



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

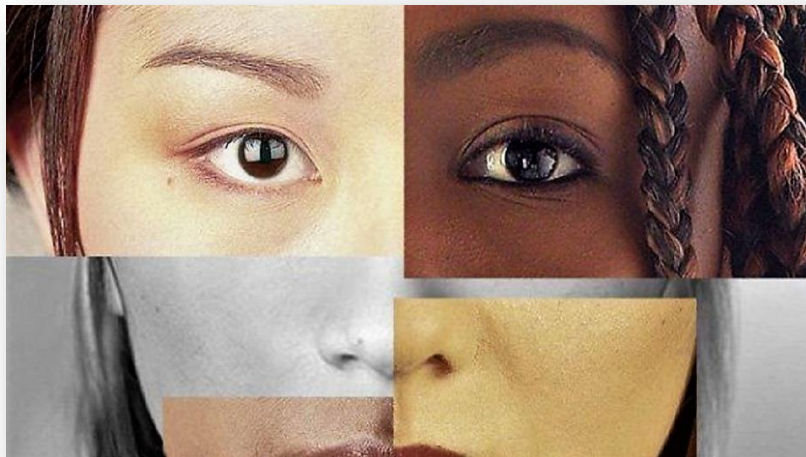
ΘΕΜΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΠΑ.Λ. ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Της φοιτήτριας

ΓΕΜΕΝΙΤΖΗ ΙΩΑΝΝΑ-ΜΑΡΙΑ

Α.Μ.: 0216024



Επιβλέποντες καθηγητές:

Μάγος Κώστας

Μπονώτη Φωτεινή

-ΒΟΛΟΣ-
2020

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	6
ΜΕΡΟΣ Α΄	8
Κεφάλαιο 1: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	8
1.1 Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.).....	10
1.2 Διαφορές Επαγγελματικού και Γενικού Λυκείου.....	13
Κεφάλαιο 2: Διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον	17
2.1 Εθνική καταγωγή.....	17
2.1.1 Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.....	18
2.2 Θρησκεία	20
2.3 Σεξουαλικός προσανατολισμός	21
2.4 Έμφυλη ταυτότητα	23
Κεφάλαιο 3: Διαφορετικότητα, ψυχολογικές επιπτώσεις και σχολική επίδοση	26
3.1 Ψυχολογικές επιπτώσεις.....	26
3.2 Σχολική επίδοση	27
Κεφάλαιο 4: Εκπαιδευτικοί και γονείς απέναντι στην διαφορετικότητα	31
4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	32
4.2 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και ψυχολόγου	34
4.3 Ο ρόλος του γονέα.....	34
Κεφάλαιο 5: Προγράμματα και δράσεις για την διαφορετικότητα στο σχολείο	37
Κεφάλαιο 6: Αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας	40
ΜΕΡΟΣ Β΄	43
Κεφάλαιο 7: Η έρευνα.....	43
7.1 Σκοπός της έρευνας.....	43
7.2 Μεθοδολογία	43
7.3 Ερευνητική πορεία	45
7.4 Το δείγμα της έρευνας.....	46
7.5 Ερευνητικό εργαλείο	47

7.6 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	49
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα.....	59
Κεφάλαιο 9: Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας.....	64
Ανακεφαλαίωση	65
Βιβλιογραφία	66

Περίληψη

Εξαιτίας των συχνών πληθυσμιακών μετακινήσεων μεταξύ χωρών έχουν υπάρξει σημαντικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, οι οποίες ως συνέπεια έχουν φέρει τη ριζική αναδόμηση της κοινωνίας και εν συνεχεία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στις δύο κεντρικές μορφές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Επαγγελματικά και Γενικά Λύκεια, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας μεταξύ των μαθητών. Στα ΕΠΑ.Λ γίνεται ιδιαίτερο αισθητό το φαινόμενο της διαφορετικότητας, καθώς το σύνολο του σχολείου συγκροτείται από μαθητές οι οποίοι ποικίλουν ως προς κάποιο χαρακτηριστικό διαφορετικό από της πλειονότητας. Ωστόσο, δεν γίνονται πάντα αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να πιστοποιούνται περιπτώσεις απομόνωσης και ενδεχομένως λεκτικής στοχοποίησης τους. Μάλιστα, αυτή η κατάσταση μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογική τους απόδοση και στη κοινωνική τους συμπεριφορά και για αυτό κρίνεται αναγκαία η αντιστροφή της. Εμείς λοιπόν, επικεντρωθήκαμε στο φαινόμενο αυτό και έχοντας ως δείγμα σπουδαστές ΕΠΑ.Λ., θέσαμε ως στόχο να ερευνήσουμε και να μελετήσουμε τις απόψεις τους, ώστε να μας πιστοποιήσουν τη διαφορετικότητα, καθώς μέσω ερωτήσεων, μας παρουσίασαν τις εμπειρίες που έχουν βιώσει στο σχολικό τους περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, με την μέθοδο της ποιοτικής έρευνας προβήκαμε στη διαδικασία της συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Οι μαθητές του ΕΠΑ.Λ. μας παρουσίασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι συμμαθητές τους, οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες της μειονότητας. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη στάση που έχουν οι μαθητές, αλλά και οι καθηγητές απέναντι σε περιστατικά και φαινόμενα διακρίσεως και βίας, τα οποία λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα, αποδεικνύουν την έντονη πολυπολιτισμική συγκρότηση του μαθησιακού πληθυσμού στα ΕΠΑ.Λ., καθώς και τη διαφορετική αντιμετώπιση που δέχονται οι μαθητές της μειονότητας από τους υπόλοιπους μαθητές ή ακόμα και από τους καθηγητές, ανεξάρτητα από την μαθησιακή τους επίδοση.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση, διαφορετικότητα, ποικιλομορφία, περιθωριοποίηση, διαπολιτισμικότητα

Abstract

Due to the frequent movements of population between countries there have been significant socio-economic and cultural changes, which have resulted in a radical reconstruction of society and subsequent education. Specifically, in the two central forms of secondary education, Vocational and General High Schools, the phenomenon of multiculturalism among students is strongly observed. In Vocational Schools the phenomenon of diversity is particularly noticeable, as the whole school consists of students who have a characteristic different from the majority. However, they are not always accepted by the rest of their classmates, as a result of which cases of isolation and possibly verbal targeting are identified. In fact, this situation can have negative consequences on their psychosynthesis, their learning performance and their social behavior and therefore it is necessary to reverse it. So, we focused on this phenomenon and having as a sample Vocational High Schools students, we set as a goal to research and study their views, in order to certify the diversity, as through questions, they presented us the experiences they have experienced in their school environment. In more detail, with the method of qualitative research we proceeded to the interview process for data collection, which was conducted using open-ended questions. The students of Vocational High Schools. showed us how their classmates, who belong to minority groups, are treated. Specifically, they referred to the attitude of students and teachers towards incidents and phenomena of discrimination and violence, which take place in the school environment. The findings that emerged through the research, prove the strong multicultural composition of the learning population in Vocational High Schools, as well as the different treatment that minority students receive from other students or even from teachers, regardless of their learning performance.

Keywords: Vocational Education, Diversity, Marginalization, Interculturalism

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που απασχολεί αρκετά την ανθρωπότητα εδώ και πολλούς αιώνες. Κυριότερος φορέας της είναι τα σχολεία. Απώτερος σκοπός είναι η παιδεία, η οποία είναι αποτέλεσμα τόσο του περιβάλλοντος στο οποίο ένα άτομο ζει, διαπαιδαγωγείται και αναπτύσσεται, όσο και προϊόν εσωτερικών ζυμώσεων του εκάστοτε ατόμου. Δε χωρά αμφιβολία πως κάθε άνθρωπος έχει, μεταξύ άλλων, δικαίωμα στην εκπαίδευση και την μόρφωση (ΦΕΚ, 2008).

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές που μπορεί ένα άτομο να κατευθυνθεί για την ολοκλήρωση της σχολικής του πορείας. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τα άτομα έχουν την δυνατότητα, αν επιθυμούν, να συνεχίσουν, είτε σε Γενικό, είτε σε Επαγγελματικό Λύκειο. Και στα δύο παραδίδονται μαθήματα γενικής παιδείας που είναι κοινά μεταξύ τους. Εντοπίζεται όμως, αισθητή διαφορά στο γεγονός ότι παρέχονται διαφορετικά μαθήματα κατεύθυνσης στα Γενικά και τομέων στα επαγγελματικά που επιμερίζονται σε πιο εξειδικευμένες ειδικότητες. Βέβαια, σε όποια δομή και αν προσανατολιστεί το άτομο θα συναντήσει έντονο το φαινόμενο της διαφορετικότητας.

Λόγω των έντονων πληθυσμιακών μετακινήσεων, καθώς και των κοινωνικών μεταβολών τα τελευταία χρόνια στη κοινωνία έχει παρατηρηθεί αύξηση της πολυπολιτισμικότητας και ποικιλομορφία στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό έφερε ως αποτέλεσμα ο μαθητικός πληθυσμός που απαρτίζει τα σχολεία, και ιδιαίτερα τις σχολικές μονάδες της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να διαμορφώνεται από άτομα, που ως επί το πλείστον αποτελούν τη μειονότητα και συνεπώς κατέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να αφορούν την καταγωγή, τη θρησκεία, τις διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, την εμφάνιση, την μορφωτικό ή και οικονομικό υπόβαθρο κ.α..

Η παρούσα εργασία εμβαθύνει στην διαφορετικότητα και την πολυμορφία που επικρατεί στη σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, λόγω των εξελίξεων της κοινωνικής δομής. Πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και κατά πόσο έχει διαμορφωθεί έπειτα από τις κοινωνικές μεταβολές που συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στο

τρόπο με τον οποίο δομείται η Επαγγελματική Εκπαίδευση στη χώρα μας, καθώς επίσης και τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ αυτής και της Γενικής Εκπαίδευσης. Το δεύτερο αποτελεί το κύριο κεφάλαιο της εργασίας, καθώς εστιάζει στη διαφορετικότητα που επικρατεί στα σύγχρονα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην αύξηση των μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, το οποίο είναι αποτέλεσμα των έντονων πληθυσμιακών μετακινήσεων διαφορετικών πολιτισμών. Επίσης παρατηρήθηκε, πως το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη και την αποδοχή που θα λάβουν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές στο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο πόσο επηρεάζονται οι μαθητές, ώστε να αποδεχτούν ή να γίνουν αποδεκτοί ανάλογα με τις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. Ιδιαίτερη αντιμετώπιση όμως, φάνηκε να υπάρχει απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις. Τελευταία αναφορά του παρόντος κεφαλαίου γίνεται στο τρόπο με τον οποίο κατανέμονται φυλετικά οι μαθητές στα Επαγγελματικά Λύκεια ανάλογα με τις σχολικές υποδομές, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις στερεοτυπικές απόψεις που επικρατούν γύρω από τον χώρο της εργασίας. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολήθηκε με τις επιπτώσεις στη ψυχολογία, όπως επίσης και στις επιδόσεις των μαθητών που προκύπτουν από την ύπαρξη της ποικιλομορφίας και της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική κοινότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οφείλει το σχολείο και κατ' επέκταση το σχολικό δυναμικό, σύμβουλοι και ψυχολόγοι, όπως και οι γονείς, να διαχειρίζονται τις νέες καταστάσεις που προκύπτουν. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι ψυχολογικές συνέπειες που επιφέρει η ποικιλομορφία που έχει εδραιωθεί στα σχολεία, καθώς και στην επιρροή που εκείνη ασκεί στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές να θέτουν κοινούς στόχους, να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν αρμονικά μέσα από τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο αφορά την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σε ζητήματα διαφορετικότητας στα Επαγγελματικά Λύκεια. Πιο αναλυτικά, γίνεται παράθεση για τον σκοπό, τη μεθοδολογία, τη διαδικασία, το δείγμα, τα εργαλεία, την ανάλυση δεδομένων, τους περιορισμούς και φυσικά τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Κεφάλαιο 1: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαφοροποιηθεί αρκετά με το πέρασμα των χρόνων λόγω των εξελίξεων σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο. Στη παρούσα φάση το τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Η πρώτη βαθμίδα (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) αποτελείται από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι δύο χρόνια με την ηλικία των μαθητών να κυμαίνεται από 4 έως 6 ετών. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά ξεκινάνε προαιρετικά το σχολείο από μικρότερη ηλικία, 2,5 ετών, είτε στον ιδιωτικό, είτε στον δημόσιο τομέα σε Βρεφονηπιακούς Παιδικούς Σταθμούς. Αμέσως μετά το νηπιαγωγείο οι μαθητές εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο, το οποίο είναι εξετάξιμο με τους μαθητές να έχουν ηλικία από 6 έως 12 ετών. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου για περαιτέρω διδακτικές ώρες απασχόλησης με ακόμα πιο εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό πραγματοποιείται μέσω των ολοήμερων, που πλέον έχουν μετονομαστεί σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα προνόησε για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες ιδρύοντας ειδικά σχολεία και τάξεις ένταξης, καθώς και σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντίστοιχα (Δούρος, 2017).

Η δεύτερη βαθμίδα (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) διαχωρίζεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος αποτελείται από το Γυμνάσιο, στο οποίο η φοίτηση είναι τρία έτη και οι μαθητές, ηλικίας 12 έως 15 ετών συνεχίζουν τη σχολική τους πορεία από το Δημοτικό απευθείας σε αυτό, χωρίς να δώσουν εξετάσεις. Ο δεύτερος κύκλος αποτελείται από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) ή το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), τα οποία θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω. Η ηλικία των μαθητών είναι 15 έτη και άνω και εγγράφονται σε όποιο τύπο Λυκείου επιθυμούν, χωρίς εξετάσεις, με την προϋπόθεση να κατέχουν απολυτήριο Γυμνασίου. Επιπλέον, υπάρχουν και

Λύκεια που ειδικεύονται σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς, όπως Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά, καθώς και Ειδικά Λύκεια που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Ακόμα, λειτουργούν και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα λεγόμενα εσπερινά λόγω των απογευματινών ωραρίων διδασκαλίας. Τα σχολεία αυτά είναι τριετής φοίτησης και έχουν την δυνατότητα να εγγραφούν μαθητές από τα 18 έτη και άνω, οι οποίοι δεν έχουν αποφοιτήσει από το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο σχολείο. Το απολυτήριο που τους απονέμεται έχει την ίδια βαρύτητα με την αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης των ημερήσιων σχολείων (Δούρος, 2017).

Η τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) περιλαμβάνει τα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία και τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία οι ηλικίες των φοιτητών κυμαίνονται από 18 ετών και άνω. Για να εισαχθούν σε έναν από τους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι φοιτητές υποβάλλονται, από την Γ' λυκείου, είτε ΕΠΑ.Λ. είτε ΓΕ.Λ., σε πανελλήνιες γραπτές εξετάσεις και ανάλογα με την επίδοσή τους γίνονται δεκτοί στην αντίστοιχη σχολή. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει την δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.ΑΠ.), είτε για προπτυχιακές, είτε για μεταπτυχιακές σπουδές. Όπως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έτσι και στη τριτοβάθμια, υπάρχουν μη πανεπιστημιακές σχολές, που εξειδικεύονται σε τομείς που αφορούν τη θρησκεία (Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές), την τέχνη (Ανώτερες Σχολές Χορού και Δραματικής Τέχνης), τον τουρισμό (Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης), το ναυτικό (Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού), το στρατό (Ανώτερες Σχολές Υπαξιωματικών) και τη δημόσια τάξη (Σχολές των Σωμάτων Ασφαλείας) (Δούρος, 2017).

Κοινό σημείο αυτών των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης είναι η δωρεάν φοίτηση σχεδόν σε όλα τα δημόσια σχολεία και ιδρύματα, που απευθύνεται στο ευρύ κοινό. Μια ειδοποιός διαφορά είναι, πως η φοίτηση στη πρωτοβάθμια και στο πρώτο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι και την αποφοίτησή από το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, σε αντίθεση με τον δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας και την τριτοβάθμια, ηλικίες 15 και άνω, που είναι προαιρετική (Δούρος, 2017).

1.1 Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)

Σκοπός της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συνδέσει τη γενική με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί προνόμιο μόνο των Επαγγελματικών Λυκείων. Τα ΕΠΑ.Λ. χωρίζονται σε Ημερήσια και Εσπερινά, στα οποία ο χρόνος σπουδών είναι τρία έτη με το πρόγραμμα διδασκαλίας και στις δύο περιπτώσεις να είναι το ίδιο. Ειδοποιός και μοναδική διαφορά είναι, πως στα Εσπερινά λύκεια έχουν δικαίωμα να φοιτήσουν μόνο μαθητές, οι οποίοι κατά την εγγραφή τους στο σχολείο μπορούν να πιστοποιήσουν ότι εργάζονται και άρα είναι άνω των 18 ετών (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018).

Αρχικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, για να εγγραφεί ένας μαθητής στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ. απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο. Επιπλέον, μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής μπορούν επίσης να εισαχθούν στα Επαγγελματικά Λύκεια χωρίς γραπτές εισαγωγικές εξετάσεις αρκεί να διαθέτουν τίτλο από ισότιμη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στη Β' τάξη μπορούν να φοιτήσουν μαθητές, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την Α' τάξη είτε Γενικού είτε Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς και απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. που επιθυμούν να αποκτήσουν μια ακόμα ειδικότητα. Επίσης, μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της Β' τάξης όσοι έχουν αποκτήσει πτυχίο είτε Α' είτε Β' κύκλου από το Τ.Ε.Ε. (Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο). Τέλος, στη Γ' τάξη μπορούν να φοιτήσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους οι προαγόμενοι της Β' τάξης ή απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ., που επιθυμούν να αποκτήσουν μια επιπλέον ειδικότητα. Προϋπόθεση και στις δύο περιπτώσεις είναι να επιλέξουν ειδικότητα που προσφέρεται στον τομέα που είχαν επιλέξει (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018).

Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα σπουδών της Α' τάξης του ΕΠΑ.Λ. εμπεριέχει μαθήματα γενικής παιδείας, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν απαραίτητες θεμελιώδεις γνώσεις, μαθήματα προσανατολισμού, καθώς και τρία μαθήματα επιλογής. Στόχος, είναι οι μαθητές της πρώτης τάξης να έρθουν σε επαφή με μαθήματα από διάφορους τομείς, ώστε να καταλήξουν στον τομέα που τους παρακινεί το ενδιαφέρον. Στη Β' τάξη οι μαθητές επιλέγουν τον τομέα που θα ακολουθήσουν. Τα μαθήματα του εκάστοτε τομέα περιλαμβάνουν τόσο θεωρητικές γνώσεις όσο και πρακτική άσκηση, που περιορίζονται ωστόσο, μόνο στο συναφές αντικείμενο. Παράλληλα, συνεχίζουν να παραδίδονται μαθήματα γενικής παιδείας.

Στην Γ΄ τάξη οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μια ειδικότητα που προσφέρεται από τον τομέα που επέλεξαν στην προηγούμενη τάξη.

Οι τομείς των Επαγγελματικών Λυκείων είναι οι εξής:

- Τομέας Πληροφορικής
- Τομέας Μηχανολογίας
- Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού
- Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού
- Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας
- Τομέας Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής
- Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων
- Τομέας Υγείας-Πρόνοιας, Ευεξίας
- Τομέας Εφαρμοσμένων τεχνών

(Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018· Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας Και Θρησκευμάτων, 2018).

Κάθε ένας από τους παραπάνω τομείς περιλαμβάνει περαιτέρω ειδικότητες. Οι ειδικότητες που θα δημιουργηθούν σε μια σχολική μονάδα καθορίζονται, τόσο από την αγορά εργασίας – ζήτησης, όσο και από την δυνατότητα δημιουργίας των ανάλογων εργαστηριακών υποδομών, είτε στις σχολικές μονάδες των ΕΠΑ.Λ. είτε στα εργαστηριακά κέντρα, όπου φιλοξενούνται οι ειδικότητες της εκάστοτε περιοχής (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018).

Οι μαθητές μετά το πέρας των ενδοσχολικών εξετάσεων στο τελευταίο έτος των σπουδών τους και την ολοκλήρωση της φοίτησης τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους απονέμεται το απολυτήριο του Επαγγελματικού Λυκείου, το οποίο είναι ισοδύναμο με εκείνο του Γενικού. Παράλληλα, τους παρέχεται και το πτυχίο της ειδικότητας επιπέδου 4, το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα λήψης άδεια άσκησης επαγγέλματος και συνεπακόλουθη πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018· Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας Και Θρησκευμάτων, 2018).

Οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ μπορούν εν συνεχεία να εγγραφούν σε Ι.Ε.Κ (Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης), προς απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5, ή να ακολουθήσουν το θεσμό του Μεταλυκειακού Έτους ή Τάξη μαθητείας. Στόχος αποτελεί το πεδίο εργασίας να μετατραπεί σε πηγή μάθησης μέσω της πρακτικής

εφαρμογής των αποκτημένων γνώσεων των αποφοίτων. Κατά τη διάρκειά το άτομο παρακολουθεί εβδομαδιαίως μια μέρα στο σχολείο και προβαίνει σε εργασία τις υπόλοιπες τέσσερις μέρες. Γι' αυτό και προσφέρεται ημερήσιος μισθός και ασφάλιση. Ο κύκλος σπουδών του διαρκεί 9 μήνες και εποπτεύεται τόσο από τους καθηγητές και διευθυντές του σχολείου, όσο και από τον υπεύθυνό του στο χώρο εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, αποκτάται άμεσα προϋπηρεσία και εμπειρία στον επαγγελματικό χώρο, ενώ παρέχεται και πιστοποίηση των δεξιοτήτων των σπουδαστών από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018· Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας Και Θρησκευμάτων, 2018).

Ωστόσο, οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. έχουν την ευκαιρία να ανελιχθούν και στην τριτοβάθμια ανώτατη εκπαίδευση, εφόσον συμμετάσχουν και επιτύχουν στις ειδικές πανελλήνιες εξετάσεις, στις οποίες καλούνται να εξεταστούν σε 4 μαθήματα: Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά και 2 μαθήματα ειδικότητας. Βέβαια, τα εν λόγω μαθήματα διαφέρουν από εκείνα στα οποία υποβάλλονται οι μαθητές των ΓΕ.Λ. μέσα από την αντίστοιχη διαδικασία. Συνεπώς και οι σχολές στις οποίες θα εισαχθούν οι μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων διαφοροποιούνται από εκείνες του Γενικού με το εύρος των επιλογών τους να είναι πεπερασμένο. Πιο συγκεκριμένα, οι επιτυγχόντες των πανελλαδικών εξετάσεων ΕΠΑ.Λ. μπορούν να εισαχθούν σε Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που έχουν κατά βάση κοινό περιεχόμενο με εκείνο της ειδικότητας που αποφοίτησαν, καθώς και στην Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Ανώτατη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης, αν προέρχονται από αντίστοιχο τομέα σπουδών. Βέβαια, το ποσοστό των εισαχθέντων αγγίζει τουλάχιστον το 20% με τους υπόλοιπους να προέρχονται από τα ΓΕ.Λ. Μάλιστα, για τις πανεπιστημιακές σχολές το ποσοστό αυτό μειώνεται ακόμα περισσότερο φτάνοντας στο 5%. Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές ΕΠΑ.Λ. ανεξάρτητα από τον τομέα που παρακολούθησαν, να εισαχθούν στη Σχολή των Αστυφυλάκων Ελληνικής Αστυνομίας, της Πυροσβεστικής, των Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού καθώς και στις Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών των Ένοπλων Δυνάμεων (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018).

1.2 Διαφορές Επαγγελματικού και Γενικού Λυκείου

Οι διαφορές μεταξύ των Επαγγελματικών και Γενικών Λυκείων μπορούν να χαρακτηριστούν αισθητές. Στα ΕΠΑ.Λ. έχει αποδοθεί ο τίτλος της εύκολης γνώσης και κατάκτησης απολυτηρίου συγκριτικά με τα Γενικά Λύκεια. Στο συγκεκριμένο τύπο λυκείου ταυτόχρονα με το απολυτήριο οι αποφοιτήσαντες λαμβάνουν και πιστοποιητικό επαγγελματικής εξειδίκευσης, με το οποίο θα μπορέσουν να εργαστούν άμεσα. Διδασκόμενοι μαθήματα ειδικότητας ταυτόχρονα κάνουν και πρακτική πάνω στο αντικείμενο γεγονός που τους προσδίδει εξειδίκευση και προϋπηρεσία. Αυτό δίνει στους μαθητές το προβάδισμα για πιο άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Σε αντιπαράθεση έρχονται τα Γενικά Λύκεια, στα οποία για να αποκτήσεις μια εξειδίκευση πρέπει να δώσεις πανελλαδικές εξετάσεις και έπειτα από τουλάχιστον τέσσερα χρόνια σπουδών να πάρεις πτυχίο και να βγεις στην αγορά εργασίας. Για αυτό και οι μαθητές που πιστεύουν πως δύσκολα θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος απευθύνονται στα Επαγγελματικά Λύκεια. Σε αυτούς ανήκουν και οι μετανάστες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν εκ των προτέρων δυσκολίες, κυρίως λόγω της ελλιπής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, δείχνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση τα Επαγγελματικά Λύκεια, όπως αποδεικνύεται ειδικά τα τελευταία χρόνια από την ραγδαία πληθυσμιακή τους αύξηση σε αυτά, έχοντας ως κίνητρο τις παροχές που τους προσφέρει, δηλαδή στην άμεση κατάκτηση απολυτηρίου, αλλά και σε ένα εύκολο και μη δαπανηρό πτυχίο, το οποίο να τους προσφέρει άμεση εύρεση εργασίας. Η επιλογή Λυκείου λοιπόν, σχετίζεται με την επιθυμία και με την ικανότητα στην πρόοδο του κάθε μαθητή ανεξαρτήτου καταγωγής (Γαλίτης, 2014).

Πέρα από τις ειδικότητες, διάκριση μεταξύ των δύο τύπων λυκείων γίνεται και στα μαθήματα γενικής παιδείας. Τα Γενικά Λύκεια επιδιώκουν τη σφαιρική γνώση ακόμα και μετά την επιλογή κατευθύνσεων. Αυτή η εστίαση στις γενικές γνώσεις είναι που αποφέρει στους μαθητές το εισιτήριο εισαγωγής τους σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Επαγγελματικά Λύκεια από την άλλη εστιάζουν στις ειδικότητες χωρίς να δίνουν τόση βάση στα μαθήματα γενικής παιδείας, καθιστώντας τα έτσι πιο βατά. Έτσι επικρατεί η εντύπωση, ότι στα ΕΠΑ.Λ. δεν δίνεται η αρμόζουσα σημασία στην συνολικότερη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζονται οι ευκαιρίες που προσφέρουν αναφορικά με την παροχή γενικών γνώσεων (Γαλίτης, 2014). Ένας ακόμα λόγος ενδυνάμωσης αυτών

των απόψεων αποτελεί το μικρό εύρος επιλογών και η δυσκολία των απόφοιτων μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων να εισαχθούν στην ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση αν το επιθυμούν. Βέβαια με βάση τον Νόμο 4186/2013 μπορούν να εισαχθούν στην ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση (Α.Τ.Ε.Ι.), η οποία προσφέρει σχολές και τμήματα με αντικείμενο παρόμοιο με την ειδικότητα που ακολούθησαν στα ΕΠΑ.Λ.. Αυτό θα γίνει εφικτό, έπειτα από την επιτυχή ολοκλήρωση των ειδικών πανελληνίων εξετάσεων. Επιπλέον, τους δίνεται η επιλογή να φοιτήσουν σε πανεπιστημιακές εξετάζοντας με το ίδιο σύστημα που εξετάζονται και οι μαθητές ΓΕ.Λ. (Παϊδούση, 2016). Συνεπώς, όσοι επέλεξαν την συγκεκριμένη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νιώθουν ματαίωση των κόπων τους, όταν τελικά διαπιστώνουν την υποβαθμισμένη αντίληψη για τα ΕΠΑ.Λ που επικρατεί στην κοινή γνώμη. Αυτό επακολουθεί την όλο και πιο έντονη εμφάνιση εντάσεων και διακρίσεων μεταξύ Επαγγελματικού και Γενικού Λυκείου (Γαλίτης, 2014).

Με βάση την έρευνα του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) προκύπτει, πως το κύρος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) δεν είναι αντίστοιχο με εκείνο της Γενικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop η υπόληψη της EEK καθορίζεται από την: *«ικανότητα που έχει να ενθαρρύνει τα άτομα να επιλέγουν ελεύθερα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να παρέχει προσόντα υψηλής ποιότητας που ανοίγουν προοπτικές σταδιοδρομίας και να πείθει τους εργοδότες να προσλαμβάνουν κατόχους πιστοποιητικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. Το αν λοιπόν, η φοίτηση σε επαγγελματικό λύκειο τίθεται υψηλότερα στην κατάταξη των προτιμήσεων των ατόμων καθορίζεται από δύο βασικούς παράγοντες. Από τη μια καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το γόητρο που αποδίδεται στην επαγγελματική εκπαίδευση από την κοινή γνώμη, ενώ από την άλλη κρίνεται από τις δυνατότητες που παρέχει στα άτομα για να ανελιχθούν σε πανεπιστημιακές σχολές (Παϊδούση, 2016).

Επιπλέον, ένας παράγοντας για τον οποίο η Επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται υποβαθμισμένη, είναι η εγγραφή και η φοίτηση μαθητών από μία ξένη χώρα. Το γεγονός της προέλευσης των μαθητών της Επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να ενισχύει την δυσμενή άποψη, πως οι μαθητές κατώτερου επιπέδου επιλέγουν την συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά θεωρείται, πως η Επαγγελματική

Εκπαίδευση, επειδή εστιάζει στην πρακτική και όχι τόσο στην διανοητική εκπαίδευση των μαθητών, επιλέγεται από το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που προέρχονται από οικογένειες που κατατάσσονται χαμηλά όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο (Παϊδούση, 2016).

Είναι ευρέως γνωστό, πως για τα Επαγγελματικά Λύκεια στη χώρα μας επικρατεί η άποψη πως απαρτίζονται, ως επί το πλείστον, από «αδύναμους» μαθητές, οι οποίοι θα δυσκολευτούν να αποδώσουν στις απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου εξαιτίας μαθησιακών προβλημάτων που πιθανώς να αντιμετωπίζουν. Την εγκυρότητα της παραπάνω άποψης φαίνεται πως καταδεικνύουν έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τον συγκεκριμένο τύπο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Δαφέρμο (2005) μεγάλο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο που μελετάμε, εμφανίζουν βασικές ελλείψεις και δυσκολίες ακόμα και από τις τάξεις της Δημοτικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο συμπέρασμα φαίνεται να καταλήγουν και οι έρευνες που έγιναν το 2011 για τα ΕΠΑ.Λ.-ΕΠΑ.Σ. από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές ελλείψεις που παρουσιάζουν οι μαθητές της Δ.Τ.Ε.Ε. (Δευτεροβάθμια Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση) θα τους σταθούν εμπόδιο κατά την σχολική, αλλά και επαγγελματική τους πορεία. Το ζήτημα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι απευθύνονται στα ΕΠΑ.Λ. για την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους, συζητήθηκε και από το 10ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (2014) όπου παρατηρήθηκε, ότι κατά μεγάλο ποσοστό ο συγκεκριμένος τύπος Εκπαίδευσης κατακλύζεται από μαθητές με *«διαγνωσμένες, εγγενείς ή μη, μαθησιακές δυσκολίες»* και *«σε ένα μεγάλο ποσοστό έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές προσδοκίες, λόγω των μειωμένων επιδόσεών τους στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες»*. . Η επικρατούσα αυτή πεποίθηση επιτείνεται από το γεγονός, ότι στα σχολεία αυτά παρουσιάζεται ανοδική πορεία της πληθυσμιακής πυκνότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, που σε μεγάλο ποσοστό εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες στην κατανόηση και αναπαραγωγή της ελληνικής γλώσσας (Παϊδούση, 2016).

Διάκριση μεταξύ ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ. παρατηρείται και ως προς τον πληθυσμό των μαθητών που διέκοπταν τις μαθητικές τους σπουδές πριν την ολοκλήρωσή τους, γνωστό και ως μαθητική διαρροή. Για παράδειγμα στο σχολικό έτος 2000-2001 παρουσιαζόταν πιο έντονο αυτό το φαινόμενο στα σχολεία του ΕΠΑ.Λ. και λιγότερο στα ΓΕ.Λ.. Συγκεκριμένα, στα Επαγγελματικά Λύκεια το ποσοστό που εγκατέλειπαν το σχολείο ανερχόταν στο 20,28% του μαθητικού πληθυσμού με το 80% να

αποτελούν μαθητές της πρώτης τάξης. Στα Γενικά Λύκεια από την άλλη παρατηρήθηκε μόλις το 3,2% μαθητικής διαρροής. Και στις δύο περιπτώσεις στις ημιαστικές περιοχές το φαινόμενο ήταν μεγαλύτερο, ενώ αντίθετα στις αστικές ήταν μικρότερο ενώ στις αγροτικές ήταν εντονότερο στα ΓΕ.Λ. από ότι στα ΕΠΑ.Λ. Ακόμα μεγαλύτερη απόκλιση υπήρξε από το 2009-2013 όπου η μαθητική διαρροή στα ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. ξεπερνούσε κατά πολύ εκείνη του ΓΕ.Λ. (Ρουσέα & Βρετάκος, 2006· Παϊδούση, 2016).

Η διάκριση της ΕΕΚ επαυξάνεται από το γεγονός, ότι επιλέγεται από άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και γνωστικό επίπεδο. Ωθούνται σχεδόν αναγκαστικά προς αυτήν την εκπαιδευτική κατεύθυνση εξαιτίας των υφιστάμενων συνθηκών που διαβιούν. Βέβαια, δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο της μελλοντικής τους πρόσβασης και σε κάποια ανώτατη εκπαιδευτική σχολή. Αντίθετα, η Επαγγελματική Εκπαίδευση περιθωριοποιείται σαν τύπος εκπαίδευσης κυρίως από άτομα με υψηλό γνωστικό επίπεδο που κατατάσσονται επίσης, σε υψηλή κοινωνικοοικονομική κλίμακα, καθώς φαίνεται να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία του. Έτσι, η εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσουν επηρεάζεται ανάλογα από το επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος που τους προσφέρει μετέπειτα (Παϊδούση, 2016).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι, καθώς και η δυσκολία απόδοσης στις ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις εξαιτίας χαμηλής απόδοσης των μαθητών ΕΠΑ.Λ. ενδυναμώνουν τον ισχυρισμό, πως η παρούσα σχολική δομή απευθύνεται σε «αδύναμους» μαθητές, οι οποίοι αντίθετα με εκείνους του ΓΕ.Λ. δεν μπορούν να αποδώσουν ισάξια σε εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Αυτό οδηγεί σε αποστροφή από την Επαγγελματική Εκπαίδευση δημιουργώντας έναν πιο ελκυστικό τόνο για την γενική (Παϊδούση, 2016).

Κεφάλαιο 2: Διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον

2.1 Εθνική καταγωγή

Λόγω των μεταναστευτικών κυμάτων που εισέρχονται στη χώρα μας εδώ και πολλές γενιές υπάρχει έντονη πολυμορφία στην δομή της κοινωνίας λόγω των πολλαπλών πολιτισμών που την απαρτίζουν. Αναμενόμενη εξέλιξη της ποικιλομορφίας αυτής, είναι στα ελληνικά σχολεία να φοιτούν μαθητές από πολλές και διαφορετικές εθνικότητες (Γαλίτης, 2014).

Οι αλλοδαποί μαθητές μετά την ολοκλήρωση της σχολικής τους εκπαίδευσης (δευτεροβάθμιας) επιδιώκουν να μπουν στον χώρο της εργασίας όσο το δυνατόν πιο σύντομα με σκοπό να αποκτήσουν επαγγελματική εμπειρία και να διασφαλίσουν οικονομικά κυρίως, την επιβίωση τους για το μέλλον. Επειδή εστιάζουν περισσότερο στην εξασφάλιση εργασίας, παρά στο πόσο υψηλό θα είναι το εισόδημα τους δίνουν βάση στην επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία θα τους διασφαλίσει μια γρήγορη και πιο σίγουρη θέση εργασίας χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις στον μισθό (Καλεράντε, 2014).

Ο εργασιακός χώρος που επιλέγεται από τους μαθητές τέτοιων πολιτισμών, είναι επαγγέλματα με τα οποία έχουν μια επαφή από μικρή ηλικία. Άρα, συγκριτικά με τους ιθαγενείς έχουν ένα προβάδισμα όσον αφορά την πείρα πάνω στο αντικείμενο, μιας και οι Έλληνες συχνά επιλέγουν να συνεχίσουν για λίγα χρόνια ακόμα την εκπαίδευση τους, επιδιώκοντας πιστοποιημένη εξειδίκευση σε ένα τομέα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αργούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας δίνοντας χώρο και χρόνο στους αλλοδαπούς μαθητές να βρουν πιο εύκολα δουλειά αποκτώντας εμπειρία πάνω σε αυτή. Σε περίπτωση που οι γηγενείς επιλέξουν το ίδιο επάγγελμα με τους αλλοδαπούς θα είναι σε μειονεκτική θέση μιας και δε θα έχουν προϋπηρεσία (Καλεράντε, 2014).

Η δυσκολία εύρεσης εργασίας σε συνδυασμό με τον παραγκωνισμό πολλών ατόμων από την αγορά εργασίας, αποτρέπει τις οικογένειες με ξένη καταγωγή από τις περεταίρω σπουδές, λόγω χάρη κάποια πανεπιστημιακή δομή, η οποία μπορεί και να λειτουργήσει συνδυαστικά με μια πιο εξειδικευμένη γνώση. Για τον λόγο αυτό από μικρή ηλικία οι μετανάστες μπαίνουν στον χώρο της χειρονακτικής εργασίας, που η

μόρφωση για αυτά τα επαγγέλματα την λαμβάνει από την φοίτηση του στα επαγγελματικά λύκεια (Καλεράντε, 2014).

Οι νέοι μετανάστες προκειμένου να εξασφαλίσουν μια θέση στην αγορά εργασίας είναι ικανοί να ελίσσονται μεταξύ επαγγελμάτων που τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν. Είναι διατεθειμένοι ακόμα και να μεταναστεύσουν ξανά σε άλλες χώρες, εντός ή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να βρουν πιο ευνοϊκές συνθήκες για εκείνους στον οικονομικό, αλλά και κοινωνικό τομέα. Βέβαια, παρόλη τη σκληρότητα που δείχνει τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι μετανάστες εκφράζουν την ιδιαίτερη προτίμηση τους για την Ελλάδα (Καλεράντε, 2014).

2.1.1 Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Πέρα από τον διαχωρισμό που γίνεται μεταξύ διαφορετικών εθνικοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, διάκριση γίνεται και μεταξύ των ίδιων των μεταναστών και παλινοστούντων μαθητών σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης της οικογένειάς τους, το οποίο εξαρτάται και από τον τόπο καταγωγής τους (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Αναλυτικότερα, οι παλινοστούντες και οι μετανάστες μαθητές που κατάγονται από ανεπτυγμένες οικονομικά και πνευματικά χώρες, παρατηρείται πως ανέρχονται από οικογένειες με αντίστοιχο μορφωτικό επίπεδο (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007). Οι μαθητές, που η καταγωγή τους είναι από χώρες που κατέχουν υψηλή κοινωνικοοικονομική θέση, γίνονται ευρέως αποδεκτοί από την ελληνική κοινότητα, σχολική και μη και η ένταξή τους σε αυτή καθίσταται εύκολη, σε αντίθεση με τα παιδιά μεταναστών (Μανιάτης, 2010). Οι μαθητές, των οποίων η προέλευση τους φαίνεται να είναι από την Αλβανία φαίνεται να διαφέρουν. Οι παλινοστούντες αλβανοί μαθητές φαίνεται να έχουν ανώτερο οικογενειακό μορφωτικό επίπεδο από ότι οι μετανάστες. Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα Γενικά Λύκεια. Επιπλέον, στα Επαγγελματικά Λύκεια παρατηρείται, πως υπερισχύουν οι παλινοστούντες μαθητές, όπου οι οικογένειες τους κατέχουν μεσαίο μορφωτικό επίπεδο έναντι των παλινοστούντων με υψηλό, ενώ με τους μετανάστες μαθητές ισχύει το αντίθετο (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Εμβαθύνοντας περισσότερο σε σχέση με τις οικογένειες αλβανικής καταγωγής που έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα, μιας και αποτελούν σημαντικό μέρος της

ελληνικής κοινωνίας, θεωρούν την εκπαίδευση σημαντικό αγαθό ωθώντας τα παιδιά τους να αποκτήσουν ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο κατατάσσονται. Δεν κάνουν διακρίσεις ως προς το φύλλο των παιδιών τους. Αντιθέτως, επιδιώκουν να τα παροτρύνουν στην εκπαιδευτική κατάρτιση με σκοπό την επαγγελματική τους καταξίωση, είτε στην χώρα καταγωγής ή διαμονής τους, είτε σε οποιαδήποτε άλλη χώρα. Ωστόσο, υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών τους στρωμάτων (Καλεράντε, 2014).

