

ΜΕΛΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΟ ΛΕΚΑΝΟΠΕΔΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ*

Κωνσταντίνα Σκλάβου**

Περίληψη

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα που δημιούργησαν τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα της τελευταίας δεκαετίας προς τη χώρα μας. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα για τα θέματα της εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα επιδιώκεται η ανίχνευση των στάσεων των αλλοδαπών για την εκπαίδευση και ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Η μελέτη της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην αναφορά των βασικών θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη μελέτη της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, με έμφαση στις ομάδες των προσφύγων και μεταναστών και στο πώς επιτυγχάνεται η κοινωνική τους ένταξη μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ερευνούμενη διάσταση μελετήθηκε μέσω του ποιοτικού προτύπου έρευνας και ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη¹.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η απόδοση ενός ορισμού για την εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει δυσκολίες, όπως τονίζουν πολλοί συγγραφείς (Rogers, 1999· Familusi, 1998· Welton, 1996). Ο Welton (1996) υποστηρίζει ότι ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει την ίδια σημασία για κάθε άτομο, καθώς αποκτά νόημα μέσα από τα προσωπικά κίνητρα και τις επιδιώξεις του καθενός. Η Unesco (Rogers, 1999) περιλαμβάνει στον ορισμό που δίνει για την εκπαίδευση ενηλίκων κάθε διεργασία, τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, η οποία έχει σκοπό να βοηθήσει τα ενήλικα άτομα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τα επαγγελματικά τους προσόντα ή να τα στρέψει προς ένα διαφορετικό προσανατολισμό που θα επιφέρει αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά τους, για την προσωπική τους ανάπτυξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία.

* Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα της πτυχιακής εργασίας που εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και διατίθεται σε ολοκληρωμένη μορφή στη βιβλιοθήκη του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

** Κοινωνική λειτουργός – Παιδαγωγός, Μ.Α., Υπ. Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου Εργαστηριακή συνεργάτης του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΤΕΙ Αθηνών, Επιστ. Υπεύθυνη των προγραμμάτων ΣΥΥ του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες, <http://www.socialwork.gr>

1. Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, μετανάστες, εκπαίδευση ενηλίκων, διαπολιτισμική κοινωνική εργασία, κοινωνική ένταξη, εκπαίδευση κοινωνικά ευπαθών ομάδων, ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) (Rogers, 1999: 55) προτείνει έναν ορισμό, βάσει του οποίου, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ικανοποίηση οποιασδήποτε ανάγκης ή ενδιαφέροντος ενός ενήλικα που δεν ασχολείται πλέον με την εκπαίδευση, ώστε να του παρέχει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές, μη τυπικές σπουδές ή εκπαίδευση συλλογικού, κοινωνικού σκοπού. Στην άποψη αυτή συνηγορεί ο Familusi (1989), ενώ ο Κόκκος (1999) υποστηρίζει ότι βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα των συνθηκών, κάτω από τις οποίες οι ενήλικες μαθαίνουν και η διαφοροποίηση στην αντιμετώπισή τους.

Η άποψη του Freire (Jarvis, 2003) ότι η εκπαίδευση προς τους ενήλικες είναι και θέμα κυβερνητικής πολιτικής είναι επίσης αποδεκτή από πολλούς θεωρητικούς. Για αυτό ο Jarvis (2003) κάνει διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εκπαίδευση για ενήλικες. Θεωρεί την πρώτη μια στενή και συγκεκριμένη διεργασία, ενώ συσχετίζει τη δεύτερη με οποιαδήποτε εκπαιδευτική διεργασία μπορούν να εμπλακούν οι ενήλικες, δίνοντας μια ευρύτητα στον όρο. Τον ευρύ αυτό ορισμό συμπληρώνει η άποψη του Rogers (1999) που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαδικασία αλλαγής με στόχο να βοηθήσει τα άτομα στην εκπλήρωση ενός σκοπού και να τα καταστήσει ανεξάρτητα μέσα στα όρια κάποιου τομέα μελέτης ή άσκησης.

Αναφορικά με τις επικρατούσες μαθησιακές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Κόκκος (Κόκκος, Λιοναράκης, 1998) αναφέρει ως βασικές το συμπεριφορισμό, τη γενετική ψυχολογία, τον κοινωνικό εποικοδομισμό, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη θεωρία του γλωσσολόγου N. Chomsky. Εξίσου σημαντικές είναι και οι θεωρίες των Freire (Rogers, 2003) και Jarvis (2003).

Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες η μάθηση συνίσταται στη σύνδεση ερεθισμάτων και ανταμοιβών μέσω εξαρτημένων αντανακλαστικών. Σύμφωνα με τον B.F. Skinner (Κολιάδης, 1996) ένας οργανισμός αναπτύσσει και υιοθετεί συμπεριφορές αντιμετώπισης που επιβραβεύονται από το περιβάλλον ή απορρίπτεται άλλες που αποδοκιμάζονται. Ανάλογα τα παραπάνω λειτουργούν και στην εκπαίδευση ενηλίκων και αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τον εκπαιδευτή (Jarvis, 2003). Ο Thorndike (Jarvis, 2003) ανέλυσε τον τρόπο επίτευξης της μάθησης μέσω της θεωρίας της δοκιμής και πλάνης, καθώς ένας εκπαιδευόμενος επαναλαμβάνει μια συμπεριφορά, αν αυτή παράγει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες ανέδειξαν τη μάθηση μέσω προτύπων και τον εσωτερικό διάλογο για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος (Κολιάδης, 1997α). Ο Bandura (Κολιάδης, 1997α) υποστήριξε ότι η αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ατόμου πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς άλλων, της συμβολικής σκέψης και της αυτοκαθοδήγησης. Σύμφωνα με τον Jarvis (2003), η μάθηση μέσω προτύπων συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων όχι μόνο στη μετάδοση των επιθυμητών γνώσεων, αλλά και στην αλλαγή στάσεων, ιδεών, αρχών και αξιών από τους εκπαιδευόμενους.

