Σ13)

Σχέση του τόπου γέννησης των αλλοδαπών μαθητών, της ηλικίας που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και του χρόνου παραμονής με την επίδοσή τους.

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών δεν εξαρτάται από τον τόπο γέννησής τους αλλά από την ηλικία στην οποία εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφορές στους αλλοδαπούς μαθητές ανάλογα με τον τόπο γέννησής τους, που οφείλονται κυρίως στη γλώσσα και στην παιδεία που έχουν λάβει από την οικογένειά τους.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές που κατάγονται από τη Βόρεια Ήπειρο, οι οποίοι έχουν μητρική τους γλώσσα την Ελληνική σε σύγκριση με μαθητές που κατάγονται από την Αλβανία και ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την Ελληνική γλώσσα κατά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Γίνεται αντιληπτό, ότι το γεγονός αυτό έχει μεγάλη επίδραση στην επίδοση των μαθητών, αφού η γλωσσική ασυμφωνία του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου φαίνεται να οδηγεί σε αργοπορία της σχολικής προόδου των αλλοδαπών μαθητών (Cummins, 2005:82).

Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ηλικία στην οποία εγκαταστάθηκαν οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα συμβάλλει σημαντικά στη σχολική τους εξέλιξη αφού, όπως υποστηρίζουν, τα παιδιά που εγκαταστάθηκαν σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα γνωρίζουν καλά την Ελληνική γλώσσα και έχουν ενσωματωθεί στην Ελληνική κοινωνία.

Σχετικά με την επίδραση που έχει στην επίδοση των αλλοδαπών μαθητών ο χρόνος παραμονής στη χώρα όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι καθοριστική. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές που έχουν φοιτήσει στο Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα και έχουν αφομοιώσει την Ελληνική κουλτούρα, σε αντίθεση με μαθητές που εγκαταστάθηκαν σε μεγάλη ηλικία και εγγράφηκαν απευθείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται από το συμπέρασμα έρευνας

των Gang και Zimmermann το 2000 (στο Θωμά, 2010:200), που πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία και υποστηρίζει ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο είναι ανάλογες του χρόνου παραμονής τους στη χώρα υποδοχής.

Προκύπτει λοιπόν, ότι ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και η ενσωμάτωση στο κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο αποτελούν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από θεωρία του Bernstein, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας (Φραγκουδάκη, 1985:138).

Εκπαιδευτικός για την επιρροή του τόπου γέννησης των αλλοδαπών μαθητών στην επίδοσή τους αναφέρει:

«Δε θα το 'λεγα. Δεν μπορεί να επηρεάζει... εκτός αν έχει πολύ λίγα χρόνια και δεν μπορεί να συνεχίσει και να ακολουθεί τη γλώσσα από 'κει και πέρα δεν μπορεί να επηρεάσει ο τόπος γέννησης». (Σ17)

Σε αντίθεση, άλλος εκπαιδευτικός για το ίδιο θέμα υποστηρίζει:

«Ναι, αυτό μπορώ να το συνδυάσω, ως εξής μπορώ να το αποδώσω: στο σχολείο μας πιο πολύ και γενικά όχι στο σχολείο μας και γενικά σε όποιο σχολείο έχω δουλέψει, οι αλλοδαποί μαθητές είναι κυρίως από την Αλβανία. Η Αλβανία υπάρχει και η Βόρειος Ήπειρος όπου υπάρχουν Ελληνικής καταγωγής οικογένειες οι οποίες μιλούν Ελληνικά, είχαν και την Ελληνική παιδεία, οπότε αυτοί οι μαθητές έχουν καλύτερη, είναι σε καλύτερη μοίρα. Ενώ οι άλλοι οι καθεαυτού Αλβανοί μπορεί στο σπίτι τους να μιλούν και την Αλβανική γλώσσα οπότε έχουν κάποια προβλήματα».

Σχετικά με την ηλικία στην οποία έχουν εγκατασταθεί οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Ε, ναι. Αυτό έχει σχέση πάλι με τη γλώσσα και σίγουρα, όσο περισσότερα χρόνια έχει ο μαθητής στη χώρα μας τόσο καλύτερα γνωρίζει τη γλώσσα, είναι περισσότερο προσαρμοσμένος στην κοινωνία μας, βέβαια, παίζει ρόλο». (Σ2)

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η άποψη εκπαιδευτικού που υποστηρίζει:

«Κοίταζε, όποιοι ήρθαν από ηλικίες έξι, επτά ετών και μήςκαν, ξεκίνησαν απ' το Δημοτικό, εντάξει. Σίγουρα είναι καλύτερα, εντάξει; Τώρα αν ήρθαν σε ηλικία δώδεκα και δεκατρία και δεκαπέντε και ξεκίνησαν Γυμνάσιο ...και παρακολούθησαν μία, δύο τάξεις του Γυμνασίου, δεν έχουν την ίδια προετοιμασία στη γλώσσα». (Σ5)

Για την επίδραση που έχει ο χρόνος παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα στην επίδοσή τους, εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Ναι, ναι, φυσικά. Εξαρτάται ποια σχολική βαθμίδα παρακολούθησε το παιδί. Παιδιά που έχουν τελειώσει το Δημοτικό μάς έρχονται με λιγότερα κενά. Είχαμε μαθήτρια η οποία είχε οκτώ μήνες στην Ελλάδα, ο νόμος της έδινε το δικαίωμα να εγγραφεί στη Α' Λυκείου, είχε φοβερά προβλήματα στη γλώσσα, φοβερά προβλήματα κατανόησης... Δεν ήξερε τα Ελληνικά και είχε φοβερά προβλήματα και πολλές φορές την έβαζα να γράψει κάτι στα τεστ και μου έγραφε Αλβανικά. Ήθελε δηλαδή περισσότερη προσπάθεια να μάθει κάποια πράγματα που έπρεπε να τα έχει μάθει από χρόνια». (Σ10)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Αν μένει λίγα χρόνια, δεν κατανοεί τη γλώσσα, δεν έχει ενσωματωθεί με τους ημεδαπούς, είναι επιφυλακτικός με τους εκπαιδευτικούς». (Σ13)

Συγκριτικές επιδόσεις των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα μαθήματα γενικής παιδείας και στα μαθήματα ειδικότητας

Οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας απ' ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας, στα οποία παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις λόγω της έλλειψης του γνωστικού υποβάθρου από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Οι καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα αυτά, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, οφείλονται στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για την ειδικότητα, αφού όσο περισσότερο ενδιαφέρονται για το αντικείμενο της διδασκαλίας τόσο αυξάνεται η προσπάθειά τους, ενώ η μάθηση επέρχεται καλύτερα και συντομότερα (Ζευκίλης, 1993:156).

Επίσης, η ανάγκη που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και να ασκήσουν το επάγγελμα που έχουν επιλέξει τούς κινητοποιεί να

καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια στα μαθήματα αυτά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Το γεγονός επίσης, όπως αναφέρθηκε, ότι στα μαθήματα ειδικότητας δε βαθμολογούνται τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη έκφρασης στο γραπτό λόγο, αποτελεί παράγοντα που επιδρά θετικά στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα. Επιπλέον οι καλές επιδόσεις και οι υψηλότεροι βαθμοί που έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν στα μαθήματα αυτά, λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να επιτύχουν μια υψηλή θέση στη βαθμολογική κλίμακα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα ειδικότητας είναι ίδιες με αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους, αφού και αυτοί φαίνεται να έχουν μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους λόγω του ενδιαφέροντος που δείχνουν για την εκμάθησή της προκειμένου να αποκτήσουν τα εφόδια που απαιτεί η αγορά εργασίας, ενώ ένας άλλος μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι οι ημεδαποί μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Η εξοικείωση με τη γλώσσα, στην οποία συναντούν δυσκολίες αρκετοί αλλοδαποί μαθητές και το ενδιαφέρον τους για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, έχουν ως αποτέλεσμα κάποιοι ημεδαποί μαθητές να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί όπως και οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα εργαστηριακά μαθήματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, στην περιορισμένη χρήση της γλώσσας, στη μη απαίτηση

μελέτης στα μαθήματα αυτά, στη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας αλλά και στο ενδιαφέρον που έχουν για να μάθουν την τέχνη που έχουν επιλέξει.

Το ενδιαφέρον των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών για την εκμάθηση της ειδικότητας και η απόκτηση εφοδίων που απαιτούνται για την εξάσκηση του επαγγέλματος, λειτουργούν ως κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα εργαστηριακά μαθήματα. Η πράξη για τους μαθητές αυτούς φαίνεται να είναι πιο σημαντική από τη θεωρία, αφού για τα μέλη της εργατικής τάξης, σύμφωνα με τον Willis (2012:155), η πρακτική ικανότητα υπερέρχει της πνευματικής εργασίας και είναι αυτή που θα τους εξασφαλίσει μία θέση στην αγορά εργασίας.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στα εργαστηριακά μαθήματα οι αλλοδαποί μαθητές έχουν τις ίδιες επιδόσεις με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, αφού στα μαθήματα αυτά δεν απαιτούνται προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά ξεκινούν όλοι από την ίδια αφετηρία, ενώ κριτήρια για τις επιδόσεις τους αποτελούν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή.

Συμπερασματικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι στα μαθήματα ειδικότητας οι αλλοδαποί μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις παρουσιάζουν ίδιες επιδόσεις με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, σε κάποιες περιπτώσεις υπερτερούν οι αλλοδαποί και σε άλλες οι ημεδαποί μαθητές. Τα μαθήματα αυτά εκτός από το εργαστηριακό, περιλαμβάνουν και θεωρητικό μέρος στο οποίο απαιτείται γνωστικό υπόβαθρο από τα προηγούμενα σχολικά έτη, ενώ η σωστή χρήση της γλώσσας φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Στα εργαστηριακά μαθήματα όμως, που η χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου είναι περιορισμένη, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν ίδιες επιδόσεις, οι οποίες εξαρτώνται από τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα αυτά.

Εκπαιδευτικός για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών αναφέρει:

«Στα μαθήματα ειδικότητας είναι καλύτερες».

Ενώ αντίστοιχα για τους ημεδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Στα ειδικότητας και οι ημεδαποί, τα Ελληνόπουλα υστερούν στα μαθήματα γενικής παιδείας. Δεν μπορούν στα γενικής παιδείας». (Σ8)

Εκπαιδευτικός για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών υποστηρίζει:

«Στα μαθήματα γενικής παιδείας μειωμένες επιδόσεις».

Ενώ, αιτιολογεί την απάντησή της και δηλώνει:

«Δεν έχουν τις βάσεις, γιατί δε διάβαζαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχουν κενά στα μαθήματα γενικής παιδείας». (Σ13)

Εκπαιδευτικός την καλύτερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα ειδικότητας την αποδίδει:

«Στο ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα αυτά το οποίο είναι πιο ανεπτυγμένο και το γεγονός ότι υπάρχουν εργαστήρια και είναι κάτι στο οποίο ανταποκρίνονται και βοηθούνται και βαθμολογικά». (Σ15)

Επιπλέον, εκπαιδευτικός εντοπίζει έναν ακόμη λόγο που οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα ειδικότητας και αναφέρει:

«Στο ενδιαφέρον. Ότι έχουν το ίδιο ενδιαφέρον και οι δύο κι ότι εμείς βαθμολογούμε, όχι τα ορθογραφικά λάθη και την έκφραση». (Σ7)

Εκπαιδευτικός δηλώνει ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα ειδικότητας είναι καλύτερες από αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους:

«Είναι λίγο καλύτερες θα έλεγα».

Ενώ τεκμηριώνοντας την απάντησή του αναφέρει:

«Στην ανάγκη ένταξης στην παραγωγική διαδικασία». (Σ1)

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας και αναφέρει:

«Ε, ναι εντάξει. Οι ημεδαποί είναι λίγο καλύτεροι».

Ενώ εξηγεί τους λόγους και δηλώνει:

«Κυρίως ότι ξέρουν καλύτερα τη γλώσσα, πιστεύω».

Επιπλέον αναφέρει έναν ακόμη λόγο, τη συμμετοχή στις Πανελλαδικές Εξετάσεις:

«... Εδώ υπάρχει πιο πολύ ενδιαφέρον για τα μαθήματα ειδικότητας γιατί τους αρέσει αυτό που κάνουν και είναι και μαθήματα που κάποια από αυτά θα εξεταστούν στις Πανελλαδικές, ελπίζουν κάποιον να περάσουν μέσω των μαθημάτων αυτών». (Σ6)

Για την καλύτερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στα εργαστηριακά μαθήματα σε σύγκριση με τα θεωρητικά, εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Δε θέλει γράψιμο και διάβασμα. Μπορεί να δουλέψει αλλά δε χρειάζεται να το εκφράσει». (Σ8)

Ομοίως, άλλος εκπαιδευτικός για το ίδιο θέμα υποστηρίζει:

«Η γλώσσα, κυρίως η γλώσσα γιατί στα θεωρητικά πρέπει να παρακολουθήσουν τη διάλεξη, που τους είναι πιο δύσκολο και φυσικά το θεωρητικό θα εξεταστεί και πιο πολύ με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και με πράγματα που έχουν να κάνουν έτσι με θεωρία. Οπότε στα εργαστηριακά είναι καλύτεροι». (Σ11)

Εκπαιδευτικός εξηγεί τους λόγους για τις ίδιες επιδόσεις των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα εργαστηριακά μαθήματα και αναφέρει:

«Στα κοινά ενδιαφέροντα, έχουν κοινό ενδιαφέρον». (Σ9)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Ναι, νομίζω αυτό που διαχωρίζει είναι η επιθυμία και η συμμετοχή. Δεν έχουν κάποιο άλλο πρόβλημα». (Σ11)

Διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών

Το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. που περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας, θεωρητικά και εργαστηριακά, αλλά και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους εργασίας, φαίνεται να βοηθά τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές στην κατανόηση της επιστημονικής γνώσης. Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές κατακτούν την επιστημονική γνώση στον ίδιο βαθμό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, όταν αυτή δίνεται με απλό και κατανοητό τρόπο, ενώ κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες που οφείλονται στη μη εξοικείωσή τους με τη γλώσσα. Έχει αναφερθεί επίσης ότι η κατανόηση της επιστημονικής γνώσης από τους αλλοδαπούς μαθητές επέρχεται

ευκολότερα στις περιπτώσεις που αυτοί εργάζονται σε εργασίες σχετικές με την ειδικότητά τους.