Τα ανώτερα στρώματα της αλβανικής κοινότητας απαρτίζονται κυρίως από άτομα με καταξιωμένες γνώσεις πάνω σε διακεκριμένους τομείς αντίστοιχους με εκείνους της χώρας καταγωγής τους. Σε αντίθεση με τα μεσαία ή τα κατώτερα, επιζητούν την κατάκτηση γνώσεων ανεξάρτητα από το φύλο, με απώτερο σκοπό τη πλήρη κοινωνική αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση ευκαιριών που δίνονται από κάθε χώρα. Επιπλέον, αντιστέκονται στις οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές και δεν παρεκκλίνουν από τον αρχικό τους στόχο, ο οποίος είναι η διανοητική εκπαίδευση και η ποιοτική επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών τους, με απώτερο σκοπό μια θέση εργασίας. Επιδιώκουν επίσης, την διαφοροποίηση τους από τους υπόλοιπους μετανάστες και κατ' επέκταση τη παραμονή τους στο κοινωνικό στρώμα που βρίσκονται (Καλεράντε, 2014).

Στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα οι θέσεις εργασίας που τους προσφέρονται είναι κατά βάση χειρονακτικές για τους άντρες και φροντίδας για τις γυναίκες. Έτσι, δημιουργούνται διακρίσεις μεταξύ φύλων σχετικά με τις περαιτέρω σπουδές τους. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες οικογένειες στα αγόρια είναι απαραίτητη η άμεση επαγγελματική απασχόληση εξαιτίας της ευθύνης για οικονομική ενίσχυση στην οικογένεια. Αντίθετα, τα κορίτσια έχουν την επιλογή να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς όμως να θεωρείται αναγκαία η άσκηση κάποιου επαγγέλματος. Εύλογα, λοιπόν, διαπιστώνεται, πως σε αυτές τις οικογένειες εξακολουθούν να επικρατούν οι φυλετικές διακρίσεις της κλασικής γυναίκας για το σπίτι και του κλασικού άντρα ως υπεύθυνου για τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος, που στην επαγγελματική εκπαίδευση συναντάμε μικρό αριθμό μαθητριών με αλβανική καταγωγή (Καλεράντε, 2014).

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, πως τα παιδιά που κατατάσσονται σε ανώτερες κοινωνικά αλβανικές οικογένειες θα επιλέξουν το γενικό λύκειο για περισσότερες επιλογές σε ανώτερες σπουδές, ενώ για τα κορίτσια από μεσαία και κατώτερα

στρώματα είναι πιο «ασφαλές» το επαγγελματικό λύκειο, ενώ τα παιδιά από μεσαία ή κατώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν στα σχολεία έναν επαγγελματικό προσανατολισμό, ο οποίος μελλοντικά θα τους εξασφαλίσει ένα επάγγελμα που να προσφέρει θέσεις στην αγορά εργασίας, οι οποίες κατά βάση θα είναι χειρονακτικές (Καλεράντε, 2014).

2.2 Θρησκεία

Η θρησκεία αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των ατόμων μέσα στη σχολική κοινότητα. Η κάθε θρησκεία ξεχωριστά υμνεί και εξυψώνει διαφορετικές θρησκευτικές αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη δομή των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτιστικών αξιών που αντανακλώνται μετέπειτα και στη ψυχολογία του κάθε ανθρώπου. Με άλλα λόγια, τα άτομα που κατέχουν τις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις κινούνται σε κοινό άξονα σε θέματα ηθικής και συμπεριφοράς απέναντι στον συνάνθρωπο, στις πεποιθήσεις, τις ανάγκες ακόμα και στις παραδόσεις και τον τρόπο ζωής (Κουκουνάρας-Λάγκης, 2014). Έχει παρατηρηθεί, πως οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή ακόμα και τον πολιτισμό τους, δυσκολεύονται να εναρμονιστούν στο σχολικό περιβάλλον και να ανταπεξέλθουν στις σχολικές του απαιτήσεις, με αποτέλεσμα πολλές φορές να σταματούν τη μαθητική τους πορεία. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αυτά δεν εγγράφονται καν στο σχολείο, καθώς φοβούνται πως δε θα τα καταφέρουν (Ρουσέα & Βρετάκου, 2006).

Στην ανατροπή αυτού του φαινομένου επικουρική κρίνεται η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών που διδάσκεται καθόλα τα σχολικά χρόνια. Έτσι, μιας και η διαμόρφωση των σχολικών μονάδων απαρτίζονται πλέον από ποικιλομορφία μαθητών, είναι απαραίτητο το σχολικό δυναμικό να αναφερθεί και να εντυπώσει σε θρησκείες πέρα από εκείνη που αντιπροσωπεύει η παρούσα χώρα. Αφορμή πολλές φορές μπορούν να είναι και οι ίδιοι οι μαθητές με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα (Πέτρου, 2005, σ. 298, όπως αναφέρεται στο Κουκουνάρας-Λάγκης, 2014, σ. 574). Στις περιπτώσεις αυτές η σκυτάλη του μαθήματος μπορεί να δοθεί σε αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τη θρησκεία τους κάνοντας το μάθημα πιο προσωπικό και πιο ενδιαφέρον. Εξάλλου το μάθημα

των θρησκευτικών είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση και υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας. Δεν στοχεύει στη γνώση αυτή κάθε αυτή, αλλά στην παρουσίαση των διαφορετικών πολιτισμών, όπου μέσα από την θρησκεία τους μπορούμε να καταλάβουμε πολλά για την κουλτούρα και τις παραδόσεις των διαφορετικών εθνικοτήτων. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία των θρησκευτικών συμβάλει στη πνευματική ανάπτυξη, καθώς προσφέρει σε κάθε άτομο την δυνατότητα να κατανοήσει τον πολιτισμό και τις ιδεολογίες του, γεγονός το οποίο συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των απόψεων του πολιτισμού και της ιδεολογίας του κάθε ατόμου με διαφορετικά πιστεύω (Rogers, 1980, p. 46, όπως αναφέρεται στο Κουκουνάρας-Λάγκης, 2014, σ. 576). Συνεπώς, καταβάλλεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός μεταξύ ατόμων διαφορετικού θρησκευόμενου (Κουκουνάρας-Λάγκης, 2014), έτσι ώστε να υπάρξει αμοιβαία αποδοχή και να εδραιωθεί η ισότητα (Μπαλτατζής, Τσουκναρίδης & Μπαλτατζή, 2014).

2.3 Σεξουαλικός προσανατολισμός

Οι μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό τίθενται συχνά σε περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους. Αυτό έγκειται στο γεγονός, ότι οι τελευταίοι είναι επηρεασμένοι από προκαταλήψεις, οι οποίες δύνανται να φτάσουν ακόμα και σε ρατσιστικό επίπεδο (McGuire, Anderson, Toomey, & Russell, 2010, όπως αναφέρεται στο Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020, p. 422). Σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει στις ΗΠΑ για την αντιμετώπιση που έχουν οι μαθητές της ΛΟΑΤ κοινότητας (Λεσβία, Ομοφυλόφιλος, Αμφιφυλόφιλος και Διαφυλικά Άτομα), στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, φαίνεται να στοχοποιούνται και να αποτελούν θύματα κοινωνικού παραμερισμού. Μάλιστα, η πλειονότητα των μαθητών που ανήκουν στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα δήλωσε, πως έχει υποστεί λεκτικό εκφοβισμό, ενώ λιγότεροι έκαναν λόγο ακόμα και για σωματική παρενόχληση (Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020). Επιπλέον, περίπου το ήμισυ των ΛΟΑΤ μαθητών ανέφερε, πως το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί για εκείνους ασφαλές μέρος ερμηνεύοντας το αποκλειστικά στις σεξουαλικές τους προτιμήσεις, ενώ παράλληλα παρόμοιο ποσοστό αποδίδει την ανασφάλεια αυτή στην έκφραση της φυλετικής του ταυτότητας (Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark & Truong, 2018, όπως αναφέρεται στο Myers, Turanovic,

Lloyd & Pratt, 2020, p. 422). Η εκδήλωση της σεξουαλικής ταυτότητας, πέραν της καθολικά αποδέκτης, δηλαδή της ετεροφυλίας, αποτελεί ένα πάτημα για σχολικό εκφοβισμό, ακόμα και όταν ο εν λόγω μαθητής δεν προκαλεί με την συμπεριφορά του τους υπόλοιπους μαθητές. Η αντιμετώπιση αυτή φανερώνει την τάση του μεγάλου μέρους της κοινωνίας να υιοθετεί άκριτα στερεοτυπικές αντιλήψεις (Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020).

Οι συγκεκριμένοι μαθητές τείνουν να απολογούνται για τον τρόπο που ντύνονται, που φέρονται, που σκέφτονται, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν φαίνεται να εμφανίζουν παρόμοιες ανησυχίες σε τέτοιο βαθμό. Η αυξανόμενη εχθρική συμπεριφορά και περιθωριοποίηση των ατόμων, λόγω της σεξουαλικότητας τους στο χώρο του σχολείου (Birkett, Espelage & Koenig, 2009· Crothers, 2007· Kosciw, Greytak, Diaz & Bartkiewicz, 2010, όπως αναφέρεται στο Fisher & Kennedy, 2012, p. 2) μπορεί να έχει τόσο ψυχολογικές επιπτώσεις οδηγώντας στην ψυχολογική κατάπτωση τους, η οποία με τη σειρά της δύναται να έχει ως επακόλουθο την εμφάνιση αυτοκαταστροφικών τάσεων, όπως κατάθλιψη, αυτοκτονίες, χρήση ουσιών κ.α. (Espelage, Aragon, Birkett & Koenig, 2008· Kosciw et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Fisher & Kennedy, 2012, p. 2) όσο και μαθησιακές επηρεάζοντας αρνητικά τις σχολικές τους επιδόσεις (Birkett et al., 2009· Kosciw et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Fisher & Kennedy, 2012, p. 2).

Στο στόχαστρο φαίνεται να μπαίνει περισσότερο ο αντρικός πληθυσμός. Σύμφωνα με τους LaMar και Kite (1998), οι ομοφυλόφιλοι άντρες θα λάβουν συχνά ρατσιστική αντιμετώπιση από άτομα με την ίδια φυλετική ταυτότητα (Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020). Ωστόσο, άλλες μελέτες έδειξαν πως οι διακρίσεις, η στοχοποίηση, η σωματική και η λεκτική βία απέναντι στους τρανσέξουαλ μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύ μεγαλύτερες, αγγίζοντας τα διπλάσια ποσοστά, από ότι στους υπόλοιπους μαθητές ανεξάρτητα από τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις (De Pedro & Esqueda, 2017, όπως αναφέρεται στο Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020, p. 422). Βέβαια, διακρίσεις φαίνεται να υπάρχουν ακόμα και μεταξύ των μαθητών διαφορετικής σεξουαλικής προτίμησης, καθώς όπως αναφέρουν οι Dunn, Clark και Pearlman (2017) υπάρχουν περιπτώσεις, όπου οι ομοφυλόφιλες γυναίκες στοχοποιούν άντρες με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις (Myers, Turanovic, Lloyd & Pratt, 2020). Συχνό φαινόμενο, επίσης, είναι τα παιδιά να δέχονται σχολικό εκφοβισμό και να στοχοποιούνται για τις διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις των

γονιών, κατάσταση η οποία περιορίζει τα παιδιά, αλλά και τους ίδιους τους γονείς στο να συμμετέχουν με την ίδια αποδοχή στα σχολικές υποχρεώσεις (Fisher & Kennedy, 2012).

Δυστυχώς, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει κανένα μέτρο για την αποδοχή και την ομαλή ένταξη ατόμων με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, όμως το εκπαιδευτικό δυναμικό, όπως και η διοίκηση του σχολείου μπορεί να ανατρέψει αυτή την κατάσταση (Fisher & Kennedy, 2012). Είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενημερωθεί και να εξοικειωθεί με θέματα διαφορετικότητας και δε σεξουαλικού προσανατολισμού, που αποτελούν ταμπού στις μέρες μας, έτσι ώστε να είναι ικανό να εξαλείψει κάθε στερεότυπο και ρατσιστική συμπεριφορά που θα προκύψει απέναντι στα άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις (Maddah, 2018). Προς αυτήν την κατεύθυνση οι καθηγητές θα πρέπει να έρχονται σε άμεση επαφή με τους γονείς των μαθητών τους και να συζητούν τυχόν θέματα που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου, επιδιώκοντας τη θεμελίωση ενός φιλικού και δεκτικού κλίματος μέσα στη τάξη (Fisher & Kennedy, 2012).

2.4 Έμφυλη ταυτότητα

Στην χώρα μας, είναι έντονο το γεγονός πως ο αντρικός πληθυσμός υπερισχύει του γυναικείου στα ΕΠΑ.Λ., συμπεραίνοντας, πως οι άνδρες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από ότι οι γυναίκες. Οι ευκαιρίες που δίνουν τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι πολύ μικρές όσον αφορά την εξέλιξη και την επακόλουθη δραστηριοποίηση συνδυαστικά με περεταίρω γνώσεις του επαγγέλματος, πάνω στο οποίο έχουν ειδικευθεί οι μαθητές. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει αρνητική παράμετρο για την επιλογή της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τον γυναικείο μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες κατά βάση δεν αρκούνται απλά σε ένα μισθό, αλλά στοχεύουν στην επαγγελματική τους καταξίωση. Στη περίπτωση ειδικά, που η πρόοδος των γυναικών στις απαιτήσεις του σχολείου είναι υψηλές, τότε θα στρέψουν πιο εύκολα την προσοχή τους στα ΓΕ.Λ. και όχι τόσο στα ΕΠΑ.Λ. (Παϊδούση, 2016).

Όσον αφορά το ποσοστό των ατόμων ανάλογα με το φύλο τους που θα φοιτήσουν στα Επαγγελματικά Λύκεια εξαρτάται από τους τομείς και κατ' επέκταση τις ειδικότητες που στεγάζει το συγκεκριμένο σχολείο. Τα κορίτσια, ως επί των πλείστον

θα επιλέξουν ειδικότητες, οι οποίες αφορούν την φροντίδα, τον καλλωπισμό και την παροχή υπηρεσιών, ενώ αντίθετα οι άνδρες θα διαλέξουν να ασχοληθούν με ένα αντικείμενο, στο οποίο βλέπουμε συχνότερα άνδρες, όπως για παράδειγμα ειδικότητες, οι οποίες σχετίζονται με κατασκευές, οχήματα, αλλά και τεχνολογίες πληροφορικής. Με αυτόν τον τρόπο οι ειδικότητες και συνεπώς τα επαγγέλματα έχουν διαχωριστεί σε γυναικεία και αντρικά, γεγονός που φαίνεται να επηρεάζεται από τις κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις (Παϊδούση, 2016).

Ιδιαίτερα, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στα Επαγγελματικά Λύκεια στο σύνολο τους, ημερήσια και εσπερινά, ο αριθμός του γυναικείου πληθυσμού φαίνεται να είναι πολύ μικρότερος από εκείνο των ανδρών. Παρατηρήθηκε επίσης, πως αντίθετα με τα παραπάνω συμπεράσματα, στη πρώτη τάξη υψηλό ποσοστό των μαθητριών κατευθύνονταν στο τομέα της τεχνολογίας. Βέβαια, στις επόμενες τάξεις ακύρωναν την επιλογή αυτή και έστρεφαν την προσοχή τους προς τους τομείς, που βάση των στερεοτύπων της κοινωνίας, θεωρούνται γυναικείες, όπως οι ειδικότητες του τομέα πρόνοιας, υγείας και ευεξίας. Ακόμα και στις Επαγγελματικές Σχολές ο γυναικείος φοιτητικός πληθυσμός στους τομείς υγείας, πρόνοιας και ευεξίας είναι ο επικρατέστερος (Παϊδούση, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας μελέτησε τα κριτήρια με τα οποία ένας μαθητής διαλέγει την ειδικότητα που θα κατευθυνθεί. Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες υποστήριξαν, πως η επιλογή του τομέα που ακολούθησαν εξαρτιόταν αρχικά από «την κλίση και τα ενδιαφέροντά του» και έπειτα από την απορρόφηση που θα είχαν στην αγορά εργασίας. Η επιλογή κατεύθυνσης φάνηκε να απασχόλησε περισσότερο τις γυναίκες (Παϊδούση, 2016). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Νόμο 4186/2013 για την «Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» υπήρξε μετακίνηση, από τα Επαγγελματικά Λύκεια στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) των τομέων που σε μεγάλο βαθμό αποτελούνταν από τον γυναικείο μαθητικό πληθυσμό. Αυτό αποτέλεσε πρόβλημα, καθώς στους απόφοιτους των ΣΕΚ απονέμεται μόνο το πτυχίο, αντίθετα από τα ΕΠΑ.Λ., που τους παρέχεται και απολυτήριο. Επιπλέον στα ΣΕΚ στερείται η επιλογή των μαθητών να φοιτήσουν σε κάποιο ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μετακίνηση αυτή έχει δύο όψεις: από τη μια δίνεται η ευκαιρία στις γυναίκες να ακολουθήσουν ένα τομέα, ο οποίος θα τους προσφέρει ένα επάγγελμα με αυξημένες προσδοκίες συγκριτικά με εκείνα που προσφέρει ο τομέας υγείας του ΕΠΑ.Λ., ενώ από την άλλη θα μειωθούν οι

επαγγελματικές τους επιλογές με αποτέλεσμα να κατευθυνθούν αναγκαστικά σε έναν ανδροκρατούμενο τομέα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα κατά την αναζήτηση εργασίας να μείνουν στο περιθώριο, καθώς η προτίμηση του συγκεκριμένου τομέα απευθύνεται κυρίως στον αντρικό πληθυσμό (Παϊδούση, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω στοιχεία για τον φυλετικό πληθυσμό στα ΕΠΑ.Λ., αλλά και τις προτιμήσεις με βάση τις οποίες διαχωρίζονται στις ειδικότητες, αποδεικνύεται αρχικά η απήχηση που έχει το Επαγγελματικό Λύκειο στους άντρες και έπειτα η διαχρονική σταθερότητα που φαίνεται να επικρατεί για τις φυλετικές διακρίσεις στα επαγγέλματα, διαχωρίζοντας τα σε γυναικεία και αντρικά (Παϊδούση, 2016).

Κεφάλαιο 3: Διαφορετικότητα, ψυχολογικές επιπτώσεις και σχολική επίδοση

Αρκετά συχνό είναι το φαινόμενο της «κοινωνικής ετικέτας», η οποία δίνεται σε έναν μαθητή, είτε από τον καθηγητή, είτε από τους συμμαθητές του, με σκοπό την σύντομη περιγραφή ενός χαρακτηριστικού του ή ακόμα και ολόκληρης της συμπεριφοράς του που συνήθως θεωρείται ανάρμοστη. Αυτό αποφέρει σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του μαθητή και την μετέπειτα στάση του απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και φυσικά στα άτομα που το πλαισιώνουν, ακόμα και στην επίδοση τους στις σχολικές απαιτήσεις (Λάμνιαν, 2002, όπως αναφέρεται στο Μανιάτης, 2010, σ. 124).