Ο Jarvis (2003) επίσης εξαιρεί το ρόλο των γνωστικών θεωριών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αποδίδει δε μεγάλη σημασία στη γλώσσα, ως βασικό μέσο μετάδοσης γνώσεων και στην ανακαλυπτική μάθηση, η οποία προάγει ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μαθαίνοντας στον εκπαιδευόμενο πώς να επιλύει αυτόνομα τα προβλήματά του (Κολιάδης, 1997β). Επιπροσθέτως δίνει έμφαση στη σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου και προσδιορίζει τρία είδη μάθησης με δραστηριότητες που αφορούν τις εργασίες, τις προσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον (Jarvis, 2003).

Η θεωρία του Freire (Rogers, 1999) αφορά την εκπαίδευση κυρίως των ενηλίκων και λιγότερο των παιδιών. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτής στη διδασκαλία παρουσιάζεται ως εμψυχωτής και λιγότερο ως φορέας «σωστών» γνώσεων, ενώ ο εκπαιδευόμενος είναι αποδέκτης πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών. Ο Freire (Jarvis, 2003) τονίζει το ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού πα-

ράγοντα στη μάθηση και υποστηρίζει ότι η γνώση οδηγεί το άτομο στην απελευθέρωση από την πλασματική πραγματικότητα.

2. Εκπαίδευση ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

– Η περίπτωση των ενηλίκων αλλοδαπών

Κατά τον Familusi (1998) η εκπαίδευση ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εντοπίζεται στην ύπαρξη κοινωνικής αλληλεγγύης στη δομή των προγραμμάτων, στο ρόλο της διοικητικής οργάνωσης στη διαδικασία της μάθησης και στις επιδιώξεις της εκάστοτε κοινωνίας. Ο Lovett (1996) εξάλλου θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή μιας κοινωνίας, ενώ υποστηρίζει ότι μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να παρακάμπνεται οι αξίες της. Σύμφωνα όμως με την Τσιμπουκλή (Αναγνωστάκης, Καραλής, Καρδαμίτση, Κόκκος, Κομνηνού, Μόσχος, Πολυζώης, Σταυρακοπούλου, Τσιμπουκλή, 1999) στο σχεδιασμό των προγραμμάτων για ευπαθείς ομάδες πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν παράγοντες όπως το αίσθημα απόρριψης, το μειωμένο κίνητρο, η μικρή υποστήριξη από το περιβάλλον, η αρνητική εικόνα για την εκπαίδευση.

Είναι πιθανό στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα οι δυνάμεις που ωθούν τα άτομα στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων να εξουδετερώνονται από τα παραπάνω και τελικά να τ' αποτρέπουν από την εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με την Cross (1981), προκειμένου να δοθούν κίνητρα στους ενήλικες απαιτείται η ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις μεταβολές που συντελούνται στη ζωή τους, η δημιουργία ευκαιριών, η άρση των εμποδίων προς τη μάθηση και τέλος η κατανόηση των στόχων και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων.

Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εκπαίδευση κοινωνικά ευπαθών ομάδων, και συγκεκριμένα των αλλοδαπών, αναφέρεται ως παράγοντας ενίσχυσης ή αποτροπής της συμμετοχής τους. Η σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων πρέπει να βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην αμοιβαία αποδοχή και να διέπεται από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, Λιοναράκης, 1998). Σύμφωνα με τους Βεργίδη και συν. (1999) η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτών προκάλεσε αρκετές δυσλειτουργίες στην υλοποίηση προγραμμάτων για ευπαθείς ομάδες.

Επομένως η εκπαίδευση και επιμόρφωση στις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα του συγκεκριμένου πληθυσμού αναδεικνύεται ως βασική ανάγκη. Εξάλλου ένα από τα κριτήρια επιλογής ενός εκπαιδευτή, σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (1999), πρέπει να είναι η γνώση για τον πληθυσμό – στόχο, η εμπειρία με αυτόν, καθώς και η εκπαίδευσή του στα χαρακτηριστικά της ομάδας και σε εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να λάβει υπ' όψιν του τα πολιτιστικά μοντέλα, τις διαφορές ανάμεσα στη μητρική και στην επικρατούσα στη χώρα υποδοχής κουλτούρα και τέλος τις επιθυμίες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων αλλοδαπών (Lee, Sheared, 2002). Οι Cardemil και Battle (2003) προσθέτουν και την απόκτηση αυτοελέγχου και αυτογνωσίας στα άτομα που έρχονται σε επαφή με αλλοδαπούς, στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής ή θεραπευτικής διαδικασίας, προκειμένου να αντεπεξέλθουν.