Σε ερώτηση για το πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα που διδάσκονται στο ΕΠΑ.Λ. διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις. Κάποιοι από αυτούς δηλώνουν ότι είναι χαμηλή με εξαιρέσεις, κάποιοι μέτρια προς κακή, κάποιοι άλλοι μέτρια προς καλή, ενώ επίσης έχει αναφερθεί από εκπαιδευτικό ότι είναι πολύ καλή. Σε ερώτημα σχετικά με την επίδοση των ημεδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι είναι γενικά μέτρια με τάση προς τα επάνω. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν ότι είναι ίδια με των αλλοδαπών μαθητών, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι καλύτερη των ημεδαπών με ελάχιστη όμως διαφορά. Επίσης εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με αποτελέσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2009, που υποστηρίζει ότι στα ΕΠΑ.Λ. φοιτούν κυρίως μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009). Οι διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οφείλονται στο γεγονός ότι διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στα οποία δεν εμπλέκεται στον ίδιο βαθμό η γλώσσα, όπως τα θεωρητικά και τα εργαστηριακά μαθήματα, καθώς και στο ενδιαφέρον που δείχνουν σε αυτά οι μαθητές, όπως στα μαθήματα ειδικότητας και στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Εκπαιδευτικός για το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. που περιλαμβάνει θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα αλλά και εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας, αναφέρει:

«Ναι, αυτά βοηθούν και τους ημεδαπούς. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Έτσι πρέπει να είναι η Επαγγελματική Εκπαίδευση και για τους αλλοδαπούς και για τους ημεδαπούς». (Σ11)

Ομοίως άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«... Οι επαγγελματικοί χώροι και οι επισκέψεις πάντα κάνουν καλό και σε αλλοδαπούς και σε ημεδαπούς». (Σ17)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης και δηλώνει:

«Ναι. ... όταν η γνώση αυτή μεταδίδεται με απλό τρόπο ναι, είναι στον ίδιο βαθμό κατανοητή. Όταν όμως γίνεται με περίπλοκο τρόπο, χρησιμοποιώντας έναν ξύλινο λόγο τότε δε γίνεται κατανοητή». (Σ2)

Για την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης από τους αλλοδαπούς μαθητές σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Το ίδιο. Πως λέγονται στην πιάτσα, στους χώρους εργασίας καλύτερα». (Σ8)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Ίδια, ίδια. Από τη στιγμή που κατανοούν το μάθημα... δεν υπάρχει διαφορά σ' αυτό, και μπορώ να πω ότι πολλές φορές οι αλλοδαποί επειδή εργάζονται πιο πολύ στον τομέα αυτό κατανοούν καλύτερα». (Σ5)

Εκπαιδευτικός εντοπίζει δυσκολίες στην κατανόηση της επιστημονικής γνώσης από τους αλλοδαπούς μαθητές και αναφέρει:

«Υπάρχουν σίγουρα εδώ περισσότερες δυσκολίες, αν υπάρχουν... προβλήματα γλώσσας». (Σ10)

Εκπαιδευτικός για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών αναφέρει:

«... Χαμηλή. Είναι κοντά στη βάση. Στο όριο για να προαχθούν ή για να απολυθούν απ' το σχολείο».

Η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει την ύπαρξη εξαιρέσεων και σχετικά δηλώνει:

«Υπάρχουν αν κρίνουμε από το γεγονός ότι αρκετοί απουσιολόγοι είναι αλλοδαποί μαθητές. Είναι τόσες υποπεριπτώσεις που αυτή είναι έτσι μια γενίκευση λίγο... δε με βοηθά να απαντήσω. Γιατί υπάρχουν ειδικότητες, υπάρχουν τα γλωσσικά μαθήματα, υπάρχουν τα μαθηματικά που... παρατηρούνται διακυμάνσεις». (Σ15)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών υποστηρίζει:

«Γενικά από μέτρια έως καλή». (Σ2)

Επίσης εκπαιδευτικός αναφέρει για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών:

«Μέτρια προς κακή». (Σ13)

Εκπαιδευτικός έχει διαφορετική άποψη για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών αφού τη χαρακτηρίζει:

«Πολύ καλή». (Σ14)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός σε ερώτηση για το πως χαρακτηρίζει την επίδοση των ημεδαπών μαθητών απαντά:

«Λίγο πάνω απ' το μέτριο». (Σ4)

Σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με αυτή των ημεδαπών συμμαθητών τους εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Περίπου το ίδιο, ναι, περίπου το ίδιο». (Σ16)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Λίγο πιο κάτω, λίγο χαμηλότερη».

Ο ίδιος διακρίνει εξαιρέσεις στους αλλοδαπούς μαθητές και αναφέρει:

«Ελαφρώς αλλά ... υπάρχουν μαθητές αλλοδαποί που είναι καλύτεροι των ημεδαπών». (Σ5)

Συμμετογή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, σε μικρότερο όμως ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Κάποιοι από αυτούς δηλώνουν ότι παίρνουν μέρος στο ίδιο ποσοστό, ενώ πολύ μικρός αριθμός υποστήριξε ότι δεν παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Οι διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να απορρέουν από το γεγονός ότι διδάσκουν σε διαφορετικές ειδικότητες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στους τομείς υπηρεσιών, στους οποίους όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (1995:47) υπερτερεί το γυναικείο φύλο, δηλώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και εισάγονται με πολύ καλά ποσοστά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στους τεχνολογικούς τομείς, όπου υπερτερεί το ανδρικό φύλο, δηλώνουν ότι παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις σε μικρότερο ποσοστό.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από συμπέρασμα έρευνας της Καλεράντε (2010) σε μετανάστες μαθητές από την Αλβανία, ότι δηλαδή στα αγόρια επιβάλλεται από τις οικογένειές τους η γρήγορη αποφοίτησή τους από το σχολείο και η αναζήτηση οποιασδήποτε εργασίας με σκοπό την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, ενώ για τα κορίτσια η ένταξή

τους στην αγορά εργασίας δεν αποτελεί προτεραιότητα και παροτρύνονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Καλεράντε, 2010:210).

Σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Οι περισσότεροι από αυτούς υποστηρίζουν ότι εισάγονται σε μικρότερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι εισάγονται στο ίδιο ποσοστό. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο γραπτό λόγο αλλά και στα μαθησιακά κενά από τα προηγούμενα σχολικά έτη. Επίσης, σημαντικός παράγοντας, όπως αναφέρει εκπαιδευτικός, φαίνεται να αποτελεί και το γεγονός ότι τα γραπτά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις βαθμολογούνται πιο αυστηρά σε σύγκριση με τις ενδοσχολικές.

Επιπρόσθετα, η αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών στην εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι πιθανό να οφείλεται στον υψηλό βαθμό περιχάραξης που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein, όπως αναφέρει η Θωμά, η διδασκαλία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ο οποίος αναγκάζεται σε συγκεκριμένο χρόνο να υλοποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να έχει τη δυνατότητα να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών του (Θωμά, 2010:206).

Εκπαιδευτικός του τομέα Πληροφορικής, αναφέρει ότι το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις είναι ίδιο με αυτό των ημεδαπών συμμαθητών τους:

«Εμείς στην Πληροφορική δεν έχουμε διαφοροποίηση. Νομίζω ότι όλα τα παιδιά που έρχονται είτε είναι αλλοδαποί, είτε ημεδαποί συμμετέχουν σε αυτές. Πολύ λίγα παιδιά δε συμμετέχουν. Τώρα για τον τομέα Υγείας και Πρόνοιας δεν ξέρω αλλά νομίζω ότι και 'κει είναι το ίδιο δηλαδή τα παιδιά που έρχονται εδώ συμμετέχουν στις εξετάσεις. Δεν είναι ότι επειδή είναι αλλοδαποί δε θα συμμετάσχουν, ίσια- ίσια, συμμετέχουν». (Σ11)

Εκπαιδευτικός του τομέα Υγείας Πρόνοιας για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις αναφέρει:

«... Σε ένα σύνολο ξέρω 'γω τριάντα ατόμων αν δεν πάρουν πέντε Έλληνες δε θα πάρουν τρεις, τέσσερις με πέντε αλλοδαποί. Περίπου τα ίδια είναι τα ποσοστά». (Σ16)

Ενώ στην ίδια ερώτηση εκπαιδευτικός του Τεχνολογικού τομέα υποστηρίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε μικρότερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους:

«...Παίρνουν μέρος. Σε μικρότερο ποσοστό, ναι, γιατί πια εκεί τα γραπτά δε βαθμολογούνται με αυτή την επιείκεια που τα βαθμολογούμε εμείς εδώ στο σχολείο. Εκεί θα μετρήσουν και τα ορθογραφικά τους λάθη, και η έκφρασή τους και ο άλλος δε θα καθίσει να προσπαθήσει να καταλάβει αν γράφει σωστά τον ορισμό που του ζητάει. Οπότε ξέρουν ότι θα βαθμολογηθούν πιο αυστηρά στις Πανελλαδικές, ενώ οι σχολικές είναι πιο εύκολες. Συμμετέχουν σε μικρότερο ποσοστό. Συμμετέχουν, έχουμε επιτυχίες σε Τ.Ε.Ι. από μαθητές αλλοδαπούς αλλά σε ποσοστό μικρότερο». (Σ7)

Εκπαιδευτικός του ίδιου τομέα για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις υποστηρίζει:

«Πολύ μικρό ποσοστό». (Σ8)

Εκπαιδευτικός του τομέα Υγείας Πρόνοιας για την εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δηλώνει:

«Εισάγονται και με πολύ καλά ποσοστά». (Σ16)

Εκπαιδευτικός του Τεχνολογικού τομέα για το ποσοστό εισαγωγής των αλλοδαπών μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους αναφέρει:

«Εισάγονται, ναι, σε μικρότερο». (Σ7)

Επίσης, εκπαιδευτικός του ίδιου τομέα υποστηρίζει:

«Εισάγονται σε μικρότερο ποσοστό». (Σ8)

Συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε όλες τις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις σχολικές εορτές που διοργανώνονται από το σχολείο στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτούς. Μικρός μόνο αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις εκδηλώσεις αυτές σε μικρότερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός υποστήριξε πως η μικρότερη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών απορρέει από το αίσθημα συστολής και την έλλειψη αυτοπεποίθησης, εμπιστοσύνης στους άλλους και κοινωνικότητας. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου, καλλιτεχνικές, μουσικές, περιβαλλοντικές και θεατρικές. Όπως υποστηρίζουν, οι λόγοι για τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και η προβολή. Έχει αναφερθεί επίσης ως επιπλέον λόγος το γεγονός ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες χάνουν μαθήματα.

Σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές εορτές οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι συμμετέχουν στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, ενώ μικρός αριθμός από αυτούς δήλωσε ότι απέχουν σε κάποιο βαθμό από τις εθνικές εορτές. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις εθνικές επετείους ίσως να οφείλεται στην ανάγκη των παιδιών αυτών να ενσωματωθούν στην Ελληνική κοινωνία και να αποφύγουν την περιθωριοποίηση. Σε κάθε περίπτωση όμως οι σχολικές εορτές και οι εθνικές επετείαι αποτελούν μηχανισμό εθνικής διαπαιδαγώγησης και εδραίωσης της εθνικής ταυτότητας σε κάθε σύγχρονο κράτος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:31). Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να αποτρέπει κάποιους από τους αλλοδαπούς μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς που εντάχθηκαν αργά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις με

εθνικό περιεχόμενο. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι απέχουν κάποιοι αλλοδαποί μαθητές από τις θρησκευτικές εορτές λόγω διαφορετικού θρησκευάματος.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν ενεργά μέρος στις αθλητικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο και μάλιστα κάποιοι υποστηρίζουν ότι παίρνουν μέρος σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Οι λόγοι για τη συμμετοχή τους σε αυτές, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά τους, είναι διαφορετικοί. Έτσι μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες είναι ευχάριστη, άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι είναι μια ευκαιρία να απουσιάσουν από τα μαθήματα, ενώ ακόμη αναφέρθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο σκληραγωγημένοι από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη εκπαιδευτικού που δηλώνει ότι οι αθλητικές εκδηλώσεις προτιμούνται από τους αλλοδαπούς μαθητές γιατί δεν έχουν σχέση με τη γραπτή έκφραση και τη γλώσσα, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί συμμετέχουν από ανάγκη ανάδειξης και αυτοπροβολής, αφού ο αθλητισμός είναι ένας τομέας όπου όλοι οι μαθητές ξεκινούν από την ίδια αφετηρία και μέσα από αυτόν μπορούν να διακριθούν. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και ο Connell (στο Πεχτελίδης, 2012:6), τα αγόρια που παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις εφαρμόζουν «εναλλακτικές» πρακτικές προκειμένου να ενισχύσουν τον ανδρισμό τους. Έτσι μέσω της ενασχόλησης με τον αθλητισμό και συγκεκριμένα με το ποδόσφαιρο, όπως αναφέρθηκε, που θεωρείται ένα κατεξοχήν ανδρικό άθλημα, φαίνεται ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές αυτούς να επιδείξουν τη φυσική τους δύναμη και να προβάλλουν τη σωματική τους δεξιότητα. Επιπλέον μέσα από τη διάκριση που έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν στο άθλημα που έχουν επιλέξει, είναι πιθανό να αποβλέπουν σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Willis, 2012:209).

Σχετικά με τη συμμετοχή τους στις εκδρομές και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στο ίδιο ποσοστό με τους

ημεδαπούς συμμαθητές τους, ενώ κάποιιοι από αυτούς δηλώνουν ότι συμμετέχουν και σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αναφέρθηκε επίσης ότι οι αλλοδαποί μαθητές αποταμιεύουν χρήματα με σκοπό να πάρουν μέρος σε κάποια εκδρομή, αφού έτσι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν μέρη που δεν έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν με τους γονείς τους.

Οι λόγοι που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις εκδρομές είναι κυρίως οικονομικοί, λόγοι που φαίνεται πως εμποδίζουν και τη συμμετοχή των ημεδαπών μαθητών εξαιτίας της αύξησης της ανεργίας και της οικονομικής δυσπραγίας που πλήττει τις οικογένειες στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Επίσης έχει αναφερθεί ως λόγος αποχής από τις εκδρομές το ενδεχόμενο κάποιοι αλλοδαποί μαθητές να εργάζονται και να μην είναι δυνατή η συμμετοχή τους σε αυτές, αλλά και το γεγονός ότι κατοικούν σε χωριά, με αποτέλεσμα να μην έχουν μεταφορικό μέσο για να μετακινηθούν στην επιστροφή.

Για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στα μαθητικά συμβούλια του σχολείου οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε αυτά σχεδόν στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις αναλαμβάνουν και ηγετικές θέσεις. Οι απόψεις όμως για τους λόγους που τους παρακινούν να συμμετέχουν στα συμβούλια αυτά ποικίλουν. Έτσι κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο λόγος είναι η επιθυμία των αλλοδαπών μαθητών για απόκτηση δύναμης και εξουσίας, ώστε να κατευθύνουν και να ελέγχουν σε κάποιο βαθμό τη σχολική κοινότητα, ενώ άλλοι ότι επιθυμούν την απόκτηση αξιώματος. Επίσης άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η συμμετοχή τους στα μαθητικά συλλογικά όργανα είναι μία ευκαιρία για να απουσιάσουν από το μάθημα. Πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές δε συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια επειδή φοβούνται τις ευθύνες ή επειδή αισθάνονται ότι δεν έχουν ενταχθεί στην κοινωνία του σχολείου.