3.1 Ψυχολογικές επιπτώσεις

Παρατηρήθηκε, ότι όσοι μαθητές κατάγονταν από μια ξένη χώρα είχαν διαφορετική αντιμετώπιση από ότι οι γηγενείς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτοι δεν αντιμετωπίζονταν ισότιμα με τους δεύτερους, καθώς εκείνοι διέφεραν από το συνηθισμένο (Civitillo et al., 2017, p. 10, όπως αναφέρεται στο Fine-Davis & Faas, 2018, p. 510). Έτσι, οι μετανάστες μαθητές μπαίνουν στο περιθώριο και στο στόχαστρο των συμμαθητών τους λόγω της διαφορετικής εθνικής τους ταυτότητας. Αυτό τους καθιστά αυτόματα μια ξεχωριστή οντότητα από το σχολικό σύνολο, χωρίς αυτό να επηρεάζεται από την απόδοση τους στις σχολικές απαιτήσεις (Σκόρδας, 2004, όπως αναφέρεται στο Πατσιαούρας, 2008, σ. 292)

Εξαιτίας της πολυπολιτισμικής αναδιάταξης της κοινωνίας οι συγκρούσεις τείνουν να αυξάνονται μεταξύ της πλειονότητας και του μειονοτικού πληθυσμού, ο οποίος μέσα στα πλαίσια που έχει διαμορφωθεί η κοινωνία, προσπαθούν να γίνουν αποδεκτοί και να έχουν ενεργή συμμετοχή στα κοινά (Μανιάτης, 2010). Τα άτομα αυτά λαμβάνουν μια απωθητική ή ακόμα και αρνητική στάση από τους ημεδαπούς μαθητές λόγω των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που έχουν δημιουργηθεί γύρω από τον όρο «αλλοδαπός». Η στερεοτυπική διάθεση της κοινωνίας απέναντι στους αλλοεθνής μαθητές πυροδοτεί αμοιβαίους διαπληκτισμούς και εντάσεις μεταξύ εθνικοτήτων, που αυτά με τη σειρά τους μεταφέρονται στο χώρο του σχολείου (Γαλίτης, 2014). Η σχολική επιθετικότητα κατά βάση προκύπτει από την

διαφορετικότητα ενός ατόμου και την μη αποδοχή του από το κοινά αποδεκτό σύνολο εξαιτίας, είτε κάποιου ατομικού του χαρακτηριστικού, είτε λόγω της καθολικής ταυτότητας που καθορίζει αυτό το άτομο. Όταν γίνεται εμφανές ένα χαρακτηριστικό της μειονότητας δημιουργούνται αρνητικές αντιδράσεις με αποτέλεσμα να επικρατεί το αίσθημα φόβου και απόρριψης. Η σχολική βία με θέμα τον ρατσισμό διαφέρει από τις υπόλοιπες μορφές βίας στα σχολεία ως προς τους τομείς στους οποίους απευθύνονται, όπως για παράδειγμα την οικογένεια, τις συνήθειες, το ίδιο το υποκείμενο, κ.λπ. (Eslea & Mukhat, 2000, όπως αναφέρεται στο Μανιάτης, 2010, σ. 126). Συνεπώς, η ρατσιστική αντιμετώπιση που δέχεται ένα άτομο δεν αφορά το ίδιο το άτομο, αλλά ολόκληρη την κοινωνική μειονότητα στην οποία ανήκει. Ο θύτης στη περίπτωση αυτή δρα με την προδιάθεση να προστατεύσει και να υπερασπιστεί την κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει ο ίδιος. Οι διακρίσεις πιθανότατα να προξενήσουν στα θύματα συμπεριφορές, που σύμφωνα με τους κανόνες του σχολικού πλαισίου μπορεί να θεωρηθούν ανάρμοστες ή και παραβατικές (Μανιάτης, 2010).

Είναι πολύ σημαντικό στο χώρο του σχολείου να υπάρχει κατανόηση και σεβασμός ως προς τις παραδόσεις, τα έθιμα, τις αξίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών από κάθε χώρα και πολιτισμό. Σε περίπτωση που μία ομάδα, κατά βάση μειονοτική νιώθει την αποτροπή ή μη αποδοχή των παραπάνω στοιχείων της τότε μπορεί να υπάρχουν μη επιθυμητές αντιδράσεις και συμπεριφορές στην αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές. Βέβαια, η αντίστοιχη συμπεριφορά εμφανίζεται ανάλογα με την ταυτότητα του κάθε ατόμου, ή και της ομάδας, όπως το μορφωτικό επίπεδο, το οικονομικό υπόβαθρο, το φύλλο, τον πολιτισμό κ.α. (Fine-Davis & Faas, 2018).

3.2 Σχολική επίδοση

Οι αλλοδαποί μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν θέματα κατά την διδασκαλία και αυτό έχει σαφώς αντίκτυπο στις σχολικές τους επιδόσεις. Αποτέλεσμα των ζητημάτων αυτών είναι οι αλλοδαποί μαθητές να μην διαμορφώνουν μια τόσο θετική εντύπωση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό είναι έντονο φαινόμενο στους μαθητές που άρχισαν να φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε ηλικία που πλέον η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, για την εμπέδωση της διδασκαλίας, ήταν σε πολύ

μικρό επίπεδο. Αντίθετα, οι αλλοδαποί που από πολύ μικρή ηλικία βρίσκονταν στην Ελλάδα δεν είχαν κανένα θέμα στην κατανόηση της γλώσσας (Γαλίτης, 2014).

Ένας σημαντικό λόγος για τον οποίο οι μετανάστες μαθητές δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις είναι λόγω της έλλειψης σωστής χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Ακόμα και αν καταλαβαίνουν στο προφορικό λόγω έχουν κενά στην ομιλία και ιδίως στην ανάγνωση και γραφή. Αυτόματα το ζήτημα αυτό τους καθιστά μαθητές χαμηλής επίδοσης, το οποίο αποτελεί έναν επιπλέον λόγο περιθωριοποίησης. Οι μαθητές αυτοί καλούνται πέρα από την εκμάθηση της γλώσσας να διδάσκονται και να ανταπεξέρχονται στη διδακτέα ύλη που παραδίδεται από κάθε καθηγητή. Είναι επόμενο λοιπόν, το μορφωτικό χάσμα μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών να προσδίδει στην επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαμηλές προσδοκίες υποβαθμίζοντας το από τα Γενικά Λύκεια (Παϊδούση, 2016).

Οι παλιννοστούντες και μετανάστες μαθητές, όπως έχουμε αναφερθεί και στα παραπάνω κεφάλαια, ανάλογα με την καταγωγή, αλλά και την οικογενειακή κοινωνικοοικονομική και μορφωτική τους θέση επιλέγουν και τον αντίστοιχο τύπο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με γνώμονα μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών που κατατάσσονται σε αυτή τη κατηγορία, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ εκείνων που φοιτούν σε Γενικό και σε Επαγγελματικό Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, στα ΕΠΑ.Λ. οι παλιννοστούντες, αλλά και οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν τόσο υψηλές αποδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος που συμπληρώνουν οι μαθητές αυτοί σε όλη τη διάρκεια του λυκείου φτάνει τον βαθμό 15. Εξαίρεση αποτελεί ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών που ανήκουν στις παρούσες κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι συμπληρώνουν άριστους βαθμούς στον έλεγχο. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι υποβλήθηκαν στη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων σημείωσαν σχετικά καλή βαθμολογία και κατάφεραν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το ποσοστό των μεταναστών ήταν περίπου το μισό. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως το οικογενειακό μορφωτικό υπόβαθρο όλων των προαναφερθέντων επιτυχόντων μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις ήταν, είτε μεσαίο, είτε υψηλό. Στα Γενικά Λύκεια οι επιδόσεις των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις από εκείνους που επέλεξαν ΕΠΑ.Λ. σχετικά με την βαθμολογία τους κατά τη σχολική φοίτηση τους στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Ακόμη και το οικογενειακό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών κυμαινόταν στα ίδια πλαίσια. Οι μόνες διαφοροποιήσεις που διακρίθηκαν από την έρευνα αφορούν το ελάχιστο υψηλότερο ποσοστό των αριστούχων μαθητών της παρούσας κοινωνικής τάξης στα Επαγγελματικά Λύκεια (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Υπάρχουν και περιπτώσεις αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι διαπρέπουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Βέβαια, ο αριθμός των μαθητών αυτών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μετανάστες μαθητές είναι πολύ μικρός. Εξάλλου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και όχι στην ανάπτυξη των χαρισμάτων των μαθητών. Βέβαια, παρατηρείται ότι πολλοί μετανάστες μαθητές με άριστες επιδόσεις στο σχολείο είναι πιθανό να εμφανίσουν παραβατική συμπεριφορά επηρεάζοντας και τις σχολικές τους επιδόσεις και αυτό, επειδή δεν γίνονται δεκτοί από τους συμμαθητές τους. Μια άλλη περίπτωση είναι οι αλλοδαποί μαθητές με καλή σχολική απόδοση, ενώ μπορούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις να μην δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, είτε επειδή φοβούνται την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους αντιμετωπίζοντας τους ως αντίπαλοι, είτε επειδή δεν νιώθουν έτοιμοι να σηκώσουν το βάρος των υποχρεώσεων του άριστου μαθητή. Μάλιστα, σύμφωνα με την Μελετέα (2004) το μισό ποσοστό αυτών των μαθητών όταν νιώσουν, πως το σχολείο και η οικογένεια δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τους, κυρίως στην ηλικία της εφηβείας, παραιτούνται από τις σχολικές τους αρμοδιότητες (Μανωλάκος, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να υποστηρίζει και να στέκεται δίπλα σε όλους τους μαθητές ωθώντας τους να ανυψώνοντας τις ικανότητες τους. Δυστυχώς, η ελληνική πολιτική της εκπαίδευσης δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες που απαιτεί το συγκεκριμένο ζήτημα. Αδυνατεί να εντάξει ομαλά την ποικιλομορφία των πολιτισμών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη κοινωνία γενικότερα (Γεωργογιάννης, 1997, όπως αναφέρεται στο Μανωλάκος, 2014, σ. 129). Είναι σημαντικό λοιπόν, να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης στα σχολεία, ώστε να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας να ανταπεξέλθουν ισάξια στις σχολικές απαιτήσεις. Για το λόγο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται κίνητρο για την εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και στερεοτύπων και όχι τροχοπέδη (Γκόβαρης, 2005, όπως αναφέρεται στο Μανωλάκος, 2014, σ. 129).

Μέσα από την ποικιλομορφία στα σχολεία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλες εθνικότητες, πολιτισμούς, κοινωνικές τάξεις, ήθη, έθιμα και γενικά με το διαφορετικό. Είναι μια ευκαιρία, ώστε να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και μέσα από την συνύπαρξη της σχολικής κοινωνίας να βρουν ομοιότητες που έχουν με τα υπόλοιπα παιδιά όσο και αν αυτά διαφέρουν σε κάποια χαρακτηριστικά. Επίσης, σημαντικό είναι να μάθουν να σέβονται και να κατανοούν τις ανάγκες του διαφορετικού. Επιπλέον, αυτή η πολιτισμική ανάμειξη αποτελεί μια πρόκληση αναγνώρισης και αναθεώρησης του εαυτού τους. Θα αντιληφθούν τις αδυναμίες αλλά και τις δυνατότητες που έχουν ως άτομα (Van Vught, 2007). Για τους λόγους που προαναφέραμε είναι εξαιρετικά σημαντικό οι καθηγητές να αποφεύγουν τους χαρακτηρισμούς ιδιαίτερα όταν αυτοί στοχοποιούν αρνητικά έναν μαθητή, ακόμα και αν ενδεχομένως κρύβουν κάποια ψεγάδια αλήθειας (Μανιάτης, 2010). Είναι πολύ σημαντική η δημιουργία μιας υγιούς σχέσης κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Αν χτιστούν γερές βάσεις, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μειωθεί η εμφάνιση αποκλιόντων συμπεριφορών.

Κεφάλαιο 4: Εκπαιδευτικοί και γονείς απέναντι στην διαφορετικότητα

Η μεταβολή σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο της ποικιλομορφίας που επικρατεί, καθώς και της μεγάλης αλλαγής στη δομή της κοινωνίας και κατ' επέκταση στα άτομα που απαρτίζουν το σχολικό περιβάλλον γίνεται πλέον πολύ αισθητή. Συνέπεια των μεταβολών αυτών, αποτελεί η πολυπολιτισμική συγκέντρωση μαθητών στις σχολικές δομές γεγονός που αποτελεί απαραίτητη την αναδιαμόρφωση της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και η προσθήκη νέων συστημάτων με τα οποία θα είναι δυνατή η διαχείριση και αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων. Συνεπώς, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου καλείται να ανταπεξέλθει σε νέα δεδομένα, δηλαδή να πραγματοποιήσει αλλαγές, ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Μανιάτης, 2007· Fine-Davis & Faas, 2018).

Αναλυτικότερα, με την ποικιλομορφία των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων εμφανίζονται νέες ανάγκες και δυσλειτουργίες, για τις οποίες οι καθηγητές οφείλουν να είναι πρόθυμοι και συνειδητά ενημερωμένοι, ώστε να βρουν τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων. Η προσπάθεια μετάδοσης της γνώσης από μια πιο σφαιρική σκοπιά σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη και απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή ως προς τον τρόπο χειρισμού και μετάδοσης της από το εκπαιδευτικό δυναμικό. Με άλλα λόγια αρχίζει να εδραιώνεται μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία θα καλύπτει και θα συνδέει όλους τους μαθητές, και δεν είναι άλλη από την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μανιάτης, 2007· Fine-Davis & Faas, 2018).

Η εμφάνιση της ποικιλομορφίας στο σχολικό πλαίσιο είναι έντονη και έχει επιφέρει αρκετές αλλαγές και επιρροές στη εκπαιδευτική δομή και τον τρόπο προσέγγισης του διαφορετικού σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής κοινότητας. Είναι αρκετά βοηθητικό το σύστημα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της τριτοβάθμιας, να ακολουθεί τα πρότυπα μιας διαπολιτισμικής μάθησης, η οποία θα μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των μαθητών. Αν επιτευχθεί αυτό θα δοθούν ευκαιρίες σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών και κυρίως εκείνων των μειονοτήτων να εισέλθουν ακόμα και στην ανώτατη εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να καλύψει όλες τις ανάγκες και αδυναμίες κάθε

μαθητή ξεχωριστά, τότε οι μαθητές έχουν μια αισιόδοξη όψη των πραγμάτων γεγονός που τους παρακινεί να προσπαθήσουν (Van Vught, 2007).

4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση και η αναλυτική ενημέρωση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν δεξιότητες, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να ανταπεξέλθουν σε πιθανά περιστατικά, διακρίσεις ακόμα και συγκρούσεις, οι οποίες θα προκύπτουν από διαφωνίες μεταξύ παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ταυτότητα. Με άλλα λόγια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει πλέον αυτονόητα να περιλαμβάνει και τη διαπολιτισμικότητα, καθώς αποτελεί τη σύνδεση για πιο ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας προς τους μαθητές που συντελούν την διαφορετικότητα (Μανιάτης, 2007).

Οι μέθοδοι και οι δεξιότητες που καλούνται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις ατομικές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών στα σχολεία, αλλά και να αξιοποιούν σωστά τις δεξιότητες τους, καθιστά σημαντικό παράγοντα για την εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης, όπως επίσης φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα. Τις ίδιες αντιλήψεις και αξίες οφείλουν να υποστηρίζουν και οι εκπαιδευόμενοι, ή αλλιώς μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ώστε να διασφαλιστεί η ενσυναίσθηση και η αρμονία στην συνύπαρξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα, αλλά και μετέπειτα (Fine-Davis & Faas, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη πολυπολιτισμική τάξη, πέρα από την μετάδοση των γνώσεων που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι να δημιουργήσει μέσα στη τάξη συνθήκες ομαδικού πνεύματος, κατανόησης, υγιούς αλληλεπίδρασης και γενικά ένα κλίμα ευγενούς άμιλλας μεταξύ των μαθητών. Αρχικά, ο ίδιος οφείλει να είναι αντικειμενικός απέναντι στους μαθητές και να μη κάνει διακρίσεις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά ή τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Θα πρέπει να είναι ικανός να δώσει στους μαθητές γερές εκπαιδευτικές βάσεις, αλλά και να τους ωθήσει, ώστε να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα ενός ενσυνείδητου πολίτη ικανού για να προσφέρει. Συνεπώς, το μάθημα θα πρέπει να είναι δομημένο ούτως ώστε να τους προετοιμάσει να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες που πιθανόν θα

κληθούν να αντιμετωπίσουν στην κοινωνία και να συσχετίζει την εκπαιδευτική με την κοινωνική πραγματικότητα (Θεοφάνη, 2014).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για την εκπόνηση του μαθήματος, καθώς κατά τη παράδοση του είναι πιθανόν πάνω σε κάποιο επεξηγηματικό παράδειγμα ή κάποια απορία ενός μαθητή να υπάρχουν ενδόμυχα προσβλητικά σχόλια. Για αυτό είναι απαραίτητο ο διδάσκοντας να έχει δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των μαθητών του, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους (Γαλίτης, 2014).

Σε έρευνα που διεξήχθη σημαντικό ποσοστό των μαθητών ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές τους αντιμετώπιζαν καταστάσεις που αφορούσαν ζητήματα διαφορετικότητας. Από την άλλη, οι μισοί περίπου από τους διδάσκοντες ένιωθαν ικανοποιημένοι με τον τρόπο που οι ίδιοι διαχειρίζονται περιστατικά και καταστάσεις διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό θεώρησε, ότι ο τρόπος που διαχειρίστηκαν παρόμοια ζήτημα ήταν ο βέλτιστος, άποψη με την οποία συμφωνεί ένα μικρό ποσοστό μαθητών (Fine-Davis & Faas, 2018).

Η συμπεριφορά και οι πράξεις του εκπαιδευτικού καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις του μαθητή. Πρέπει να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές, πως το μέλημα του καθηγητή είναι να παραχωρεί τις απαιτούμενες ελευθερίες, ώστε τα παιδιά να εκφράζουν και να υποστηρίζουν τα πιστεύω τους, χωρίς να είναι δογματικά προσκολλημένοι σε αυτά απορρίπτοντας οποιαδήποτε διαφορετική άποψη. Οι μαθητές, όπως και κάθε κοινωνικό ον, πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να σταθούν σε μια συζήτηση, στην οποία θα ανταλλάξουν απόψεις με αλληλοσεβασμό και κατανόηση χωρίς να επιβάλλουν την δική τους γνώμη ως ανώτερη έναντι του άλλου (Θεοφάνη, 2014).

Ακόμη ένας σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να επέμβουν, ώστε να πραγματοποιηθεί ομαλά η προσαρμογή και η ένταξη των μεταναστών και των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Για να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει ο καθηγητής να λαμβάνει υπόψη του τις αδυναμίες, τις ιδιαιτερότητες και τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάζουν τους μαθητές δηλαδή να προλαμβάνει περιστατικά, τα οποία μπορούν να αποτρέψουν την ομαλή ένταξη των προαναφερθέντων ατόμων. Για αυτό πρέπει το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου να προβλέπει πιθανά προβλήματα που μπορούν να

εκδηλωθούν από κάποιον μαθητή ή από ένα σύνολο μαθητών, τα οποία είναι ικανά να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχολογική κατάσταση ενός μαθητή. Μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να εντοπίσει τους μαθητές που εμφανίζουν ανάρμοστη συμπεριφορά, να τους επιβάλει τις ανάλογες κυρώσεις και να προσπαθήσει να αποτρέψει την εκ νέου ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών (Γαλίτης, 2014).

4.2 Ο ρόλος του σχολικού σύμβουλου και ψυχολόγου

Εξίσου σημαντική θεωρείται η παρουσία ενός σχολικού ψυχολόγου ή ακόμα και συμβούλου, καθώς καθίστατο απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση απόκτηση και ανάπτυξη γνώσεων από εξειδικευμένο προσωπικό, σχετικά με ζητήματα που εμφανίζονται λόγω έλλειψης συμμόρφωσης στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου θα μπορεί να κατευθύνει τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές και τους γονείς να αντιμετωπίσουν και εν συνεχεία να εξαλείψουν τέτοιου είδους παραβατικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον (Γαλίτης, 2014).

Οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να έχουν γνώσεις και να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας μιας και το σχολείο γίνεται όλο και περισσότερο πολυμορφικό λόγω της έντονης μετακινήσεις εθνικοτήτων και της ποικιλομορφίας που επικρατεί γενικότερα στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, όταν έρχονται οι σύμβουλοι σε επαφή με μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούσουν, να κατανοήσουν και έπειτα να συμβουλευθούν τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους (Γεωργιάδης & Ρηγόπουλος, 2014).

4.3 Ο ρόλος του γονέα

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η τακτική επικοινωνία και η ευγενής συνεργασία των καθηγητών με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, ο σύλλογος καθηγητών, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου και φυσικά ο διευθυντής αποτελούν ενισχυτές για την αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο. Απαραίτητο είναι ο διευθυντής να είναι πλήρως ενημερωμένος από τους γονείς για καταστάσεις που πιθανόν να

επιηρεάζουν την ψυχολογία και την απόδοση των μαθητών στο σχολείο, και αντίστοιχα, οι γονείς να ενημερώνονται από τον διευθυντή για την επίδοση και απόδοση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Παρομοίως και οι καθηγητές οφείλουν να είναι σε συνεργασία με τον διευθυντή όπως επίσης και με τους ίδιους τους γονείς για έγκυρη ενημέρωση ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν και να προλαμβάνουν τυχόν καταστάσεις (Γαλίτης, 2014).