3. Η κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων

Κοινωνική ένταξη (Social Integration) καλείται «η διαδικασία ενσωμάτωσης μέσω της οποίας μια κοινωνία ή ένα σύστημα επιτρέπει στα μέλη του να είναι κάτοχοι θέσεων και φορείς ρόλων, αλλά και να αποδέχονται τις θέσεις και τους ρόλους που τους αποδίδονται στα πλαίσια της κοινωνικής οργάνωσης» (Βασιλείου, Σταματάκης, 1992: 215). Δηλαδή η κοινωνική ένταξη ορίζεται από την πλευρά του ατόμου και από την πλευρά της κοινωνίας και «μπορεί να σημαίνει απο-

δοχή ή απόρριψη μιας ένταξης που έχει ήδη γίνει ή επιδίωξη μιας ένταξης διαφορετικής από εκείνη που υπάρχει ήδη» (Τσαούσης, 1993: 162). Οι Segall, Dasen, Berry και Rootinga (1996) αναλύουν την κοινωνική ένταξη στη διαπολιτιστική ψυχολογία βάσει του Οικολογικού – Πολιτιστικού πλαισίου.

Η θεωρία κατασκευάστηκε από τον Berry (Segall και συν., 1996) και επιδιώκει το συγκεκριμένο της βιολογικής κληρονομιάς, της οικολογίας, του πολιτισμού, των εμπειριών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές επηρεάζονται από το φυσικό – οικολογικό και τον πολιτιστικό παράγοντα, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και τελικά διαμορφώνουν τις ατομικές πράξεις. Στα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται ο επιπολιτισμός και η κοινωνικοποίηση (Segall και συν., 1996). Ο επιπολιτισμός ως έννοια έχει μια ευρύτερη σημασία και λειτουργία. Αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πέραν αυτών που διδασκόμαστε μέσω της κοινωνικοποίησης.

Η εκμάθηση της ομιλούσας γλώσσας περιλαμβάνει και τις δυο διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα μέσω του σχολείου και της καθημερινότητας. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2003) «ο δρόμος προς την εκμάθηση μιας γλώσσας περνάει από την κατανόηση του νοήματος προς την παραγωγή νοήματος» και στη συνέχεια στην παραγωγή σωστών προτάσεων. Επομένως το να μάθει κάποιος μια γλώσσα, συνίσταται στο γεγονός του να μάθει τη σωστή χρήση της. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην εκμάθηση μιας γλώσσας και κατ' επέκταση στην ένταξη για τις ομάδες των αλλοδαπών.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι ενήλικες χρειάζονται χρόνο προκειμένου να κατανοήσουν μια νέα γνώση και να τη συνδυάσουν με τις προϋπάρχουσες. Επομένως η διδασκαλία απαιτεί υπομονή, προσαρμογή, ευελιξία και εφευρετικότητα από την πλευρά του εκπαιδευτή. Οι ενήλικοι αλλοδαποί έχουν μια επιπρόσθετη κοινωνική δυσκολία στη μάθηση, κυρίως όσον αφορά στη γλώσσα, γιατί συχνά ζουν απομονωμένοι από το γηγενή πληθυσμό και δεν χρησιμοποιούν την ομιλούσα γλώσσα στην καθημερινότητά τους. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται καθοριστικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Παπάς, 1998). Η βιβλιογραφία τις συνοψίζει στην εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό, ειρήνη και μη εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Μιχάλης, 2003). Ο Essinger (Ζωγράφου, 2003: 59) εξηγεί την αρχή της ενσυναίσθησης «ως αγωγή συμπαράστασης ανάμεσα στους πληθυσμούς των μειονοτήτων». Ενώ ο διαπολιτισμικός σεβασμός διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τους δίγλωσσους μαθητές, το οποίο «συνίσταται στην αναγνώριση των πολιτισμών και στη διάθεση βιβλίων σε άλλες γλώσσες» (Παπάς, 1998: 361).

Αδιαμφισβήτητος όμως είναι ο ρόλος της γλώσσας στη διαδικασία της μάθησης. Ο Lev Semjonovitch Vygotsky (Hayes, 1998) έδωσε με τη θεωρία του Κοινωνικού Δομισμού μια νέα διάσταση στη σχέση γλώσσας και σκέψης, υποστηρίζοντας ότι καθώς αποκτούμε τη δεξιότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, διαμορφώνουμε ένα εργαλείο, το οποίο μας βοηθά στη σκέψη. Ο Vygotsky (Hayes, 1998) απέδωσε μεγάλη βαρύτητα στον παράγοντα περιβάλλον, καθώς οι γνωστικές διαδικασίες μορφοποιούνται σε αλληλεπίδραση με αυτό και στη συνέχεια οι νέες πληροφορίες εσωτερικεύονται ως γνώση. Προκειμένου να γίνει εμφανής ο ρόλος του κοινωνικού - πολιτιστικού παράγοντα στη μάθηση παρατίθενται εν συντομία τα βασικά χαρακτηριστικά των κορανικών σχολείων. Γενικά πρόκειται για ένα μονοδιάστατο εκπαιδευτικό σύστημα που ενθαρρύνει την αποστήθιση και τη σειρά απομνημόνευση. Ο ρόλος του δασκάλου και η παρεχόμενη γνώση προσδιορίζονται από τα ήθη, τα έθιμα και τις θρησκευτικές παραδόσεις. Σύμφωνα με τον Wagner (Segall και συν., 1996) τα εν λόγω σχολεία:

- Βασίζονται στις θρησκευτικές ή άλλες αξίες της κοινωνίας.
- Η αποστήθιση και η εμπέδωση των θρησκευτικών και ιερών κανόνων είναι ένας από τους βασικότερους στόχους.
- Η διδασκαλία είναι δυαδική και γίνεται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή.
- Ο ρόλος του δασκάλου δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει και παρεμβάσεις στη ζωή του μαθητή και της κοινότητας γενικότερα.
- Οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις ανάλογα με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει και όχι βάσει της ηλικίας τους.
- Ιδιαίτερα στις ισλαμικές χώρες ο δάσκαλος είναι αποκλειστικά άνδρας, ενώ μέχρι πρόσφατα τα κορίτσια δεν μπορούσαν καν να παρακολουθήσουν μαθήματα.
- Η κορανική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, αλλά λίγες οικογένειες δεν εντάσσουν τα παιδιά τους σε αυτή.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων προς την εκπαίδευση των αλλοδαπών που διαβιούν στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν οι απόψεις τους γύρω από την εκπαίδευση και διερευνήθηκε το αν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες που ζουν στη χώρα μας, επιθυμούν να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εκμάθηση ελληνικών ή για κατάρτιση. Επίσης ανιχνεύθηκαν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού, γι' αυτούς, προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και στις ιδιαιτερότητες που έχουν ως ευπαθής πληθυσμός.

2. Δείγμα

Τις εξετασθείσες περιπτώσεις της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 16 ενήλικοι πρόσφυγες και μετανάστες διαφόρων εθνοτήτων (9 άνδρες και 7 γυναίκες), που έκαναν χρήση των υπηρεσιών του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες από το 12ο/2004 έως το 2ο/2005. Οι απαντήσεις των τεσσάρων πρώτων ερωτώμενων (3 άνδρες και 1 γυναίκα) χρησιμοποιήθηκαν για την πιλοτική έρευνα. Τα υπόλοιπα 12 άτομα συμμετείχαν στην κυρίως ερευνητική διαδικασία και ήσαν 6 άνδρες και 6 γυναίκες. Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με κριτήριο το αν είναι αλλοδαποί και κατ' επέκταση το αν υπάγονται στην κατηγορία του πρόσφυγα ή του μετανάστη, σύμφωνα με τα νομικά έγγραφα που έφεραν. Ένα δεύτερο κριτήριο επιλογής ήταν το αν μιλούν ελληνικά, γαλλικά ή αγγλικά, ώστε η επικοινωνία μαζί τους να είναι άμεση (Cardemil και Battle, 2003). Η επιλογή του δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία, καθώς οι ερωτώμενοι εντοπίστηκαν μέσω συγκεκριμένης οργάνωσης.

3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων, μέθοδο που αποτελεί πηγή άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, Carty, 1999). Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 4 άτομα πριν χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα. Οι ατομικές συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, με διάρκεια 30 – 40 λεπτών και περιλάμβαναν 54 άξονες. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν και διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή των ερωτώμενων ή να προσδιοριστεί το περιεχόμενο ορισμένων απαντήσεων (Bird, Hammersley, Gomm, Woods, 1999).

4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν στηρίχθηκε στην ανάλυση περιεχομένου (Cohen, Manion, 1994). Οι συνεντεύξεις αποδόθηκαν σε γραπτά κείμενα και στη συνέχεια οι απαντήσεις ανά ερωτώμενο κατατάχθηκαν σε 54 κατηγορίες, βάσει των αξόνων της συνέντευξης (Faulkner και συν., 1999). Μετά την ομαδοποίηση των απαντήσεων έγινε προσπάθεια να καθοριστεί ένα κεντρικό νόημα και κάποια συμπεράσματα σε κάθε κατηγορία/ ερώτηση, που να εκφράζουν τον υπό έρευνα πληθυσμό με παράθεση δυο αντιπροσωπευτικών απαντήσεων (Cohen, Manion, 1994).

5. Ερευνητικά πορίσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Από τα 12 άτομα του δείγματος οι 3 (25%) κατάγονταν από το Ιράκ, ενώ οι υπόλοιποι 9 από διαφορετικές χώρες και συγκεκριμένα από το Αφγανιστάν, Ιράν, Ινδίες, Αλβανία, Κονγκό – Ζαΐρ, Νιγηρία, Βουλγαρία, Πακιστάν και Γεωργία. Το ποσοστό συμμετοχής των δυο φύλων ήταν ισόποσο, δηλαδή 6 γυναίκες (50%) και 6 άνδρες (50%). Οι ηλικιακές ομάδες χωρίστηκαν ανά δεκαετία και περιλάμβαναν άτομα ηλικίας 20 – 50 ετών. Οι μισοί ερωτηθέντες, 6 άτομα (50%), ανήκαν στη δεκαετία των 20 – 30, 4 άτομα (33%) στα 31 – 40, ενώ τέλος 2 άτομα (17%) στα 41 – 50.

Ως προς το νομικό καθεστώς 6 άτομα (50%) ήταν αιτούντες άσυλο, 4 (33%) αναγνωρισμένοι πρόσφυγες και 2 άτομα (17%) ήταν κάτοχοι αδειών παραμονής και εργασίας μετανάστη. Επομένως το μεγαλύτερο ποσοστό (83%) είχε νομιμοποιηθεί μέσω του προσφυγικού καθεστώτος. Οι λόγοι εγκατάλειψης των χωρών καταγωγής σχετίζονταν για 7 ερωτώμενους (58%) με πολιτικά προβλήματα, ενώ 2 (17%) ανέφεραν πολιτικά και οικονομικά προβλήματα. Μόνο 3 άτομα (25%) αναφέρθηκαν αποκλειστικά σε οικονομικούς λόγους.