Εκπαιδευτικός σε ερώτηση για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις σχολικές εορτές του σχολείου δηλώνει:

«Σε όλες, οτιδήποτε εκδηλώσεις». (Σ8)

Σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί συμμαθητές παρουσιάζουν την ίδια συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις σχολικές εορτές με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Όχι, μικρότερη συμμετοχή οι αλλοδαποί».

Η ίδια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι:

«Αίσθημα συστολής, έλλειψη αυτοπεποίθησης, εμπιστοσύνης, κοινωνικότητας». (Σ9)

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη άλλη εκπαιδευτικός για το βαθμό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις σχολικές εορτές αναφέρει:

«Πολύ περισσότερο απ' τους ημεδαπούς...». (Σ16)

Εκπαιδευτικός για το ίδιο ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις σχολικές εορτές του σχολείου δηλώνει:

«Όπως και οι ημεδαποί».

Ενώ για τους λόγους συμμετοχής τους ο ίδιος αναφέρει:

«Στο ότι τους αρέσει να συμμετέχουν. Τους αρέσει να συμμετέχουν, να έχουν μέρος δηλαδή στη ζωή την κοινωνική την πολιτιστική κ.τ.λ. Να μην αισθάνονται αποκομμένοι». (Σ4)

Επίσης για το ίδιο θέμα εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Δείχνουν γενικά ενδιαφέρον για τις εκδηλώσεις. Ίσως θεωρούν ότι χάνουν και μαθήματα έτσι. Χάνουν και μαθήματα, βέβαια. Όταν πάνε να κάνουν πρόβες κ.τ.λ. χάνουν και μαθήματα». (Σ12)

Εκπαιδευτικός εντοπίζει αποχή των αλλοδαπών μαθητών από τις εθνικές εορτές και αναφέρει:

«Πιο πολύ σε σχολικές, σε εθνικές μπορεί να μη συμμετέχουν τόσο, αλλά γενικότερα ναι, νομίζω σε διάφορες άλλες περιβαλλοντικές κ.τ.λ. σε άλλες δραστηριότητες συμμετέχουν πιο ενεργά». (Σ17)

Εκπαιδευτικός διακρίνει αποχή κάποιων αλλοδαπών μαθητών από θρησκευτικές εκδηλώσεις αφού δηλώνει:

«...Απέχουν από θρησκευτικές εκδηλώσεις λόγω θρησκείας». (Σ13)

Σε ερώτηση για το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στις αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Πολύ μεγάλο ποσοστό. Ειδικά σε ποδόσφαιρο και ότι έχει σχέση με τον αθλητισμό οι αλλοδαποί είναι πρώτοι».

Ενώ σε ερώτηση για τους λόγους της συμμετοχής τους η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρει:

«...Οι αθλητικές δραστηριότητες δεν έχουν σχέση με γραπτά, με έκφραση, με γλώσσα, έχουν φυσικό ταλέντο...».

(Σ7)

Εκπαιδευτικός επισημαίνει την επιθυμία των αλλοδαπών μαθητών για διάκριση στις αθλητικές δραστηριότητες και για τους λόγους συμμετοχής τους δηλώνει:

«Η ανάδειξή τους, η προβολή τους». (Σ1)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός διακρίνει την ευχαρίστηση που αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές από τη συμμετοχή τους στις αθλητικές εκδηλώσεις και υποστηρίζει:

«Οι αθλητικές δραστηριότητες τους είναι ευχάριστες». (Σ13)

Εκπαιδευτικός σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις που διοργανώνονται από το σχολείο απαντά:

«Αρκετά μεγάλο ποσοστό, γιατί κάνουν οικονομία τον προηγούμενο χρόνο για να πάνε ας πούμε στη Θεσσαλονίκη. Και οι γονείς τους δεν τους το στερούν αυτό γιατί δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε με την οικογένεια. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πάει Αθήνα, δεν έχουν πάει Θεσσαλονίκη, οπότε το σχολείο είναι πάντα μια αφορμή για τέτοιες επισκέψεις». (Σ16)

Ενώ εκπαιδευτικός διαφορετικού σχολείου στην ερώτηση για το εάν για κάποιους μαθητές υπάρχουν ιδιαίτεροι λόγοι που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στις εκδρομές δηλώνει:

«Εντάξει, ένας ίσως λόγος είναι ο οικονομικός κατά τα άλλα δεν υπάρχει άλλος θεωρώ λόγος, και αποστάσεις μερικές φορές, εντάξει, όταν δεν τους ευνοεί λόγω απόστασης από τα χωριά τους». (Σ17)

Επιπλέον, εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν εμπόδιο στη συμμετοχή των αλλοδαπών αλλά και των ημεδαπών μαθητών στις εκδρομές αφού αναφέρει:

«Ίσως ο οικονομικός λόγος. Αν δηλαδή κάτι είναι πολύ ακριβό δε θα συμμετέχουν αλλά αυτό δε σημαίνει, και οι ημεδαποί νομίζω ότι αντιμετωπίζουν πια τα ίδια προβλήματα. Έχουν γονείς άνεργους, όπως και οι αλλοδαποί».
(Σ7)

Σχετικά με την ίδια ερώτηση άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Αν υπάρχει λόγος εικάζω ότι είναι οικονομικός. Μόνο το οικονομικό. Ή και κάποια εργασία που τυχόν να κάνουν και αυτό πάει στο οικονομικό πάλι». (Σ2)

Στην ερώτηση για το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στα μαθητικά συμβούλια σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Κι εδώ δεν υπάρχει διαφοροποίηση, είναι ανάλογα με το αν τα παιδιά θέλουν. Συνήθως στα μαθητικά συμβούλια συμμετέχουν οι μαθητές οι οποίοι είναι πιο δημοφιλείς και οι οποίοι είναι πιο... τι να πω... οι χαρακτήρες τους έτσι, πώς να το πούμε, πιο ζωηροί. Τυχαίνει πολλές φορές οι αλλοδαποί να ανήκουν σε αυτή την κατηγορία». (Σ11)

Στην ερώτηση για τους λόγους που οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Στην επιθυμία να ελέγξουν και να κατευθύνουν το σχολείο όπως θέλουν». (Σ1)

Στην ίδια ερώτηση άλλος εκπαιδευτικός απαντά:

«Τους ενδιαφέρει πιστεύω ... να ασχολούνται με τα κοινά του σχολείου και τους ενδιαφέρει πολύ ο τίτλος. Απ' ότι έχω δει, κάποιοι το επιδίωξαν να γίνουν πρόεδροι πενταμελούς, θέλουν να 'χουν κάποιο αξίωμα». (Σ6)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου για τη συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στα μαθητικά συμβούλια υποστηρίζει:

«Ό,τι δεν έχει να κάνει με μάθημα και με τάξη συμμετέχουν το ίδιο. Και οι Έλληνες και οι αλλοδαποί. Τα καταφέρνουν μια χαρά στο να ηγούνται και να κατευθύνουν. Στο ίδιο ποσοστό. Μια χαρά τα πάνε. Και να ξεσηκώνουν. Πολύ καλά τα πάνε. Γιατί χάνονται μαθήματα μ' αυτό τον τρόπο, χάνουν το μάθημα, δεν μπαίνουν στην αίθουσα. Όταν συμμετέχουν σε μαθητικά συμβούλια, θα πάρουν τη συνέλευσή τους, θα περάσουν απ' τις τάξεις να ενημερώσουν για μια εκδρομή. Φεύγουν απ' την αίθουσα, χάνουν και το μάθημα, ξεσηκώνουν και το υπόλοιπο σχολείο». (Σ7)

Σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις σχετικά με το εάν οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια του σχολείου άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Συνήθως όχι».

Ενώ η ίδια εκπαιδευτικός ερωτώμενη για τους λόγους της μη συμμετοχής τους αναφέρει:

«Φοβούνται τις ευθύνες».(Σ13)

Εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στα μαθητικά συμβούλια υποστηρίζει:

«Όχι ιδιαίτερα. Μικρό ποσοστό συμμετέχουν».

Ενώ σε ερώτηση για τους λόγους που συμβαίνει αυτό απαντά:

«Ίσως δε νιώθουν έτσι τόσο, ότι έχουν ενταχθεί τόσο πολύ στο περιβάλλον του σχολείου κ.τ.λ. και δε νιώθουν ότι μπορούν να είναι και εκπρόσωποι». (Σ12)

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματά τους στο ΕΠΑ.Λ.

Οι αλλοδαποί όπως και οι ημεδαποί μαθητές, στις περισσότερες περιπτώσεις αντιλαμβάνονται τη σημασία του ορίου των απουσιών, αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο και εξαντλούν το όριο, χωρίς όμως να το υπερβαίνουν, ώστε να μην κινδυνεύει η φοίτησή τους να χαρακτηριστεί ανεπαρκής.

Ένας από τους λόγους που απουσιάζουν συχνά οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές από το σχολείο είναι η εργασία. Σε πολλές περιπτώσεις αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών η πολύωρη απασχόλησή τους σε εποχικές ή άλλες εργασίες εμποδίζει την τακτική προσέλευσή τους στο σχολείο, γεγονός που επιβαρύνει τους μαθητές με απουσίες, ενώ επίσης επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους. Έχει επισημανθεί ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς η φύση της απασχόλησης των αλλοδαπών μαθητών, που είναι οι αγροτικές και οι χειρωνακτικές εργασίες. Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο λόγω της επισφαλούς οικονομικής

κατάστασης που βιώνουν τα τελευταία χρόνια και της αύξησης της ανεργίας που πλήττει ιδιαίτερα τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών.

Εκπαιδευτικός διατύπωσε την άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές και ιδίως τα κορίτσια προγραμματίζουν τις απουσίες τους έτσι, ώστε να έχουν το περιθώριο να απασχοληθούν σε εποχικές αγροτικές εργασίες. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με συμπέρασμα έρευνας της Καλεράντε (2010), που αναφέρει ότι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητριών στην αγορά εργασίας δεν αποτελεί πρωταρχική επιλογή για τις οικογένειες των μεταναστών, σε αντίθεση με το γεγονός ότι τα αγόρια παροτρύνονται να ενταχθούν άμεσα σε αυτή ώστε να συμβάλλουν στην οικονομική ενίσχυση της οικογένειας. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην οικονομική ύφεση που πλήττει τη χώρα μας και επηρεάζει σημαντικά τις οικογένειες αυτές, οι οποίες φαίνεται να επικεντρώνονται στην προσπάθεια για επιβίωση και την αποφυγή της περιθωριοποίησης (Καλεράντε, 2010:210).

Σημαντικός παράγοντας, που φαίνεται να δυσχεραίνει την τακτική φοίτηση τόσο των αλλοδαπών όσο και των ημεδαπών μαθητών, είναι η απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής τους. Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει το συμπέρασμα ότι στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Λάρισας φοιτούν αλλοδαποί αλλά και ημεδαποί μαθητές που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές, παράγοντας που εμποδίζει αρκετές φορές την έγκαιρη προσέλευσή τους στο σχολείο και ειδικά τις πρώτες ώρες. Η άποψη αυτή συμπίπτει με αποτέλεσμα έρευνας της Αθανασούλα-Ρέππα (1999), αλλά και της Ζάγκα (2003), που αποδεικνύουν ότι τα ΕΠΑ.Λ. είναι συνήθως εγκατεστημένα σε μεγάλα αστικά κέντρα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η μετάβαση των μαθητών από μικρές αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, η οικονομική δυσπραγία στην οποία βρίσκονται οι αλλοδαποί, αλλά και οι ημεδαποί μαθητές, δημιουργεί δυσκολίες στη μετάβασή τους στο σχολείο, αφού αδυνατούν σε αρκετές περιπτώσεις να καλύψουν τα έξοδα μετακίνησής τους σε αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί, όπως και οι ημεδαποί μαθητές, υποπίπτουν σε παραπτώματα και επιβαρύνονται με ωριαίες ή ημερήσιες αποβολές με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από την τάξη. Όπως έχει επισημανθεί, στα σχολεία όπου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι επιδόσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλές, ενώ παρατηρούνται σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας (Κελεπανίδης, 2002:206). Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ποινή της ωριαίας ή ημερήσιας απομάκρυνσης από το σχολείο ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας την οποία, όπως όλοι τους ισχυρίζονται, επιβάλλουν δίκαια και χωρίς διακρίσεις στους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές.

Επίσης, ένας επιπλέον λόγος απουσίας των αλλοδαπών μαθητών από το σχολείο είναι οι αυξημένες ευθύνες που αναλαμβάνουν εξαιτίας της πολύωρης εργασίας των γονιών τους. Οι αλλοδαποί μαθητές επωμίζονται κάποιες φορές την επίβλεψη του σπιτιού και τις οικιακές εργασίες, υποχρεώσεις που δεν επιβαρύνουν τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Επίσης έχει αναφερθεί ως λόγος απουσίας από το σχολείο η έλλειψη ελέγχου των αλλοδαπών μαθητών από τους γονείς τους λόγω των αυξημένων επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, καθώς και η επιρροή της παρέας.

Σχετικά με την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που οι αλλοδαποί μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο και σε ποσοστό λίγο μεγαλύτερο σε σύγκριση με αυτό των ημεδαπών συμμαθητών τους. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με συμπέρασμα έκθεσης που εκπονήθηκε από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών για λογαριασμό της Ελληνικής Επιτροπής της UNICEF (2012), που αναφέρει ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση για σχολική διαρροή. Ο λόγος για τον οποίο φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές εγκατέλειψαν το

σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις είναι η αναζήτηση εργασίας, ενώ αναφέρθηκε και ένας επιπλέον, η επιστροφή στη χώρα τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη εκπαιδευτικού που δηλώνει ότι λόγω της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια πολλοί Αλβανοί μετανάστες επέστρεψαν στη χώρα τους, με αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τα παιδιά τους. Προκύπτει λοιπόν, ότι η οικονομική ύφεση και η επισφάλεια στις εργασιακές σχέσεις οδηγεί πολλούς οικονομικούς μετανάστες να φύγουν από την Ελλάδα και να επιστρέψουν στον τόπο καταγωγής τους. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά των οικογενειών αυτών να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο που ενδεχομένως να συνεχίσουν στην πατρίδα τους.

Σχετικά με την εγκατάλειψη του σχολείου από τους ημεδαπούς μαθητές μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις διέκοψαν τη φοίτησή τους στο σχολείο και σε ποσοστό μικρότερο από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι ημεδαποί μαθητές, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, διέκοψαν τη φοίτησή τους για επαγγελματικούς λόγους αφού η οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα πλήττει και τις οικογένειες των ημεδαπών μαθητών οι οποίοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εισέλθουν πρόωρα στην αγορά εργασίας. Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, ανέφερε έναν ακόμη λόγο διακοπής της φοίτησης του σχολείου από τους ημεδαπούς μαθητές, την υπέρβαση του ορίου των απουσιών. Ενδεχομένως οι ημεδαποί μαθητές στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν την εργασία με τη φοίτηση, να υπερβαίνουν το όριο των απουσιών με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο.