Η συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός παράγοντας για την θετική ψυχολογία των μαθητών, τις επιδόσεις, την αρμόζουσα συμπεριφορά, αλλά και την ενδυνάμωση της προσωπικότητας τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε συνεχή και άμεση επικοινωνία, ώστε να συζητούν για τις επιδόσεις και την πορεία των μαθητών, τόσο στα μαθησιακά όσο και στα κοινωνικά πλαίσια στο χώρο του σχολείου. Είναι σημαντική βοήθεια και πληροφοριακή ενίσχυση για τους καθηγητές να συζητούν και να αντιλαμβάνονται την οπτική με την οποία οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια σφαιρική εντύπωση για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους κάνοντας τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και ουσιαστική. Δυστυχώς όμως, στην Ελλάδα παρατηρείται ένα χάσμα στη σχέση μεταξύ καθηγητή και γονέα καθώς σε κάποιες περιπτώσεις ο ένας αμφισβητεί τα προσόντα του άλλου αναφορικά με την επαρκέστερη εκπλήρωση του ρόλου τους, γεγονός που καθιστά την επικοινωνία τους, όταν υπάρχει, όχι και τόσο εποικοδομητική και αποδοτική.

Βέβαια, όσον αφορά κατά μέσο όρο τους αλλοδαπούς γονείς δεν έχουν την ίδια σχέση με τους καθηγητές, όπως έχουν οι γηγενείς γονείς. Αυτό μπορεί να οφείλεται κυρίως στην δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι πρώτοι στο κομμάτι της επικοινωνίας, κυρίως λόγω της γλώσσας, και όχι τόσο λόγω αδιαφορίας προς τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Παρασκευάς, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε, πως για να αντιμετωπιστεί η βία και ο ρατσισμός στο σχολικό περιβάλλον χρειάζεται ριζικές αλλαγές στην δομή και στον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρωτίστως, είναι αναγκαία η αναδόμηση του προγράμματος σπουδών, η συνεχής επιμόρφωση των καθηγητών, η έγκυρη ενημέρωση και συνεργασία των γονέων με το σχολείο, η παρέμβαση -όπου κρίνεται απαραίτητη- από ειδικούς, όπως σχολικούς ψυχολόγους και συμβούλους, καθώς και η ατομική προσπάθεια του κάθε μαθητή

ξεχωριστά (Μανιάτης, 2010). Όπως οι καθηγητές, έτσι και οι μαθητές είναι σημαντικό να επιμορφώνονται διαρκώς, κυρίως σε θέματα πολυπολιτισμικότητας. Πρέπει οι γνώσεις τους να κυμαίνονται σε πολιτισμικό, ηθικό, παιδαγωγικό και εμπειρικό επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικά ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο (Αναστασόπουλος, 2014).

Κεφάλαιο 5: Προγράμματα και δράσεις για την διαφορετικότητα στο σχολείο

Για να υπάρχει ένα αρμονικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στη τάξη θα πρέπει μέσω της διδασκαλίας να προάγεται η συνεργασία και η ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ μαθητών και καθηγητών, ώστε να υπάρχει διάθεση από όλους τους μαθητές και κατ' επέκταση να συμμετέχει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο. Αυτό μετέπειτα γεννά ελπίδες για την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Γαλίτης, 2014).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να εξασφαλίσει την καθολική εκπαίδευση, η οποία θα απευθύνεται στο ευρύτερο κοινό, πραγματοποίησε ορισμένες αλλαγές. Βασικός της στόχος είναι το εκπαιδευτικό σύστημα να προσελκύει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και κοινωνικοοικονομική τους ταυτότητα. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει τα παιδιά να νιώσουν αποδοχή και ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, είτε από τους υπόλοιπους μαθητές, είτε από το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου (Πατσιαούρας, 2008). Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να αναπτύξει τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε να προσελκύσει τους πληθυσμούς αυτούς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς όμως σε καμία περίπτωση να τους υποχρεώνει να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση όσο σημαντική και αν είναι. Για αυτό το λόγο έχει στρέψει τις ενέργειες της προς την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού των σχολείων. Από τη μία λοιπόν, ενδιαφέρεται για τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων που στελεχώνουν μειονοτικά σχολεία και από την άλλη δεν διστάζει να κινηθεί νομικά απέναντι σε διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών μονάδων, τα οποία πορεύονται βάση ρατσιστικών αντιλήψεων (EUMC, 2005, όπως αναφέρεται στο Πατσιαούρας, 2008, σ. 293-294).

Για να αρχίσουν οι μαθητές να νιώθουν οικεία και να υπάρξει φιλικό κλίμα και συνεργασία μεταξύ τους είναι σημαντικό να γνωριστούν και να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους. Στα πλαίσια της τάξης, λοιπόν, μπορεί κάθε ένας μαθητής ξεχωριστά μέσα από συνεργατικά παιχνίδια να παρουσιάσει τον εαυτό του μιλώντας για τον τόπο από τον οποίο κατάγεται, να εκφράσει τα ενδιαφέροντα του, να αφηγηθεί εμπειρίες και γενικά να επιτρέψει στους συμμαθητές του να τον γνωρίσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα αναπτυχθεί στη σχολική αίθουσα η

έννοια της κατανόησης, του σεβασμού, της ενσυναίσθησης και της υγιούς αλληλεπίδρασης. Για να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά η παραπάνω διαδικασία, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα η εφαρμογή του προγράμματος «Καλλιπάτειρα», η οποία επιδιώκει στην εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων, όπως επίσης και του φόβου για κάθε τι διαφορετικό. Επιπλέον, μέσα από το παρών μάθημα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν, αφού πρώτα χωριστούν σε ομάδες ανάμεικτων εθνικοτήτων. Επίσης, μπορούν σε μια δραστηριότητα να προστεθούν και στοιχεία από τις κουλτούρες και τον πολιτισμό όλων των μαθητών, ώστε να διαπιστώσουν, πως σημασία δεν έχει από ποιους αποτελείται μια ομάδα, αλλά τι μπορεί να καταφέρει αν συνεργαστεί σωστά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προάγουν το ομαδικό πνεύμα και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό οι δράσεις που γίνονται στα σχολικά και εκπαιδευτικά πλαίσια να εμψυχώνουν τους μαθητές να λειτουργήσουν σαν ομάδα, καταπνίγοντας τυχόν ανταγωνιστικά συναισθήματα που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο δεν δίνονται περιθώρια έκρηξης οποιασδήποτε ρατσιστικής και επιθετικής συμπεριφοράς που να αφορά την εθνική προέλευση του ατόμου, ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό του (Πατσιαούρας, 2008). Οι δράσεις, στις οποίες θα καλούνται να συμμετέχουν οι μαθητές, θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να μην είναι ούτε πολύ εύκολες, για να μην χάνετε το ενδιαφέρον τους, ούτε όμως και πολύ δύσκολες, ώστε να νιώθουν απογοήτευση και ματαίωση. Απώτερο σκοπό του διδάσκοντα είναι η ουσιαστική παιδεία των μαθητών του και όχι η φαινομενική βαθμολογική ανέλιξη (Selwyn, 2007, όπως αναφέρεται στο Πατσιαούρας, 2008, σ. 294). Το ιδανικό είναι να σχεδιαστούν με τρόπο, ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν και να ανταπεξέλθουν παρωθώντας τους σε δράσεις για την εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2007, όπως αναφέρεται στο Πατσιαούρας, 2008, σ. 299).

Μια ακόμα αποτελεσματική μέθοδο για την μείωση, αλλά και την εξάλειψη των παραβατικών πράξεων είναι η αποφυγή άμεσης τιμωρίας των μαθητών, αλλά η έμφαση στο να κατανοήσουν από μόνοι τους την εσφαλμένη συμπεριφορά τους. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν οι ίδιοι οι μαθητές να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης μη αρμοζόντων συμπεριφορών πριν αυτές εμφανιστούν. Συμπληρωματικά, η χρήση επιβράβευσης των μαθητών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας εξυψώνει το θετικό

κλίμα και τις συνεργατικής πρόθεσης μέσα στη τάξη όπως επίσης προάγει την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα (Γαλίτης, 2014).

Βέβαια, οι καθηγητές είναι περιορισμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ολοκληρώσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο όμως δεν περιλαμβάνει γνώσεις για την επίλυση κοινωνικών ζητημάτων όπως ρατσισμός, εκφοβισμός, ξενοφοβία κ.α. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η συζήτηση για τα κοινωνικά ζητήματα να είναι στην ευχέρεια, τις γνώσεις και τις ιδεολογίες των εκάστοτε εκπαιδευτικών (Αναστασόπουλος, 2014).

Κεφάλαιο 6: Αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας

Μια αιτία της κοινωνικής αποδυνάμωσης είναι η εγκατάλειψη του σχολείου από το μαθητικό πληθυσμό. Στο φαινόμενο αυτό συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Αρχικά, το ίδιο το σχολείο, είτε σαν χώρος, είτε σαν εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει μεγάλο ποσοστό ευθύνης για την προσέλευση και την παραμονή των μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν ασφάλεια και αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό θα επιτευχθεί με την ορθή και αντικειμενική αντιμετώπιση κάθε μαθητή ξεχωριστά από τους καθηγητές, όπως επίσης και την στήριξη τους σε πιθανές δυσκολίες ή και εμπόδια που θα συναντήσουν. Βασικός παράγοντας επίσης αποτελεί η οικογένεια, της οποίας η κοινωνική, αλλά και οικονομική της θέση επηρεάζει το εισόδημα και την μόρφωση των μελών της (Ρουσέα & Βρετάκου, 2006).

Η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αλληλένδετη. Όπως η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη καλύτερη λειτουργία της κοινωνίας, έτσι και η κοινωνία μπορεί να βοηθήσει στην εξαλείψι των ρατσιστικών φαινομένων αρχίζοντας από την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην σχολική κοινότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αποδίδοντας το με στοιχεία διαπολιτισμικότητας, ώστε να δίνει κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν κάνοντας τους να νιώθουν πως ανήκουν στο σχολικό πλαίσιο (Γαλίτης, 2014).

Συνεπώς, το σχολείο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Στην ουσία η ποικιλομορφία που υπάρχει στα σχολεία αντικατοπτρίζει την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου χαρακτηρίζεται ως ο «καθρέπτης» της κοινωνίας. Για αυτό και ο τρόπος με τον οποίο θα δομηθεί και θα λειτουργεί μια κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο που δομείται και λειτουργεί το σχολείο (Μανιάτης, 2010).

Μέσω της εκπαίδευσης και ακόμη περισσότερο της δια βίου μάθησης, της ενημέρωσης και της μελέτης τα άτομα μπορούν να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες και να διαμορφώσουν μια πιο σφαιρική γνώμη και αντίληψη, κυρίως για ζητήματα με ανθρωπιστικό χαρακτήρα, μειώνοντας έτσι την εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών και αντιλήψεων, επαναφέροντας το ανθρώπινο ενδιαφέρον προσδοκώντας το καλό για τον συνάνθρωπο (Tarc, 2006, όπως αναφέρεται στο

Πατσιαούρας, 2008, σ. 294). Είναι σημαντικό μέσα από την γνώση να μπορέσουμε να λειτουργούμε και να σκεφτόμαστε συλλογικά υπολογίζοντας τους γύρω μας ως ισάξιους με εμάς (Πατσιαούρας, 2008).

Επιπρόσθετα, η «*θεωρία επαφών*» (Allport, 1954, όπως αναφέρεται στο Fine-Davis & Faas, 2018, p. 503) στηρίζεται στην άποψη, πως ένας αποτελεσματικός τρόπος ώστε να αποφευχθούν οι εντάσεις, οι διαπληκτισμοί και γενικά οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ανάμεσα στα άτομα που διαμορφώνουν την πλειονότητα και εκείνων της μειονότητας, είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ανάμεσα σε αυτές τις δυο ομάδες, δηλαδή η «*διαπροσωπική επαφή*». Ύστερα από μελέτη που έγινε πάνω σε έρευνες (Pettigrew & Tropp, 2006· Pettigrew et al., 2011, όπως αναφέρεται στο Fine-Davis & Faas, 2018, p. 503) φαίνεται να αποδεικνύεται η παραπάνω άποψη και να συμπληρώνεται, πως μέσω της διαπροσωπικής επαφής οι απόψεις του ενός μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις του άλλου, έτσι ώστε να αποκτηθεί ένας κοινός τρόπος σκέψης στην ομάδα. Ωστόσο για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει: «*οι δύο ομάδες να έχουν ίση κατάσταση, να έχουν κοινούς στόχους, να υπάρξει συνεργασία μεταξύ ομάδων καθώς και θεσμική υποστήριξη και παρακολούθηση*» (Fine-Davis & Faas, 2018, p. 503).

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενα κεφάλαια, τα Επαγγελματικά Λύκεια συγκριτικά με τα Γενικά φιλοξενούν μεγαλύτερα ποσοστά εντάσεων, βίαιων συμπεριφορών και προκαταλήψεων. Αυτό όμως είναι μια ευκαιρία για πιο άμεση αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως η βία, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία κ.τ.λ. Με την σωστή αντιμετώπιση από το σχολικό δυναμικό και την κατάλληλη συνεργασία με τους μαθητές το σχολικό πλαίσιο, πέραν του διδακτικού περιεχομένου, μπορεί να λειτουργήσει και ως «*σχολείο*» που διδάσκει την αλληλεγγύη, την ομαδικότητα, την συνεργασία, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και άλλες ηθικές αξίες απαραίτητες για την διαμόρφωση μιας υγιούς κοινωνίας (Γαλίτης, 2014).

Μέσω της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αυξάνονται κατακόρυφα οι πιθανότητες άμεσης εύρεσης εργασίας, σε σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να είναι απαραίτητες οι μετέπειτα εξωσχολικές σπουδές. Έτσι, η εκπαίδευση που προσφέρουν τα Επαγγελματικά Λύκεια αποτελεί μια ελπιδοφόρα επιλογή για τα άτομα, τα οποία έχουν ανάγκη να εργαστούν, αλλά δεν έχουν την δυνατότητα να σπουδάσουν. Τα άτομα αυτά συνήθως αποτελούν τις μειονοτικές ομάδες, οι οποίες ως επί των πλείστον είναι αλλοδαποί, πρόσφυγες ή άτομα με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο. Με

την συμβολή της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ζητήματα διαφορετικότητας θα επιτευχθεί η μείωση της ανισότητας και της περιθωριοποίησης, των μειονοτικών ομάδων, αρχικά στο σχολικό περιβάλλον και έπειτα στο κοινωνικό (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Αν και τα Επαγγελματικά Λύκεια έχουν απήχηση από μαθητές, οι οποίοι εστιάζουν στην άμεση εύρεση εργασίας άτομα με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο δεν φαίνεται να τα υποστηρίζουν. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι ιδιαίτερα σύμφωνοι με την άποψη, πως η παρούσα μορφή εκπαίδευσης αποφέρει άμεση απορρόφηση σε επαγγέλματα που ειδικεύονται. Παρόμοια εντύπωση έχουν αρκετοί γονείς, αλλά και συγγενείς, οι οποίοι δεν προτιμούν το ΕΠΑ.Λ. ως μορφή εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, παρόλο που χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστο και αποτελεσματικό για επαγγελματική και συνεπώς οικονομική εξασφάλιση. Με βάση την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου, που διεξήχθη το 2011, και την μικρή απήχηση των μαθητών για τα σχολεία των ΕΠΑ.Λ. συμπεραίνουμε, πως γίνονται ιδιαίτερα αισθητές οι αμφιλεγόμενες απόψεις της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά την εκπαίδευση που ακολουθείτε στα επαγγελματικά λύκεια, η οποία συμπυκνώνεται στην φράση «ναι μεν, αλλά...». Στα πλαίσια της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και καινοτομίας είναι σημαντική η εκπαιδευτική και επαγγελματική καταξίωση των νέων ατόμων για την αύξηση της επαγγελματικής αποκατάστασης και τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας, της οποίας τα μέλη να λειτουργούν σαν οντότητα και όχι ατομικιστικά (Παϊδούση, 2016).

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο 7: Η έρευνα

7.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσουμε το επίκαιρο θέμα της διαφορετικότητας στα ΕΠΑ.Λ. (Επαγγελματικά Λύκεια). Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε ζητήματα διαφορετικότητας θέτοντας κάποια ερωτήματα. Αρχικά, θα ενημερωθούμε για τους λόγους και τα κριτήρια με βάση τα οποία ένας μαθητής επιλέγει να φοιτήσει σε ΕΠΑ.Λ. έναντι του ΓΕ.Λ. (Γενικό Λύκειο) καθώς και τις διαφορές που εντοπίζει ανάμεσα στους δύο τύπους λυκείου. Έπειτα θα διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών ΕΠΑ.Λ. για την διαφορετικότητα σε ζητήματα ποικιλομορφίας στα σχολεία. Θα θίξουμε το θέμα των μεταναστών, των μαθητών με διαφορετική θρησκεία και σεξουαλικό προσανατολισμό, την οικονομική τους θέση καθώς και τα ποσοστά των φύλλων που προσανατολίζονται σε μια επαγγελματική ειδικότητα. Πιο αναλυτικά, θα εστιάσουμε στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το πόσο ενταγμένοι θεωρούν ότι είναι οι μαθητές των μειονοτήτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Στη συνέχεια θα ερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχουν διακρίσεις ή και αδικίες στο σχολικό περιβάλλον απέναντι σε οποιονδήποτε μαθητή ή ακόμα και σε κάποια ομάδα μαθητών και κατ' επέκταση αν, πώς και ποιοί επεμβαίνουν και συμβάλουν στην αντιμετώπιση των διακρίσεων-αδικιών.

7.2 Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας καθώς δίνεται η ευκαιρία να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου. Ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του συνεντευξιαζόμενου βάσει του

πλαίσιου της έρευνας, εστιάζοντας στο βάθος της έρευνας και όχι στην έκταση (Robson, 2010).

Ένας ακόμα λόγος που επιλέξαμε τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας είναι διότι μας ενδιέφερε να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα του δεδομένου προς μελέτη πεδίου. Προς επίτευξη αυτού καθίσταται αναγκαία η σε βάθος διερεύνηση των απόψεών τους, έτσι ώστε να δοθεί η αρμόζουσα βαρύτητα σε κάθε τους λεγόμενο. Συνεπώς, εύλογα η ποσοτικοποίηση των δεδομένων ήταν πέραν των επιδιώξεών μας. Επιπλέον μέσω αυτής της μεθόδου μας δίνεται η ευκαιρία να συλλέξουμε στοιχεία έχοντας άμεση επαφή με τα άτομα καθώς και τον χώρο που θέλουμε να ερευνήσουμε, που δεν είναι άλλα από τα Επαγγελματικά Λύκεια και τους μαθητές που το απαρτίζουν (Creswell, 2016).

Επιπρόσθετα με την ποιοτική έρευνα έχουμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε ως είδος δεδομένων την συνέντευξη. Αυτό μας δίνει αρκετά πλεονεκτήματα για πιο άμεση και αποτελεσματική συλλογή δεδομένων μιας και η ερευνήτρια έχει την ευελιξία τροποποίησης και πρόσθεσης ερωτημάτων κατά την διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης. Στην ευόδωση αυτού του εγχειρήματος συμβάλει και η χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων, οι οποίες ακριβώς επειδή διενεργούνται προφορικά δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους. Αποφεύγεται, δηλαδή, ο περιορισμός στην έκφραση και στις δοθείσες απαντήσεις των μαθητών. Ακόμα ένα πλεονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί η ποικιλία ως προς τον τρόπο προσέγγισης της έρευνας. Αναλυτικότερα χρησιμοποιήσαμε την προσέγγιση πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς πραγματοποιήσαμε την έρευνα τόσο σε «φυσικό χώρο» των μαθητών, δηλαδή σε αίθουσα του σχολείου, όσο και στον προσωπικό χώρο της ερευνήτριας. Ωστόσο, προσαρμοζόμενοι στις έκτακτες συνθήκες που επικρατούν στη χώρα οδηγηθήκαμε και σε τηλεφωνικές συνεντεύξεις για την ολοκλήρωση της έρευνας. Με τη συνέντευξη επίσης, καθίσταται εφικτή η μέθοδος της μαγνητοφώνησης για πιο λεπτομερή καταγραφή των δεδομένων προσφέροντας στην ερευνήτρια την ευκαιρία να εστιάζει την προσοχή της στη συνέντευξη και φυσικά στον ίδιο τον συνεντευξιζόμενο. Αυτό οδηγεί στη ορθή και ακριβή ανάλυση των δεδομένων μέσω της απομαγνητοφώνησης. Ένα χρήσιμο ποιοτικό εργαλείο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παράλληλα με τη συνέντευξη είναι αυτό του πρωτοκόλλου, με το οποίο συλλέγουμε και οργανώνουμε περαιτέρω

πληροφορίες που μας δίνει κάθε συνεντευξιαζόμενος ξεχωριστά (Robson, 2010· Creswell, 2016).