Τα 7 άτομα (58%) του δείγματος ήταν απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής. Οι υπόλοιποι 3 (25%) ήταν απόφοιτοι βασικής εκπαίδευσης. Δυο άτομα δεν ολοκλήρωσαν τη βασική εκπαίδευση. Στην οικογενειακή κατάσταση 7 ερωτώμενοι (58%) δήλωσαν έγγαμοι, ενώ 5 (42%) άγαμοι. Όλοι οι έγγαμοι είχαν τουλάχιστον ένα παιδί. Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα έχει ως εξής: 6 άτομα (50%) 6 – 8 έτη, 3 άτομα (25%) 1 – 2 έτη, 2 άτομα (17%) 3 – 5 έτη και 1 άτομο (8%) λιγότερο από ένα έτος.

Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς 5 ερωτώμενοι (42%) δήλωσαν άνεργοι. Από τους 7 εργαζόμενους (58%), οι 4 απασχολούνταν νόμιμα, με ασφάλεια και σύμβαση και οι 3 παράνομα. Τα υποστηρικτικά δίκτυα που διαθέτουν τα άτομα στην Ελλάδα αφορούσαν κυρίως συγγενείς και φίλους (66%, 8 άτομα). Τρία άτομα είχαν μόνο φίλους και ένας δεν είχε κανέναν στη χώρα. Σχετικά με την εθνότητα των φίλων οι μισοί (6 άτομα) είχαν φίλους μόνο ομοεθνείς, ενώ το 42% (5 άτομα) Έλληνες και ομοεθνείς.

5.2 Επαγγελματικό προφίλ

Τα 8 από τα 12 άτομα ανέφεραν ότι στην Ελλάδα ασκούσαν διαφορετικά επαγγέλματα από αυτά που έκαναν στη χώρα τους και μάλιστα επαγγέλματα με χαμηλότερο κύρος και αμοιβές (προσωρινές ή/και παράνομες εργασίες). Ένας ερωτώμενος μόνο διατηρούσε την ίδια απασχόληση. Από το σύνολο των 12 ερωτηθέντων μόνο 3 άτομα ανέφεραν ότι η παρούσα εργασία είναι η πρώτη που έκαναν στη χώρα μας. Η προϋπηρεσία των εργαζομένων του δείγματος στη χώρα καταγωγής τους είχε ως εξής: 2 άτομα εργάζονταν από 1 – 3 έτη, 3 από 4 – 7 έτη και 2 εργάζονταν πάνω από 10 – 15 έτη. Αναφορικά με την πρόθεση των ατόμων να ασκήσουν το επάγγελμά τους στη χώρα μας από τα 12 άτομα τα 6 απάντησαν καταφατικά.

5.3 Δυσκολίες ένταξης

Στο θέμα της ένταξης ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αναφέρουν τρία βασικά προβλήματα που δυσχεραίνουν την ένταξή τους στη χώρα μας και τις αιτίες που τα προκαλούν. Ως πρώτο πρόβλημα αναφέρεται η έλλειψη εργασίας, καθώς σχετίζεται με την επιβίωση των ιδίων και των οικογενειών τους. Τα νομιμοποιητικά έγγραφα είναι το δεύτερο κατά σειρά πρόβλημα και το τρίτο η γλώσσα. Το αίτιο των προαναφερθέντων προβλημάτων εντοπίστηκε από τα ίδια τα άτομα στην αδυναμία πρόσβασης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στα μαθήματα εκμάθησης ελληνικών και δευτερευόντως στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης.

5.4 Η γλώσσα ως μέσο ένταξης

Οι ερωτώμενοι συνδυάζουν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία κυρίως με την εκμάθηση της γλώσσας. Στη συνέχεια αναφέρουν ως βοηθητικούς παράγοντες στην ένταξή τους την εύρεση εργασίας, την οικονομική ανεξαρτησία, την αλλαγή της νοοτροπίας των γηγενών, την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων για την ιστορία και την κουλτούρα των Ελλήνων. Έτσι οι 7 ερωτώμενοι του δείγματος που έχουν παιδιά απαντούν θετικά στην εγγραφή τους στο ελληνικό σχολείο και πιστεύουν ότι έτσι θα τους εξασφαλίσουν μια καλύτερη ζωή.

Αναφορικά με τις γνώσεις των ερωτώμενων στην ελληνική γλώσσα καταγράφηκαν απαντήσεις για το επίπεδο ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης. Στην ομιλία 3 άτομα είπαν ότι μιλάνε «λίγο», 2 άτομα «μέτρια», ενώ η πλειοψηφία, 6 άτομα, είπαν ότι μιλάνε «καλά». Στη γραφή 3 άτομα δεν είχαν τη δυνατότητα να γράφουν, 1 είπε ότι γράφει «μέτρια», ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός, 9 άτομα, ανέφεραν ότι γράφουν «καλά». Στην ανάγνωση 4 ερωτώμενοι είπαν ότι μπορούν να διαβάσουν «λίγο», 3 άτομα «μέτρια», 2 «καλά» και 3 «καθόλου».