Εκπαιδευτικός, για τους λόγους απουσίας των αλλοδαπών μαθητών δηλώνει:

«Αρκετοί αλλοδαποί δουλεύουν και δεν μπορούν να προσέλθουν στο σχολείο τις πρώτες ώρες».

Αντίστοιχα, για τους ημεδαπούς μαθητές που εργάζονται αναφέρει:

«Υπάρχουν, αλλά λιγότεροι». (Σ13)

Άλλος εκπαιδευτικός αναφερόμενος στους αλλοδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Ναι, αρκετά παιδιά εργάζονται, απασχολούνται στις οικογενειακές εργασίες και μάλιστα και στην περίοδο των εξετάσεων. Στην περίοδο των εξετάσεων ήταν απασχολημένοι με τις εργασίες». (Σ10)

Ομοίως, κάποια άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Κατά διαστήματα, όπως αυτό των εξετάσεων όπου υπάρχουν δουλειές στα χωράφια και νομίζω ότι απασχολούνται εκεί, κατά δήλωσή τους». (Σ15)

Άλλος εκπαιδευτικός εστιάζει στη φύση της εργασίας και αναφέρει:

«...Δουλεύουν συνήθως περισσότερο απ' ότι οι ημεδαποί, χειρωνακτικές εργασίες συνήθως, ναι». (Σ17)

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη εκπαιδευτικού για τις αλλοδαπές μαθήτριες που εργάζονται σε αγροτικές δουλειές, αφού αναφέρει:

«Το να εργάζονται... χάνουν το λεωφορείο το πρωί, οπότε αναγκαστικά δε θα πληρώσουν ταξί ή δε θα τους φέρει κάποιος από το οικογενειακό περιβάλλον γιατί εργάζονται ή δε θα ξυπνήσουν ή πολλές φορές στις εποχιακές δουλειές και οι πιο συνειδητοποιημένοι κρατούν απουσίες και όταν υπάρχουν σταφύλια ή αγλάδια κ.τ.λ. κρατούν κάποιες μέρες για να πάνε να δουλέψουν εκεί ... ειδικά τα κορίτσια... πηγαίνουν στα σταφύλια που κόβουν τα, τι τα κάνουν ξέρω 'γω, την άνοιξη, πηγαίνουν στα αγλάδια, όταν είναι δηλαδή κατά το Μάιο ή και πιο πριν, θέλουν σκαλίσματα μερικά, κρατούν δυο, τρεις μέρες, πάνε κάνουν δουλειές». (Σ16)

Εκπαιδευτικός δηλώνει ότι το πρόβλημα μετακίνησης των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών επηρεάζει την τακτική παρουσία τους στο σχολείο:

«...Πολλές φορές το αστικό μπορεί να καθυστερήσει να φέρει τα παιδιά, με αποτέλεσμα τις πρώτες ώρες να παίρνουν απουσίες, μπορεί να χρειάζεται να φεύγουν πιο νωρίς το μεσημέρι για να προλάβουν το αστικό. Επηρεάζεται η πρόσβασή τους στο σχολείο». (Σ7)

Εκπαιδευτικός εσπερινού ΕΠΑ.Λ επισημαίνει πως οι αλλοδαποί μαθητές αδυνατούν να πληρώσουν τα εισιτήρια και απουσιάζουν από το σχολείο, καθώς σχετικά αναφέρει:

«Λόγω οικονομικής δυσχέρειας, τώρα ... δηλαδή κάποιοι που είχαν δουλειά και δε δουλεύουν ή προσωρινά δε δουλεύουν έχουν και πρόβλημα μετακίνησης ...για να μην πληρώσουν τα εισιτήρια... άλλα έξοδα, δεν είναι μόνο τα εισιτήρια». (Σ5)

Σε ερώτηση για το εάν οι αλλοδαποί μαθητές υποπίπτουν σε παραπτώματα με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται με ωριαίες ή ημερήσιες αποβολές από το σχολείο, εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Ναι. Αυτό δε μπορούμε να το πούμε μόνο για τους αλλοδαπούς».

Για τους ημεδαπούς μαθητές η ίδια εκπαιδευτικός, υποστηρίζει:

«Και οι ημεδαποί το ίδιο». (Σ10)

Σχετικά με το εάν οι ποινές που επιβάλλονται στους αλλοδαπούς μαθητές είναι ίδιες με αυτές που επιβάλλονται στους ημεδαπούς συμμαθητές τους εκπαιδευτικός απαντά:

«Ναι, υπάρχει δικαιοσύνη. Δεν υπάρχει διαχωρισμός». (Σ6)

Εκπαιδευτικός εντοπίζει έναν ακόμη λόγο απουσίας των αλλοδαπών μαθητών και αναφέρει:

«Επίβλεψη του σπιτιού, οικιακές εργασίες για τους αλλοδαπούς ... έχουν την ευθύνη του σπιτιού, κάποιες φορές περισσότερο απ' ότι οι άλλοι, όσο για τους ημεδαπούς οι λόγοι απουσίας έχουν να κάνουν με προβλήματα υγείας, όχι με τέτοιου είδους ευθύνες όπως οι αλλοδαποί». (Σ15)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει την έλλειψη ελέγχου από την οικογένεια και δηλώνει:

«Οι αλλοδαποί βαριούνται να πάνε το πρωί σχολείο και δεν ελέγχονται από τις οικογένειές τους». (Σ13)

Επίσης άλλος εκπαιδευτικός αποδίδει την απουσία τους στις παρέες και αναφέρει:

«Πιθανά η ομαδοποίηση». (Σ1)

Για την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Ελάχιστα περιστατικά, ελάχιστα περιστατικά... Ο λόγος της εργασίας. Αναγκάζονται να εργαστούν και διακόπτουν το σχολείο».

Αντίστοιχα για τους ημεδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Θα 'λεγα όχι». (Σ16)

Στην ίδια ερώτηση, εκπαιδευτικός εσπερινού σχολείου απαντά:

«Ναι, θα 'λεγα σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' τους ημεδαπούς».

Για τους λόγους που οδηγήθηκαν σε αυτή τους την απόφαση η ίδια αναφέρει:

«Πάλι, το θέμα της εργασίας πάντα. Δηλαδή δεν μπορούν να συνδυάσουν εργασία, όταν εμείς έχουμε εδώ παιδιά τα οποία πρέπει να έρχονται κατευθείαν απ' τη δουλειά τους, σχολάνε πέντε η ώρα και πρέπει να έρχονται εδώ

κατευθείαν. Πώς να τα βγάλει πέρα ένα παιδί και να συνεχίσει μ' αυτό... Οι λόγοι είναι καθαρά εργασιακοί και οικονομικοί». (Σ4)

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός για την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Ένα μικρό ποσοστό, ναι».

Ο ίδιος για τους λόγους αναφέρει:

«Στους αλλοδαπούς λόγω της κρίσης των τελευταίων ετών πολλοί π.χ. Αλβανοί φύγανε στην Αλβανία, πιστέψτε με και δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους». (Σ5)

Σχετικά με τους λόγους που οι ημεδαποί μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Λόγοι βιοπορισμού ή εργασίας». (Σ9)

Ενώ άλλος εκπαιδευτικός στην ίδια ερώτηση αναφέρει:

«Φαντάζομαι λόγω εργασίας και λόγω των πολλών απουσιών. Για προσωπικούς λόγους, δεν ξέρω για ποιους λόγους, κάνουν πολλές απουσίες, μετά ο καιρός περνάει, δεν πρόκειται να περάσουν, εγκαταλείπουν. Είναι αυτό που λέμε, διακόπτουν τη φοίτηση. Ναι, έχουμε και τους ημεδαπούς μαθητές που το κάνουν αυτό». (Σ11)

Λόγοι για τους οποίους οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο ΕΠΑ.Λ.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι λόγοι για τους οποίους οι αλλοδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο ΕΠΑ.Λ. είναι η επαγγελματική αποκατάσταση και το γεγονός ότι το θεωρούν πιο εύκολο σχολείο σε σύγκριση με το ΓΕ.Λ.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν το ΕΠΑ.Λ. λόγω της ευκολίας των μαθημάτων σε σύγκριση με τα μαθήματα του ΓΕ.Λ., ενώ κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι ημεδαποί μαθητές το επέλεξαν για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης.

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διαχωρίζει τους λόγους που οδήγησαν τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές στο ΕΠΑ.Λ και δηλώνουν ότι οι αλλοδαποί

μαθητές το επέλεξαν για λόγους καθαρά επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ οι ημεδαποί μαθητές λόγω της έλλειψης γνωστικής υποδομής από τα προηγούμενα σχολικά έτη. Επιπλέον, για τους ημεδαπούς μαθητές αναφέρθηκε ως κίνητρο για την εγγραφή τους στο ΕΠΑ.Λ. και η δυνατότητα που τους δίνεται για πιο εύκολη πρόσβαση στα Α.Τ.Ε.Ι.

Η καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών με ένα επάγγελμα ή με μια ομάδα επαγγελματιών, που αποτελεί και το σκοπό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο Κωτσίκης (2002:19), φαίνεται να έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών που επιθυμούν να αναλάβουν το συντομότερο δυνατό μια θέση στην αγορά εργασίας. Τα κριτήρια επιλογής τους έρχονται σε συμφωνία με συμπέρασμα έρευνας της Ζάγκα (2003:186), η οποία αφού μελέτησε τις απόψεις μαθητών της Δ.Τ.Ε.Ε., διαπίστωσε ότι η ευκολία των μαθημάτων, η επαγγελματική αποκατάσταση και η πρόσβαση στα Τ.Ε.Ι. (σημερινά Α.Τ.Ε.Ι.) καθιστούν το ΕΠΑ.Λ. πιο ελκυστικό, κυρίως σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με συμπέρασμα έρευνας της Καλεράντε (2010), στην οποία μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές επιλογές μαθητών από την Αλβανία που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. και στις ΕΠΑ.Σ. της Δ. Αττικής μέσα από τις απόψεις των ίδιων και των γονέων τους. Από την έρευνα αυτή διαφάνηκε ότι η μεταναστευτική οικογένεια δεν επιθυμεί για τα μέλη της μακρόχρονες γενικού τύπου σπουδές, αλλά τα κατευθύνει στη Δ.Τ.Ε.Ε. με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και την εξασφάλιση τεχνικού κεφαλαίου, ώστε να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας (Καλεράντε, 2010:209).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές πραγματοποίησαν την εγγραφή τους στο ΕΠΑ.Λ. σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διεκπεραίωσαν εγγραφές μαθητών στο ΕΠΑ.Λ., οι αλλοδαποί μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό πραγματοποίησαν την εγγραφή τους στο ΕΠΑ.Λ. αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το

Γυμνάσιο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν ενδιαφέρονται για μια μακρόχρονη θητεία στα θρανία, αλλά για την απόκτηση εφοδίων που θα τους εξασφαλίσει μια θέση στην παραγωγική διαδικασία. Οι ημεδαποί μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις εγγράφηκαν αρχικά στην Α' τάξη του ΓΕ.Λ. και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ. εντός προθεσμίας που προβλέπεται για το δικαίωμα μετεγγραφής, ή εγγράφηκαν στη Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ. μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Α' τάξης του ΓΕ.Λ. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι ημεδαποί μαθητές αρχικά εγγράφηκαν στο ΓΕ.Λ. και εν συνεχεία μετεγγράφηκαν στο ΕΠΑ.Λ. γίνεται αντιληπτό ότι η φοίτησή τους σε αυτό δεν αποτελεί πρωταρχική τους επιλογή αλλά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η αδυναμία τους να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο ΓΕ.Λ. τους οδήγησε να μετεγγραφούν στο ΕΠΑ.Λ., είτε για να πάρουν το απολυτήριο Λυκείου είτε για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης.

Εκπαιδευτικός που ισχυρίζεται ότι οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο ΕΠΑ.Λ λόγω της ευκολίας των μαθημάτων, για τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Το θεωρούν πιο εύκολο σε σχέση με το Γενικό».

Ομοίως, για τους ημεδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Και αυτοί για τον ίδιο λόγο πιστεύω. Γιατί είναι ευκολότερο να περάσεις την τάξη και να πάρεις και ένα απολυτήριο». (Σ6)

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η άποψη εκπαιδευτικού, η οποία για τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Νομίζω ότι αυτό γίνεται γιατί οι επιδόσεις τους στο Γυμνάσιο είναι κάπως πιο χαμηλές οπότε το σχολείο το Επαγγελματικό φαντάζει πάντα πιο εύκολο. Η αλήθεια είναι ότι έχουμε πολλούς αλλοδαπούς ή με καταγωγή στο σχολείο. Νομίζω ότι αυτός είναι ο κυριότερος λόγος».

Ενώ για τους ημεδαπούς μαθητές η ίδια εκπαιδευτικός εντοπίζει ένα επιπλέον λόγο, την εισαγωγή στα Α.Τ.Ε.Ι., αφού αναφέρει:

«Ο λόγος είναι ίδιος, δηλαδή πιστεύω ότι στο σχολείο μας προσελκύονται παιδιά που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο ή που έχουν πάει στην Α', τα βρήκανε δύσκολα ή μείναν στην Α' Λυκείου στο Γενικό Λύκειο και ήρθαν εδώ. Αλλά υπάρχουν και κάποια παιδιά τα οποία έρχονται για τις επαγγελματικές προοπτικές. Αυτοί δηλαδή που είναι αποφασισμένοι, που θέλουν να περάσουν σ' ένα Τ.Ε.Ι. ή τα παιδιά Υγείας Πρόνοιας που θέλουν να πάρουν το πτυχίο τους, έχουμε και τέτοιους μαθητές. Δύο τύπους δηλαδή θα μπορούσα να πω, λόγω της χαμηλής βαθμολογίας και τα παιδιά που συνειδητά έρχονται για τους τομείς που έχουμε». (Σ11)

Εκπαιδευτικός, που υποστηρίζει ότι η προοπτική για επαγγελματική αποκατάσταση οδήγησε τόσο τους αλλοδαπούς όσο και τους ημεδαπούς μαθητές στην εγγραφή τους στο ΕΠΑ.Λ., για τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Πιστεύω καθαρά για λόγους εξειδίκευσης, να πάρουν ένα πτυχίο που θα μπορούν να βρουν δουλειά στο μέλλον πάνω σε μια ειδικότητα».

Για τους ημεδαπούς μαθητές ο ίδιος αναφέρει:

«Πιστεύω ακριβώς για τον ίδιο λόγο, καθαρά δηλαδή θέμα εξειδίκευσης». (Σ17)

Εκπαιδευτικός, ο οποίος διαφοροποιεί τα κίνητρα που ώθησαν τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές να επιλέξουν το ΕΠΑ.Λ., για τους αλλοδαπούς μαθητές δηλώνει:

«Για να βρουν δουλειά στην Ελλάδα ή στη χώρα τους».

Ενώ για τους ημεδαπούς μαθητές, ο ίδιος αναφέρει:

«Τα μαθήματα είναι πιο εύκολα και μπορούν να αποφοιτήσουν»». (Σ13)

Ομοίως, εκπαιδευτικός για τους αλλοδαπούς μαθητές υποστηρίζει:

«Έλλειψη καλής γνώσης της Ελληνικής γλώσσας, βιοποριστικοί λόγοι».