7.3 Ερευνητική πορεία

Το χρονικό διάστημα το οποίο χρειάστηκε έως ότου να ολοκληρωθεί η έρευνα μας ήταν από τον Φεβρουάριο του 2019 (η πρώτη επαφή με το ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου) έως τον Δεκέμβρη του 2020 (ολοκλήρωση έρευνας). Παρακάτω θα περιγράψουμε αναλυτικά την πορεία της έρευνας μας.

Η πρώτη φάση, λοιπόν, αφορούσε την αναζήτηση και εν συνεχεία την ορθή διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, ώστε να καλύψουμε την θεματολογία της παρούσας έρευνας. Σκοπός μας ήταν τα ερωτήματα να αλληλοσυμπληρώνονται με την θεωρία που διέπει την εργασία μας. Για τον λόγο αυτό η θεματολογία στην οποία κινηθήκαμε αφορά ζητήματα μεταναστευτικού, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, οικονομικής κατάστασης και φύλου. Οι ερωτήσεις έχουν διαμορφωθεί με τρόπο ούτως ώστε να επιδιώκεται η προσωπική άποψη του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Η διατύπωση τους παραμένει γενική δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων του κάθε μαθητή ώστε να μην τους φέρουμε σε δύσκολη θέση. Επόμενο μέλημα μας ήταν η αναζήτηση δείγματος-μαθητών οι οποίοι να είναι απαραίτητα μαθητές ΕΠΑ.Λ..

Συγκεκριμένα η δεύτερη φάση αποτελούνταν από το κομμάτι της συνέντευξης. Η συλλογή του υλικού, έλαβε χώρα σε Επαγγελματικό Λύκειό του Ηρακλείου Κρήτης και αφορούσε δύο από τους οκτώ ερωτηθέντες λόγω της πανδημίας. Η έρευνα λοιπόν συνεχίστηκε τηλεφωνικά για μια μαθήτριά σε ΕΠΑ.Λ. των Χανίων, ενώ η συνέντευξη των υπολοίπων πραγματοποιήθηκε στον προσωπικό χώρο της ερευνήτριας. Αρχικά ήρθαμε σε επαφή με τους διευθυντές του σχολείου με σκοπό την έγκριση και κατόπιν ενημέρωση τους για την μορφή της έρευνας. Έπειτα, κατευθυνθήκαμε στις αίθουσες ώστε να ενημερώσουμε τους μαθητές και να ζητήσουμε την συμμετοχή τους, καθώς και την συγκατάθεση των γονέων τους όπου εκείνο κρίθηκε απαραίτητο. Η ενημέρωση, εκτός από τον σκοπό της έρευνας, αφορούσε την απόκρυψη των προσωπικών τους δεδομένων, την έγκριση τους για την μαγνητοφώνηση και την καταγραφή των απαντήσεων τους. Τέλος, ορίσαμε μια ώρα

και μέρα συνάντησης εντός του σχολικού ωραρίου όπου και πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η διάρκεια συλλογής δεδομένων κυμαινόταν από 15 έως 25 λεπτά ανά άτομο. Οι μαθητές κλίθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που παρατίθενται παρακάτω (βλ. 7.5). Η σχολική αίθουσα αποτελούσε τον αρχικό χώρο της συνέντευξης ο οποίος, λόγω πανδημίας, μετατοπίστηκε όπως προαναφέραμε στον προσωπικό χώρο της ερευνήτριας. Η χωρική τοποθέτηση της ερευνήτριας με τον κάθε συνεντευξιζόμενο ήταν τέτοια ώστε να υπάρχει συνεχώς οπτική επαφή και να δίνεται ένας πιο προσωπικός τόνος στην έρευνα. Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και με το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο των Χανίων, όμως λόγω συνθηκών δε καταφέραμε να ολοκληρώσουμε την συνέντευξη «πρόσωπο με πρόσωπο». Έτσι καταφύγαμε στην λύση της τηλεφωνικής συνέντευξης στην οποία καταφέραμε να επικοινωνήσουμε με μία μόνο μαθήτρια. Η διαδικασία ήταν ίδια, με εξαίρεση την έλλειψη οπτικής επαφής με αποτέλεσμα να χρειαστεί περισσότερος χρόνος γνωριμίας.

Με την συλλογή όλου του υλικού οδηγούμαστε στην τρίτη και τελευταία φάση της έρευνας μας, την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών. Βασικό μας εργαλείο ήταν η διαδικασία της μαγνητοφώνησης και έπειτα της απομαγνητοφώνησης, η οποία ήταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και επεξεργάστηκε μόνο από την ερευνήτρια. Η συγκατάθεση των μαθητών ήταν αδιαμφισβήτητη, καθώς έπρεπε να τονιστεί η διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων. Αφού καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των μαθητών, τις συγκρίναμε και τις ομαδοποιήσαμε με σκοπό την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, τα οποία θα αναλύσουμε παρακάτω (βλ.7.6).

7.4 Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας μας αποτελείται από μαθητές που φοιτούν σε Επαγγελματικά Λύκεια. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας και συγκριμένα τη στρατηγική της μέγιστης διακύμανσης και της χιονοστιβάδας. Χρησιμοποιήσαμε τη στρατηγική της μέγιστης διακύμανσης διότι θέλαμε το δείγμα μας να αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά και ποικίλα χαρακτηριστικά, στοχεύοντας στην λήψη ανάλογων σε πολυμορφία αντιλήψεων και απόψεων σε θέματα διαφορετικότητας. Με τη παρούσα στρατηγική η ερευνήτρια επιδιώκει την άμεση επιρροή των μαθητών από τον χώρο στον οποίο γίνεται η

δειγματοληψία, δηλαδή το σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την πιο εμπειριστατωμένη διεξαγωγή αποτελεσμάτων. Παράλληλα, χρησιμοποιήσαμε και τη στρατηγική της χιονοστιβάδας με σκοπό την αύξηση του δείγματος μας. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων αλλά και κατά τη διεξαγωγή τους, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν μαθητές που πιθανόν να ήθελαν να συμμετέχουν και αυτοί στην έρευνα μας.

Το δείγμα που συλλέξαμε για την διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν 8 μαθητές, 4 γυναίκες και 4 άντρες, από τους οποίους 1 γυναίκα φοιτούσε σε εσπερινό ΕΠΑ.Λ., ενώ οι υπόλοιποι σε ημερήσιο. Πιο αναλυτικά (M=2, 2 γυναίκες), στην Β' τάξη του ημερήσιου ΕΠΑ.Λ., (M=5, 1 γυναίκα, 4 άντρες) Γ' τάξης ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. και (M=1, 1 γυναίκα) στην Γ' τάξη εσπερινού ΕΠΑ.Λ.

Από το δείγμα μας 4 μαθητές ακολουθούσαν τον Τομέα Υγείας-Πρόνοιας και Ευεξίας, και συγκεκριμένα 3 μαθητές επέλεξαν την ειδικότητα της Κομμωτικής Τέχνης και 1 Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων, 3 τον Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού και με τους τρεις μαθητές να έχουν επιλέξει την ειδικότητα: Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων, και τέλος 1 μαθητής να ανήκει στον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας με ειδικότητα: Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών.

Οι συμμετέχοντες κατάγονται από την Ελλάδα και η διεξαγωγή της έρευνας έγινε στο Ηράκλειο και στα Χανιά Κρήτης. Η ηλικία των μαθητών ήταν από 17 έως 36 ετών με το μέσο όρο της πλειοψηφίας στα 22,5 έτη.

7.5 Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής των πληροφοριών επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία αξιοποιείται συχνά στη ποιοτική έρευνα και των κοινωνικών επιστημών. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης δίνει το πλεονέκτημα στον ερευνητή να εναλλάσσει και να διαμορφώνει τις ερωτήσεις ανάλογα με την ροή της συνέντευξης καθώς και τις ανάγκες των συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα προσδίδει μια ελαφρότητα στο ύφος των ερωτήσεων καθώς υπάρχει η ευελιξία της ανακατανομής τους και η έλλειψη αυστηρού χρονικού πλαισίου μέχρι την ολοκλήρωση της κάθε απάντησης. Βασικό συστατικό για μια επιτυχή συνέντευξη είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Η ερευνήτρια μπορεί να συλλέξει

πληροφορίες και μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων του συνεντευξιαζόμενου με την ταυτόχρονη καταγραφή σημειώσεων με την χρήση πρωτόκολλου, προσδίδοντας ένα πιο προσωπικό ύφος σε κάθε απάντηση. Παρακάτω παρουσιάζουμε το πρωτόκολλο συνέντευξης που ακολουθήσαμε για την συλλογή των δεδομένων μας σύμφωνα με το πρότυπο του Asmussen και Cresswell (1995) (Creswell, 2016):

- Θέμα: Οι αντιλήψεις των παιδιών ΕΠΑ.Λ. σε ζητήματα διαφορετικότητας.
- Ωρα Συνέντευξης:
- Ημερομηνία:
- Τόπος:
- Άτομο που παίρνει την Συνέντευξη:
- Άτομο που δίνει την Συνέντευξη:
- Μέρος που το άτομο δίνει την Συνέντευξη:

(Περιγραφή της έρευνας, μιλώντας για το σκοπό της μελέτης, τα άτομα και τις πηγές δεδομένων που συγκεντρώνονται, το τι θα γίνει με τα δεδομένα για να προστατευτεί η ιδιωτική ζωή του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη, και πόση ώρα θα διαρκέσει περίπου η συνέντευξη).

(Ζητάμε από το άτομο να διαβάσει και να υπογράψει το έντυπο συναίνεσης).

(Ανάβουμε και ελέγχουμε το μαγνητόφωνο).

- Ερωτήσεις:
 1. Εισαγωγικές ερωτήσεις (τάξη, ηλικία, καταγωγή, τομέας και ειδικότητα)
 2. Γιατί επέλεξες το Επαγγελματικό Λύκειο;
 - i. Πιστεύεις πως το ΕΠΑ.Λ. σου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης;
 - ii. Θα άλλαζες την εκπαίδευση που σου προσφέρει το ΕΠΑ.Λ. έναντι του ΓΕ.Λ.;
 - iii. Τι διαφορές εντοπίζεις ανάμεσα σε ΕΠΑΛ και ΓΕΛ;
 - iv. Φημολογείται ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν το ΕΠΑΛ καθώς θεωρείται πως δε χρειάζεται πολύ προσπάθεια τόσο για να πάρεις ένα απολυτήριο όσο και για να αποκτήσεις μια πιστοποιημένη εξειδίκευση. Ποια η γνώμη σου πάνω σε αυτό;
 - v. Πιστεύεις ότι προσφέρεται ισάξια ποιότητα εκπαίδευσης ανάμεσα σε ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ.;

3. Πως πιστεύετε διαμορφώνεται η ποικιλομορφία μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. όσον αφορά τους μετανάστες, τους μαθητές άλλου θρησκευόμενου, τις διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, την οικονομική κατάσταση των παιδιών καθώς και τα ποσοστά φύλου; Πιστεύεις νιώθουν οικεία στο σχολικό περιβάλλον;
4. Υπάρχουν διακρίσεις ή και αδικίες στο σχολείο σου;
 - i. Έχεις υπάρξει παρών σε περιστατικό εκφοβισμού και αν ναι, τι αντιδράσεις υπήρξαν;
 - ii. Πιστεύεις ότι το φαινόμενο των διακρίσεων υπάρχει και στα ΓΕΛ;
5. Εσύ έχεις βιώσει σχολικό εκφοβισμό; Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι έχεις ή δεν έχεις βρεθεί σε αυτή τη θέση;

(Ευχαριστούμε τα άτομα για την συνεργασία και τη συμμετοχή τους σε αυτή τη συνέντευξη. Διαβεβαιώνουμε ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές και αναφέρουμε την πιθανότητα μελλοντικών συνεντεύξεων).

Συνολικά, με τις εισαγωγικές ερωτήσεις προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια οικεία ατμόσφαιρα μεταξύ ερευνητριας και συνεντευξιαζόμενου και εν συνεχεία προχωρήσαμε στα κύρια ζητήματα της έρευνας μας καταλήγοντας σε πιο επίμαχα προσωπικά θέματα.

7.6 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

1. Γιατί επέλεξες το Επαγγελματικό Λύκειο:

Στη παραπάνω ερώτηση η επικρατέστερη απάντηση αφορούσε το κίνητρο της άμεσης απόκτησης εξειδίκευσης που τους προσφέρει το ΕΠΑ.Λ. καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών από το δείγμα μας (87,5%) ήταν συνειδητοποιημένο επαγγελματικά, «Γιατί με ενδιαφέρει ο συγκεκριμένος τομέας και λόγω των εργαστηρίων. Μαθαίνεις καλύτερα στην πράξη παρά στην θεωρία και μέσω του ΕΠΑΛ εξειδικεύομαι κατευθείαν στον τομέα που με ενδιαφέρει», όπως μας αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος. Σε δεύτερη προτεραιότητα προκύπτει η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (50%) που φαίνεται να τους προσφέρει ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ανέφεραν, πως η πρακτική τους τριβή με το αντικείμενο της ειδίκευσης τους λειτουργεί σαν προϋπηρεσία στον επαγγελματικό τομέα, δίνοντας τους την ευκαιρία για πιο άμεση απορρόφηση. Λιγότεροι από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους (37,5%) έκαναν νύξη για την

ευκολία λήψης απολυτηρίου, σύμφωνα με τα λόγια ενός μαθητή: «*Στην αρχή πήγα ΓΕΛ με σκοπό να δώσω πανελλήνιες αλλά είδα ότι είναι δύσκολο και πήγα ΕΠΑΛ για να πάρω απλά ένα απολυτήριο*», καθώς και πτυχίου πάνω στον τομέα που έχουν ακολουθήσει. Συμπληρωματικά αναφέρεται η επιλογή τους να μην συμμετάσχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις είτε λόγω του φόβου αποτυχίας, κατά τα λεγόμενα του συμμετέχοντα: «*Γιατί πίστευα ότι δε θα περάσω στις πανελλήνιες και στα ΕΠΑΛ αποκτάς ένα εύκολο πτυχίο*», είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για περαιτέρω σπουδές μιας και έχουν ήδη πιστοποιητικό επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τέλος, μόλις το 12,5% επέλεξε το ΕΠΑ.Λ. αποκλειστικά για την λήψη απολυτηρίου και οποιοδήποτε πιστοποιητικό εξειδίκευσης, χωρίς περαιτέρω ενδιαφέρον για συγκεκριμένη ειδικότητα.

2. *Πιστεύεις πως το ΕΠΑ.Λ. σου προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης;*

Το 75% των ερωτηθέντων ανέφεραν, πως το ΕΠΑ.Λ. προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς εστιάζουν απευθείας στην ειδικότητα που τους ενδιαφέρει αποκτώντας σε μικρό χρονικό διάστημα μεγάλη εμπειρία. Σύμφωνα και με τα λεγόμενα ενός μαθητή: «*Στην αγορά εργασίας θα προτιμήσουν άτομα που έχουν έρθει σε επαφή με το αντικείμενο παρά κάποιον που έχει ένα χαρτί χωρίς να έχει έρθει πρακτικά σε επαφή με το αντικείμενο*». Επιπλέον το 12,5% θεωρεί πως αν και η βαρύτητα ενός πτυχίου πανεπιστημίου στην Ελλάδα είναι μεγάλη, η προϋπηρεσία που αποκτούν οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης τους ισοδυναμεί με την βαρύτητα ενός πανεπιστημιακού πτυχίου. Επίσης το ποσοστό του 12,5% εστιάζει στην θέληση ενός ανθρώπου να εργαστεί σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα και όχι τόσο στον τύπο εκπαίδευσης που του παρέχεται. Τέλος το 12,5% μας ανέφερε πως η επιλογή του αφορούσε αποκλειστικά την λήψη απολυτηρίου με σχετικά εύκολες προϋποθέσεις χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάποια ειδικότητα ή περαιτέρω επαγγελματική αποκατάσταση. Συγκεκριμένα τα λεγόμενα του μαθητή ήταν τα εξής: «*Δεν με ενδιέφερε αυτό, απλά ήθελα ένα απολυτήριο. Δεν με ενδιέφερε κανένας τομείς ούτε από τα ΕΠΑΛ απλά έπρεπε κάτι να διαλέξω*».

3. *Θα άλλαζες την εκπαίδευση που σου προσφέρει το ΕΠΑ.Λ. έναντι του ΓΕ.Λ.;*

Στη παρούσα ερώτηση αν και υπήρξε ομοφωνία (100%) ως προς την προτίμηση των μαθητών στον τύπο εκπαίδευσης του ΕΠΑ.Λ. η διαφοροποίηση εντοπίζεται ως προς τον λόγο της επιλογής τους. Αναλυτικότερα, το 50% ρίχνει το βάρος της επιλογής του στην ύπαρξη ειδικότητας που προσφέρεται από τα ΕΠΑ.Λ., όπως μας αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος: *«Αν με ενδιέφερε κάποιο τεχνικό κομμάτι θα διάλεγα πάλι το ΕΠΑ.Λ.»*. Ενώ το υπόλοιπο 50% εστιάζει στην ευκολία απολυτηρίου που προσφέρεται από το προαναφερθέν ίδρυμα εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο συμμετέχων: *«Όχι, θα διάλεγα πάλι ΕΠΑΛ ανεξάρτητα από την εξειδίκευση. Μου φαίνεται πιο εύκολο»*. Τέλος το 25% συμπληρώνει, πως αν και η μορφή εκμάθησης στα ΓΕ.Λ. φαίνεται πιο στοχευόμενη και «αυστηρή» για την επιτυχία τους στις πανελλήνιες εξετάσεις, δεν θα άλλαζε το ΕΠΑ.Λ. σαν τύπο εκπαίδευσης, με βάση την απάντηση ενός μαθητή: *«Πάλι ΕΠΑ.Λ. θα επέλεγα. Αν όμως έπρεπε να δώσω πανελλήνιες θα επέλεγα Γενικό Λύκειο γιατί εκεί παίρνουν την εκπαίδευση πιο σοβαρά από ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια»*.

4. Τι διαφορές εντοπίζεις ανάμεσα σε ΕΠΑΛ και ΓΕΛ;

Οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών ως προς τις διαφορές ανάμεσα σε ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ. συμπίπτουν. Πιο αναλυτικά το 50% θεωρεί ως μεγαλύτερη διαφορά την ευκολία που σου προσφέρει το Επαγγελματικό Λύκειο, ως προς την απόκτηση απολυτηρίου. Το 37,5% να κάνει νύξη ως προς το μειωμένο ενδιαφέρον των καθηγητών της γενικής παιδείας για την αυξημένη επίδοση και την επιτυχία των μαθητών, με κάποιους από τους συνεντευξιαζόμενους να τους χαρακτηρίζουν ακόμα και ως αδιάφορους, σύμφωνα με την απάντηση ενός από τους μαθητές: *«Το ΓΕ.Λ. είναι πιο σοβαρό στον τομέα της μάθησης, οι καθηγητές θα ασχοληθούν περισσότερο με τα παιδιά ώστε να τους μάθουν κάποια πράγματα, ενώ στο ΕΠΑ.Λ. οι περισσότεροι καθηγητές αδιαφορούσαν και τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται τόσο για την μάθηση»*. Ωστόσο ανάλογη συμπεριφορά δεν υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα των ειδικοτήτων. Από την άλλη πλευρά το 12,5% αναγνωρίζει το ΓΕ.Λ. ως πιο αξιόπιστη δίοδο για την επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η ειδικότητα, κατά το 50% των ερωτηθέντων, είναι ένας ακόμα λόγος διαφοροποίησης των προαναφερθέντων σχολικών μονάδων. Επίσης το 25% αναφέρθηκε στην ηλικιακή διαφορά που επικρατεί ανάμεσα στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ.. Όσον αφορά τα άτομα που απαρτίζουν τις σχολικές μονάδες που εξετάζουμε, το 50% εντόπισε περισσότερο εργαζόμενους μαθητές ημερήσιων

ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός απ τους μαθητές: «Στα ΕΠΑ.Λ. είναι πιο εργατικά, κάνουν ταυτόχρονα με το σχολείο κάποια δουλεία», έναντι του ΓΕ.Λ., το 12,5% εντόπισε περισσότερα άτομα διαφορετικής εθνικότητας και τέλος το 25% θεωρεί πως το επίπεδο του κάθε σχολείου διαμορφώνεται από τους μαθητές που το πλαισιώνουν και όχι από τον τύπο λυκειακής εκπαίδευσης. Τέλος το 12,5% εντοπίζει περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές στα ΕΠΑ.Λ. αναφορικά με την μετάβαση τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το ίδιο ποσοστό να ισχυρίζεται πως η επιλογή ενός εκ των δύο σχολικών μονάδων, οφείλεται στην άποψη των γονέων ότι το Γενικό Λύκειο έχει ανώτερο μορφωτικό επίπεδο έναντι του Επαγγελματικού Λυκείου, όπως χαρακτηριστικά απάντησε ένας από τους συμμετέχοντες: «Πιστεύω έχει να κάνει κυρίως με τους γονείς ότι οι περισσότεροι γονείς που θέλουν να γίνουν τα παιδιά τους κάτι ‘μεγάλο’, μια ανώτερη σχολή, δε θα επιλέξουν το ΕΠΑΛ. Το θεωρούν κατώτερο από το γενικό. Οι μαθητές επιλέγουν τον τύπο του λυκείου ανάλογα με τον βαθμό τους. ΕΠΑΛ πάνε όσοι μαθητές δεν θέλουν να διαβάσουν τόσο, παρόλο που και στο ΕΠΑΛ διαβάζουν (ή το έχει ή δε το έχεις)».