Η πλειονότητα, 9 άτομα (75%), χαρακτηρίζει τα ελληνικά σαν μια δύσκολη γλώσσα, οι 2 είπαν ότι «δεν είναι πολύ δύσκολα» και 1 άτομο δεν ήταν σίγουρο. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στους γραμματικούς κανόνες, στην ορθογραφία, στην προφορά, στην κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν οι Έλληνες στις λέξεις και στην ηλικία, αφού αναφέρθηκε ότι όσο πιο μεγάλος είναι κάποιος, τόσο πιο δύσκολο είναι να μάθει και μάλιστα χωρίς βοήθεια.

5.5 Εκμάθηση ελληνικών

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων έμαθε ελληνικά σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Οι λοιποί μέσω ατομικής προσπάθειας, στα μαθήματα του τμήματος της Φιλοσοφικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Τα 7 από τα 12 άτομα έχουν παρακολουθήσει, έστω και μια φορά, μαθήματα ελληνικών και οι 5 τα ολοκλήρωσαν. Από τους 2 που εγκατέλειψαν, ένας συνέχισε τα μαθήματά του σε άλλο φορέα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ ο δεύτερος ολοκλήρωσε ένα άλλο τμήμα ελληνικών.

Πέντε ερωτώμενοι δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο τμήμα λόγω του ωραρίου εργασίας ή των οικογενειακών υποχρεώσεων. Ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή στις τάξεις αναφέρθηκε η εκμάθηση της γλώσσας. Παρά τα οικονομικά προβλήματα μόνο ένα άτομο ανέφερε ως κίνητρο την αμοιβή, όλοι όμως θεωρούν πολύ βοηθητικό το να δίνονται χρήματα για την παρακολούθηση. Οι περισσότεροι διαβλέπουν ένα έμμεσο όφελος από τις παρακολουθήσεις, καθώς συνδέουν την εκμάθηση της γλώσσας με την επαγγελματική αποκατάσταση, την κοινωνική ένταξη, την ψυχαγωγία, την επικοινωνία και την ανταλλαγή προβληματισμών και απόψεων.

5.6 Απόψεις για τους εκπαιδευτές

Τα 7 από τα 9 άτομα που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης εξέφρασαν θετική άποψη για τους εκπαιδευτές τους. Δύο άτομα ανέφεραν σοβαρό πρόβλημα με τους εκπαιδευτές που τους ανάγκασε να εγκαταλείψουν το πρόγραμμα, προκειμένου να εγγραφούν αλλού. Ο ένας ανέφερε ότι ο ρυθμός της διδασκαλίας και των μαθημάτων ήταν πολύ γρήγορος και λόγω απουσιών που έκανε για την εργασία του δεν μπορούσε να παρακολουθήσει. Ο δεύτερος ερωτώμενος απέδωσε τα προβλήματα που είχε στο γεγονός ότι η δασκάλα του δεν μιλούσε αγγλικά και ως εκ τούτου δεν μπορούσε να επικοινωνήσει μαζί της.

5.7 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτή

Οι απόψεις των ερωτώμενων για το ποια χαρακτηριστικά θα ήθελαν να έχει ένας εκπαιδευτής συγκλίνουν στα εξής στοιχεία: στη δυνατότητα να συνδυάζει τη θεωρητική και τη βιωματική μάθηση, στο να έχει υπομονή και να είναι ευγενικός, στο να μπορεί να επικοινωνεί με τους μαθητές σε μια κοινή γλώσσα και κατά προτίμηση στη μητρική των εκπαιδευόμενων και τέλος στο να διαθέτει γνώσεις γύρω από την ομάδα των αλλοδαπών και το αντικείμενο που διδάσκει.

5.8 Σχέσεις με εκπαιδευόμενους

Τα 9 άτομα που παρακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανέφεραν ότι στην τάξη τους υπήρχαν μαθητές από άλλες χώρες. Κάτι τέτοιο θεωρήθηκε θετικό από τους ερωτώμενους και μάλιστα 5 άτομα δήλωσαν ότι έχουν κρατήσει επαφή με τους συμμαθητές τους. Όσοι διέκοψαν την επικοινωνία τους το έκαναν λόγω πρακτικών προβλημάτων. Ένας ερωτώμενος δήλωσε ότι δεν θέλει να κάνει φίλους στα μαθήματα για να μην αποσπάται από το στόχο του και ένας είπε ότι δεν επιθυμεί να είναι σε μια τάξη άνθρωποι διαφορετων χωρών γιατί μαθαίνει ευκολότερα επικοινωνώντας μόνο με ομοεθνείς του.

5.9 Οργάνωση τμημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αλλοδαπών

Στην ερώτηση σχετικά με το πώς θα ήθελαν να είναι οργανωμένα τα τμήματα διδασκαλίας 8 άτομα απάντησαν ότι πρέπει τα μαθήματα να είναι δωρεάν και να υπάρχουν βιβλία. Τα 3 από τα 8 άτομα ανέφεραν ότι για να μάθουν πιο εύκολα θα ήθελαν τα κείμενα των βιβλίων να είναι ταυτόχρονα στα ελληνικά και στη γλώσσα τους. Οι υπόλοιποι 5 δεν εξέφρασαν προτίμηση ή ζήτησαν ελληνικά βιβλία. Οι λοιπές απαντήσεις αφορούν, μεταξύ άλλων, την παροχή αμοιβής για τη συμμετοχή, το να είναι κατάλληλος ο εκπαιδευτής και να μιλάει τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τη δυνατότητα καθοδήγησης των μαθητών στην εύρεση εργασίας, την ύπαρξη ενός προκαθορισμένου και σταθερού προγράμματος εκπαίδευσης και τέλος τη δημιουργία χώρων φύλαξης παιδιών.