Ενώ για τους ημεδαπούς μαθητές ο ίδιος δηλώνει:

«Έλλειψη γνωστικών υποδομών από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο». (Σ9)

Επίσης, άλλη εκπαιδευτικός για τους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρει:

«Γιατί τελειώνοντας το σχολείο αποκτούν ένα απολυτήριο Λυκείου και ένα πτυχίο, ενώ το Γενικό Λύκειο δε θα τους δώσει το πτυχίο αυτό. Άρα έχουν ένα εξασφαλισμένο επάγγελμα». (Σ7)

Σχετικά με τον τρόπο εγγραφής των αλλοδαπών μαθητών στο ΕΠΑ.Λ εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Έχω την εντύπωση ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί έρχονται κατευθείαν μετά το Γυμνάσιο. Νομίζω μετεγγραφές έχουμε κυρίως από ημεδαπούς. Δεν είμαι όμως πολύ σίγουρη γι' αυτό. Εν τούτοις αυτή είναι η ιδέα που έχω».
(Σ11)

Ομοίως, άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών στο ΕΠΑ.Λ. πραγματοποιήθηκε:

«Μετά την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο».

Αντίστοιχα για τους ημεδαπούς μαθητές ο ίδιος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Οι περισσότεροι έρχονται στη Β' Λυκείου και ένα μικρό ποσοστό έρχεται στην Α' Λυκείου μετά από το Γυμνάσιο. Οι περισσότεροι μετεγγράφονται στη Β' Λυκείου». (Σ12)

Ως βασική αιτία για την οποία οι ημεδαποί μαθητές μετεγγράφηκαν στο ΕΠΑ.Λ., εκπαιδευτικός θεωρεί το γεγονός ότι:

«Δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου». (Σ9)

Για τις περιπτώσεις μετεγγραφής αλλοδαπών μαθητών από το ΓΕ.Λ. στο ΕΠΑ.Λ. άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Πιστεύω ότι είναι οι ίδιοι λόγοι, επαγγελματικοί, για να αποκτήσουν κάποια ειδικότητα και επειδή παρέχεται μια ειδική ευκολία μέχρι τη διεκπεραίωση των σπουδών τους». (Σ10)

Κριτήρια επιλογής ειδικότητας από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές

Τα κριτήρια με τα οποία οι αλλοδαποί μαθητές επέλεξαν την ειδικότητα στην οποία φοιτούν, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η επαγγελματική αποκατάσταση και η ζήτηση που έχει η συγκεκριμένη ειδικότητα στην αγορά εργασίας. Άλλα κριτήρια επίσης φαίνεται να αποτέλεσαν τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των μαθητών, το επάγγελμα του γονέα, καθώς και η ζήτηση της ειδικότητας στην αγορά εργασίας της χώρας τους.

Με τα ίδια κριτήρια, σύμφωνα με δηλώσεις των ερωτωμένων εκπαιδευτικών, φαίνεται να επέλεξαν και οι ημεδαποί μαθητές την ειδικότητα στην οποία φοιτούν, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη και την επιλογή των μελών της παρέας, κριτήριο το οποίο δεν έχει αναφερθεί για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή ειδικότητας από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές, συμφωνούν με τα συμπεράσματα Πανελλαδικής έρευνας του Ε.Α.Ι.Τ.Υ., που διεξήχθη σε δημόσια ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ., όπου αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών για τα κριτήρια επιλογής ειδικότητας. Ωστόσο τα κριτήρια επιλογής διαφοροποιούνται ως προς την ιεράρχησή τους, αφού στην προαναφερθείσα έρευνα οι μαθητές δηλώνουν ότι προέχουν γι' αυτούς τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις τους και έπεται η επαγγελματική τους αποκατάσταση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να υπερέχουν ως κριτήρια επιλογής ειδικότητας η επαγγελματική αποκατάσταση εις βάρος των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των μαθητών, ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές προτιμούν καταρχήν την ευκολότερη ολοκλήρωση των σπουδών τους και στη συνέχεια την άμεση απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη εκπαιδευτικού, η οποία εντοπίζει έμφυλη διάκριση στην επιλογή ειδικότητας από τους αλλοδαπούς μαθητές και επισημαίνει ότι τα κορίτσια συνήθως επιλέγουν τις ειδικότητες της Νοσηλευτικής και της Πληροφορικής, ενώ τα αγόρια τις ειδικότητες του Μηχανολογικού τομέα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από ομάδα κοινωνιολόγων σε μαθητές και διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. της Δ. Θεσσαλονίκης από το 2006 έως το 2011, η οποία αποτυπώνει το γεγονός ότι οι μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων επέλεξαν την ειδικότητά τους με βάση το φύλο αφού, όπως διαπιστώθηκε κάποιοι τομείς και ειδικότητες υπερεκπροσωπούνται από αγόρια ενώ άλλοι από κορίτσια. Έτσι οι «ανδρικοί» τομείς Μηχανολογίας, Οχημάτων, Ηλεκτρολογίας και Ηλεκτρονικής συγκέντρωσαν την πλειοψηφία των αγοριών, ενώ ελάχιστος αριθμός κοριτσιών πραγματοποίησαν εγγραφή σε αυτές. Αντίθετα στους «γυναικείους» τομείς της Υγείας και Πρόνοιας, των Οικονομικών και

Διοικητικών Υπηρεσιών, καθώς και των Εφαρμοσμένων Τεχνών διαπιστώθηκε υπεροχή των κοριτσιών (Τσιγγανάς, 2011).

Συνεπώς τα αγόρια φαίνεται να προσανατολίζονται σε επαγγέλματα που η εκτέλεσή τους απαιτεί τη χρήση εργαλείων και την εξασφάλιση αυτονομίας, ενώ τα κορίτσια να ενδιαφέρονται για επαγγέλματα που έχουν σαν επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Νόβα–Καλτσούνη, 1999:290). Ο έμφυλος αυτός διαχωρισμός ειδικοτήτων φαίνεται να αναπαράγει τα κοινωνικά στερεότυπα για τη διάκριση των δύο φύλων και την παραδοσιακή κατανομή των επαγγελμάτων.

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής ειδικότητας από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Έχω την εντύπωση ότι τον τομέα Υγείας Πρόνοιας οι μαθητές, είτε είναι αλλοδαποί είτε είναι ημεδαποί, τον διαλέγουν συνειδητά για την επαγγελματική προοπτική...». (Σ11)

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

«Να έχει σχέση με την αγορά εργασίας». (Σ12)

Άλλος εκπαιδευτικός για τα κριτήρια επιλογής ειδικότητας από τους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρει:

«Με τις ανάγκες της αγοράς». (Σ1)

Διαπιστώνεται πως για κάποιους αλλοδαπούς μαθητές κριτήριο επιλογής ειδικότητας αποτέλεσαν οι κλίσεις και τα ταλέντα τους, αφού εκπαιδευτικός δηλώνει:

«Η αγάπη τους για την ειδικότητα και ότι θέλουν κάποιοι από αυτούς, έχουν το ταλέντο και την κλίση, να εξασκήσουν το επάγγελμα της ειδικότητας». (Σ2)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κριτήριο επιλογής το επάγγελμα του γονέα, καθώς και τη ζήτηση της ειδικότητας στην αγορά εργασίας της χώρας τους.

Έτσι εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά:

«Δουλειά του πατέρα, ανάγκες ειδικότητας στην Αλβανία». (Σ8)

Επίσης άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η επιλογή γίνεται:

«Ανάλογα το επάγγελμα του γονέα και τα ειδικά τους ταλέντα».

Η ίδια εκπαιδευτικός για τους ημεδαπούς μαθητές αναφέρει επιπρόσθετα το κριτήριο της παρέας και δηλώνει:

«Θα έλεγα ομοίως, όπως και προηγουμένως, ίσως και που πάνε οι παρέες κάποιες φορές, οι φίλοι τους». (Σ7)

Ενώ άλλη εκπαιδευτικός εντοπίζει έμφυλη διάκριση στην επιλογή ειδικότητας από τους αλλοδαπούς μαθητές που αναπαράγει τα κοινωνικά στερεότυπα στην κατανομή των επαγγελμάτων αφού δηλώνει:

«Πάλι τα κριτήρια είναι για μένα τα κορίτσια, τις περισσότερες φορές η Νοσηλευτική και η Πληροφορική για πιο εύκολο ίσως αντικείμενο και πιο ενδιαφέρον. Στα αγόρια είναι ο Μηχανολογικός Τομέας Οχημάτων κ.τ.λ. ... για την επαγγελματική αποκατάσταση του πως θα απασχοληθούν, αυτό τους ενδιαφέρει». (Σ16)

Κεφάλαιο 5

5.1 Γενικά Συμπεράσματα

Η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων και πραγματοποιήθηκε σε 17 εκπαιδευτικούς της Δ.Τ.Ε.Ε. του Ν. Λάρισας, καθώς και η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από αυτές, έδωσαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φοίτησης των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας.

Συγκεκριμένα επίκεντρο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, εάν και πώς συνδέεται και επηρεάζεται, σύμφωνα με τις απόψεις τους, η επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παραμέτρους, όπως είναι η συνεργασία του σχολείου με τους κηδεμόνες, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, τα μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας, το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και η συμμετοχή των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Εάν και πόσο σχετίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με τον τόπο γέννησης και καταγωγής, την ηλικία που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα καθώς και το χρόνο παραμονής τους στη χώρα. Επιπλέον, διερευνήθηκε ο βαθμός συμμετοχής των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου και ποιοι παράγοντες καθορίζουν το βαθμό αυτό, ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα του ΕΠΑ.Λ. και τα κριτήρια με τα οποία επέλεξαν να φοιτήσουν σε αυτό.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές στη μαθησιακή

διαδικασία κατά τη φοίτησή τους στο ΕΠΑ.Λ. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστήριξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα ότι έχουν προβλήματα στην ανάγνωση, στην έκφραση, στην απόδοση του γραπτού λόγου και κάνουν ορθογραφικά λάθη, παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη σχολική τους πρόοδο.

Οι ημεδαποί μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ., όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες στο γραπτό και τον προφορικό λόγο, ενώ έχει αναφερθεί ότι έχουν έλλειψη του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι ημεδαποί μαθητές δε δείχνουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ δεν προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας. Αναδεικνύεται έτσι ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ., αλλοδαποί και οι ημεδαποί, έχουν έντονα μαθησιακά κενά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ότι οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό συμμετοχής στο μάθημα της ημέρας. Σε κάποια μαθήματα υποστήριξαν ότι συμμετέχουν ενεργά και οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές, ενώ σε κάποια άλλα ότι δε συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό. Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στα μαθήματα που διδάσκουν, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής ενώ άλλοι δήλωσαν ότι υπερέχουν οι ημεδαποί.

Σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι αλλοδαποί μαθητές στη μελέτη για το μάθημα της επόμενης ημέρας, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ελάχιστοι προετοιμάζονται, ενώ το ίδιο ποσοστό παρατηρείται και στους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για μελέτη στο σπίτι οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ σε κάποιες άλλες οι ημεδαποί συμμαθητές τους.

Οι αλλοδαποί μαθητές, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, δε δέχονται βοήθεια στην προετοιμασία των μαθημάτων τους για το σχολείο ούτε παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα εξαιτίας των οικονομικών δυσχερειών που αντιμετωπίζουν. Σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα κυρίως στην Γ' τάξη λόγω της επικείμενης συμμετοχής τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Οι ημεδαποί μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα κυρίως στη Γ' τάξη και αυτοί, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Η έλλειψη υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι αλλοδαποί αλλά και οι ημεδαποί μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. προέρχονται συνήθως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ οι γονείς τους όπως έχει διαπιστωθεί έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Ζάγκα, 2003).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν και πως συνδέεται και επηρεάζεται η επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παραμέτρους όπως είναι η συνεργασία του σχολείου με τους κηδεμόνες, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, τα μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας, το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. και η συμμετοχή των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Εάν και πόσο σχετίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, με τον τόπο γέννησης και καταγωγής, την ηλικία που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα καθώς και το χρόνο παραμονής τους στη χώρα.

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία του σχολείου με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών επηρεάζει την επίδοσή τους και τη συνολικότερη παρουσία τους στο σχολείο. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν, οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο λόγω της έλλειψης χρόνου που οφείλεται στην πολύωρη εργασία τους, αλλά και στα προβλήματα που σε αρκετές

περιπτώσεις αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα (Coelho, 2007). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ούτε οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών επισκέπτονται τακτικά το σχολείο για να ενημερωθούν για τις απουσίες και την επίδοση των παιδιών τους. Το ποσοστό των κηδεμόνων των ημεδαπών μαθητών που επισκέπτεται το σχολείο, όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, είναι λίγο μεγαλύτερο από αυτό των κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών ενώ αναφέρθηκε ότι παρά την προσέλευσή τους δε δείχνουν ενδιαφέρον για την επίδοσή τους. Επισημάνθηκαν όμως ελάχιστες εξαιρέσεις όπου παρατηρήθηκε καλύτερη συνεργασία με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών απ' ότι με τους κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών. Η ενημέρωση των κηδεμόνων για τις απουσίες των μαθητών, όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, γίνεται τακτικά με υπηρεσιακά σημειώματα που αποστέλλουν οι υπεύθυνοι τμημάτων από το σχολείο, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ακολουθεί τηλεφωνική επιβεβαίωση (Φ.Ε.Κ. 81/2008).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι από αυτούς, είναι ίδιες με αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους, ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι διέκρινε σε συναδέλφους του φαινόμενα ρατσισμού. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι προσδοκίες τους είναι μεγαλύτερες για τους αλλοδαπούς μαθητές εξαιτίας της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλλουν, ενώ άλλοι υποστήριξαν ότι είναι μικρότερες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα. Στα θεωρητικά μαθήματα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στο γραπτό λόγο και είναι πολύ πιο επιεικείς μαζί τους. Στα εργαστηριακά μαθήματα όμως, όπου δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις και η χρήση της γλώσσας είναι περιορισμένη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους είναι ίδιες τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους ημεδαπούς μαθητές.

Οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας απ' ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας στα οποία παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις εξαιτίας της έλλειψης του

απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Οι καλύτερες επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα αυτά, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οφείλονται στο ενδιαφέρον που έχουν και στην ανάγκη τους να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία για να ασκήσουν το επάγγελμα που έχουν επιλέξει. Το γεγονός ότι στα μαθήματα ειδικότητας δε βαθμολογούνται τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη έκφρασης στο γραπτό λόγο επιδρά θετικά στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, ενώ οι καλές επιδόσεις και οι υψηλότεροι βαθμοί που έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν στα μαθήματα αυτά λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια.