5. Φημολογείται ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν το ΕΠΑΛ καθώς θεωρείται πως δε χρειάζεται πολύ προσπάθεια τόσο για να πάρεις ένα απολυτήριο όσο και για να αποκτήσεις μια πιστοποιημένη εξειδίκευση. Ποια η γνώμη σου πάνω σε αυτό:

Σύμφωνο με την παραπάνω φήμη βρέθηκε το 75% του εξεταζόμενου δείγματος, από τους οποίους το 37,5% βασίζει την άποψη του στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, όπως παρατηρούμε και από την απάντηση ενός συμμετέχοντα: «Βγαίνοντας από το ΕΠΑΛ έχεις πιστοποιητικό για να εργαστείς ενώ στο ΓΕΛ όχι, οπότε είναι πιο εύκολη και σύντομη γνώση» και όπως έχει ήδη επιβεβαιωθεί παραπάνω (ερ. 2). Το 12,5% θεωρεί πως η ισχύ της παραπάνω φήμης οφείλεται στην αναπαραγωγή της από τους ίδιους τους μαθητές. Σε ποσοστό 12,5% επικρατεί η άποψη, πως το ΕΠΑ.Λ. χρειάζεται λιγότερη προσπάθεια για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, πεποίθηση που αντικρούεται με το ποσοστό του 12,5% που υποστηρίζει, ότι χρειάζεται να καταβάλεις ισάξια προσπάθεια τόσο στα ΕΠΑ.Λ. όσο και στα ΓΕ.Λ..

Βέβαια το 25%, ενστερνίζεται την άποψη, πως η μάθηση στα επαγγελματικά λύκεια είναι πιο κατανοητή, καθώς συνδυάζει ταυτόχρονα θεωρία και πράξη, όπως μας ανέφερε ένας συνεντευξιζόμενος: «Ίσως επικρατεί λόγω του εργαστηρίου που

κάνει πιο εύκολη, άμεση και κατανοητή την εκπαίδευση και δεν εστιάζει τόσο σε θεωρία. Τα παιδιά αποδίδουν πιο εύκολα πρακτικά παρά θεωρητικά. Παρόλα αυτά και το ΕΠΑ.Λ. χρειάζεται προσπάθεια και διάβασμα». Τέλος, τα γενικά μαθήματα είναι πιο εύκολα, γιατί ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης εστιάζει το ενδιαφέρον του στη σφαιρική κατάρτιση ως προς την ειδικότητα.

6. Πιστεύεις ότι προσφέρεται ισάξια ποιότητα εκπαίδευσης ανάμεσα σε ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ.;

Το 87,5% των ερωτηθέντων υποστηρίζει, πως τα επαγγελματικά λύκεια εστιάζουν κυρίως στις ειδικότητες παραγκωνίζοντας τις γενικές γνώσεις, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός από τους συμμετέχοντες: «Τα ΓΕΛ βασίζονται περισσότερο στην γνώση και την εκπαίδευση ενώ τα ΕΠΑΛ περισσότερο στην επαγγελματική εξειδίκευση και συνεπώς στην απορρόφηση σε αυτόν τον τομέα». Αντιθέτως μόλις το 12,5% θεωρεί και τις δύο μορφές εκπαίδευσης ικανές να προσφέρουν την ίδια ποιότητα μάθησης όμως μόνο ως προς τις γενικές γνώσεις, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και από την εξής απάντηση ενός μαθητή: «Όχι ακριβώς. Στο ΕΠΑΛ έχεις πιο πολλές ευκαιρίες να εξειδικευθείς στο επάγγελμα που σε ενδιαφέρει γλιτώνοντας χρόνο και διάβασμα, γιατί στα ΓΕΛ θα έπρεπε να πας σε ένα πανεπιστήμιο. Σχετικά με τις γενικές γνώσεις πιστεύω πως είναι ίδιες με του ΓΕ.Λ.». Επιπλέον, οι μαθητές (75%) κάνουν λόγο για την έλλειψη μεταδοτικότητας των περισσότερων καθηγητών ΕΠΑ.Λ. καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενα τους η στάση τους μπορεί να χαρακτηριστεί αδιάφορη.

7. Πως πιστεύετε ότι διαμορφώνεται η ποικιλομορφία μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. όσον αφορά τους μετανάστες, τους μαθητές άλλου θρησκειύματος, τις διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, την οικονομική κατάσταση των παιδιών καθώς και τα ποσοστά φύλου; Πιστεύεις νιώθουν οικεία στο σχολικό περιβάλλον;

Σχετικά με την απάντηση των ερωτηθέντων στο ερώτημα που αφορά την ποικιλομορφία μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής:

- Μετανάστες: Το 100% του δείγματος μας δήλωσε ομόφωνα την ύπαρξη μαθητών διαφορετικής εθνικότητας με το ποσοστό να κυμαίνεται από 5-60% του γενικότερου πληθυσμού των μαθητών. Επιπλέον το 25% δήλωσε πως περίπου το 80% των μεταναστών θα επέλεγαν το επαγγελματικό λύκειο καθώς τους προσφέρει αμεσότερη επαγγελματική

αποκατάσταση, συγκεκριμένα ένας ερωτώμενος ανέφερε: «Έχουμε αρκετούς μετανάστες στο σχολείο, σίγουρα το 50%. Γενικά πιστεύω πως το 80% των μεταναστών θα επιλέξουν να πάνε σε ΕΠΑ.Α. επειδή παίρνουν αμέσως πτυχίο και μπορούν να βρουν πιο εύκολα δουλειά.».

- Ετερόθρησκοι: Το ποσοστό του 50% δεν έχει αντιληφθεί στο σχολείο του μαθητές διαφορεικού θρησκευάτος, με το 25% να τους εντοπίζει αλλά να μην διακρίνει κάποια έντονη διαφοροποίηση. Τέλος, το υπόλοιπο 25% αναγνώρισε την ύπαρξη διαφορετικού θρησκευάτος μέσω της μαντίλας, ένδυμα καθοριστικής σημασίας για την αντίστοιχη θρησκεία, όπως μας ανέφερε χαρακτηριστικά ένας μαθητής: «Δεν έχουμε έντονες ενδείξεις ότι κάποιος μαθητής έχει διαφορετική θρησκεία. Μόνο μια κοπέλα μουσουλμάνα που φοράει μαντίλα».
- Διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός: Το 62,5% αναφέρει μικρό ποσοστό (5-10%) ατόμων διαφορετικής σεξουαλικότητας στο μαθητικό πληθυσμό, όπως δήλωσε ένας συμμετέχοντας: «Πιστεύω πως έχουμε ομοφυλόφιλους στο σχολείο μας αλλά σε πολύ χαμηλό ποσοστό 5%, μπορεί να έχουμε και περισσότερους απλά κανείς δε τον εκφράζει». Το 12,5% του δείγματος παρατηρεί πως περίπου το 30% του μαθητικού πληθυσμού που ανήκει στην LGBTQ κοινότητα επιλέγει σαν ειδικότητα τον τομέα υγείας, πρόνοιας και ευεξίας. Ένα μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (25%) δήλωσε ότι δεν είχαν παρατηρήσει άτομα διαφορετικής σεξουαλικής προτίμησης στο σχολικό τους περιβάλλον.
- Φύλο: Όσον αφορά τα ποσοστά φύλου που επικρατούν στα επαγγελματικά λύκεια, φαίνεται το 100% του δείγματος μας, να θεωρεί τον τομέα καθοριστικό ως προς την επιλογή, με ένας από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρει: «Το φύλο που επικρατεί στα ΕΠΑ.Α. εξαρτάται από τις ειδικότητες που υπάρχουν στο συγκεκριμένο σχολείο, για παράδειγμα στο τομέα της υγείας περίπου το 80% είναι κορίτσια, ενώ στους μηχανολόγους το 90% αγόρια». Στον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας το ποσοστό του 95% φαίνεται να καταλαμβάνεται από γυναίκες με εξαίρεση την κατεύθυνση της κομμωτικής στην οποία το 30% αποτελείται από άντρες. Αντίθετα στον Τομέα Μηχανολογίας και στον Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού το 90% του ποσοστού

απαρτίζεται από άντρες με τις γυναίκες να καταλαμβάνουν μόλις το 10%. Στον Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας ο αντρικός πληθυσμός ανέρχεται σε 65%.

- Οικονομική κατάσταση: Μικρή διαφορά στην οικονομική κατάσταση μεταξύ των μαθητών ΕΠΑ.Λ. εντοπίζει το 75% του δείγματος μας, καθώς ένας από τους μαθητές δήλωσε: *«Δεν διέκρινα κάποια οικονομική διαφοροποίηση μεταξύ των συμμαθητών μου. Κάποιοι μπορεί να φορούσαν μάρκες αλλά αυτό πιστεύω πως έχει να κάνει με τη μόδα, όχι με την οικονομική τους κατάσταση»*. Το 37,5% ισχυρίζεται ότι κατά μέσο όρο το 18,3% των συμμαθητών τους είναι οικονομικά ευκατάστατοι, ενώ το ίδιο ποσοστό αναφέρει ότι κατά μέσο όρο το 5% καταλαμβάνεται από άτομα με οικονομική δυσχέρεια, άποψη την οποία ένας από τους μαθητές την εξέφρασε ως εξής: *«Στις μέρες δεν είναι τόσο συνηθισμένο να υπάρχουν έντονες οικονομικές διακρίσεις, μόνο με οικονομικές δυσκολίες σε ποσοστό 5%»*. Τέλος το 12,5% παρατηρεί πως κατά μέσο όρο το 60% των συμμαθητών του ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. εργάζεται παράλληλα με το σχολείο.

Στο ερώτημα που αφορά για το αν οι μειονότητες νιώθουν οικεία στο σχολικό περιβάλλον το ποσοστό του 37,5% απαντάει θετικά, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό φαίνεται να διαφωνεί δίνοντας διαφορετικές αιτιολογήσεις. Πιο αναλυτικά, το 12,5% θεωρεί πως οι μετανάστες δεν αισθάνονται οικεία, καθώς μας δήλωσε ότι: *«Για παράδειγμα ο πλούσιος δε θα κάνει παρέα με τον μετανάστη λόγω οικονομικής διαφοροποίησης»*. Το ίδιο ποσοστό θεωρεί πως οι ετερόθρησκοι και συγκεκριμένα η κοπέλα που φοράει μαντίλα, την οποία αναφέραμε παραπάνω, αντιμετωπίζει εμφανή δυσκολία στην ένταξη της στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με έναν συνεντευξιζόμενο: *«Η κοπέλα με την μαντίλα δεν κοινωνικοποιείται εύκολα. Πιστεύω κυρίως επειδή νομίζει πως δεν θα την δεχτούν εύκολα σε μία παρέα λόγω της διαφορετικότητας της»*. Το 37,5% επισημαίνει πως τα άτομα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού δεν εντάσσονται με την ίδια ευκολία στο σχολικό περιβάλλον καθώς φοβούνται να μη στιγματιστούν από την κοινωνία. Τέλος, το 12,5% του ποσοστού υποστηρίζει πως η ένταξη των μειονοτήτων εξαρτάται από την αποδοχή που θα βιώσουν από το σχολικό περιβάλλον, καθώς χαρακτηριστικά μας δήλωσε: *«Το αν θα νιώθουν οικεία τα άτομα της μειονότητας εξαρτάται από την πλειονότητα. Από τον τρόπο που τους φερόμαστε τους κάνουν να νιώθουν οικεία ή*

ζένοι αντίστοιχα. Είναι στο χέρι μας. Στο δικό μας σχολείο η μειονότητα ένιωθε οικεία».

8. Υπάρχουν διακρίσεις ή και αδικίες στο σχολείο σου;

Από το συνολικό ποσοστό του δείγματος μας, το 75% επιβεβαιώνει την ύπαρξη διακρίσεων στα επαγγελματικά λύκεια, ενώ μόλις το 25% ισχυρίζεται ότι δε υπάρχει κανένα είδος διάκρισης. Ο λόγος που δεν εντοπίζουν διακρίσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο έγκειται στο γεγονός ότι ιδιαίτερα οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας εστιάζουν αποκλειστικά στο μορφωτικό κομμάτι χωρίς να προβαίνουν κοινωνικές διακρίσεις των συμμαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα η μαθήτριά εσπερινού μας δήλωσε ότι: *«Δεν γίνονται διακρίσεις ή αδικίες. Όλοι αντιμετωπίζονται ίσοι. Πιστεύω οφείλεται στην ηλικία των μαθητών, στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. κατά μέσο όρο οι μαθητές είναι 25 ετών και άνω»*. Επιπρόσθετα το 12,5% ανέφερε ότι συνηθίζεται οι παρέες στα ΕΠΑ.Λ. να είναι ανάμεικτες συμπεριλαμβάνοντας άτομα ποικίλων εθνικοτήτων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνεντευξιζόμενου: *«Αν υπάρξει διάκριση μεταξύ μιας ομάδας θα είναι Αλβανών- Ελλήνων αλλά σε πολύ μικρό βαθμό. Συνήθως οι παρέες είναι ανάμεικτες Αλβανοί με Έλληνες»*.

Έχεις υπάρξει παρών σε περιστατικό εκφοβισμού και αν ναι, τι αντιδράσεις υπήρξαν;

Το 25% από το εξεταζόμενο δείγμα δεν έχει βρεθεί παρών σε περιστατικό εκφοβισμού ενώ αντίθετα το 75% μας παρουσιάζει τα παρακάτω περιστατικά:

Το 37,5% επιβεβαιώνει περιστατικά λεκτικής βίας ως προς ομοφυλόφιλα άτομα από ομοφοβικούς, όπως τους χαρακτήρισαν, συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα ένας συμμετέχων ανέφερε: *«Υπήρχαν λίγα παιδιά που είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στο “διαφορετικό”, αλλά σε γενικές γραμμές μόνο 2-3 παιδιά δέχονταν διαφορετική αντιμετώπιση κυρίως λόγω σεξουαλικής προτίμησης ενώ υπήρχαν και άλλα παιδιά που άνηκαν στη «μειονότητα» όπως μετανάστες»*. Δεν επενέβη κανείς από τους καθηγητές ενώ η προσπάθεια των συμμαθητών να βοηθήσουν περιορίστηκε από τον φόβο τους για την στοχοποίηση των ίδιων. Το 25% έκανε λόγο για διαπληκτισμούς μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικότητας και συγκεκριμένα μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων, με την απάντηση ενός μαθητή να είναι ως εξής: *«Υπάρχουν μερικές κόντρες ή ακόμα και φαινόμενα εκφοβισμού κυρίως μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών για λόγους καταγωγής. Ξεκινάει κάποιος τους χαρακτηρισμούς και ο άλλος απαντάει*

Μερικές φορές οι κόντρες κατέληγαν σε σωματική βία, σε μέρη του σχολείου όχι και τόσο εμφανή, ή και εκτός του σχολείου. Αλλά ούτε σε αυτά επενέβη κανείς για την αντιμετώπιση του». Οι καθηγητές όταν αντιλήφθηκαν τον καβγά, προσπάθησαν να τους χωρίσουν. Το ίδιο ποσοστό αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού σε άτομα με αναπηρία, όπως και σε άτομα με διαφορετική από τα κοινωνικά πρότυπα εξωτερική εμφάνιση. Η στάση των καθηγητών δεν χαρακτηρίστηκε ιδιαίτερα ενεργή σε τέτοιου είδους περιστατικά.

Πιστεύεις ότι το φαινόμενο των διακρίσεων υπάρχει και στα ΓΕ.Λ.;

Θετικά απάντησαν το 75,5% των ερωτηθέντων με έναν συμμετέχοντα να απαντάει χαρακτηριστικά: «*Στα ΓΕ.Λ. υπάρχει περισσότερη ρατσιστική συμπεριφορά και λιγότερη αποδοχή ως προς τις «μειονοτικές ομάδες» σε αντίθεση με τα ΕΠΑ.Λ.*». Το 25% να εντοπίζει σε μικρότερο βαθμό τις διακρίσεις στα ΓΕ.Λ. και το 12,5% να θεωρεί ότι οι διακρίσεις αυτές ενισχύονται λόγω του ανταγωνισμού που υπάρχει στη σχολική μονάδα που προαναφέραμε, με τα λεγόμενα ενός μαθητή να είναι τα εξής: «*Πιστεύω πως στα ΓΕ.Λ. γίνονται διακρίσεις μεταξύ καλών και κακών μαθητών γιατί εκεί τους νοιάζουν περισσότερο οι σχολικές επιδόσεις και πολύ περισσότερο οι βαθμοί. Ίσως στους κακούς μαθητές να προτείνεται να πάνε σε ΕΠΑ.Λ.*». Μόλις το 12,5% δεν εντόπισε καμία διάκριση μεταξύ των παραπάνω σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα ένας συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «*Παντού πιστεύω γίνονται διακρίσεις και διαπληκτισμοί ανεξάρτητα αν το τύπο του λυκείου*».

9. *Εσύ έχεις βιώσει σχολικό εκφοβισμό; Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι έχεις ή δεν έχεις βρεθεί σε αυτή τη θέση;*

Το 87,5% των ερωτηθέντων δεν έχει βιώσει κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού, με τον κάθε ένα από αυτούς να δίνει διαφορετική αιτιολόγηση. Μια από αυτές ήταν η ακόλουθη: «*Δεν είχα βιώσει κανένα είδους εκφοβισμού. Πέρα από τις κλασικές συμπάθειες ή αντιπάθειες από μαθητές ή και καθηγητές. Πιστεύω πως επειδή είμαι φαίνομαι κοινωνική δεν προκαλώ κάτι αρνητικό*». Η ένταξη σε μεγάλες παρέες, η ουδέτερη στάση, η σταθερότητα και η δυναμικότητα του χαρακτήρα, καθώς και η ομοιότητα με την πλειονότητα είναι οι λόγοι που τους απέτρεψαν από το να βρεθούν σε αυτή τη θέση. Μόνο το 12,5% του δείγματος, μας ανέφερε πως η ανεκτικότητα που υπέδειξε στα πειράγματα των συμμαθητών του, τον κατέστησε εύκολο στόχο με

συνέπεια να βιώσει σχολικό εκφοβισμό με αφορμή την εξωτερική του εμφάνιση. Συγκεκριμένα ο συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Είχα βιώσει λεκτικό εκφοβισμό από κάποιους συμμαθητές μου λόγω της εξωτερικής μου εμφάνισης. Κυρίως με σχολιάζανε και αν γινόταν κάποια αναφορά στο μάθημα για διατροφή και φαγητό με κοιτούσαν»*.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Κατά τη διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων παρατηρήθηκε πως οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σε μεγάλο βαθμό ήταν κοινές, γεγονός που οδήγησε σε ομοιότητα των περισσότερων αποτελεσμάτων.