5.10 Μελλοντικές προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση

Τα 8 από τα 12 άτομα δήλωσαν ότι θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές που διέκοψαν ή να ξεκινήσουν σπουδές στην Ελλάδα. Επίσης από τα 11 άτομα που απάντησαν θετικά, οι 9 θα συμμετείχαν/ ξανασυμμετείχαν σε πρόγραμμα για ελληνικά, οι 7 σε πρόγραμμα εκμάθησης υπολογιστών, 2 άτομα σε τάξεις αγγλικών και 2 άτομα σε άλλες τάξεις (μαγειρική, γυμναστική). Για τα μαθήματα ελληνικών – αγγλικών οι ερωτώμενοι θεωρούν αναγκαία την εκπαίδευσή τους σε ομιλία, γραφή και ανάγνωση για να βελτιωθούν οι κερτημένες γνώσεις τους, ενώ στους Η/Υ ζητούν γενικές γνώσεις για τη χρήση του μέσου και εκπαίδευση στο διαδίκτυο και στο τυφλό σύστημα.

5.11 Στάσεις προς την ελληνική εκπαίδευση

Από τα 12 άτομα που ερωτήθηκαν οι 8 απάντησαν ότι γνωρίζουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο διάρθρωσης του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και εξέφρασαν θετική άποψη για τον τρόπο λειτουργίας του. Τέσσερα άτομα είπαν ότι δεν ξέρουν κάτι για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ενώ 2 είπαν ότι είναι «μάλλον καλό», ένας ότι είναι «διαφορετικό» και ένας δεν εξέφρασε άποψη.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ

Η πλειοψηφία των απαντήσεων που κατεγράφησαν συνηγορεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση αποτελούν δύο από τα βασικά προβλήματα – αιτήματα των αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα. Επίσης θεωρούνται προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση και άλλων προβλημάτων του εν λόγω πληθυσμού, καθώς πολλά από τα κοινωνικό – οικονομικά εμπόδια, πηγάζουν από την αδυναμία επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα (Σκλάβου, 2001).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνοψίζονται στην τάση για αυτοκαθορισμό, στις αλλαγές που βιώνουν καθημερινά στη ζωή τους, στις εμπειρίες και γνώσεις που φέρουν ως προσωπικότητες, στις προσδοκίες τους, στα καθήκοντα και στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν και στον ατομικό τρόπο μάθησης (Κόκκος, 1999). Τα επιπρόσθετα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός δυσχεραίνουν επιπλέον τη συμμετοχή του στην εκπαίδευση. Προκειμένου τα προαναφερθέντα να μην μετατραπούν σε αποτρεπτικούς παράγοντες το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτή και στον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος (Κόκκος, 1998). Είναι επομένως αποιολογημένες οι συνεχείς αναφορές των αλλοδαπών της μελέτης στο ρόλο των εκπαιδευτών.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή η απόκτηση κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων, η προσωπική ανάπτυξη, η χρήση της νέας τεχνολογίας και γενικότερα η συμμετοχή σε μια κοινωνία (Βεργίδης, Καραλής, 1999), ταυτίζονται σχεδόν απόλυτα με τα αιτήματα των αλλοδαπών της μελέτης μας και τα κίνητρα συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Στα προγράμματα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων δε πρέπει να αποδοθεί ιδιαίτερη σημασία, εκτός από την παροχή γνώσεων, και στην ψυχολογική προσέγγιση των εκπαιδευομένων, ώστε να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή τους στη διδασκαλία, να υπάρχει ευελιξία στα προγράμματα και οι εκπαιδευτές να είναι έτοιμοι να λειτουργήσουν σαν πρότυπα – μοντέλα συμπεριφοράς (Αναγνωστάκης και συν., 1999).

Η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στην εκπαίδευση των δεύτερων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (Βαϊκούση και συν., 1999) εμπόδια δημιουργούνται όταν οι επικοινωνούντες έχουν διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς, αντιλήψεων ή αξιών. Προκειμένου να αρθούν οι δυσκολίες, τονίζεται η ανάγκη απομάκρυνσης των εμπλεκομένων από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτουν. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές μπορεί να αποδειχθούν εξαιρετικά βοηθητικές και να βελτιώσουν τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Όσον αφορά τη χρήση τους, η μάθηση επιτυγχάνεται με το συνδυασμό περισσότερων της μιας (Βαϊκούση και συν., 1999· Μάρκου, 1999). Π.χ. ο συνδυασμός των διαλέξεων και της βιωματικής μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης αλλοδαπών.

Μια πολιτιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται από τις πεποιθήσεις και τις αξίες της εκάστοτε κοινωνίας (Βεργίδης, Καρα-

λής, 1999). Οι ανάγκες που εξέφρασαν οι αλλοδαποί σ' αυτή την έρευνα συνδέονται με τον τρόπο ζωής της ελληνικής κοινωνίας, όμως επικεντρώνονται κυρίως σε ότι τους υπαγορεύει ως επιτακτικό η καθημερινότητά τους. Επομένως, αυτά οι ανάγκες και οι στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, όπως και η παρούσα κατάσταση ζωής, τα κίνητρα, τα βιώματα και οι εμπειρίες τους (Βεργίδης, Καραλής, 1999).

Στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας ενός τμήματος εκπαίδευσης ενηλίκων οι αλλοδαποί σκιαγραφούν μια εκπαιδευτική μεθοδολογία που συνάδει με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα υποδεικνύουν την τήρηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή τη σύνδεση της σκέψης με την πράξη, την τοποθέτηση των εκπαιδευομένων στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, τη διερευνητική πορεία προς τη γνώση και την καλλιέργεια του κριτικού τρόπου σκέψης (Rogers, 1999). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη χρήση εποπτικών μέσων (κυρίως βιβλίων) και τα χαρακτηριστικά που επιζητούν οι αλλοδαποί από τους εκπαιδευτές αποτελούν βασικά στοιχεία για την προσέλκυσή τους στην εκπαίδευση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι προαναφερθείσες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, Λιοναράκης, 1998) σε συνδυασμό με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μιχάλης, 2003) μπορούν να αποτελέσουν ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, μια διαπολιτισμικού τύπου εκπαίδευση, για τους ενήλικες αλλοδαπούς. Απαιτείται λοιπόν η λήψη συγκεκριμένων μέτρων με προεξέχον αυτό της εκπαίδευσης εκπαιδευτών αναφορικά με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού, καθώς και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας παλαιότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επανεκτίμηση της καταλληλότητας των υπάρχοντων συγγραμμάτων και εποπτικών μέσων και η πειραματική εφαρμογή των μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων στην εκπαίδευση αλλοδαπών.

Τελειώνοντας πρέπει να τονίσουμε και τον καταλυτικό ρόλο των κοινωνικών λειτουργιών στα προαναφερόμενα, καθώς τις περισσότερες φορές είναι οι πρώτοι επαγγελματίες που έρχονται σε επαφή με το συγκεκριμένο πληθυσμό. Ως εκ τούτου είναι βασικό το να μπορούν να διαγνώσουν τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και να καθοδηγούν τα άτομα κατάλληλα. Η Κοινωνική Εργασία, στα πλαίσια της έντονης εξειδίκευσης που επέφερε η ανάπτυξη των επιστημών, επιβάλλεται να διασταυρωθεί με άλλους επιστημονικούς κλάδους για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών προς τις ομάδες των προσφύγων και μεταναστών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστάκης, Γ., Καραλής, Θ., Καρδαμίτση, Μ., Κόκκος, Α., Κομνηνού, Μ., Μόσχος, Γ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Όψεις της Πραγματικότητας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τοιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλείου, Θ., Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου – Κοινωνιολογία, Οικονομία, Φιλοσοφία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., Fay, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.
- Cardemil, E., Battle, C. (2003). Guess Who’s Coming to Therapy? Getting Comfortable with Conversations about Race and Ethnicity in Psychotherapy in Professional Psychology: Research and Practice. In *American Psychological Association*, 3, 278 – 286.
- Durkheim, E. (1998). *Η Εκπαίδευση, η Φύση και ο Ρόλος της*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Virtual School: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Theory Research/DurkheimEducation.html> (16/1/2004).
- Edwards, R., Sieminski, S., Zeldin, D. (Eds.) (1996). *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge – Open University.
- Familusi, R. (1998). Adult Education and Social Change: Towards a Typology of USA Adult Education. In: R. Familusi (Ed.), *Adult Education and Social Change – Models for Adult and Lifelong Learning*. Detroit Michigan: Office of Adult and Lifelong Learning Research. Wayne State University. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs> (5/11/2004).
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον – Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κολιάδης, Ε. (1997α). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη – Κοινωνκογνωστικές θεωρίες*. Τόμος Β’. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997β). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη – Γνωστικές θεωρίες*. Τόμος Γ’. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη – Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Τόμος Α’. Αθήνα.
- Lee, M.Y., Sheared, V. (2002). *Socialization and Immigrant Students’ Learning in Adult Education Programs*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/Socialization and Immigrant Students’ Learning in Adult Education Programs>; Lee, Ming-Yeh; Sheared, Vanessa.htm (20/10/2004).
- Lovett, T. (1996). Adult education and adult community. In: R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (Eds.), *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge – Open University.
- Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1999). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

- McGivney, V. (1996). Participation and no – participation and access. A review of the literature. In: R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (Eds.), *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge – Open University.
- Μιχάλης, Η. (2003). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Virtual School: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/Michalis.html> (16/1/ 2004).
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J., Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία – Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκλάβου, Κ. (2001). Πρόσφυγες και Μετανάστες στην Ελλάδα. Η εμπειρία της κοινωνικής υπηρεσίας των Γατρών του Κόσμου. *Κοινωνική Εργασία*. 62, 117 – 122.
- Sue, D.W., Sue, D. (1999). *Counselling the Culturally Different* (3rd ed.). Canada: John Wiley & Sons, INC.
- Tough, A. (1996). Self – planned learning and major personal change. In: R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (Eds.), *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge – Open University.
- Τσαούσης, Δ. (1993). Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg.
- Welton, M. (1996). Dangerous knowledge. Canadian workers' education in the decades of discord. In: R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (Eds.), *Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge – Open University.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Η Ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book 8/book 8.pdf> (29/3/2004).