Στα μαθήματα ειδικότητας, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν στις περισσότερες περιπτώσεις ίδιες επιδόσεις με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, αφού και αυτοί έχουν μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Σε κάποια μαθήματα, όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, φαίνεται να υπερτερούν οι αλλοδαποί και σε άλλα οι ημεδαποί μαθητές. Τα μαθήματα αυτά εκτός από το εργαστηριακό, περιλαμβάνουν και το θεωρητικό μέρος, στο οποίο απαιτείται η σωστή χρήση της γλώσσας αλλά και γνωστικό υπόβαθρο από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί που ισχυρίστηκαν ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι καλύτερες από αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους ανέφεραν ότι το ενδιαφέρον είναι αυτό που τους παρακινεί να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα αυτά. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι οι επιδόσεις των ημεδαπών μαθητών είναι καλύτερες από αυτές των αλλοδαπών μαθητών το απέδωσαν στην εξοικείωση με τη γλώσσα και στο ενδιαφέρον τους να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα εργαστηριακά μαθήματα όμως που ως κύρια μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται η επίδειξη, η χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου είναι περιορισμένη (Πλαγιανάκος, 2006). Έτσι, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές

παρουσιάζουν ίδιες επιδόσεις που εξαρτώνται από τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα αυτά και είναι καλύτερες σε σύγκριση με τα θεωρητικά μαθήματα.

Το διδακτικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ., που περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας, θεωρητικά και εργαστηριακά αλλά και την πραγματοποίηση επισκέψεων σε χώρους εργασίας, όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, βοηθά τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές στην κατανόηση της επιστημονικής γνώσης, ωστόσο οι απόψεις που έχουν για τις επιδόσεις τους ποικίλουν. Έτσι για τους αλλοδαπούς μαθητές κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι η επίδοσή τους είναι χαμηλή με εξαιρέσεις, κάποιοι ότι είναι μέτρια προς κακή, κάποιοι άλλοι μέτρια προς καλή, ενώ επίσης έχει αναφερθεί ότι η επίδοσή τους είναι πολύ καλή. Για τους ημεδαπούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επίδοσή τους είναι γενικά μέτρια με τάση προς τα πάνω. Κάποιοι ανέφεραν ότι είναι ίδια με των αλλοδαπών μαθητών, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι υπερέρχουν οι ημεδαποί μαθητές με πολύ μικρή διαφορά. Έχει επίσης αναφερθεί ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο γεγονός ότι στα ΕΠΑ.Λ. φοιτούν κυρίως μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

Σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε αυτές σε μικρότερο όμως ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι στους τομείς Πληροφορικής και Υγείας Πρόνοιας όπου υπερτερεί το γυναικείο φύλο, οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις περίπου στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και εισάγονται με πολύ καλά ποσοστά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στους τεχνολογικούς τομείς δήλωσαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αφού επιδιώκουν την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επίσης οι

εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε μικρότερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, ενώ ως λόγοι για τη μη εισαγωγή τους έχουν αναφερθεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο, τα μαθησιακά κενά από τα προηγούμενα σχολικά έτη αλλά και το γεγονός ότι τα γραπτά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις βαθμολογούνται πιο αυστηρά από τις ενδοσχολικές.

Η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, δεν εξαρτάται από τον τόπο γέννησής τους αλλά από την ηλικία στην οποία εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διέκριναν διαφορές στους αλλοδαπούς μαθητές ανάλογα με τον τόπο γέννησής τους, που οφείλονται κυρίως στη γλώσσα και στην παιδεία που έχουν λάβει από την οικογένειά τους. Επίσης, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, η ηλικία στην οποία εγκαταστάθηκαν οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα φαίνεται να επιδρά στη σχολική τους πρόοδο, αφού τα παιδιά που εγκαταστάθηκαν σε μικρή ηλικία στη χώρα γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα και έχουν ενσωματωθεί στην Ελληνική κοινωνία. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η επίδραση που έχει στην επίδοση των αλλοδαπών μαθητών ο χρόνος παραμονής στη χώρα είναι καθοριστική, αφού μαθητές που έχουν φοιτήσει στο Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα και αφομοίωσαν την Ελληνική κουλτούρα, σε αντίθεση με μαθητές που εγκαταστάθηκαν σε μεγαλύτερη ηλικία και εγγράφηκαν απευθείας στο Γυμνάσιο. Διαφαίνεται λοιπόν ότι ο χρόνος παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής και η εξοικειώσή τους με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Θωμά, 2010).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμμετοχής των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου και τους παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό αυτό. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε όλες τις πολιτιστικές εκδηλώσεις και

τις σχολικές εορτές που διοργανώνονται από το σχολείο στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και σε αρκετές περιπτώσεις σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτούς, αφού μέσα από αυτές επιδιώκουν την κοινωνική ενσωμάτωση και την προβολή τους. Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν, ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές απέχουν από αυτές εξαιτίας της συστολής, της έλλειψης αυτοπεποίθησης, εμπιστοσύνης και κοινωνικότητας. Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές απέχουν σε κάποιο βαθμό από τις εθνικές εορτές, ενώ μία μόνο εκπαιδευτικός διαπίστωσε αποχή τους από τις θρησκευτικές εκδηλώσεις λόγω διαφορετικού θρησκευάτος.

Οι αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παίρνουν ενεργά μέρος στις αθλητικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο και μάλιστα πολλές φορές σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν έχουν σχέση με τη γραπτή έκφραση και τη γλώσσα, ενώ όλοι οι μαθητές ξεκινούν από την ίδια αφετηρία και μέσα από αυτές μπορούν να διακριθούν. Η σκληραγώγηση των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, η ανάγκη ανάδειξης και αυτοπροβολής και το γεγονός ότι χάνουν μαθήματα, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις εκδρομές και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παίρνουν μέρος στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και σε αρκετές περιπτώσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αποταμιεύουν χρήματα με σκοπό τη συμμετοχή τους σε εκδρομές, αφού μέσα από αυτές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν μέρη που δεν έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν με τους γονείς τους. Οι λόγοι που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κάποιες φορές δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών αλλά και των

ημεδαπών μαθητών στις εκδρομές είναι κυρίως οικονομικοί, καθώς επίσης και το ενδεχόμενο κάποιοι μαθητές να εργάζονται. Σύμφωνα με τους ίδιους, το γεγονός ότι κατοικούν σε χωριά τους στερεί επίσης τη συμμετοχή τους στις εκδρομές, αφού σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν τη δυνατότητα εξασφάλισης μεταφορικού μέσου για τη μετακίνησή τους στην επιστροφή. Η συμμετοχή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στις ποικίλες σχολικές δραστηριότητες αναδεικνύει τη συμβολή του σχολείου στην κοινωνικοποίησή τους, ιδίως στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι γονείς λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και της πολύωρης απασχόλησής τους, δεν έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Οι αλλοδαποί μαθητές, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια του σχολείου περίπου στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους ενώ κάποιοι από αυτούς αναλαμβάνουν και ηγετικές θέσεις. Έτσι όπως οι ίδιοι δήλωσαν, η επιθυμία των αλλοδαπών μαθητών για απόκτηση αξιώματος, δύναμης και εξουσίας, ώστε να κατευθύνουν και να ελέγχουν σε κάποιο βαθμό τη σχολική κοινότητα, αλλά και το γεγονός ότι χάνουν μάθημα συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιθυμίας για συμμετοχή σε αυτά τα συλλογικά όργανα. Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν να μη συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές στα μαθητικά συμβούλια, είτε γιατί φοβούνται τις ευθύνες, είτε επειδή αισθάνονται ότι δεν έχουν ενταχθεί στην κοινωνία του σχολείου.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία παρακολουθούν οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές τα μαθήματα κατά τη φοίτησή τους στο ΕΠΑ.Λ. Έτσι, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές εξαντλούν το όριο των απουσιών χωρίς όμως να το υπερβαίνουν ώστε η φοίτησή τους να χαρακτηρίζεται επαρκής (Φ.Ε.Κ. 81/2008). Ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την τακτική φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, είναι η επαγγελματική τους απασχόληση. Το γεγονός ότι εργάζονται

σε εποχικές χειρωνακτικές και αγροτικές εργασίες επηρεάζει την τακτική φοίτησή τους στο σχολείο αλλά και την επίδοσή τους αφού εργάζονται ακόμη και κατά την περίοδο των εξετάσεων. Όπως αναφέρθηκε, οι αλλοδαπές μαθήτριες μεριμνούν ώστε να μην απουσιάζουν από το σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για να έχουν τη δυνατότητα να απουσιάσουν την άνοιξη και να εργαστούν σε εποχικές αγροτικές εργασίες. Το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές εργάζονται, ενδεχομένως να οφείλεται στη δυσχερή οικονομική κατάσταση που βρίσκονται οι μεταναστευτικές οικογένειες τα τελευταία χρόνια, οι οποίες φαίνεται να επικεντρώνονται στη δυνατότητα επιβίωσης (Καλεράντε, 2010). Ο ίδιος λόγος φαίνεται να επηρεάζει την παρουσία και των ημεδαπών μαθητών στο σχολείο αφού και αυτοί, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, εργάζονται σε λίγο μικρότερο ποσοστό από τους αλλοδαπούς μαθητές εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι οικογένειές τους από την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα.

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής σε αρκετές περιπτώσεις, επηρεάζει τη συνέπεια στη φοίτηση των αλλοδαπών αλλά και των ημεδαπών μαθητών, οι οποίοι λόγω οικονομικής δυσχέρειας δεν μπορούν να καλύψουν τα έξοδα μετακίνησης τους σε αυτό. Το γεγονός ότι τα ΕΠΑ.Λ. είναι εγκατεστημένα κυρίως σε αστικές περιοχές, φαίνεται να δυσχεραίνει τη μετάβαση των μαθητών και ιδίως εκείνων που κατοικούν σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές (Ζάγκα, 2003).

Οι αλλοδαποί μαθητές, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, υποπίπτουν σε παραπτώματα με την ίδια συχνότητα όπως και οι ημεδαποί συμμαθητές τους και επιβαρύνονται με ωριαίες ή ημερήσιες αποβολές, με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από την τάξη. Σχετικά με την επιβολή των ποινών, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ακριβώς την ίδια παιδαγωγική αντιμετώπιση χωρίς καμία διάκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Επίσης, η απουσία των γονιών από το σπίτι εξαιτίας της

πολύωρης εργασίας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναγκάζει τους αλλοδαπούς μαθητές να αναλαμβάνουν αυξημένες ευθύνες, όπως η επίβλεψη του σπιτιού και οι οικιακές εργασίες, υποχρεώσεις που δεν επιβαρύνουν τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Ακόμη, οι ίδιοι υποστήριξαν, ότι η έλλειψη γονεϊκού ελέγχου και η επιρροή της παρέας φαίνεται να επηρεάζει τους αλλοδαπούς μαθητές αρνητικά στην τακτική φοίτησή τους στο σχολείο.

Οι περιπτώσεις στις οποίες οι αλλοδαποί μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, είναι ελάχιστες ενώ οι λόγοι που τους οδήγησαν σε αυτή τους την απόφαση είναι κυρίως η αναζήτηση εργασίας και η επιστροφή στη χώρα τους. Όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, οι ημεδαποί μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο σε μικρότερο ποσοστό από τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, ενώ γι' αυτή τους την επιλογή αναφέρθηκαν επαγγελματικοί λόγοι αλλά και η υπέρβαση του ορίου των απουσιών.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής του ΕΠΑ.Λ. από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές. Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι λόγοι που οδήγησαν τους αλλοδαπούς μαθητές στην Επαγγελματική Εκπαίδευση ήταν η εκμάθηση μιας ειδικότητας που θα τους εξασφαλίσει την επαγγελματική τους αποκατάσταση καθώς και η ευκολία των μαθημάτων που διδάσκονται στο ΕΠΑ.Λ. σε σύγκριση με αυτά του ΓΕ.Λ. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι λόγοι φαίνεται να οδήγησαν και τους ημεδαπούς μαθητές στο ΕΠΑ.Λ. οι οποίοι έλαβαν επιπλέον υπόψη και τη δυνατότητα που τους δίνεται για πιο εύκολη πρόσβαση στα Α.Τ.Ε.Ι. (Ζάγκα, 2003). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε διαφορετικά κριτήρια ως προς την επιλογή φοίτησής τους στο ΕΠΑ.Λ. και υποστήριξε ότι οι αλλοδαποί μαθητές το επέλεξαν για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ οι ημεδαποί μαθητές λόγω της έλλειψης γνωστικής υποδομής από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες.

Σχετικά με τον τρόπο εγγραφής τους στο ΕΠΑ.Λ., οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι οι αλλοδαποί μαθητές πραγματοποίησαν την εγγραφή τους αμέσως μετά την αποφοίτησή τους

από τη Γ' τάξη του Γυμνασίου, γεγονός που αποδεικνύει ότι η φοίτησή τους σε αυτό αποτέλεσε πρωταρχική τους επιλογή. Προκύπτει λοιπόν ότι οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφηκαν συνειδητά στο ΕΠΑ.Λ. με την προσδοκία να αποκτήσουν τα επαγγελματικά εφόδια για την εξασφάλιση μιας θέσης στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτησή τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των ημεδαπών μαθητών εγγράφηκε αρχικά στην Α' τάξη του ΓΕ.Λ. και στη συνέχεια μετεγγράφηκε στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ. ή εγγράφηκε στην Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ. μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Α' τάξης του ΓΕ.Λ. Η φοίτηση στο ΕΠΑ.Λ. για τους περισσότερους ημεδαπούς μαθητές, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν αποτέλεσε πρωταρχική τους επιλογή αλλά η αδυναμία τους να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο ΓΕ.Λ. είναι αυτή που τους οδήγησε να μετεγγραφούν στο ΕΠΑ.Λ., είτε για την απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου, είτε για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης.

Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η επαγγελματική αποκατάσταση και η ζήτηση της ειδικότητας στην αγορά εργασίας, αποτέλεσαν τα βασικά κριτήρια για την επιλογή ειδικότητας στην οποία φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ δευτερευόντως φαίνεται να έλαβαν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, το επάγγελμα του γονέα αλλά και τη ζήτηση της ειδικότητας στην αγορά εργασίας της χώρας τους.

Αναφέρθηκε επίσης, ότι υπάρχει έμφυλη διάκριση στην επιλογή ειδικότητας από τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού τα κορίτσια επέλεξαν ειδικότητες των τομέων Υγείας Πρόνοιας και Πληροφορικής, ενώ τα αγόρια τις ειδικότητες του Μηχανολογικού τομέα, αναπαράγοντας έτσι τα κοινωνικά στερεότυπα για τη διάκριση των δύο φύλων και την παραδοσιακή κατανομή των επαγγελμάτων (Τσιγγανάς, 2011). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι με τα ίδια κριτήρια φαίνεται να έχουν επιλέξει και οι ημεδαποί μαθητές την ειδικότητα στην οποία φοιτούν, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη την επιλογή των μελών της παρέας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, φαίνεται άλλοτε να επιβεβαιώνονται και άλλοτε να διαφοροποιούνται με προγενέστερες σχετικές έρευνες.