Πιο αναλυτικά, όπως παρατηρήσαμε και στο υποκεφάλαιο 1.1 «Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)», το κίνητρο της πλειονότητας για την παρακολούθηση ενός Επαγγελματικού Λυκείου αποτελεί η δυνατότητα εκμάθησης μιας ειδικότητας. Ακριβώς αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά του με το Γενικό, δηλαδή η παροχή εξειδίκευσης σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα. Κύριο μέλημα των περισσότερων μαθητών είναι να έρθουν σε άμεση επαφή με το αντικείμενο που τους ενδιαφέρει, αποκτώντας εξειδίκευση μέσω της πρακτικής που τους προσφέρεται στα ΕΠΑ.Λ.. Μέσω αυτής της πρακτικής θα αποκτήσουν την βέλτιστη προϋπηρεσία που χρειάζεται ώστε να έχουν την δυνατότητα απορρόφησης στον αντίστοιχο επαγγελματικό τομέα (Παϊδούση, 2016). Αποκτούν παράλληλα πιστοποιητικό επαγγελματικής εκπαίδευσης, γεγονός που τους αποτρέπει στο να εστιάσουν στις πανελλαδικές εξετάσεις. Εξασφαλίζοντας ένα πτυχίο ταχύτερα από τα άτομα που αποφασίζουν να ακολουθήσουν τον δρόμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά σε μικρότερο χρονικό διάστημα (Καλεράντε, 2014). Βέβαια, άλλη μία παράμετρος που θίχτηκε ήταν η ευκολία ολοκλήρωσης και αποφοίτησης από ένα Επαγγελματικό Λύκειο. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν αποδίδεται στο περιορισμένο βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, καθώς όπως γνωρίζουμε, είναι κοινά με εκείνα του γενικού λυκείου. Αντίθετα, από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων αναδύθηκε ως υποβόσκουσα αιτία το ελλιπές ενδιαφέρον του διδακτικού προσωπικού που αναλαμβάνει τα μαθήματα γενική παιδείας. Αυτό ισοδυναμεί με την ύπαρξη αυξημένης ελαστικότητας στον προβιβασμό των μαθητών στις επόμενες τάξεις μέχρι και στην αποπεράτωση των σπουδών τους. Ανάλογη χαλαρότητα, βέβαια δεν εντοπίζεται στον τομέα των ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες να υποβιβάζονται οι γενικές έναντι των ειδικών γνώσεων και να μη επιτυγχάνεται ουσιαστικά ολόπλευρη εκπαίδευση των ατόμων, όπως προορίζεται.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα ΕΠΑ.Λ. προσελκύουν περισσότερα άτομα που στοχεύουν στην γρηγορότερη εργασιακή τους απορρόφηση είτε στην παράλληλη απόκτηση απολυτηρίου και πτυχίου όσο το δυνατόν συντομότερα και καταβάλλοντας

τον ελάχιστο κόπο. Ενδεχομένως, οι δύο αυτοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην επιλογή αυτού του τύπου λυκείου και από τους μετανάστες ή τα άτομα που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Παϊδούση, 2016). Η άποψη αυτή επικρατεί καθώς τα άτομα που προέρχονται από χώρες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο θα εστιάσει στη μόρφωση που θα τους αποφέρει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, κυρίως σε τομείς που απαιτούν χειρονακτική εργασία (Καλεράντε, 2014). Συνήθως τα άτομα αυτά δεν έχουν μεγάλες απαιτήσεις σχετικά με τον μισθό που προσφέρεται, γεγονός που τους καθιστά εξαιρετικά ανταγωνιστικούς για τους ημεδαπούς οι οποίοι απαιτούν όσο το δυνατόν υψηλότερο μισθό με τον ελάχιστο κόπο (Καλεράντε, 2014).

Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται από τις δηλώσεις του δείγματος, κατά κύριο λόγο, για τα άτομα μεταναστευτικού υπόβαθρου καθώς αναφέρθηκε σημαντικό ποσοστό στο σχολικό πλαίσιο που εξετάζουμε. Τους παραπάνω ισχυρισμούς επικυρώνει και η άποψη ενός μαθητή που ανέφερε πως μια παρέα από πιο ευκατάστατους μαθητές δύσκολα θα συμπεριλάβει έναν μαθητή μετανάστη λόγω διαφορετικού οικονομικού στρώματος. Το γεγονός αυτό είναι πολύ πιθανό να οξύνει το έντονο φαινόμενο περιθωριοποίησης το οποίο προκύπτει από προκατειλημμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις που αποτελούν την βάση ανάπτυξης ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις μειωμένες ευκαιρίες των ατόμων διαφορετικής προέλευσης φτάνοντας ακόμα και στην αμφισβήτηση και μη αποδοχή ταυτότητας. Ειδικά στα πλαίσια του σχολείου η περιθωριοποίηση αποτελεί ένα πολύ λεπτό ζήτημα καθώς μπορεί να έχει ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα.

Παρόλο τον σημαντικό πληθυσμό μεταναστών μαθητών που εντοπίστηκε στα Επαγγελματικά Λύκεια, υπήρχε έκδηλη αλλά και άδηλη εκδήλωση μαθητών διαφορετικής θρησκευτικής πίστης. Συγκεκριμένα αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν πως δεν γίνεται έντονη διαφοροποίηση των μαθητών αυτών, με εξαίρεση ένα μικρό ποσοστό που ανέφερε τον εντοπισμό ατόμων διαφορετικής θρησκείας λόγω της ιδιαιτερότητας που φέρει η θρησκεία τους στην ένδυση, όπως η μαντίλα. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να κοινωνικοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον, διότι τείνουν να προϊδεάζονται αρνητικά για τις αντιδράσεις και τις αντιλήψεις που θα έχουν συμμαθητές τους καταλήγοντας στην στοχοποίηση του ίδιου τους του εαυτού.

Παρόμοια συμπεριφορά διακρίνεται και από μαθητές με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις καθώς δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία συναναστροφής για να μην αποκαλυφθούν οι σεξουαλικές προτιμήσεις και επαληθευτεί ο φόβος τους για αποκλεισμό εξαιτίας αυτού του χαρακτηριστικού. Η πεποίθηση αυτή τροφοδοτείται από τη γενικότερη κοινωνική αποδοχή που λαμβάνουν και όχι τελικά από προσωπικές τραυματικές εμπειρίες του κάθε ατόμου. Ωστόσο, η ανησυχία αυτή είναι πιθανό να μεταβληθεί στην περίπτωση που πιστοποιηθούν οι αντίθετες προθέσεις από πλευράς του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού.

Σε γενικές γραμμές, όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 2.4 «Εμφυλη ταυτότητα», υπάρχει έντονος διαχωρισμών φύλων στα σχολεία του ΕΠΑ.Λ. ανάλογα με την ειδικότητα. Στα Επαγγελματικά Λύκεια όπου οι τομείς κατά βάση έχουν σχέση με φροντίδα, καλλωπισμό και παροχή υπηρεσιών επιλέγεται κυρίως από γυναίκες, ενώ αντίθετα οι τομείς που σχετίζονται με κατασκευές, οχήματα και πληροφορική απαρτίζονται κυρίως από άντρες. Βέβαια παρατηρούμε πιο πιθανό το ενδεχόμενο ένας άντρας θα επιλέξει μια "γυναικεία" ειδικότητα παρά το αντίθετο. Παρατηρούμε βέβαια, πως ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κατευθύνεται στον τομέα υγείας, πρόνοιας και ευεξίας που κατά μέσο όρο απαρτίζεται από γυναίκες και όχι τόσο σε τομείς όπως η μηχανολογία, πληροφορικής, κ.α.. Επιπλέον, παρατηρούνται μαθητές οικονομικά ευκατάστατοι αλλά και με οικονομικές δυσκολίες στις δομές του ΕΠΑ.Λ. χωρίς αυτό να αποτελεί χαρακτηριστικό ώστε να τους τοποθετεί στο περιθώριο. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες το φαινόμενο της εργασίας παράλληλα με τις μαθητικές τους υποχρεώσεις τείνει να είναι πιο ανεπτυγμένο στα ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια από ότι στα Γενικά.

Όσον αφορά το ενδεχόμενο ύπαρξης διακρίσεων οι συμμετέχοντες αποκάλυψαν κάποια σχετικά περιστατικά. Τα πιο συχνά και σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης περιστατικά είχαν την μορφή λεκτικής βίας και απευθύνονταν στα άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό καθώς κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων το ποσοστό του πληθυσμού των ατόμων αυτών στο σχολείο είναι αρκετά μικρός και ταυτόχρονα εσωστρεφής. Αυτό έρχεται σύμφωνο με το Κεφ. 3 «Διαφορετικότητα, ψυχολογικές επιπτώσεις και σχολική επίδοση», κατά το οποίο τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι σε αυτά τα άτομα στο σχολικό χώρο αναζωπυρώνονται διαρκώς λόγω των αντιλήψεων

και των σχολιασμών που επικρατούν και στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι απαραίτητη η άμεση παρέμβαση για την εξάλειψη τέτοιων περιστατικών στα σχολεία ώστε τα παιδιά να νιώσουν ασφαλείς αποτρέποντας την ψυχολογική τους κατάρρευση.

Από την άλλη μεριά οι διαπληκτισμοί μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, κυρίως μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων, υπήρχαν σε μικρότερο ποσοστό. Φαίνεται λοιπόν πως το μεταναστευτικό ζήτημα έχει εδραιωθεί πλέον στην καθημερινότητα και των εκατέρωθεν πολιτισμών με αποτέλεσμα τη σταδιακή μείωση φτωχοποίησης των μεταναστών. Όπως μας ανέφεραν και οι συμμετέχοντες οι παρέες πλέον στα σχολεία είναι κατά βάση μεικτές όσον αφορά την εθνική ταυτότητα των μαθητών, γεγονός που γεννά ελπίδες για την επικράτηση ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο και μετέπειτα στη κοινωνία. Ειδικότερα οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, όπως μας ανέφεραν και οι ίδιοι, δεν δίνουν σημασία σε τέτοιου είδους χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και δεν προβαίνουν σε περαιτέρω διακρίσεις. Οπότε ενδεχομένως η ηλικία να είναι ένας παράγοντας με τον οποίο τα άτομα αντιδρούν και διαμορφώνουν αντιλήψεις πάνω σε τέτοια ζητήματα. Επιπρόσθετα παρατηρούμε πως ο εκφοβισμός επικεντρωνόταν κυρίως στην εξωτερική εμφάνιση που μας αναδεικνύει κι άλλη πτυχή διαφορετικότητας η οποία αποτελεί αντικείμενο σχολιασμού. Ένα τέτοιο περιστατικό που αναφέρθηκε ήταν ενός από τους συμμετέχοντες, ο οποίος με την ανεκτικότητα του έδινε περιθώρια στους συμμαθητές του να τον βάζουν στο στόχαστρο λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης.

Αποθαρρυντικές βέβαια είναι οι αναφορές που έγιναν για τον τρόπο αντιμετώπισης από τη σχολική μονάδα. Αρμοδιότητα του σχολείου, πέρα από την τυπική εκπαίδευση, είναι η κοινωνική διαπαιδαγώγηση και η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών προωθώντας την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη (Fine-Davis & Faas, 2018). Στη περίπτωση των διακρίσεων και της εκδήλωσης βίας στα σχολεία οι καθηγητές όχι μόνο δεν προσπαθούν να εδραιώσουν τις αξίες που προαναφέραμε, αλλά αντίθετα αδιαφορούν και εθελοτυφλούν απέναντι σε τέτοια περιστατικά.

Αρκετά αισιόδοξο είναι το γεγονός πως από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα μας, μόνο ένα άτομο έχει υποστεί σχολικό εκφοβισμό, δίνοντας βέβαια ταυτόχρονα περιθώρια για περαιτέρω προσπάθεια καθολικής εξάλειψης περιστατικών βίας στα σχολεία. Τα άτομα της μειονότητας θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά και να ενταχθούν ομαλά στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από την πλειοψηφία των μαθητών αλλά και των καθηγητών. Διακρίσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις και

περιστατικά βίας είναι φαινόμενα που επικρατούν και πέρα από τα Επαγγελματικά Λύκεια, όπως στα Γενικά, σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, στη κοινωνία και γενικά όπου υπάρχει το διαφορετικό. Το ζητούμενο είναι να εδραιωθεί η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή για την ομαλή και υγιή λειτουργία της κοινωνίας (Γαλίτης, 2014).

Κεφάλαιο 9: Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες. Αρχικά, ένα βασικό εμπόδιο που προέκυψε ήταν η εύρεση δείγματος κυρίως λόγω της έλλειψης συνεργασίας με την διεύθυνση των σχολικών μονάδων. Επιπλέον η διεξαγωγή της έρευνας μας διακόπηκε λόγω της πανδημίας του ιού, καθώς αναστάλθηκε η λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να οδηγηθούμε στην συλλογή αρκετά μικρού αριθμού δείγματος καθιστώντας την έρευνα μας πιο δύσκολη. Επιπρόσθετα, το δείγμα που καταφέραμε να εξετάσουμε στους χώρους του σχολείου ήταν πολύ μικρό (μόλις δύο παιδιά) με αποτέλεσμα η έρευνα μας να συνεχιστεί είτε τηλεφωνικά είτε στο προσωπικό χώρο της ερευνήτριας. Η πρόσβαση μας σε περιορισμένο αριθμό ατόμων προς μελέτη κατέστησε δυσκολότερη την υποστήριξη των συμπερασμάτων μας.

Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας λοιπόν, η παρούσα έρευνα μας κατέδειξε πως τα Επαγγελματικά Λύκεια απαρτίζονται από μαθητές οι οποίοι κατάγονται από ξένες χώρες. Όπως φάνηκε τα άτομα αυτά έχουν διαφορετική αντιμετώπιση από τα παιδιά των ημεδαπών καθώς πολλές φορές ως θύματα προκαταλήψεων βρίσκονται στο στόχαστρο λόγω της προέλευσης τους. Η αντιμετώπιση αυτή είναι ανεξάρτητη από την σχολική τους επίδοση. Συνήθως όμως επηρεάζεται η συμπεριφορά τους λόγω της στοχοποίησης που δέχονται και αυτό οδηγεί στο να διαμορφώσουν μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Εκτός από τους μετανάστες μαθητές, στη μειονότητα κατατάσσονται και οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν ένα χαρακτηριστικό το οποίο αποκλίνει από τα συνηθισμένα. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να αφορούν την θρησκεία, την σεξουαλική προτίμηση ή και το οικονομικό τους υπόβαθρο. Από την έρευνα μας συμπεράναμε πως τελικά υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τα οποία αποδίδονται στην εξωτερική εμφάνιση λόγω του σωματότυπου. Το στοιχείο αυτό το εκπορεύσαμε μέσα από την μελέτη μας και παρόλο που δεν το είχαμε συμπεριλάβει φαίνεται να κλονίζει τις ισορροπίες και τις σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μαθητών. Εν τέλει καταλήγουμε πως οι όψεις της διαφορετικότητας στα Επαγγελματικά Λύκεια είναι πιο έντονες από εκείνες στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα διαπιστώσαμε πως δεν αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές ισάξια και δεν δίνεται η ίδια βαρύτητα από τους καθηγητές αλλά και από μεγάλο ποσοστό των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η παρέμβαση για την ανατροπή της ισχύουσας κατάστασης.

Βιβλιογραφία

- Αναστασόπουλος, Δ. (2014). Ερευνητικές προσεγγίσεις στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Το Γενικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 194-204). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=196>
- Γαλίτης, Π. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση: η επαγγελματική εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό χώρος συσσώρευσης εντάσεων, θυματοποίησης/εκφοβισμού και σχολικής βίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνότητων. Υφιστάμενη κατάσταση-Αντιμετώπιση. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 278-292). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=280>
- Γεωργιάδης, Δ. & Ρηγόπουλος, Θ. (2014). Ο ρόλος και η συμβολή του θεσμού της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης: Η Περίπτωση του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αχαρνών. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 104-118). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=114>
- Creswell, W. J. (2016). Συγκέντρωση Ποιοτικών Δεδομένων. Στο: W. J. Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ: Ν. Κουβαράκου, σελ. 204-236). Αθήνα: Ίων.

- Δούρος, Π. (2017). *Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/320566465>
- Fine-Davis, M. & Faas, D. (2018). Equality and diversity in vocational education a cross cultural comparison of trainers and trainees attitudes in six European countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 500-514. doi: 10.1080/03057925.2018.1523676
- Fisher, E. S. & Kennedy, K. S. (2012). *Responsive School Practices to Support Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students and Families*. New York: Routledge. Retrieved from: https://digitalcommons.chapman.edu/education_books/23/
- Θεοφάνη, Γ. (2014). Παγκοσμιοποίηση και σχολείο: ο ρόλος του δασκάλου. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 205-213). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=206>
- Καρελάντε, Ε. (2014). Η τεχνική εκπαίδευση στην κατάρτιση των αλβανών μεταναστών μαθητών: στόχοι και προοπτικές σε μια «ρέουσα» οικονομικό-κοινωνική κατάσταση. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Β' Τομ., σελ. 204-213). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.2/mobile/index.html#p=207>
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014). Πολιτισμός-θρησκεία-εκπαίδευση. Μια πρόταση για υποχρεωτική διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, με βάση την ευρωπαϊκή σκέψη και νομολογία. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Β' Τομ., σελ. 569-578). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο

Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.2/mobile/index.html#p=572>

- Λιάμπας, Γ. & Τουρτούρας, Χ. (2007). Εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών στα Ενιαία Λύκεια και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του Ν. Θεσ/νίκης. Στο: *Τόμος Πρακτικών του Επιστημονικού Συνεδρίου: Αποδοχή-Αποκλεισμός. Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης. Όλοι διαφορετικοί - Όλοι ίσοι*, Θεσσαλονίκη, 7-8 Δεκεμβρίου (σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας (ΕΣΥΝ). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/289124290_Ekpaideutikos_apokleismos_ton_palinnostounton_kai_metanaston_mathetontrion_sta_Eniaia_Lykeia_kai_Technika_Epangelmatika_Ekpaideuteria_tou_Nomou_Thessalonikes
- Maddah, H. A. (2018). Diversity and Multicultural Education: Racism, Bilingualism, Disabilities and LGBTQ Students, *American Journal of Educational Research*, 6 (9), 1333-1337. doi: 10.12691/education-6-9-14
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές, *Ηώς*, 2, 139-173. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/4201219/Εκπαιδύοντας_διαπολιτι
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Μέντορας*, 12, 118-138. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/sxoliki_bia_kai_eterotita_stin_ellada.pdf
- Μανωλάκος, Π. (2014). Η ισότιμη αντιμετώπιση και παιδαγωγική ευθύνη του σχολείου προς την διαφορετικότητα των αλλοδαπών χαρισματικών μαθητών. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 128-138). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=130>
- Μπαλτατζής, Δ., Τσουκναρίδης, Δ. & Μπαλτατζή, Ελένη. (2014). Η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο μέσα από τη διδασκαλία του

- μαθήματος των θρησκευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Β' Τομ., σελ. 600-612). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.2/mobile/index.html#p=612>
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M. & Pratt, T. C. (2020). The Victimization of LGBTQ Students at School: A Meta-Analysis, *Journal of School Violence*, 19 (4), 421-432. doi: 10.1080/15388220.2020.1725530
- Οικονόμου, Α., Φωτίου, Ν., Παραστατίδης, Κ. & Καλτσάς, Κ. (2018). Οδηγός Σπουδών Επαγγελματικών Λυκείων. Στο: Α. Οικονόμου, Ν. Φωτίου, Κ. Παραστατίδης & Κ. Καλτσάς (Επιμ.), *Προσανατολισμοί μετά το Γυμνάσιο – Σχολικό έτος 2017-2018*. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/Οδηγος_σπουδών_ΕΠΑ.Λ._2017_2018.pdf
- Παϊδούση, Χ. (2016). *Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης : κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. Ανακτήθηκε από: http://www.eiead.gr/publications/docs/ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ_της_Επαγγελματικής_Εκπαίδευσης.pdf
- Παρασκευάς, Π. Θ. (2014). Θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010 (Α' Τομ., σελ. 388-397). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP22.1/mobile/index.html#p=390>
- Πατσιαούρας, Α. (2008). 2. Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 290-302. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/7598367->

[Ratsismos-kai-xenofovia-stin-koinonia-tin-ekpaideysi-kai-ton-athlitismo-asterios-patsiaoyras-tefaa-panepistimio-thessalias.html](http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf)

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ρουσέα, Π. & Βρετάκου, Β (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ.

Ανακτήθηκε από: <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>

Tarc, A. M. (2006). In a dimension of height: ethics in the education of others, *Educational Theory*, 56 (3), 287-304. doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018). *Ενημερωτικό σημείωμα για διευθυντές και εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων και Εργαστηριακών Κέντρων*. Ανακτήθηκε από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/Enimerotiko_simeioma_th esmikes_allages.doc

Van Vught, F. (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems*.

Retrieved from:

https://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/Frans-van-Vucht.pdf

ΦΕΚ 120/Α/27-6-2008. *Σύνταγμα της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από:

http://www.et.gr/images/stories/eidika_themata/a_120_2008.pdf