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του ΕΠΑ.Λ. από τους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς μαθητές που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, η επαγγελματική αποκατάσταση και η ευκολία των μαθημάτων, επιβεβαιώνονται από σχετική έρευνα της Ζάγκα που πραγματοποιήθηκε το 2003. Η ίδια αναφέρει ως επιπλέον λόγο και την πρόσβαση στα Τ.Ε.Ι. (σημερινά Α.Τ.Ε.Ι.) για το σύνολο των μαθητών, λόγος ο οποίος αποδόθηκε στην παρούσα έρευνα μόνο στους ημεδαπούς μαθητές.

Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιθυμία των αλλοδαπών μαθητών να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας έρχονται σε συμφωνία με συμπέρασμα έρευνας της Καλεράντε (2010), στην οποία διαφαίνεται ότι η μεταναστευτική οικογένεια δεν επιθυμεί για τα μέλη της μακρόχρονες γενικού τύπου σπουδές, αλλά τα κατευθύνει στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και την εξασφάλιση τεχνικού κεφαλαίου ώστε να εξασκήσουν το επάγγελμα που έχουν επιλέξει.

Όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία οι αλλοδαποί και οι ημεδαποί μαθητές επέλεξαν την ειδικότητα στην οποία φοιτούν, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας που προέκυψαν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έρχονται σε συμφωνία με συμπεράσματα Πανελλαδικής έρευνας του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. που πραγματοποιήθηκε το 2010 για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας ενώ διαφοροποιούνται ελαφρώς ως προς την ιεράρχηση τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς της έρευνας αυτής, η ιεράρχηση των κριτηρίων επιλογής της ειδικότητας ξεκινά με την επαγγελματική αποκατάσταση και τη ζήτηση που έχει η συγκεκριμένη ειδικότητα στην αγορά εργασίας, ενώ συνεχίζει με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το επάγγελμα του γονέα και για τους αλλοδαπούς μαθητές τη ζήτηση της ειδικότητας στην

αγορά εργασίας της χώρας τους. Σύμφωνα με την έρευνα του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. προτεραιότητα για τους μαθητές έχουν τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις τους και έπονται η επαγγελματική αποκατάσταση, η ευκολότερη ολοκλήρωση των σπουδών, το επάγγελμα του γονέα ή στενού συγγενή και η επιρροή από φίλους, η οποία όμως επιρροή σε αυτή την έρευνα αναφέρθηκε μόνο για τους ημεδαπούς μαθητές.

Ακόμη, η έμφυλη διάκριση που αναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα από εκπαιδευτικό για την επιλογή ειδικότητας από τους αλλοδαπούς μαθητές επιβεβαιώνεται από συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από ομάδα κοινωνιολόγων από το 2006 έως το 2011 σε ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. της Δ. Θεσσαλονίκης. Η έρευνα αυτή αποτυπώνει το γεγονός ότι οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά επιλέγουν την ειδικότητά τους με βάση το φύλο, αφού οι τομείς Μηχανολογίας, Οχημάτων, Ηλεκτρολογίας και Ηλεκτρονικής υπερεκπροσωπούνται από αγόρια, ενώ στους τομείς Υγείας Πρόνοιας, Οικονομικών και Διοικητικών Υπηρεσιών αλλά και Εφαρμοσμένων Τεχνών υπερέχουν τα κορίτσια.

Η διαπίστωση στην έρευνα αυτή ότι η απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών επηρεάζει την τακτική φοίτησή τους επιβεβαιώνεται από συμπεράσματα έρευνας της Αθανασούλα – Ρέππα (1999), αλλά και της Ζάγκα (2003). Και οι δύο έρευνες επισημαίνουν ότι τα ΕΠΑ.Λ. είναι συνήθως εγκατεστημένα σε μεγάλα αστικά κέντρα, γεγονός που δυσχεραίνει τη μετάβαση των μαθητών που διαμένουν σε μικρές αγροτικές περιοχές.

Το συμπέρασμα που προέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων και σε ποσοστό λίγο μεγαλύτερο σε σύγκριση με αυτό των ημεδαπών συμμαθητών τους, επιβεβαιώνεται από συμπέρασμα Έκθεσης της Ελληνικής Επιτροπής της UNICEF (2012), το οποίο αναφέρει ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση για σχολική διαρροή.

Επιπλέον το συμπέρασμα της έρευνας αυτής ότι οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο λόγω έλλειψης χρόνου ή προβλημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα, επιβεβαιώνεται από συμπέρασμα έρευνας της Πρέντζα (2007).

Επίσης το συμπέρασμα που προέκυψε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι το ενδιαφέρον των κηδεμόνων των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών για τη σχολική τους σταδιοδρομία και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την επίδοση και την πρόοδο των παιδιών τους, επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα του Πεχτελίδη (2004).

Ακόμη, το συμπέρασμα αυτής της έρευνας που προέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι οι προσδοκίες τους από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι οι ίδιες με αυτές που έχουν από τους ημεδαπούς μαθητές, έρχονται σε αντίθεση με έρευνα της Wright (στο Μάγος, 2005:1) η οποία διαπιστώνει ότι η καταγωγή των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς την επίδοσή τους.

Το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, ότι η επίδραση που έχει στην επίδοση των αλλοδαπών μαθητών ο χρόνος παραμονής στη χώρα είναι καθοριστική, επιβεβαιώνεται και από συμπέρασμα έρευνας των Gang και Zimmermann που έγινε στη Γερμανία το 2000 (στο Θωμά, 2010:200).

Τέλος, το συμπέρασμα που προέκυψε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ότι στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Λάρισας φοιτούν αλλοδαποί και ημεδαποί μαθητές κυρίως με μέτριες σχολικές επιδόσεις και μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες επιβεβαιώνεται από συμπεράσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ότι στα σχολεία της Δ.Τ.Ε.Ε. η πλειοψηφία των μαθητών χαρακτηρίζεται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις και πολλές φορές από έλλειψη βασικών, στοιχειωδών γνώσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

5.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση σε θέματα φοίτησης των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας. Έτσι μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ασκούν το διδακτικό τους έργο στο ΕΠΑ.Λ. διερευνήθηκαν ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών και αναδύθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική τους σταδιοδρομία σε αυτό.

Ωφέλιμο θα ήταν να διεξαχθεί ανάλογη έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη φοίτησή τους στο ΕΠΑ.Λ. Τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη γενίκευση ή στην απόρριψη των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας σε περίπτωση που ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν αντιπροσωπευτικός.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή έρευνας που θα εξέταζε εάν με τις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την ανεργία που υπάρχει στη χώρα, το ΕΠΑ.Λ. ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών για επαγγελματική αποκατάσταση και εάν μετά την αποφοίτησή τους απασχολήθηκαν σε εργασίες σχετικές με την ειδικότητά τους.

Επίσης χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητριών, μετά την κατάργηση του τομέα Υγείας Πρόνοιας και Εφαρμοσμένων Τεχνών την 22-7-2013, που για χρόνια αποτελούσαν πρωταρχική επιλογή της πλειοψηφίας των μαθητριών που φοίτησαν στο ΕΠΑ.Λ.

5.3 Αναστοχασμός της ερευνητικής διαδικασίας

Εξετάζοντας την παρούσα έρευνα με μια πιο κριτική ματιά καταλήγω στη διαπίστωση ότι η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, συνέβαλε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη διερεύνηση ζητημάτων φοίτησης

των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών των ΕΠΑ.Λ. του Ν. Λάρισας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά.

Δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι η συνέντευξη έχει τη δυνατότητα της διερεύνησης ενός θέματος σε βάθος, ενέχει όμως τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας και της μεροληψίας εξαιτίας των προκαταλήψεων που ενδεχομένως να έχουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Για παράδειγμα δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων γενικής παιδείας είναι συχνά αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι στο ΕΠΑ.Λ. και έχουν στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με το επίπεδο του σχολείου, το οποίο θεωρούν ιδιαίτερα χαμηλό.

Μια άλλη αναπόφευκτη αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι από τη μια μεριά ο γεωγραφικός περιορισμός, αφού η έρευνα αφορά μόνο ΕΠΑ.Λ. του Νομού Λάρισας και από την άλλη η διασπορά των σχολείων σε διάφορες περιοχές, αφού κάποια από αυτά βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας και άλλα λειτουργούν σε αγροτικές περιοχές. Είναι λοιπόν ευνόητο ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών εξαρτώνται και καθορίζονται από το σχολείο στο οποίο διδάσκει ο καθένας, αφού κάποιοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε περισσότερα από δύο σχολεία, που μπορεί να είναι ΕΠΑ.Λ. ή ΓΕ.Λ. ή ακόμη και Γυμνάσιο. Ωστόσο και πάλι οι διαφορετικές απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά σε κάθε έρευνα.

Επίσης σημαντικά επέδρασε στην παρούσα έρευνα η επιλογή του χρονικού διαστήματος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αρχικά ο μήνας Ιούνιος φάνηκε η καλύτερη επιλογή, αφού οι εκπαιδευτικοί μετά την καταχώρηση της βαθμολογίας των προαγωγικών, απολυτηρίων και πτυχιακών εξετάσεων θα είχαν διαμορφώσει πλήρως τις απόψεις τους σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών. Ωστόσο το απρόβλεπτο μέτρο της επίταξης, που επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και η αναταραχή που προκάλεσε η ψήφιση νόμου που άλλαξε την

υπηρεσιακή τους κατάσταση ενδεχομένως να επηρέασε αρνητικά τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς.

Για τους παραπάνω λόγους τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής δεν μπορούν να γενικευθούν, αφού έχουν προκύψει από περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, που διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σε σχολικές μονάδες με ιδιαίτερα γεωγραφικά και κοινωνικά γνωρίσματα. Για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων θα πρέπει να διεξαχθεί εκτεταμένη έρευνα από ομάδα επιστημόνων, που θα συνδυάσει διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων, ενώ επιπλέον θα λαμβάνει υπόψη και τις γνώμες των μαθητών και των κηδεμόνων τους.

Ωστόσο η περιορισμένη έρευνα που πραγματοποιήσα, μπορεί να συμβάλλει στη γενικότερη προσπάθεια για τη διερεύνηση των προβλημάτων της φοίτησης στα ΕΠΑ.Λ. σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται στη χώρα μας. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από επιστήμονες που θα πραγματοποιήσουν ανάλογες έρευνες σε άλλους νομούς της Ελλάδας, συμβάλλοντας και αυτοί με τη σειρά τους στην προσπάθεια όλων μας για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΕΠΑ.Λ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα–Ρέππα, Α. (1999). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Banks, O. (1971). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας – Μετάφραση Σ. Αργύρη – Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλη, (Β' Έκδοση Βελτιωμένη)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας – Μετάφραση Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ζάγκα, Α. (2003). *Ο Θεσμός των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην Ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ζευκίλης, Α. (1993). *Γενική Διδακτική. Μέρος Α' (Γενικές Αρχές Διδασκαλίας)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Θωμά, Δ. (2010). Σχολική Γνώση και Αλλοδαποί Μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η Δυναμική μιας Πολυδιάστατης Σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΕ, Τεύχος 57*, 197-216. Ανακτήθηκε από http://www.uth.gr/tovima/VIMA_57_final.pdf

- Καλεράντε, Ε. (2010). *Η Τεχνική Εκπαίδευση στην Κατάρτιση των Αλβανών Μεταναστών Μαθητών: Στόχοι και Προοπτικές σε μια “Ρέουσα” Οικονομικο-κοινωνική Κατάσταση*. Στο Γεωργογιάννης Π. & Μπάρος Β. (Επιμ. Έκδοσης). 13ο Διεθνές Συνέδριο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου 2010. σελ. 204-212. Αλεξανδρούπολη: Tyrocenter. Ανακτήθηκε από http://kedek.inpatra.gr/alex2010_2.pdf
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. (Αναθεωρημένη και συμπληρωμένη τρίτη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ.σ. 5-19. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών. Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- Μάγος, Κ. (2005). *Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους*. Ανακτήθηκε από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005/eftychos_edo_den_exoume_xenous.pdf
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Mason, J. (2009). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα–Καλτσούνη, Χ. (1999). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ. (2004). *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- Πεχτελίδης, Γ. (2012). *Κοινωνιολογία του Ανδρισμού στο Σχολείο, στο Να Κοιτάς με Άλλα Μάτια να Βλέπεις Διαφορετικά-Έμφυλες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εταιρία Σπουδών-Σχολή Μωραΐτη.

- Πρέντζα, Ε. (2007). *Διερεύνηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (Πρώην Τ.Ε.Ε.) του Νομού Φθιώτιδας Σχετικά με την Αντιμετώπιση των Αλλοδαπών Μαθητών*, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2002). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων. Ο Σχεδιασμός της Διδασκαλίας. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2006). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων. Η Οργάνωση του Μαθήματος. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Τσιγγανός, Θ. (2011). Βάσει Φύλου η Επιλογή Ειδικότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://openarchives.gr/view/514351>
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/eisig_tee.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Αποτύπωση της Υφιστάμενης Κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. με την Ανάπτυξη και Αξιοποίηση Εργαλείων ΤΠΕ στο Πλαίσιο Εφαρμογής των Εκπαιδευτικών Πολιτικών & Παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Πανελλαδική Έρευνα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.* Ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typouy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typouy-main/8617-22-05-11-ereyna-gia-tin-yfistameni-katastasi-sta-epal-epas.html>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Γλώσσα του Σπιτιού και Γλώσσα του Σχολείου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book7/book7.pdf>
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). *«Τι είναι η Πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φίλιας, Β., και συν. (επιμ.). (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών (Β΄ Συμπληρωμένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Φ.Ε.Κ. τεύχος Α' 167/23-7-2013 Ν.4172 «Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012, του ν. 4093/2012 και του ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις».
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Α' 193/17-9-2013 Ν.4186 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Α' 81/8-5-2008 Π.Δ.50 «Φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.)».
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Α' 138/22-7-2004 Ν.3255 «Ρύθμιση θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων».
- UNICEF. (2012). *Εκθεση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή Unicef. Ανακτήθηκε από http://www.unicef.gr/pdfs/Children_in_Greece_2012.pdf
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνουντας να Δουλεύεις. Πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Μετάφραση Υ. Κοσμά – Επιμέλεια Γ. Πεχτελίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Agrawal, T. (2012). Vocational Education and Training in India: Challenges, Status and Labour Market Outcomes. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol.64, No.4, 453-474. doi: 10.1080/13636820.2012.727851
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol.31, 82-96. Ανακτήθηκε από <http://www.sciencedirect.com/science/journal/02765624/31/supp/C>
- Bennet, Ch. (2007). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. London: Pearson A and B.
- Kupfer, A. (2010). The socio-political significance of changes to the vocational education system in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.31, No.1, 85-97. doi: 10.1080/01425690903385519
- Lin, J., & Zhang, Y. (2006). Educational Expansion and Shortages in Secondary Schools in China: the bottle neck syndrome. *Journal of Contemporary China*, 15:47, 255-274. doi: 10.1080/10670560500534889

McGrath, S., Akoojee, S., Gewer, A., Mabizela, M., Mbele, N., & Roberts, J. (2006). An Examination of the Vocational Education and Training Reform Debate in Southern Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol.36, No.1, 85-103. doi: 10.1080/03057920500382655

Συντομογραφίες

Α

Α.Ε.Ι. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Α.Τ.Ε.Ι. Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ. Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών

Α.Σ.Ε.Π. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Γ

Γ.Ε.Ε. Γραφείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΓΕ.Λ. Γενικό Λύκειο

Δ

Δ.Τ.Ε.Ε. Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Ε

Ε.Α.Ι.Τ.Υ. Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών

ΕΠΑ.Λ. Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΠΑ.Σ. Επαγγελματική Σχολή

Ε.Π.Λ. Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο

Κ

Κ.Ε.Τ.Ε. Κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

Κ.Α.Τ.Ε.Ε. Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Μ

Μ.Ο. Μέσος Όρος

Π

Π.Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ

Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης

Σ.Π. Σχολείο Παλινοστούτων

Τ

ΤΕ.Λ. Τεχνικό Λύκειο

ΤΕ.Σ. Τεχνική Σχολή

Τ.Ε.Ι. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Τ.Ε.Ε. Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια

Τ.Υ. Τάξεις Υποδοχής

Υ

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ

Φ.Ε.Κ. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

Φ.Τ. Φροντιστηριακά Τμήματα

Υ

UNICEF United Nations Children's Fund (Ταμείο Παιδιών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΕΤΕΥΞΗΣ

Οδηγός Συνέντευξης

1. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές επέλεξαν να φοιτήσουν στο Επαγγελματικό Λύκειο;
2. Οι ημεδαποί μαθητές για ποιους λόγους πιστεύετε ότι επέλεξαν να φοιτήσουν σ' αυτό τον τύπο Λυκείου;
3. Πως πραγματοποίησαν οι αλλοδαποί μαθητές την εγγραφή τους στο Επαγγελματικό Λύκειο; Μετά την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο ή με μετεγγραφή από το Γενικό Λύκειο;
4. Πως πραγματοποίησαν αντίστοιχα οι ημεδαποί μαθητές την εγγραφή τους στο Επαγγελματικό Λύκειο;
5. Αν κάποιοι αλλοδαποί μαθητές μετεγγράφηκαν από το Γενικό Λύκειο, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι που τους οδήγησαν σε αυτή τους την απόφαση;
6. Αν κάποιοι ημεδαποί μαθητές μετεγγράφηκαν από το Γενικό Λύκειο, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι που τους οδήγησαν σε αυτή τους την απόφαση;
7. Με ποια κριτήρια επέλεξαν οι αλλοδαποί μαθητές την ειδικότητα στην οποία φοιτούν;
8. Οι ημεδαποί μαθητές με ποια κριτήρια επέλεξαν την ειδικότητα στην οποία φοιτούν;
9. Συνειδητοποιούν οι αλλοδαποί μαθητές τη σχέση της επαρκούς φοίτησης με τις απουσίες τους στα μαθήματα, αντιλαμβάνονται δηλαδή τη σημασία του ορίου των απουσιών;
10. Οι ημεδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται τη σημασία του ορίου των απουσιών;
11. Έχετε εντοπίσει κάποιους από τους αλλοδαπούς μαθητές να λείπουν αδικαιολόγητα ή δικαιολογημένα από το σχολείο;
12. Οι αλλοδαποί μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο στον ίδιο βαθμό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
13. Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές που απασχολούνται σε οικογενειακές ή άλλες εργασίες, με αποτέλεσμα αυτό να εμποδίζει την προσέλευσή τους στο σχολείο;
14. Υπάρχουν ημεδαποί μαθητές που απουσιάζουν από το σχολείο για τον ίδιο λόγο;
15. Σε τι ποσοστό οι αλλοδαποί μαθητές κατοικούν στον τόπο έδρας του σχολείου;
16. Σε τι ποσοστό οι ημεδαποί μαθητές κατοικούν στον τόπο έδρας του σχολείου;
17. Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές;

18. Αν “ναι”, ο παράγοντας αυτός δυσχεραίνει την πρόσβασή τους στο σχολείο με αποτέλεσμα να απουσιάζουν οι μαθητές από τα μαθήματά τους (π.χ. λόγω καιρικών συνθηκών, απεργίας των μέσων μεταφοράς ή άλλοι λόγοι);
19. Οι ημεδαποί συμμαθητές τους αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα;
20. Οι αλλοδαποί μαθητές υποπίπτουν σε παραπτώματα με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται με ωριαίες ή ημερήσιες αποβολές;
21. Υποπίπτουν σε παραπτώματα οι ημεδαποί μαθητές;
22. Αν “ναι”, οι ποινές τους είναι ανάλογες των αλλοδαπών συμμαθητών τους;
23. Υπάρχουν άλλοι λόγοι που μπορεί να απουσιάζουν οι αλλοδαποί μαθητές από το σχολείο;
24. Αν “ναι”, ποιοι είναι οι λόγοι που απουσιάζουν οι αλλοδαποί και ποιοι οι λόγοι που απουσιάζουν οι ημεδαποί μαθητές;
25. Ενημερώνονται οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών για τις απουσίες τους στο σχολείο;
26. Αν “ναι”, με ποιον τρόπο;
27. Ενημερώνονται αντίστοιχα οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών;
28. Αν “ναι”, με ποιον τρόπο;
29. Οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών επισκέπτονται τακτικά το σχολείο ώστε να ενημερωθούν για τις απουσίες;
30. Επισκέπτονται αντίστοιχα το σχολείο οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών ώστε να ενημερωθούν για τις απουσίες;
31. Το ενδιαφέρον των κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την τακτική παρουσία τους στο σχολείο;
32. Επηρεάζεται αντίστοιχα η τακτική παρουσία των ημεδαπών μαθητών από το ενδιαφέρον των κηδεμόνων τους;
33. Παρατηρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους σε αυτό;
34. Αν “ναι”, σε τι ποσοστό και ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι που τους οδηγούν σε αυτή τους την απόφαση;
35. Οι ημεδαποί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους;
36. Αν “ναι,” σε τι ποσοστό σε σύγκριση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και ποιοι είναι οι λόγοι;

37. Συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές στο μάθημα της ημέρας;
38. Συμμετέχουν οι ημεδαποί μαθητές στο μάθημα της ημέρας;
39. Οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες;
40. Αν “ναι”, που οφείλονται αυτές;
41. Οι ημεδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;
42. Αν “ναι,” ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι ημεδαποί μαθητές;
43. Πιστεύετε ότι αλλοδαποί μαθητές αφιερώνουν χρόνο για μελέτη στο σπίτι ώστε να προετοιμάζονται για το μάθημα της επόμενης ημέρας;
44. Αν “όχι”, σε ποιους παράγοντες νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
45. Πιστεύετε ότι προετοιμάζονται για το μάθημα της ημέρας στον ίδιο βαθμό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
46. Οι αλλοδαποί μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα ή δέχονται κάποια άλλη εξωτερική βοήθεια για την προετοιμασία του μαθήματος της επόμενης ημέρας;
47. Οι ημεδαποί μαθητές δέχονται ανάλογη βοήθεια;
48. Λειτουργούν τμήματα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης στο σχολείο σας;
49. Αν “όχι”, για ποιο λόγο δε λειτουργούν;
50. Αν “ναι”, παρακολουθούν οι αλλοδαποί μαθητές και σε τι ποσοστό σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
51. Υπάρχουν κάποια μαθήματα στα οποία δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση οι αλλοδαποί μαθητές;
52. Αν “ναι”, σε ποια μαθήματα;
53. Από πού πηγάζει το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα αυτά;
54. Οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποιες μεθόδους διδασκαλίας;
55. Αν “ναι”, σε ποιες και που πιστεύετε ότι οφείλεται το ενδιαφέρον τους σ’ αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας;
56. Οι αλλοδαποί μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά με αλλοεθνείς συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση κάποιου έργου;
57. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα κριτήρια επιλογής με τα οποία οι μαθητές επιλέγουν τα μέλη της ομάδας στην οποία θα συμμετάσχουν;

58. Έχετε παρατηρήσει συγκρούσεις στην τάξη που απορρέουν από τη διαφορετική καταγωγή των μαθητών;
59. Οι αλλοδαποί μαθητές εκφράζουν προθυμία να συμμετάσχουν στην προφορική εξέταση στο μάθημα της ημέρας;
60. Η επίδοσή τους στην προφορική εξέταση είναι ίδια με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
61. Που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
62. Οι αλλοδαποί μαθητές εκφράζουν προθυμία να συμμετάσχουν στην ολιγόλεπτη γραπτή δοκιμασία (test) στο μάθημα της ημέρας;
63. Πως είναι η επίδοσή τους σε αυτή;
64. Η επίδοσή τους είναι ίδια με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
65. Που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
66. Οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν να έχουν την ίδια οικειότητα και με τις δύο μορφές εξετάσεων;
67. Αν "όχι", σε ποια παρουσιάζουν μεγαλύτερη οικειότητα και σε ποιους παράγοντες οφείλεται αυτό;
68. Οι ημεδαποί μαθητές με ποια από τις δύο μορφές εξετάσεων δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη οικειότητα;
69. Που οφείλεται αυτό;
70. Συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές με επιτυχία στα διαγωνίσματα του τετραμήνου;
71. Σε ποιους παράγοντες οφείλεται αυτό;
72. Η επίδοσή τους είναι ίδια με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
73. Που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
74. Συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές με επιτυχία στις τελικές-ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Μαΐου - Ιουνίου;
75. Που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
76. Η επίδοσή τους είναι ίδια με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
77. Που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
78. Πως θα χαρακτηρίζατε την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;
79. Πιστεύετε πως η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών είναι ίδια με την επίδοση των ημεδαπών συμμαθητών τους;

80. Οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και σε τι ποσοστό σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
81. Οι αλλοδαποί μαθητές εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σε τι ποσοστό σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
82. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους αλλοδαπούς μαθητές;
83. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ίδιες με αυτές για τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
84. Αν “όχι,” ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους ημεδαπούς μαθητές;
85. Πιστεύετε ότι ο τόπος γέννησης του αλλοδαπού μαθητή επηρεάζει την επίδοσή του;
86. Αν “ναι”, γιατί πιστεύετε ότι την επηρεάζει;
87. Ο χρόνος παραμονής του αλλοδαπού μαθητή στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τις επιδόσεις του στα μαθήματα;
88. Αν “ναι”, γιατί πιστεύετε ότι επηρεάζει τις επιδόσεις του;
89. Η ηλικία στην οποία εγκαταστάθηκε ο αλλοδαπός μαθητής στην χώρα υποδοχής επηρεάζει την επίδοσή του;
90. Αν “ναι”, γιατί πιστεύετε ότι την επηρεάζει;
91. Οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν τις ίδιες επιδόσεις στα μαθήματα γενικής παιδείας και στα μαθήματα ειδικότητας;
92. Αν οι επιδόσεις τους διαφοροποιούνται, σε ποια μαθήματα παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις και που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
93. Οι επιδόσεις τους στα μαθήματα αυτά είναι ίδιες με τις επιδόσεις των ημεδαπών συμμαθητών τους;
94. Που οφείλεται αυτό;
95. Σε ποια μαθήματα παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις οι αλλοδαποί μαθητές, στα θεωρητικά ή στα εργαστηριακά;
96. Αν διαφοροποιείται η επίδοσή τους, ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια;
97. Οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα θεωρητικά και τα εργαστηριακά μαθήματα συμπίπτουν με αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους;
98. Που οφείλεται αυτό;
99. Πιστεύετε ότι το διδακτικό πλαίσιο των Επαγγελματικών Λυκείων, όπως εργαστήρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας κ.α., βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές στην κατανόηση της επιστημονικής γνώσης;

100. Πιστεύετε ότι η κατανόηση της επιστημονικής γνώσης από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η ίδια σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
101. Η συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών το σχολείο για να ενημερωθούν για την επίδοσή τους είναι ίδια με τη συχνότητα που επισκέπτονται το σχολείο οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών;
102. Αν “όχι,” σε ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
103. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών;
104. Η συνεργασία του σχολείου με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών είναι ίδια με αυτή των κηδεμόνων των ημεδαπών συμμαθητών τους;
105. Θεωρείτε πως το ενδιαφέρον των κηδεμόνων για το σχολείο επηρεάζει την επίδοσή των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών;
106. Αν “όχι,” που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
107. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου και στις σχολικές εορτές;
108. Αν “ναι”, σε τι ποσοστό παίρνουν μέρος σ’ αυτές;
109. Πιστεύετε πως παρουσιάζουν την ίδια συμμετοχή με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
110. Που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
111. Σε ποιες από αυτές δείχνουν οι αλλοδαποί μαθητές ιδιαίτερη προτίμηση και σε ποιες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποχής;
112. Αν παρουσιάζουν κάποια προτίμηση, που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
113. Το ποσοστό συμμετοχής στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις σχολικές εορτές του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι το ίδιο με αυτό των ημεδαπών συμμαθητών τους;
114. Που πιστεύετε ότι οφείλετε αυτό;
115. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις αθλητικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο;
116. Αν “ναι”, σε τι ποσοστό συμμετέχουν;
117. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στο ίδιο ποσοστό με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
118. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

119. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια του σχολείου (5μελές, 15μελές);
120. Ποιο είναι το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στα μαθητικά συμβούλια σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
121. Που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
122. Οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν μέρος σε εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις που οργανώνονται από το σχολείο;
123. Αν “ναι”, σε τι ποσοστό συμμετέχουν σε αυτές;
124. Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους στις εκδρομές και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις;
125. Θεωρείτε πως για κάποιους μαθητές υπάρχουν ιδιαίτεροι λόγοι που δυσχεραίνουν την παρουσία τους στις παραπάνω δραστηριότητες;
126. Αν “ναι”, ποιοι είναι οι λόγοι αυτοί;
127. Συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου;
128. Αν “ναι”, σε τι ποσοστό;
129. Το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου είναι το ίδιο με αυτό των ημεδαπών συμμαθητών τους;
130. Που οφείλεται αυτό;
131. Πιστεύετε πως οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου σε σύγκριση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους;
132. Τι προσδοκίες πιστεύετε ότι έχουν οι αλλοδαποί μαθητές από το Επαγγελματικό Λύκειο;
133. Τι προσδοκίες πιστεύετε ότι έχουν οι ημεδαποί μαθητές από το Επαγγελματικό Λύκειο;
134. Με τι πιστεύετε ότι σκοπεύουν να ασχοληθούν οι αλλοδαποί μαθητές όταν αποφοιτήσουν, ποια είναι τα σχέδια τους για το επαγγελματικό τους μέλλον;
135. Με τι πιστεύετε ότι σκοπεύουν να ασχοληθούν οι ημεδαποί μαθητές όταν αποφοιτήσουν, ποια είναι τα σχέδια τους για το επαγγελματικό τους μέλλον;